

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА  
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

## **КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА № 1**

Науково-методичний збірник



Вінниця – 2010

К 79 **Креативна педагогіка.** Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 1. – 134 с.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

**Редакційна колегія:**

Д.В.Чернілевський (головний редактор),  
О.А. Дубасенюк (заступник головного редактора)  
Н.З.Сіранчук (відповідальний секретар)  
О.В. Акімова, О.Є. Антонова, Л.В.Барановська,  
О.М. Джеджула, М.Б. Євтух, М.І. Лазарєв,  
М.В.Левківський, Е.В. Лузік, Г.В. Онкович,  
С.Д. Рудишин, Н.А. Сейко, О.В. Столяренко,  
М.І. Томчук, В.В. Ягупов, Н.В. Якса

У збірнику вміщені доповіді та виступи учасників другого Міжнародного семінару **«Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті»**, який організований Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (Свідцтво про державну реєстрацію № 827748 від 30.12.2004 р.): Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», Вінницька філія Університету сучасних знань, Житомирський державний університет імені Івана Франка. Семінар відбувся 25 лютого 2010 р. в м. Вінниця, вул. Соборна, 11.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

**Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.**

Рекомендовано до друку Президією Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Протокол № 2 від 25.02.2010 р.

*Адреса редакції: 21050, м. Вінниця, вул. Соборна, 11 тел. (0432) 61-10-37*

ЗМІСТ

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Чернілевський Д.В.</i>                                                                                                                                |    |
| Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті (м. Вінниця).....                                                                             | 5  |
| <i>Августин (Маркевич)</i>                                                                                                                               |    |
| Консолідація зусиль людини, школи, Церкви в протидії руйнівному впливу<br>секулярних й ультраліберальних ідей на духовне здоров'я молоді (м. Львів)..... | 13 |
| <i>Альчінська І.І.</i>                                                                                                                                   |    |
| Державо-релігійні відносини в умовах глобалізації релігії (м. Кривий Ріг).....                                                                           | 21 |
| <i>Антонова О.Є.</i>                                                                                                                                     |    |
| Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник<br>розвитку обдарованості студентів (м. Житомир).....                                  | 22 |
| <i>Барановсько Л.В.</i>                                                                                                                                  |    |
| Формувальний вплив середовища ВНЗ на особистість майбутнього інженера (м. Біла Церква).....                                                              | 26 |
| <i>Берко В.Г.</i>                                                                                                                                        |    |
| Аксіологічний погляд на основні принципи виховання студентів вищих навчальних<br>закладів (м. Вінниця).....                                              | 28 |
| <i>Вдович С.М.</i>                                                                                                                                       |    |
| Естетизація навчального середовища як складова естетичного виховання особистості (м. Львів).....                                                         | 31 |
| <i>Вознюк О.В.</i>                                                                                                                                       |    |
| Фрактально-голограмний підхід до побудови соціально-педагогічного середовища:<br>теорія і практика (м. Житомир).....                                     | 34 |
| <i>Дацюк О.</i>                                                                                                                                          |    |
| Вплив християнських чеснот на підготовку працівників освіти виховання<br>молоді на поч. XXI століття (м. Хмельницький).....                              | 40 |
| <i>Дубасенюк О.А.</i>                                                                                                                                    |    |
| Синергетичний вплив засобів масової інформації на розвиток особистості (м. Хмельницький).....                                                            | 46 |
| <i>Дусь Н.А., Предиткевич О.С.</i>                                                                                                                       |    |
| Культура педагогічного спілкування як основа формування навчально-виховного<br>середовища (м. Бар).....                                                  | 50 |
| <i>Дяк Т.П.</i>                                                                                                                                          |    |
| Культура педагогічного мислення: антропологічний і соціокультурний аспекти (м. Дрогобич).....                                                            | 55 |
| <i>Зарічанський О.А.</i>                                                                                                                                 |    |
| Проблема впливу сім'ї та Церкви на виховання духовності особистості (м. Вінниця).....                                                                    | 58 |
| <i>Канюка Р.</i>                                                                                                                                         |    |
| Брачний священний союз – закон єдинства и нерасторжимости (м. Кривий Ріг).....                                                                           | 60 |
| <i>Куцевол О.М.</i>                                                                                                                                      |    |
| Роль креативного середовища у формуванні творчої особистості в її онтогенезі (м. Вінниця).....                                                           | 63 |
| <i>Лисогор В.М.</i>                                                                                                                                      |    |
| Правовий культурно-навчальний простір для підростаючого покоління на<br>основі православної традиції (м. Вінниця).....                                   | 68 |
| <i>Луцький М.І., Луцький А.І., Каленюк О.М.</i>                                                                                                          |    |
| Роль християнської етики в духовному вихованні молоді в умовах<br>сучасного українського державотворення (м. Івано-Франківськ).....                      | 71 |
| <i>Нечипорук Л.Ф.</i>                                                                                                                                    |    |
| Особливості формування морально-етичних почуттів в молодшому шкільному віці (м. Вінниця).....                                                            | 76 |
| <i>Новикова Г.П.</i>                                                                                                                                     |    |
| Психолого-педагогические основы формирования нравственных ценностных<br>ориентаций личности в современных исследованиях (г. Москва).....                 | 78 |
| <i>Олійник С.Б.</i>                                                                                                                                      |    |
| Інтеграційні процеси в освітній системі вищої школи (м. Вінниця).....                                                                                    | 83 |
| <i>Онкович Г.В.</i>                                                                                                                                      |    |
| Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку (м. Київ).....                                                                               | 87 |
| <i>Рудишин С.Д.</i>                                                                                                                                      |    |
| Синергетичні стратегії формування і розвитку особистості студента-еколога (м. Вінниця).....                                                              | 90 |
| <i>Світлак І.І.</i>                                                                                                                                      |    |
| Правові основи сімейного виховання в Україні (м. Вінниця).....                                                                                           | 92 |
| <i>Синицын В.М.</i>                                                                                                                                      |    |
| Христианские ценности как нравственная вертикаль культурологической                                                                                      |    |

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

|                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| моделі образования в 21 веке (м. Вінниця).....                                                                                                                 | 95  |
| Сіранчук Н.З.                                                                                                                                                  |     |
| Молитва – шлях до духовної культури (м. Вінниця).....                                                                                                          | 99  |
| Столярченко О.В., Столярченко О.В.                                                                                                                             |     |
| Структурно-функціональна модель толерантних взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу крізь призму ціннісного ставлення до людини (м. Вінниця)..... | 101 |
| Терещенко Л.Я.                                                                                                                                                 |     |
| Мотиваційно-виховний потенціал тематичного матеріалу на заняттях з аналітичного читання (м. Вінниця).....                                                      | 109 |
| Томчук С.М., Томчук М.І.                                                                                                                                       |     |
| Особливості підготовки психолога до роботи з деструктивними особами (м. Вінниця).....                                                                          | 112 |
| Хаустова О.В.                                                                                                                                                  |     |
| Синергетичний підхід до розвитку духовного потенціалу вчителя (м. Запоріжжя).....                                                                              | 116 |
| Ягунов В.В., Ягунова О.В.                                                                                                                                      |     |
| Чинники становлення особистості військового професіонала (м. Київ).....                                                                                        | 120 |
| Якимович Т.Д.                                                                                                                                                  |     |
| Розвиток здібностей фахівця у процесі професійного навчання (м. Львів).....                                                                                    | 125 |
| Якса Н.В.                                                                                                                                                      |     |
| Синергізація навчально-виховних ресурсів через створення багатобічного полікультурного середовища (м. Сімферополь).....                                        | 127 |
| Петракова Т.И.                                                                                                                                                 |     |
| «Сначала – полюбить, а потом говорит о Боге». Как готовить школьного учителя к преподаванию религиозной культуры (г. Москва).....                              | 130 |

## ІНФОРМАЦІЯ

29-30 жовтня 2010 р.

у м. Вінниці  
відбудеться

### VII МІЖНАРОДНА НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

#### «ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ І ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ»

##### Основні проблеми, що виносяться на обговорення:

- формування професійної компетентності молоді на основі духовно-моральних цінностей і здорового способу життя суспільства;
- діалог, соціальне партнерство і правові аспекти взаємодії держави і Церкви в інтересах розвитку духовно-моральних цінностей людини;
- інформатизація наукової і навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів в сучасних умовах;
- формування екологічної свідомості і культури в контексті стратегії стійкого розвитку соціуму;
- духовно-моральна і християнсько-етична спадщина у виховально-освітньому процесі;
- психологічна і соціально-педагогічна адаптація молоді з особливими потребами у професійному навчальному закладі;
- методика виховання обдарованої молоді в психолого-педагогічному циклі як засобу активізації формування професіоналізації культуровідповідної особистості.

Можуть бути й інші запропоновані Вами проблеми в межах теми конференції.

Е-mail: [pastervin@ukr.net](mailto:pastervin@ukr.net)

тел. (0432) 61-10-37

**Чернілевський Д.В.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
президент Академії міжнародного  
співробітництва з креативної педагогіки,  
ВСЕІ Університету «Україна», м. Вінниця

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ТА МОРАЛЬНІСТЬ У ХХІ СТОЛІТТІ

*«Нет нам извинения,  
когда дети у нас развратны».*  
**Св. Иоанн Златоуст**

*Рассматриваются пути развития диалога дидактического союза – науки, образования, религии, культуры и профессиональное формирование готовности к технологическому решению этой задачи. Обращено внимание на актуальность и роль исторической памяти к духовно-нравственному наследию как доминанты современной образовательной системы. Обобщены труды креативно ориентированных исследователей, видных ученых и служителей Церкви по рассматриваемой проблеме – созданию учебно-воспитательной, здоровьесохраняющей среды для подготовки конкурентоспособной и морально устойчивой личности.*

*Розглядаються шляхи розвитку діалогу дидактичного союзу – науки, освіти, релігії, культури, формування готовності педагога до технологічного вирішення цього завдання. Звернено увагу на актуальність і роль історичної пам'яті та духовно-моральної спадщини як домінанти сучасної освітньої системи. Узагальнено праці креативно орієнтованих дослідників, видатних учених і служителів Церкви, які досліджують зазначену проблему – створенням навчально-виховного та психічно-здорового середовища, у підготовці конкурентоспроможної й морально стійкої особистості.*

**Ключові слова:** аксіологізація середовища ВНЗ, ціннісні орієнтації педагога – Батьківщина, родина, праця, знання, культура.

**Мета статті** – акцентувати увагу науково-педагогічної спільноти, громадських установ, служителів Церкви, державних інститутів соціально-освітніх напрямів на проблеми, їх культуровідповідність і професійну відповідальність щодо створення умов, що забезпечують дієвість навчально-виховного середовища, яке б забезпечувало постійний розвиток українського суспільства.

Система освіти як найважливіший соціальний інститут за останнє двадцятиліття в Росії, Україні, Білорусії зазнала радикального реформування: вона змінила свою юридичну основу, парадигмальну спрямованість; з унітарної системи з централізованим керуванням перетворилася на комплекс різноманітних державних і приватних навчальних закладів, що одержали можливість самостійного вибору стратегії свого розвитку відповідно до норм державного й міжнародного права. При цьому обов'язковим залишається дотримання державних освітніх стандартів, орієнтованих на підготовку конкурентоспроможних за компетентністю фахівців з високими духовно-моральними цінностями.

Подальший розвиток цих процесів можливий лише за умови активного впровадження креативних дидактичних технологій, в основі яких лежать **якість і духовно-моральні цінності освіти**.

У програмних документах ЮНЕСКО якість освіти декларується як провідний пріоритет міжнародних організацій у галузі науки, культури й освіти. Це зумовлено тим, що вища школа – це основоположний механізм усієї системи освіти, науки, культури й розвитку людських ресурсів. Саме вища школа повинна взяти на себе місію виховання інтелігенції як етичного ідеалу суспільства.

Ці орієнтири детермінують модернізацію освітньої системи, а саме її змісту, що відповідає реальним потребам життя в його прогностичній динаміці.

Підвищений інтерес до зазначеної проблеми вчених-філософів, соціологів, культурологів, педагогів, екологів, служителів церкви та інших пояснюється тим, що **освіта – обличчя майбутнього**, розвиток суспільства й людини третього тисячоліття, його інтелектуальний, культурний, духовно-моральний і особистісний потенціал.

Глобалізація, фінансово-економічна криза 2008-2009 рр. важким тягарем лягли на систему освіти Росії й особливо України: рівень фінансування й оплати праці педагогів, застаріла матеріальна база, високі ціни на інформаційно-предметні засоби й освітні послуги у ВНЗ, зниження мотивації молоді – усе це зумовлене зміною ціннісного змісту життєдіяльності, скорочення контингенту тих, хто навчаються у вищій професійній школі технічної спрямованості; дефіцит висококваліфікованих педагогів – професорів. Означений перелік дозволяє характеризувати ситуацію, що склалася, як критичну. Разом з тим слід зазначити, що ця криза пов'язана не тільки з дефіцитом і недостатньою ефективністю системи освіти. Вона набагато глибша: *освіта все більше втрачає свою провідну функцію виховання молодого покоління, формування високодуховної морально зрілої й соціально активної особистості, її ментальності та культури*.

Культура – одна з найбільш характерних властивостей, що притаманна будь-якому стійкому об'єднанню людей.

З цілого ряду визначень категорії "культура" зупинимося на наступних:

1) Класичне визначення Є. Тайлера (XIX ст.):

**Культура** у своїй цілісності складається із *знань*, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв та інших *здібностей і звичок*, засвоєних людиною як членом суспільства.

2) Визначення вельмишановного академіка Росії (XX ст.) Д.С. Лихачова:

**Культура** – це величезне цілісне явище, яке перетворює людей, що населяють певний простір, з простого населення в народи, нації. Складниками поняття «культура» є й завжди були *релігія, наука, освіта, моральні й етичні норми поведінки людей і держави*.

Приведені приклади категорії «культура» зайняли відповідне місце в законодавчих актах. Так 23 травня 1991 року Верховна Рада України ухвалила Закон «Про освіту», який з доповненнями й змінами, але як базовий, діє й сьогодні. Принциповими новаціями цього вкрай важливого законодавчого акту є наголос на тому, що освіта має бути деполітизованою сферою суспільного життя, незалежно від впливу політичних партій. Наголошувалося на необхідності органічного зв'язку освіти зі світовою та національною історією, культурою й традиціями.

Відповідь на сутність категорії «культура» знаходимо в законодавчому акті «Основи законодавства України про культуру», ухваленому 14 лютого 1992 року. Ним визначалися принципи культурної політики держави, серед яких визнання культури як одного з основних чинників самобутності української нації та національних меншин в Україні; орієнтація як на національні, так і загальнолюдські цінності, визнання їх пріоритетності над політичними та класовими інтересами; рівність прав і можливостей громадян незалежно від національності тощо. Законодавство передбачало, що держава *створює умови* для розвитку культур усіх національних меншин, які проживають на території України, а також право зберігати, розвивати й пропагувати свою культуру, мову, традиції, звичаї, обряди тощо.

На виконання Закону про культуру 31 травня 1995 року Кабінет Міністрів України затвердив «Концепцію розвитку культур національних меншин України». В її основу покладено принцип інтеграції національних меншин у державний, громадсько-політичний та культурний простір країни на засадах патріотизму, вільного етнічного розвитку й духовних потреб.

Уважно вчитуючись та аналізуючи концептуальні засади вищеназваних законів, з радістю робимо висновок: **чудово!**

Якщо поглянути на реалії нашого сьогодення, то неважко переконатись, що дієвість вищенаведених законів далеко не відповідають букві закону – вони більше схожі на **гучні декларації**.

Час висуває високі вимоги до інтелектуального, морально-етичного та духовного потенціалу до керівників усіх рівнів – від завідувача кафедрою до ректора навчального закладу й міністра освіти чи Прем'єр-міністра держави. Якщо ці корпоративні групи керівників будуть патріотично налаштованими, відповідальними, демонструвати здатність до лідерства, то позитивних успіхів у вирішенні соціально-педагогічних, економічних та політичних проблем довго очікувати не доведеться. Але, як показує перебіг останніх подій, з цим у нас серйозні проблеми. І це серйозна підстава не тільки для креативних дій щодо **створення умов** і реального формування **навчально-виховного середовища** молоді, яка прийшла до навчання з метою отримати знання для подальшого розвитку держави.

Саме з метою обміну досвідом про реалізацію конструктивно-технологічних підходів до вирішення освітніх проблем Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки в м. Вінниця 25 лютого 2010 року збрала патріотично налаштованих представників з різних куточків України – Львова, Івано-Франківська, Хмельницького, Житомира, Києва, Білої Церкви, Бердичева, Запоріжжя, Кривого Рогу та інших міст, щоб засвідчити, що є така громадська організація, яка дієво виконує свої статутні обов'язки щодо сприяння розвитку науки, освіти, релігії як складових національної культури.

Виходить, що справжня *культура є вираженням любові до Бога, до людей, яка виявляється у творчості людини. А православна культура – це вираження віри православної, християнського культу у творінні людей*.

Поняття "духовність" уведено в науково-педагогічний дискус лише в останні 25 років. Це, на наш погляд, зумовлене тим, що українсько-російська (слов'янська) культура глибоко духовна, її основи закладені Володимиром Великим, який увів християнство на Київській Русі. В останні десятиліття на європейській території пострадянського простору зріс інтерес до духовної культури, про що свідчать відкриття духовних навчальних закладів, численних дисертацій, що захищаються на теми, пов'язані з духовністю, введення в загальноосвітній й вищій навчальні заклади курсу «Основи духовної культури».

Інтерес до духовного виховання, до духовного становлення, який спостерігається в сучасній світській російській, українській, білоруській педагогіці останнім часом свідчить про те, що християнська традиція зберегла те ставлення до духовності, як до феномену, імманентно властивому людині.

За визначенням Р.М. Охримчука [3], **духовність** – категорія людського буття, яка виражає його здатність до самотворення і творення культури. Духовність – вищий рівень розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-змістовими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень особистості, найбільш зрілої й відповідальної перед собою та іншими, здатної не тільки пізнавати й відображати навколишній світ, а й створювати його.

**Духовний розвиток особистості** – розвиток, спрямований на індивідуальний прояв у системі мотивів

двох фундаментальних потреб – ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити й діяти для інших.

Онтологічним контекстом формування й розвитку духовності є культурна реальність. Історія набуття людиною власної сутності на родовому й індивідуальному рівнях є процесом людського існування в культурній реальності. Для того, щоб особистість духовно зростала, створювала себе, вона повинна усвідомлювати культуру як умову своїх життєвих орієнтирів і здійснення процесу самопізнання. Це передумова здатності до творення себе. Культура є мірилом "людського в людині". На єдності культурних норм ґрунтується й стає можливим існування суспільства. Спільність культурних норм є підставою надбіологічної форми спільної життєдіяльності. Культура – універсальна характеристика людського буття.

Духовна реальність є глибоко інтимним процесом, це світ переживань, який безпосередньо доступний і сповна зрозумілий тільки самому суб'єкту, який є найглибшим сенсом існування його власного "Я". Сьогодні нарізла необхідність у переосмисленні ідей духовних релігійних мислителів.

Зупинимось на одному з них: Святіший Патріарх Московський і всієї Русі Кирило у своєму вітанні учасникам XVIII Міжнародних Різдвяних освітніх читань, що відбулися 25-29 січня 2010 р. у Державному Кремлівському Палаці (Москва), підкреслив, що цей Міжнародний форум став унікальним дискусійним майданчиком для обговорення різних ідей, підходів, оцінок і методологій стосовно сфер народної освіти, педагогічної науки й практики, суспільної моралі і явищ сучасної культури [8]. Цей форум покликаний служити об'єднанню суспільних сил у складній справі духовного перетворення Батьківщини, що неможливо без удосконалення всієї системи виховання й освіти, без зусиль щодо збереження нашого народу, зміцненню його морального й фізичного здоров'я, створення атмосфери миру й згоди, недопущення міжнародної й міжрелігійної ворожнечі.

Я мав честь бути учасником цього форуму: бачити, чути й спілкуватися з ученими-однодумцями, що зібралися на діалог для вирішення проблем виховання молоді на основі знання й поваги до історії розвитку моральної культури, прийнятої більше тисячі років на Київській Русі. На двох пленарних засіданнях у доповідях релігійних, державних і суспільних діячів звучала не тільки констатація відсутності державної технологічної виховної системи і як наслідок зниження моральних норм поведінки населення, але й конструктивні пропозиції щодо виходу з духовної кризи.

Таку ж мету має й наш семінар. Це символічно ще й тому, що ЮНЕСКО оголосило 2010 рік Роком учителя (маємо надію, що й у нашій країні новообраний Президент виявить адекватну мудрість). Адже роль педагога, його моральний і професійний авторитет має ключове значення в справі формування особистості. Тому в систему підготовки сучасних викладачів і вихователів потрібно включити найкраще з національного й світового досвіду та подбати про моральний вимір, що творить цілісну й етично відповідальну особистість.

Підготовка фахівця, що має ціннісно-професійними орієнтаціями, сьогодні повинна набути статусу однієї з фундаментальних, концептуальних ідей, що займе певне місце в комплексі виховної діяльності будь-якої освітньої установи. Першочерговим завданням професійної підготовки майбутнього педагога сьогодні є виховання морально стійкої особистості, здатної розпізнавати й оцінювати з позиції справжніх цінностей події, явища, що відбуваються, і на цій основі проектувати свою поведінку та діяльність. Виховання як спеціально організований і цілеспрямований процес покликаний своїм змістом, методами й організаційними формами сприяти духовному й фізичному розвитку студентів, формувати індивідуальні й соціально значущі якості, допомагати усвідомлювати роль і значення виховної діяльності, готувати майбутнього викладача до здійснення виховної роботи в навчальному закладі.

**Ціннісне середовище виховної системи ВНЗ** визначає осмислення гуманістичних значень педагогічної діяльності, впливає на структуру й зміст ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. Тому дуже важливо в процесі підготовки у вищій школі науково обґрунтувати її ціннісно-педагогічні аспекти, виявити нові теоретичні відкриття в змісті освіти, обґрунтувати роль виховного впливу викладача ВНЗ на професійне становлення тих, хто навчаються, виявити слабкі сторони й прогалини у вихованні студентства, визначити умови максимального використання виховного університетського потенціалу середовища.

Професійна підготовка майбутнього педагога, максимально орієнтована на розвиток морального потенціалу особистості, можлива лише в умовах аксіологізації навчально-виховного середовища ВНЗ. А.В.Кирикова [5] виходить з позиції, що аксіологізацію слід розглядати як компонент гуманізації освіти, оскільки в теорії й реальній практиці вона визначає склад та ієрархію гуманістичних цінностей освіти, системотворчим елементом яких виступає людина як головна мета. Аксіологізація – це процес, що об'єднує в собі зазначені аспекти освітньої діяльності навчального закладу й особистості студента. Причому з боку навчального закладу це процес, що розкриває резерв якості освіти, а з боку особистості результатом аксіологізації виступає розвиток ціннісного ставлення студента до пізнання, професії, до себе й інших професійно значущих і життєвоціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації – це переваги певних культурних зразків, соціальних і моральних ідеалів і змістів, на основі яких будуються діяльність і поведінка. Ціннісні орієнтації виражають конкретне розуміння цілей людського існування, життєві домагання й престижні переваги, уявлення про належне [6].

Аналіз досліджень з питань цінностей в освіті переконує в тому, що ціннісно-ієрархічна шкала представлена унікальними категоріями, які характеризують домінанту сучасних виховних концепцій.

В.А. Сластьонін [10] виокремлює загальнолюдські, духовні, практичні й особистісні цінності, серед них – цінності, що сприяють становленню в суспільстві тих факторів, що ведуть до самовдосконалення, самовираження.

На думку М.Д. Никандрова [7], найбільш важливими є дві основні групи цінностей: загальнолюдські й

національні. Загальнолюдські цінності містяться в системі моральних норм, якими керується більшість людей, – це **мир, свобода, рівність, гуманізм** і ін. Національні цінності ґрунтуються на самобутності культурних традицій нації.

З точки зору Н.Е. Щуркової, мета виховання визначає "здатність будувати своє життя, гідне для людини", виховання слід розглядати як входження в ціннісне поле культури, яке представлено тріадою: Добро – Істина – Краса.

Основними цінностями у виховній системі В.А. Караковського є Земля, Батьківщина, Родина, Праця, Знання, Культура, Мир, Людина.

З напрацьованих класифікацій цінностей, наприклад О.Д. Баганко й інші дослідники, що вивчають цілісні орієнтації, виділяють цінності-цілі, цінності-ідеали, цінності-норми, цінності-засоби. Вони становлять основу змісту виховання майбутнього педагога як суб'єкта культури.

**Освіта як найважливіший інститут культури** покликана вирішувати відповідальні в моральному сенсі завдання засобами ціннісної взаємодії, сприяти піднесенню потреб особистості відносно цінностей життя, мистецтва, культури.

У більшості спроб дослідників визначити феномен "цінності" загальним є виділення їх як результативних компонентів будь-якої культури, що втілює ідеали й уявлення про еталон. Цінності являють собою такі характеристики об'єктів і процесів, які мають найважливіші позитивні значення для людей [10]. В енциклопедичній педагогічній літературі цінностями виховання називають об'єкти, явища, загальні абстрактні ідеї, які втілюють суспільні ідеали й виступають як норми.

З філософської точки зору стосовно людини цінності служать вираженням її інтересів, а для її свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності, позначають її ставлення до навколишніх предметів і явищ. Цінностями також виступають деякі явища суспільної свідомості, що виражаються в ідеальній формі поняттями добра й зла, справедливості й несправедливості, моральні нормативи й принципи.

Реалізація основних цінностей гуманістичної педагогіки в сучасній освіті залежить від багатьох причин, однією з основних можна вважати ступінь їх представленості в усіх освітніх процесах. Зображуючи культурну парадигму сучасної освіти Н.Б. Крилова [6] розділяє базові цінності на дві умовні групи: цінності-чесноти й цінності життєдіяльності.

Цінності-чесноти є базовими, що становлять зміст моральної культури особистості, основу її моральних якостей, безумовну орієнтацію індивіда на практичне застосування того, що він вважає Добрим і Благим. Сукупність чеснот як один з найважливіших компонентів моральної свідомості й досвіду особистості можна розглядати істотним фактором, що регулює поведінку й взаємини людей і підтримує функціонування співтовариств. Реалізуючи в поведінці загальнолюдські цінності-чесноти, особистість удосконалюється сама й сприяє утвердженню гуманістичних принципів у міжособистісних відносинах. Цінності життєдіяльності становлять мотиваційну основу соціальної поведінки й творчої активності, виражають безумовну орієнтацію на соціально значущу самореалізацію людини. Вони об'єднують норми й еталони належного, що задають підстави життєво важливим формам поведінки й діяльності і які забезпечують особливості самореалізації на життєвому шляху.

За твердженням багатьох учених-психологів, перетворення цінностей людства в цінності суб'єкта можливо за допомогою механізму психіки – переживання. У своєму дослідженні Є.А. Савченко [9] відзначає, що цінності неможливо передати, їх необхідно пережити, тому відносини суб'єктів освітньої діяльності, які по своїй суті є ціннісними, покликані актуалізувати співпереживання, співчуття, події та інші стани.

Основні ціннісно-педагогічні розуміння системи виховання у вищій школі є елементами когнітивних, ціннісних і регулятивних парадигм освіти, тобто визначають світогляд, компетентність, творчу спрямованість, моральну основу й принципи поведінки всіх суб'єктів освітнього процесу, у тому числі їх життєві цілі й домінуючі мотиви життєдіяльності. Метою професійної підготовки є не лише пряма трансформація загальнолюдського ціннісного досвіду, але й формування в майбутніх фахівців готовності до вибору моральних цінностей, створення моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах. Це можливо, якщо інтегруючими факторами ціннісно-педагогічного освітнього середовища виступають гуманістичні критерії й педагогічна значущість провідних ідей і принципів, що консолідують освітню систему й сприяють її цілісності. Лише за таких умов виховна система навчальної установи набуває логіки функціонування й розвитку, самоорганізації й саморегуляції, а морально-ціннісне виховання майбутнього педагога є її основною функцією.

Виховна система ВНЗ зумовлена гуманістичними підходами до формування в майбутніх фахівців культурних, педагогічних, цивільних, загальнолюдських й особисто значущих цінностей. Реалізація підходу до особистості як до мети й об'єкту виховних зусиль висуває ідеї й орієнтири, пронизані повагою й турботою щодо її розвитку, припускає виявлення умов для саморозвитку й морального самовдосконалення, самореалізації й підтримки творчої активності, рівня емоційної й інтелектуальної напруженості.

Виховання можна розглядати як суспільне явище й функцію професійної культури педагога, яка забезпечує ефективність і цілісність освітнього процесу, є показником рівня підготовленості вчителів до практичного здійснення навчально-виховних завдань і ступеня прояву в безпосередній діяльності професійно-ціннісних якостей вихователя. Цінності-цілі, цінності-відносини, цінності-засоби, цінності-якості, цінності-завдання утворюють інтегративну змістовну основу стрижня професійно-педагогічної культури викладача (І.В.Ісаєв, Є.А.Савченко) [9]. Тому система виховання вищої школи формує педагогічну культуру майбутнього освітянина, як одну з пріоритетних цілей.

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

У повсякденній педагогічній діяльності викладача ВНЗ провідна функція полягає не лише в передачі й актуалізації системи цінностей культури й освіти, але власних основних особистісних цінностей, які впливають на формування моральних орієнтирів майбутнього фахівця. Вплив викладача на студента залежить від гуманістичної спрямованості його особистісного розвитку й індивідуальної системи цінностей, яка є найважливішою підсистемою індивіда. Вона створюється й закріплюється життєвим досвідом людини, сукупністю її переживань, які з'являються як результат взаємодії із зовнішнім середовищем. Ця система забезпечує стійкість особистості, наступність поведінки, визначає спрямованість потреб і інтересів. Цілісність, стійкість системи цінностей – показник життєвих цілей і домінуючих мотивів життєдіяльності, визначає моральну базу й принципи професійної поведінки [11].

Індивідуальна система ціннісних орієнтацій викладача визначає аксіологічний компонент педагогічної культури, сформований сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і включених у педагогічний процес.

Педагогічна культура викладача, який організовує ціннісно-педагогічну взаємодію, – особливо значущий фактор в особистісноформуючій етичній системі відносин. Етична система в галузі освіти передбачає деталізовану нормативну програму гідної поведінки, що задає перспективу синтезу чесноти й щастя. Теоретичне оволодіння знаннями загальнолюдської й моральної культури орієнтує викладача на "ціннісну взаємодію", яка визначена такими критеріями, як моральний вибір, що відображає взаємозв'язок самопізнання й самооцінки; вільно-творча діяльність, де відбувається усвідомлення ступеня відповідальності, добра й зла, цілей і засобів. Інформація про моральні цінності орієнтує на свідоме гуманне ставлення до людини як до вищої цінності, удосконалення системи відносин усіх учасників педагогічного процесу. У свою чергу, різноманітні ситуації у практиці професійної діяльності створює моральну атмосферу, у якій закріплюються моральні орієнтири, установки, що сприяють накопиченню аксіологічного потенціалу й ціннісно-педагогічних орієнтацій.

Ефективність аксіологічного виховання майбутнього педагога перебуває в прямопропорційній залежності від педагогічної систематизації всіх засобів, наявних у навчальному закладі. Його виховна система передбачає, що *все – від вестибюля й до аудиторій – повинно виховувати всіх і кожного: тих, кого навчають, викладачів, відвідувачів, що в ньому відчувається своєрідний морально-естетичний виховний дух*. У свою чергу, базовими напрямками аксіологічної підготовки викладача ВНЗ повинні виступати орієнтири на цілісний розвиток індивідуальності й духовне збагачення майбутнього фахівця. З цією метою доцільним є звернення до системно-рольового підходу, який забезпечує дієву підготовку й наповнює додатковим розумінням і змістом мету виховання. Критеріями вихованості тих, кого навчають, є показники їхньої готовності й здатності до виконання різних соціальних ролей: громадянина, професіонала, сім'янина. Такий підхід вимагає насамперед враховувати тих, кого навчають, їхні сили, активність, причому на всіх етапах організації виховання, починаючи з планування.

Навчально-виховне середовище являє собою поетапне включення студентів у різні види соціокультурної діяльності, що дозволяє визначити й розвивати ціннісно-змістовні координати культурної системи, а також формувати духовно цілісну особистість, що самовизначається й поєднує в собі досягнення культури та здатність збагачувати вітчизняну й світову культуру. Освітня діяльність викладача ВНЗ у такому випадку виступає і як спосіб трансляції культури, і як найважливіша умова, що забезпечує культурну наступність (норм, цінностей, ідеалів), розвиток людської індивідуальності, професійно-ціннісного становлення майбутнього педагога.

Цілеспрямована робота з професійно-ціннісного виховання педагогічних кадрів у вищій школі передбачає створення певної технології, що забезпечує конструювання виховних й освітніх процесів і досягнення поставлених цілей. Така технологія повинна являти собою сукупність організаційних форм: діагностику професійних можливостей і духовно-морального потенціалу студента, стратегічне планування професійного виховання й проектування освітніх програм, моніторинг професійного й морального становлення особистості.

Діагностика й дослідження професійних можливостей і морального потенціалу студентів вчасно виявляють їхню орієнтацію на гуманістичні підходи й творчі процеси в педагогіці, розвиток ціннісно-професійних потреб, мотивів, знань і вмінь, що дозволяють майбутнім педагогам усвідомити вимоги до професійної компетентності.

Тут доречно нагадати мудре висловлення Вчителя вчителів К.Д. Ушинського про те, що *вчителем може стати будь-хто, а реалізуватись – далеко не кожний*.

Моніторинг професійно-ціннісного становлення майбутнього викладача ґрунтується на вихідній моделі педагогічного управління цим процесом, аналізу отриманих результатів і корекції розвитку особистості. Педагогічний моніторинг передбачає дотримання цілісності, безперервності, наступності в прийнятті управлінських рішень, діагностичне пізнання динаміки показників морального зростання студента, організацію співробітництва в спільних науково-педагогічних дослідженнях і творчих колективних виховних проектах.

Найважливішим фактором професійної підготовки педагога у ВНЗ є його особистісно мотиваційно-ціннісний компонент, який характеризується високим рівнем самореалізації культурного, духовно-морального, соціального, творчого потенціалу, розвитком і становленням ціннісно-змістових орієнтацій в педагогічному становленні.

В.А. Сластьонін [10] вважає, що мотиваційно-ціннісний компонент, який визначає спрямованість на професійно-педагогічну діяльність, відображає морально-психологічний зміст професіоналізму викладача у

творчості, готовність самостійно ставити й досягати цілей професійно-творчої діяльності, здатність до вольових зусиль при досягненні цих цілей, комплекс уявлень про себе як про професіонала (професійна "Я-концепція"). Первинна особистісна позиція відображає характер залучення суб'єкта як цілісного "Я" в активну діяльність, що відповідно впливає на її організацію й продуктивність.

Самореалізацію слід розглядати як один з основних ціннісних компонентів у життєдіяльності людини, у якій відображається прагнення повною мірою виявити свої здібності й потенціал, утілити їх у життя в процесі продуктивної діяльності. Самореалізація викладача має різні форми вираження: активне втілення в діяльність своїх індивідуальних здібностей, практичне розкриття особистісного потенціалу, наполегливість у здійсненні планів, реалізації прав, позицій і подолання труднощів і перешкод при вирішенні особистісно значущих завдань, у тому числі й академічну свободу своєї педагогічної діяльності.

Звертаючись до матеріалів XVIII Різдваних освітніх читань, слід навести висловлення Святійшого Патріарха Кирила про те, що служіння вчителя – це особливий подвиг. Господь наш Ісус Христос був Учителем у найвищому сенсі цього слова. Живе особисте спілкування, простота й любов були покладені Ним в основу взаємин з учнями. Згодом це стало основою всього християнського виховання й освіти. Святійший Патріарх сказав: «У Рік учителя від імені Російської Православної Церкви вважаю своїм обов'язком звернутися до всіх педагогів зі словами вдячності й подяки за їхню нелегку, але дуже важливу й благодатну працю. Ураховуючи багатовіковий досвід Церкви, для якої навчальна діяльність завжди була однією з найважливіших, хотів би висловити готовність розділити цей досвід з тими, хто сьогодні працює в галузі підготовки педагогічних кадрів».

Як приклад успішного церковно-державного співробітництва в цій сфері Святійший Патріарх назвав Всеросійський конкурс "За моральний подвиг учителя", який щорічно проводиться Міністерством освіти й науки Російської Федерації разом з Відділом релігійної освіти й катехизації Російської Православної Церкви за підтримки апарату Повноважного представника Президента в Центральному федеральному окрузі. Учасники конкурсу – представники всіх типів навчальних закладів Росії: педагоги загальноосвітніх, православних і музичних шкіл, будинків дитячої творчості, гімназій і ліцеїв, шкіл з етнокультурним компонентом, а також викладачі інститутів підвищення кваліфікації вчителів і педагоги вищої школи.

Цінність робіт, представлених на конкурс, полягає в тому, що в них міститься великий досвід педагогічної практики у сфері духовно-просвітницького й громадсько-патріотичного виховання дітей і молоді, залучення підростаючого покоління до спадщини світової художньої культури, вітчизняної історії.

«У цій загальній справі на благо Батьківщини всім нам, – продовжував свою мову Святійший Кирило, – украй важливе прагнення до співробітництва, а також ділове взаєморозуміння, засноване на усвідомленні того, що школа й Церква у сфері виховання дітей і юнацтва виступають як союзники, кожний з яких розраховує на власні унікальні педагогічні можливості й ресурси». Об'єднання наших духовно-організаційних потенціалів в ім'я досягнення найважливішої педагогічної мети, що стоїть перед сучасною російською та українською школами, неминуче створить синергійний виховний ефект, доброчинність якого зуміють, сподіваюсь, у майбутньому гідно оцінити навіть наші сьогоднішні критики. Оскільки Російська Православна Церква протягом більш ніж тисячолітньої історії свого існування незмінно залишалася хранителькою найвищих духовно-культурних цінностей, сповідницею фундаментальних етичних принципів людського буття, на підставі чого може відбуватися процес виховання різнобічної, внутрішньо змістовної й морально зрілої особистості.

Сьогодні все ще доводиться чути критику з боку прихильників агресивного секуляризму з приводу викладання "Основ православної культури". Найчастіше робляться необґрунтовані твердження про порушення Конституції, яка декларує світськість російської держави, що нібито заперечує будь-яку можливість викладання основ релігійної культури у світських навчальних закладах. При цьому однобічно перетлумачується саме поняття «світськості», у результаті чого воно фактично отожднюється з атеїзмом. Разом з тим практично відсутня критика на адресу викладання світської етики, – по суті, нерелігійної етики. Очевидно, у цьому випадку маємо справу зі спробами ідеологізувати шкільну освіту, під прикриттям боротьби за світський характер школи, нав'язати учням матеріалістичний світогляд.

Курс "Основи православної культури", поряд з іншими історичними й культурними дисциплінами шкільного навчального плану, покликаний пояснити молодим громадянам нашої країни, у чому цінність минулого, як ми стали тим, ким ми стали; чому наша культура, пройнята вірою, цінується в усьому світі й чому наша віра, зветься православною. Ідея фундаментальності цього знання закладена в самій назві предмета – "Основи православної культури". Це курс про базу нашої культури й ідентичність вельмиповажної академії.

Д.С. Лихачов називав знання своєї культури й історії "моральною осілістю" людини. Без неї, на його думку, не можуть розвиватися ні особистість, ні народ, ні держава. "Моральна осілість" неможлива без осмислення свого минулого, а отже, і реабілітації такої життєво важливої категорії, як *історична пам'ять*. Вона передбачає ще й прищеплення чесності й смиренності, головних людських чеснот, адже пам'ятати доводиться не тільки про злети, але й про свої падіння та помилки.

Тільки так можна уникнути псевдопатріотизму й повторення історичних прорахунків і світоглядних оман. Розвиваючи історичну пам'ять, ми зміцнюємо совість.

Пам'ять – це також вияв уваги до того, що дійсно заслуговує поваги й стосовно чого необхідно постійне пильнування свідомості. Збереження будь-якої інформації вимагає додаткових зусиль: написання книг і підручників, створення фотоальбомів, фільмів, сайтів, організація архівів, бібліотек, музеїв. Усе це малі, а іноді й досить значні справи людей в ім'я збереження пам'яті про те, що для них цінно, що вони люблять. Тому коли ми вчимо й вчимося пам'ятати, то виховуємо навички активної любові, зростаємо духовно.

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

У цьому сенсі значення введення в шкільну програму курсу "Основи православної культури й світської етики" значно важливіше, ніж звичайне релігієзнавче й культурне просвітництво.

Для того, щоб наше юнацтво знову навчилося цінувати й любити минуле своєї країни, цікавитися історією й традиціями, необхідно об'єднувати зусилля державних і суспільних інститутів, Православної Церкви й інших релігійних громад. Не секрет, що сьогодні існують впливові сили, якими рухають ідеологічні, комерційні й політичні інтереси, вони не хочуть бачити нашу молодь морально свідомою.

Для кожної людини, небайдужої до проблеми моральної атмосфери в суспільстві, сьогодні очевидно, що ми живемо в епоху, коли фундаментальні моральні засади людського буття виявилися не стійкими. Не стану наводити приклади, але забувати про них також не можна.

У зв'язку з цим слід сказати, що середня й вища школа покликані не тільки забезпечувати передачу наукових знань й уявлень новим поколінням, але й формування ціннісних ідеалів й орієнтирів, зміцнення у свідомості й душах учнів і студентів базових світоглядних понять з урахуванням нашого історичного досвіду й вітчизняної культурної традиції.

Нині перед усім педагогічним загалом стоїть важливе завдання – чесно виявити вибір батьків учнів того курсу, який буде викладатися їхнім дітям. Сьогодні цілком очевидно, що чимало батьків потребують допомоги з боку Церкви й педагогів при здійсненні вибору. Багато хто, не цілком усвідомлюючи значення терміну "світська етика", схильні вважати, що мова йде про світський етикет, про правила пристойності. Наші співгромадяни повинні знати, що світська етика – це нерелігійна, тобто атеїстична мораль. Цілком очевидно, що в нашій суспільстві є нерелігійні люди й вони мають право на виховання своїх дітей відповідно до власних уподобань. Але цей факт не повинен перешкоджати віруючим батькам робити вибір на основі своїх релігійних переконань. Наше спільне завдання полягає в тому, щоб твердо й обґрунтовано роз'яснити важливість здійснюваного вибору для подальшого життя дитини. Адже саме в шкільному віці в людини формуються основні життєві цінності та пріоритети, відбуваються процеси її соціалізації й залучення в контекст національної культури. І оскільки закладена Володимиром Великим у Київській Русі релігійна традиція є невід'ємною частиною як національної культурної спадщини, так і вітчизняної історії, курс «Основи православної культури» покликаний донести до юного громадянина нашої країни розуміння того, наскільки тісно переплетені й нероздільні поняття "Україна" та "Православ'я".

Цю неподільність, як і творчий союз Церкви й держави, за моїм переконанням, викладачі вищої школи, повинні зміцнювати й розвивати.

Можливо, хтось скаже, що ми занадто часто оглядаємось у минуле й перебільшуємо значення збереження традицій. Але наш погляд у глибину віків допомагає ясно побачити контури майбутнього. Оцінюючи сьогодні через вже набутий досвід, ми спрямовуємося в будущину з чіткими розумінням того, що майбутнє кожної людини – це не тільки її земне буття, але й життя вічне. Якщо ж говорити про земне майбутнє Церкви й Батьківщини, то воно залежить від тих, хто прийде на зміну нинішньому поколінню. Дай Боже, щоб сьогоднішні труднощі, що багато в чому породжені людським гріхом, могли стати, як це не раз бувало, приводом для покаяння й початком справжнього духовного, культурного й економічного відродження.

Мій виступ на даному семінарі був би неповним без змісту виступу Президента Російської академії освіти Н.Д. Никандрова на XVIII Різдяних освітніх читаннях 25 січня 2010 р. "Світська освіта й духовна просвіта: проблеми взаємодії".

Пропоную послухати витяги з цього виступу.

Обговорюючи сьогодні проблему співробітництва церкви й держави, ми повинні визнати дату 21 липня 2009 року в повному розумінні цього слова історичною. Хоча значущі події в цьому плані відбувалися й раніше, саме в цей день уперше в російській історії в символічному місці, московському Кремлі, Президент країни й вищі представники традиційних для Росії релігій, насамперед настоятель Російської православної церкви, зібралися для обговорення питання першорядного значення. Важливість цієї зустрічі, без сумніву, виходить далеко за межі тих, також, безперечно, важливих рішень, які були там прийняті.

Так, дуже суттєво, що в школах багатьох регіонів країни експериментально започатковано вивчення курсу «Основи релігійних культур і світської етики». Дуже важливо, що тепер на найвищому рівні ухвалене рішення, яке реально полегшує віруючим військовослужбовцям участь у релігійних обрядах. Але виступи учасників зустрічі показують, що, по суті, обговорювалося набагато масштабніше питання: яким і світська держава, і віруючі уявляють собі моральний розвиток російського громадянина, а також співробітництво держави й церкви в цій найважливішій справі.

Після розпаду Радянського Союзу з його соціалістичним устроєм виникла категорія "олігархів" – представників дикого капіталізму, що турбується лише про особисте збагачення, користуючись результатами радянської освітньої системи. Віддачі й внеску в наукові дослідження й освіту від "олігархів" немає! А пора б!

Отже, стає очевидним, що ринкові відносини при всій їхній важливості ніколи не замінять людські, що їм місце лише в економіці. І останні роки нас навчили, що духовність і моральність неможливі один без одного, що, прагнучи виховати громадянина, держава й Церква не можуть не співробітничати.

Духовно-моральні християнські цінності, – підкреслив у своїй доповіді Д.Н. Никандров, – які близькі основним загальнолюдським положенням інших великих історичних релігій Росії, – це перше, що повинно об'єднувати зусилля держави й церкви, світської освіти й духовної просвіти.

Звичайно, релігія, у тому числі й православне християнство, вважає себе всесвітньою цінністю, не обмеженою кордонами держав. Але й в історії християнства, і в сучасній церковній практиці любов до Батьківщини, повага до неї і її влади, повага до її захисників, є природними якостями громадянина й

християнина, про них згадується в богослужіннях і церковних проповідях.

На початку Великої Вітчизняної війни (1941р.) Сталін звернувся до Церкви, а митрополит Ленінградський Алексій, майбутній Патріарх Алексій I, – до віруючих з посланням "Церква кличе на захист Батьківщини". І це дало свої результати, послужило створенню широко відомого патріотичного плаката "Батьківщина мати кличе".

В умовах непростого переходу до цивілізованого ринку і в цілому невисокого рівня життя основної маси населення важливі моральні оцінки церкви відносно праці, власності, допомоги тим, кому доводиться долати серйозні матеріальні проблеми.

Про значення праці, про її необхідність для життя людини говорив ще апостол Павло. За його словами, "якщо хтось не прагне трудитися, той і не їж" (Сол. 2, 3, 19). При цьому в християнській традиції їжа розуміється не тільки в сенсі матеріальному, але й у духовному. Як сказано, не хлібом єдиним буде жити людина, але й всяким словом, що виходить із вуст Божих (Матф. 4, 4). Сьогодні, коли засоби масової інформації, численні книги й брошури для охочих стати заможними, проповідують прибуток, отриманий різними способами, а не власною працею, доречно згадати деякі факти з історії православної церкви. Вона залишила нам чимало прикладів подвижницької праці мирян і священнослужителів, причому праці як фізичної, так і розумової, духовної. Характерно, як про це говориться в православному катехізисі, виданому більше ста років тому. Я цитую: "Тілесна праця необхідна для людини ... Становлячи необхідну умову життя, тілесна праця розвиває й зміцнює тіло... і надає йому природної краси. На противагу, перебування тіла в спокої, сонливості, млявості не тільки шкодять здоров'ю людини, але й послаблюють духовні сили" (Смирнов Петро, протоіерей. Учение о любви христианской. Опыт повторения катехизиса с дополнениями из Богословия. – Вып. 2. – Изд. 2-е. – Санкт-Петербург, 1892. – С. 78).

Християнство не вважає гріхом володіння власністю, багатством та їх придбання. Автор того ж катехізису пише: "Що придбане чесною вільною працею (до речі, хотілося б підкреслити ці слова: *чесною і вільною!* – Н.Н.), то складає невід'ємну винагороду того, хто працював... Право власності спонукає в людині енергію, працьовитість, повагу до праці інших і становить необхідну умову суспільного благоустрою" (Там само, С. 62). У цьому тексті розглядається також все те, що є порушенням християнських заповідей: злодійство й грабіжництво, обман, хабарництво, дармоїдство.

І далі президент Російської академії освіти говорить: "Можна було б ще докладніше говорити про те ідейне, моральне багатство, яке стане нашим загальним надбанням при умові розумного співробітництва державної системи освіти й системи духовної просвіти. Але я лише додам, що, на мою думку, у ряді відносин християнські ідеї серйозно збагатять світські моральні принципи, ідеї світського гуманізму".

І ще одна важлива цитата з вуст православного філософа І.А. Ільїна: "...жадібний пустить в дію всі засоби, продажний усе продасть, людина, у якої немає Бога, перетворить усе життя в таємний і явний злочин... Ніякий державний лад не передасть людині ні любові, ні доброти, ні почуття відповідальності, ні шляхетності" [4].

Крім певної ідейної спільності, про яку йшла мова вище, – і це, звичайно, найголовніше, – для співробітництва світської освіти й духовної просвіти необхідна організаційна підтримка. І в цьому відношенні першорядну роль відіграє державна влада, держава й інститут громадянського суспільства. Тільки влада різних рівнів може забезпечити мирне й спокійне проведення експерименту з введення в школах курсу "Основ релігійних культур і світської етики", так само як і 12-літню шкільну освіту й безоглядний вступ у Болонську систему.

Виходячи з реалій сьогодення й прогнозуючи день завтрашній, робимо висновок, що сказане має відношення не лише до нашої країни та її сусідів. Ми, будучи православними, усвідомлюємо себе частиною Європи. В основі європейської цивілізації лежать християнські цінності, які, на жаль, витісняються сьогодні з життя європейських народів. У країнах, що пройшли через низку випробувань в епоху державного атеїзму й на своєму досвіді усвідомили, що означає життя без Бога, існує сьогодні реальна можливість досліджувати й використовувати значний потенціал цих цінностей. У взаємодії з тими, хто живе іншими споконвічними релігійними й культурними традиціями, і тими, хто існує поза ними, зберігаючи моральне почуття й голос совісті, православні християни можуть і повинні змінити на краще наш світ.

### Висновки

1. Знайти віру <sup>1</sup> в те, чому служиш. При цьому з великої кількості визначень категорії "віра" дозволю собі зупинитися на визначенні з Нового Завіту: "Віра є тверда переконаність у тому, на що ми сподіваємося, показник істинності того, що ми не бачимо".

2. Визнати правильність спрямування на дидактичний діалог науки, освіти, релігії, культури, що базується на історичних духовно-моральних цінностях.

3. Шанобливо й чесно ставитися до історичної пам'яті духовно-моральної спадщини – культури нації.

4. Виважено підійти до так званої модернізації освітньої системи, зокрема: а) переведення загальноосвітньої школи на 12-літній термін, б) остаточного вступу в Болонський союз, в) оцінки успішності за системою ECTS (європейською кредитно-трансферною системою).

5. Підняти відповідальність і роль викладача ВНЗ за результати навчально-виховної діяльності студентів.

6. Сприяти моделюванню у ВНЗ креативного середовища шляхом упровадження високотехнологічних

<sup>1</sup>У Посланні Іакова сказано, що «как тело без дыхания мертво, так и вера без дела мертва» (Иак 2:26).

й особистісно зорієнтованих технологій навчання молоді.

Переконані, що вирішення названих умов забезпечить якість освіти.

### Інформаційні джерела:

1. Баганко О.Д. Ценностные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога в вузе // Нравственность для XXI века. – М: Аспект Пресс, 2008. – С. 143-152.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 695 с.
5. Кирьякова А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в университетском образовании // Высшее образование в России, 2007. – № 12. – С. 62.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – С. 43-51.
7. Никандров Н.Д. Светское образование и духовное просвещение: проблемы взаимодействия (выступление на XVIII Рождественских образовательных чтениях).
8. Приветствие Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла участникам XVIII Международных Рождественских чтений. – Москва, 2010. – 12 с.
9. Савченко Е.А. Концепция воспитания будущего педагога – субъекта культуры // Вестник Московского университета. – 2008. – № 3. – С. 19-22.
10. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогика: Образование и наука; Научно-методический журнал. – 2008. – № 12. – С. 18.
11. Тестов В.А. Ценности российской цивилизации как стратегические цели образования // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 16.

УДК 37.013.42

**Августин (Маркевич),**  
Архієпископ Львівський і Галицький  
кандидат богослов'я,  
м. Львів

### КОНСОЛІДАЦІЯ ЗУСИЛЬ ЛЮДИНИ, ШКОЛИ, ЦЕРКВИ В ПРОТИДІЇ РУЙНІВНОМУ ВПЛИВУ СЕКУЛЯРНИХ Й УЛЬТРАЛІБЕРАЛЬНИХ ІДЕЙ НА ДУХОВНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ

*З того ж отруйного джерела гріха вийшла велика спокуса  
чуттєвих земних благ, якими спокусився наш народ,  
забувши про єдине не потребу. Ми не відкинули цієї спокуси,  
як відкинув її Христос Спаситель у пустелі.  
Ми захотіли створити рай на землі,  
але без Бога і Його святих заповідей.  
«Бог же зневаженням не буває» (Гал.6,7).  
І ось ми голодуємо, страждаємо від спраги й наготи на землі,  
благословенній рясними дарами природи, і печать  
прокляття лягла на саму працю народну й на всі починання рук наших.  
Святитель Тихон, сповідник, Патріарх Московський і всієї Русі*

Сегодня украинское общество находится в сложном переходном духовно-нравственном состоянии. В нем присутствуют разнообразные политические, конфессиональные ориентации, ценности, отдельные субкультуры. Большое влияние оказывают привнесенные в наше общество из европейских стран идеи секуляризации и либерализации во всех сферах жизни, в том числе в образовании и воспитании. Из-за отсутствия надлежащего духовно-нравственного воспитания развилась релятивизация моральных норм, унификация стилей поведения и кризис личности. Это все приводит к нестабильности и развитию глобального кризиса общества.

Для выхода из мировоззренческого кризиса Церковь предлагает уделить особое внимание молодежи как объекту национально-государственных интересов, одному из факторов обеспечения развития государства и общества. Нужно сформировать молодое поколение, способное жить в соответствии с высшими ценностями. Для этого необходимо углубленное изучение собственной духовно-культурной традиции как средства утверждения своей идентичности.

Нужно также создать целостную систему духовно нравственного воспитания. И особенно важно, чтобы все образовательно-воспитательные программы, а также деятельность молодежных организаций, находились под духовным патронатом Церкви.

Сьогодні українське суспільство перебуває в складному переходному духовно-моральному стані. У

ньому наявні різноманітні політичні, конфесійні орієнтації, цінності й окремі субкультури. Значний вплив справляють принесені в наше суспільство з європейських країн ідеї секуляризації та лібералізації в усіх сферах життя, у тому числі в освіті та вихованні. Через відсутність належного духовно-морального виховання розвинулась релятивізація моральних норм, уніфікація стилів поведінки й криза особистості. Це все приводить до нестабільності й розвитку глобальної кризи суспільства.

Для виходу зі світоглядної кризи Церква пропонує приділити особливу увагу молоді як об'єкту національно-державних інтересів, одному з факторів забезпечення розвитку держави й суспільства. Потрібно сформувати молоде покоління, здатне жити у відповідності з вищими цінностями. Для цього необхідне поглиблене вивчення власної духовно-культурної традиції як засобу закріплення своєї ідентичності.

Потрібно також створити цілісну систему духовно-морального виховання. І особливо важливо, щоб усі освітньо-виховні програми, а також діяльність молодіжних організацій, знаходилися під духовним патронатом Церкви.

**Ключові слова:** модернізація, секуляризація, ліберальні ідеї, духовно-моральний стан, духовно-моральне виховання, багаторелігійність, освітньо-виховна програма.

### **1. Передумови: виникнення та дія на суспільство секулярних ідей**

Це міркування святитель Тихон висловив після революції 1917 року, коли безбожна влада відкрито повстала на Ісуса Христа і Його Церкву. Однак і сьогодні, коли в Україні, як і в усьому пострадянському просторі, відбудовуються храми і звідусіль лунають запевнення, що духовність народу «відроджується», ці слова не втратили своєї актуальності. Адже, якщо подивитися на суспільство з християнської точки зору, ми побачимо, що і духовно, і морально воно все більше занепадає. У сучасному суспільстві відбувається процес модернізації. Модернізація в економічній сфері – перехід до сучасних відносин, де домінують процеси раціоналізації, індустріалізації, урбанізації, поширення капіталізму, сучасних технологій. У політичній царині модернізація означає перехід до системи виборчого права, представництва, політичних партій і демократичного правління. У сфері освіти відбувається зростання цінності знань і кваліфікованої праці. У галузі сімейно-шлюбних відносин – послаблення внутрішньо-сімейних зв'язків, у сфері стратифікації – посилення значення мобільності та індивідуального успіху [1, 45]. Однією зі складових процесу модернізації є секуляризація. Її суть – у створенні багатьох незалежних від релігії вартісних сфер. Замість священного авторитету соціальну інтеграцію в секуляризованому суспільстві забезпечує раціональний консенсус, який покликаний засвідчити спільність інтересів. Орієнтація на «інший світ» замінюється орієнтаціями на «цей світ». Змінюється роль релігії. Як соціальний інститут релігія відокремлюється від інших соціальних інститутів (освіта, право, політика, сім'я, мораль, економіка тощо). З головного джерела легітимізації вона стає особистою справою людини. Проте сучасне постсекулярне суспільство турбується про продовження існування релігійних груп. Ліберальна держава вимагає від релігійних об'єднань лише одного: відмови від насильного запровадження істин своєї віри в суспільстві.

Ідеологічні засади, на яких будується сучасне західне суспільство, ядро його політичної культури й демократичні традиції базуються на факті суспільного й світоглядного плюралізму. Головною темою ліберальної думки стало твердження, що держава повинна надавати рівні можливості громадянам для втілення в життя будь-якого прийнятного уявлення про благо. Секулярне суспільство будується на твердженні, що релігійна віра є виключно внутрішньою справою людини. Релігійна мотивація виправдана й припустима лише в тому випадку, якщо нею визначається особистісне або, у крайньому випадку, сімейне життя громадян. Що стосується інших аспектів людського існування, то тут для релігійної мотивації місця бути не може [1, 44-56].

Іншим середовищем, у якому розквітла секуляризація європейського життя взагалі й системи виховання зокрема, стала ідея індивідуалізму. Вона природно відповідала загальній самосвідомості західної людини та ідеологічно оформилась під впливом римського права. Як писав прот. В. Зеньковський, «з міфом про «природні права» людини з XVIII ст. воскресла та антично-юридична установка, яка, по суті, є чужою християнству». Висока оцінка принципу особистості з позиції індивідуалізму отримала свій розвиток у європейських філософських системах XVII і XIX ст. і стала ідеологічною засадою ліберального руху.

Однією з характерних рис секуляризації всіх сфер людського співіснування у XX ст. стало прагнення до зовнішніх проявів свободи людей, і найперше, у соціальному відношенні. Зробивши ставку на розум (розвиток наукової сфери) і на соціальну свободу (за посередництвом соціальних катаклізмів), світська людина нового європейського «складу душі» все більше відчужується одвічних істин християнства, звикає обходитись без них, релігійно мертвіє, розумово й морально вироджується та йде назустріч ще небаченій в історії кризі [2, 125-126].

У результаті сучасне суспільство охоплене прагненням легкої наживи, комфортного існування, намагається побудувати рай на землі. Окрім того усіяко пропагується потурання пристрастям, не обмежене жодними моральними перепонами, а боротьба з ними вважається явищем ненормальним, що нібито загрожує психіці людини виникненням внутрішніх конфліктів.

### **2. Вплив на людину, сучасний стан**

Усі ці секулярні й ультраліберальні ідеї, імпортовані в пострадянські країни, досить легко прижилися на ґрунті, де було майже знищено духовне наповнення після десятиліть атеїзму. Відкинувши Божі заповіді, традиційні православні християнські цінності, які власне сформували культуру нашого народу, таке ослаблене суспільство пішло на повіді в Заходу.

На даний час українська спільнота перебуває в складному перехідному стані, у ньому наявні різноманітні політичні, конфесійні орієнтації, цінності, погляди, присутня ціла низка окремих субкультур. Окрім того, наявна неспроможність сформулювати національну ідею, також украй низька здатність до самоорганізації, низький рівень мотивації та погодження інтересів. «У минулому народ обрав ідеал, котрий був засвоєний ним через святу православну віру Христову. Цей духовно-моральний ідеал, який утверджував домінування духовного над матеріальним, був названий Святою Руссю. Наші благочестиві предки сприймали матеріальні умови життя як необхідні саме для того, щоб підтримувати духовну домінанту життя. Тому сильна релігійна свідомість робила їх обережними в сприйнятті впливів і моделей поведінки, ідей і звичаїв, що приходили з різних країн. Не було сліпого наслідування чужого досвіду, але не було й відсталості, ізольованості. Суворо оберігаючи свій релігійний і моральний ідеал, Русь-Україна в той же час активно підтримувала зв'язки з Візантією і з Європою» [3, 20-21].

Сьогодні навіть у середовищі людей, що вважають себе віруючими, усе розмито принципами плюралістичного «нового мислення, між благодаттю й класовими інтересами не бажають бачити різниці, будь-які сектантські або розкольніцькі організації прирівнюються до Єдиної Соборної й Апостольської Церкви, руйнується не просто ієрархія вічних цінностей, а зникає всяка надійна опора для моральної свідомості. Усе це не може не привести людину до розгубленості в хаосі ідей і думок, хоч на перших порах сама ситуація може спокусити ілюзорністю свободи» [2, 20-21].

Святіший Патріарх Кирил зазначив: «Сучасна людина усвідомлює, що її існування не обмежується біологічними параметрами, що позбавлена релігійного досвіду, вона не зможе до кінця розібратися з духовними проявами своєї природи» [4, 51]. Іншу складність для сучасної людини Патріарх вбачає в тому, що нашим сучасникам складно адаптуватися до мультикультурного, багаторелігійного й багатоетнічного середовища новітніх спільнот. Через це з'явилася велика кількість людей з дезорієнтованою самосвідомістю, з розмитими релігійними й моральними поглядами та принципами, а точніше – з їх відсутністю. Це все приводить до нестабільності в суспільстві й нарощуванню ентропії.

Найбільш вразливою в цих умовах є молодь. Молодість – це час пошуку, коли людина шукає зміст в усьому, формує своє відношення до дійсності. Через крихкість душі, що зростає, невизначеності життєвої позиції, молоді люди особливо потребують духовної підтримки. Тому все суспільство несе відповідальність за благополуччя дітей: ми повинні їх вчити своїм прикладом основних цінностей і стосунків, які вони пронесуть через усе життя. Святий апостол Павло говорить: «Буква вбиває, а дух животворить» (2 Кор.3,6). Виховання й освіта – це не лише передача наукових знань, а й прилучення підростаючого покоління до істинних цінностей і культурно-історичної традиції Батьківщини [5, 163].

Сьогодні особливої актуальності набуває молодіжна тема. Хоча молодь декларується владою як об'єкт національно-державних інтересів, одним з факторів забезпечення розвитку держави та суспільства, та, на жаль, молодіжна політика все ще залишається на периферії діяльності держави, а програми різних політичних партій зводяться до популістичних виголошень завдань, які на практиці не реалізуються.

### **3. Вихід**

Який же вихід з критичної ситуації? Він лише один: повноцінне систематичне й цілеспрямоване духовно-моральне виховання. Потрібно сформувати молоде покоління, що здатне жити у відповідності з вищими цінностями, покоління, що не піддається впливу жодного зла. Щільність культур, релігій, народів, що все збільшується, супроводжується релятивізацією моральних норм, уніфікацією стилів поведінки й кризою особистості, «ставить питання про поглиблене вивчення власної духовно-культурної традиції як засобу закріплення своєї ідентичності й розширення знань про інших, як необхідну передумову для ведення діалогу» [4, 51-52].

А для цього ми повинні створити цілісну систему духовно-морального виховання. І особливо важливо, щоб усі освітньо-виховні програми, а також діяльність молодіжних організацій, знаходилися під патронатом Церкви.

#### **3.1. Завдання Церкви**

Для вирішення цього завдання в сучасних умовах Православна Церква може зробити свій важливий внесок через діалог з різними верствами суспільства. Саме вона має спрямовувати значні зусилля на створення усіх можливостей для такого діалогу з метою донесення свого бачення до якнайбільшої кількості людей, перебуваючи в межах Церковного Передання.

Воно вчить нас, що можливо й важливо утверджувати Православ'я, використовуючи категорії думки світської філософії, досягнення науки і культури. Святі отці намагалися воцерковити зовнішній світ, приймаючи все корисне та відкидаючи все гріхове, а для цього вони перебували в постійному діалозі з державою й суспільством навіть тоді, коли суспільство і держава не були християнськими [4, 49]. Святіший Патріарх Кирил стверджує, що сьогодні для того, щоб керуватися цими принципами, потрібна мужність не менша тієї, яка була в минулому, тому що «ідеї, які знаходяться в прямому протиріччі зі словом Божим, стають принадами для багатьох завдяки фінансовій, організаційній і навіть політичній підтримці, завдяки моді або запровадженню у масову свідомість стереотипам» [4, 49].

На щастя, культура сучасної України, як і Росії та інших пострадянських країн, усе ще зберігає свій зв'язок з християнською православною системою цінностей. Завдання Церкви – не дати цьому зв'язку обірватися. Тому для Церкви новий патріотичний синтез, тобто актуалізація творчості й методології святих отців, – це надія на духовне й моральне відродження. На даний час, коли безумовного дозволу світської влади на розвиток релігійного просвітництва немає і навряд чи можна сподіватися на отримання його найближчим

часом, найважливішою місією Церкви є свідчення про її роль, що все більше зростає в житті мільйонів людей і в духовному відродженні суспільства.

Освіта і виховання, які є складовими культури, і від яких залежить стан суспільства, відіграють вирішальну роль у рехристиянізації обезбоженої європейської культури.

Консолідація зусиль усіх суспільних інститутів, зацікавлених у дієвому вихованні, є неможливою без наявності декількох важливих факторів.

1. По-перше, це бажання основних дійових осіб – батьків дитини. Освіта і виховання починаються в родині. Якщо ми хочемо досягнути дієвого виховання, то в основі його повинно бути уявлення про священний, від Бога отриманий нами дарунок життя, про святість і цноту, про корисне й необхідне, про те, що необхідно для правильного розвитку нашого суспільства і виховання дітей, благополучного облаштування сімейного життя. Ці основи закладаються лише в родині. Християнська, зокрема православна, родина виховує людей з міцним характером, з почуттям самопожертви, відповідальності за долю своїх близьких, з почуттям відповідальності за особисте життя та свої вчинки. Тому родинне виховання, безперечно, має найважливіше значення. Треба розуміти, що безпека самої держави залежить від якості й гідності родинного життя. Ще недавно населення в Україні 52 млн., тепер 46 млн., а далі? Ось результат руйнації традиційного сімейного устрою, що привів до катастрофічних наслідків для самої нашої державності! Очевидний прямий зв'язок між релігійністю й благополуччям, родинним щастям кожної окремої людини і всієї нації в цілому. Потрібно бачити принципову різницю між безбожним способом життя й християнським. Безбожний, безвідповідальний спосіб життя веде до смерті й особистості, і народу, і Батьківщини, а християнський спосіб життя веде до благополуччя, процвітання й безпеки нашої Батьківщини [6, 77].

Батьки повинні також розуміти, що дитину не можна відгороджувати від світу, а навпаки її необхідно підготувати до того, щоб вона вступала в життя з правильним уявленням про те, як потрібно цей світ сприймати. Найкращий засіб для цього – саме родинне життя, відносини батьків між собою і з дітьми в православній родині, цій малій Церкві. Увесь устрій родинного життя має бути поповнений духовним началом. Адже батьки і вихователі можуть передати лише те, що самі мають. Дитині не можна давати голі раціональне знання, вона має бути зігріта Христовою любов'ю, бачити приклад живої віри. Батьки й вихователі повинні діяти, у першу чергу, власним благим прикладом.

У наш час у багатьох родинах не залишається часу для дітей. Учителі і священники мають заповнити цю прогалину. А отже, віруючі батьки, віддаючи свою дитину в дошкільний заклад або в школу, повинні бути впевненими, що ті основи християнського життя, які вони заклали в родині, будуть збагачені вивченням християнської (православної) культури, а не будуть придушені новітніми освітніми й виховними програмами. Більшість цих програм нав'язана закордонними «благодійниками» й несе чужі ідеологічні та релігійні цінності. Це призводить до виникнення суперечностей між тим, чому навчають у школі, і тим, чому навчають батьки в родині. Дитина отримує психічну травму, ліквідувати конфлікт береться шкільний психолог, який підготовлений на базі методик, заснованих на ліберальних ідеях індивідуалізму й особистої свободи. Наслідки відомі...

Сьогодні видається, що держава не бачить необхідності участі батьків ні в дошкільному, а ні в шкільному вихованні. Хоча в Законі України «Про освіту» серед учасників навчально-виховного процесу називаються «батьки або особи, які їх замінюють, батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу» (ст. 50) [7]. Проте, стаття 60 цього ж Закону щодо прав батьків говорить, що вони лише мають право обирати навчальний заклад для своєї дитини. Що ж стосується вибору змісту й методики освіти, то в Законі не йдеться взагалі.

Але ж як школа має виконувати освітнє й виховне замовлення батьків! У нашій країні більшість їх усе ж таки, вважають себе християнами. Більше того, основна маса дітей, що приходить у дошкільну установу, а потім до школи, є християнами за фактом свого Хрещення. До того ж треба брати до уваги, що на сьогодні в Україні 40% всіх парафій, а за іншими даними, – 52% зареєстрованих релігійних громад є православними (І.Капсамун. Різні площини. [www.dialogs.org.ua](http://www.dialogs.org.ua)). Митрополит Калузький і Боровський Климент наголошує, що «Хрещення за самим змістом свого звершення означає вступ у Церкву й готовність жити у відповідності з її вченням і моральними нормами. Відповідно, якщо батьки приносять дитину в храм для звершення над нею таїнства Хрещення, то цим зумовлюється необхідність її подальшого виховання та освіти в християнському (зокрема, православному) дусі, а також твердий намір ростити її в пізнанні християнського вчення» [8, 22]. Тому щодо добровільного характеру вивчення християнської (православної) культури необхідно враховувати, що батьки вже зробили цей вибір, а протидія вивченню їхніми дітьми християнської (православної) духовно-моральної культурної традиції, якої дотримуються в сім'ї, означає вторгнення у сферу свободи совісті.

Крім того, у Законі «Про освіту» декларується, що «навчально-виховний процес у навчальних закладах є вільним від втручання політичних партій, громадських, релігійних організацій (Ст.8)» [7]. Та чи так є насправді? Далі: «Діячі науки, культури та представники інших сфер діяльності за рішенням навчального закладу можуть брати участь у навчально-виховній роботі, керівництві учнівськими, студентськими об'єднаннями за інтересами, сприяти інтелектуальному, культурному розвитку учнівської, студентської молоді, подавати консультаційну допомогу педагогам» (Стаття 23).

Чому дітей має виховувати невідомо яким чином обраний «діяч»? Чому батьки не мають права обирати, хто й чому буде навчати як виховувати їхніх дітей?

В іншій статті Закону України «Про освіту», яка стосується обов'язків батьків, зазначено, що вони повинні «виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної й рідної

мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв; виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни; ... виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини» (Ст. 59) [7].

Але ці всі гідні завдання виконати без глибокого укорінення душі й розуму дитини у свою культурно-релігійну традицію просто неможливо. Тому батьки не повинні стояти осторонь дошкільного та шкільного виховання й долучити свої зусилля для зміни теперішнього стану освітнього процесу. Велику допомогу в боротьбі за повернення Церкви в школу можуть надати створені в Україні громадські об'єднання типу «Союз православних батьків». Наприклад, вони можуть надати відчутну допомогу в розвитку співпраці Церкви й держави у сфері освіти як на державному, так і на місцевому рівнях. Необхідно займатися патріотичним вихованням (наприклад, військово-патріотичний рух «Стяг» м. Львів). Вони можуть брати активну участь у створенні програм духовно-морального виховання, у спільному проведенні форумів, конференцій, а також домагатися практичної реалізації прав людини на вибір навчального закладу у відповідності зі своїми переконаннями та віруваннями.

Окремого розгляду потребує також небезпека запровадження так званої «ювенальної юстиції», що нібито захищає права дитини, а насправді є «міною сповільненої дії», яка не дозволить батькам виховувати своїх дітей відповідно до власного досвіду, своєї культурно-релігійної традиції, а базуватиметься на принципах індивідуалізму й особистісної свободи. Законодавча база для запровадження ювенальної юстиції вже створена. На сьогодні зусиллями групи депутатів, православних юристів, за підтримки Представництва УПЦ при Верховній Раді України, введення її в дію призупинено.

Прикметно, що при тому, що українська влада, проголошуючи прозахідну орієнтацію, чомусь не хоче бачити того, що в сучасній Європі відсутня уніфікована модель релігійної освіти у світській школі.

Національні традиції й правові особливості кожної з європейських країн по-своєму регулюють цю сферу. Разом з тим можна виокремити загальні принципи. До них відносяться добровільність і варіативність. Принцип добровільності означає, що учні і їхні батьки мають право обрати відповідний курс або за бажанням відмовитися від нього. При цьому можливість відмови від вивчення релігійного курсу не завжди означає його необов'язковість у навчальній програмі. Принцип варіативності надає учням можливість вибирати один з курсів релігії чи конфесії, офіційно визнаний державою, або курс нерелігійної етики. Також можна виокремити два стратегічних підходи до викладання в державних школах знань про релігії. Перший – традиційний (Бельгія, Німеччина, Греція, Великобританія, Італія та інші) – реалізує релігійну освіту у формі вивчення окремих самостійних курсів поряд з історією, літературою тощо. Другий – ліберальний (Франція, Угорщина) – допускає викладання знань про релігії лише в рамках загальногуманітарних предметів. При цьому в тих країнах, де немає вивчення самостійних курсів релігійної культури, як правило, раз на тиждень надається додатковий вільний від навчання день, коли учні можуть самостійно в приватних школах вивчати свою релігійну традицію. Тобто питання релігійної освіти в більшості європейських країн вирішено позитивно, прилучення до релігійної спадщини відбувається як з культурологічних позицій, так і з катехитичних [4, 58-59]. Досвід європейських країн міг би бути гарним прикладом для України.

2. Програми освіти і виховання, адаптовані до сучасного стану суспільно-політичного життя.

Якщо узгодження шкільної освіти із сімейним вихованням є нагальною необхідністю, то введення в шкільні програми вивчення духовно-моральної культурної традиції – найважливіший крок у цьому напрямку.

А для цього потрібно створити нову освітньо-виховну систему, що повернула б у школу Церкву, яка зможе співпрацювати з батьками з метою продовження родинного виховання в духовно-моральній християнській традиції.

Ця система має містити як мінімум три компоненти:

1) уроки християнської культури (у місцях компактного проживання представників певних конфесій – релігійну культуру цих конфесій);

2) перебудову інших шкільних предметів з урахуванням духовно-моральних констант України;

3) повноцінну виховну роботу, побудовану на базі традиційних духовно-моральних цінностей [12, 82].

Формулюючи головну мету педагогіки й суспільного виховання, ми повинні розуміти, що школа має, у першу чергу, виховувати в дитині людину як носія образу Божого, яка буде володіти високими духовними, культурними якостями. Україні потрібно, щоб система освіти виховувала в молодій людині почуття національної гідності й громадянського патріотизму, лише тоді наша освіта буде сприяти розбудові країни. Сьогоднішня система освіти, заснована на ліберальних ідеях, де відсутнє поняття пасіонарності, не може цього дати.

«Потрібно ще створити таку систему освіти, щоб школа була центром не лише інтелектуального розвитку дитини, а й центром її виховання, де б вона не лише пізнавала природничі науки, а й зміцнювалась морально, збагачувалась духовно, а її свідомість укорінювалась у нашій вітчизняній культурі. Для виконання цього завдання й підготовки гармонійно розвинутого молодого покоління система освіти повинна, розвиваючи загальноосвітні й професійні орієнтації дитини, поєднати в собі культурну й духовну складові, щоб випускник, школи мав навик сприйняття як наукових, так і духовних знань й отримав моральні орієнтири» [8, 14-15].

Досягти виконання цих завдань можливо лише при наявності в шкільній програмі самостійного предмету, який би охоплював увесь період навчання молоді людини в школі і враховував би її вікові особливості.

Тобто, якщо взяти до уваги різні сфери освіти і виховання, цей предмет мав би:

- в особистісній сфері – навчити дитину розрізняти добро і зло, розвинути потребу самовдосконалення; сформувати почуття відповідальності, любові до Батьківщини, родини й ближнього, сприяти формуванню власної життєвої позиції та орієнтації на базові культурні цінності;
- у сфері соціалізації – навчити дитину міжособистісному й міжнаціональному співробітництву у сучасному поліетнічному соціумі й прагненню до соціальної консолідації з іншими членами суспільства;
- у професійній сфері – сприяти усвідомленню духовно-морального змісту християнства, сформувати добросовісне ставлення до праці, розвинути навички спільної діяльності й досягнення злагоди, соборності [8, 19].

Треба зауважити, що створення загального навчального курсу з духовно-моральної культури, єдиного для всіх школярів є для Православної Церкви неприйнятним. Адже в людей різні релігійні, конфесійні цінності, різне розуміння духовності й сенсу буття. Якщо такий курс буде обходити всі розбіжності кожної релігії чи конфесії, то він перетвориться на «банальну енциклопедію» [8, 20]. А внаслідок цього в дитини розвинеться індиферентність до питань духовного життя, моральний релятивізм. Синодальний відділ релігійної освіти і катихизації УПЦ зазначає, що «сучасна практика викладання релігієзнавчих дисциплін у державних навчальних закладах є неприйнятною з церковної точки зору, бо сьогодні, незалежно від намірів педагогів, «об’єктивне й неупереджене» викладання цих дисциплін перетворюється у варіант атеїстичної пропаганди» [9].

Для керівництва й координації релігійної освіти мирян рішенням Священного синоду УПЦ був створений Відділ релігійної освіти й катихизації Української Православної Церкви, діяльність якого якраз спрямована на релігійну освіту й духовно-моральне просвітництво суспільства у відповідності до вчення й традицій Української Православної Церкви. Відділ здійснює методичне керівництво викладанням предметів віровчення, а також православним навчанням і вихованням у православних релігійних організаціях, у православних закладах загальної, основної, додаткової й професійної освіти; методичним керівництвом викладанням пов’язаних з релігією дисциплін, які входять в освітні програми державних і муніципальних освітніх закладів; експертизу й підготовку видань учбової та катихитичної літератури в православних релігійних організаціях та іншими питаннями.

У Львівській області, поки що єдиній в Україні, за згодою влади була створена Комісія з питань християнської етики й виховання при Львівській обласній державній адміністрації. До її складу входять: Начальник головного управління освіти і науки ЛОДА, педагоги Львівського інституту післядипломної освіти, викладачі, методисти й по два представники від кожної християнської конфесії. Представникам відділу катихизації й релігійної освіти Львівської єпархії Української Православної Церкви вдалося вплинути на підготовку підручників і програм з християнської етики. Завдяки цьому підручники і програма мають позаконфесійний характер. Але, на жаль, ми не можемо вплинути на підготовку викладачів з християнської етики в інституті позадипломної освіти, а підготовка там має якраз конфесійно-орієнтований зміст. І викладання цього предмету в школі перетворюється на місію: учитель починає й закінчує урок молитвою, проводить підготовку до першого Причастя, не узгоджуючи це з батьками. Нас турбує також, що викладач християнської етики не має можливості підвищувати свою кваліфікацію, проходити атестацію, тому що у класифікаторі Міністерства освіти відсутній предмет «християнська етика». Тому виходить, що часто цей предмет ведуть педагоги інших фахів як «навантаження».

Отже, необхідно викладати окремий, самостійний предмет, що знайомить дітей з православним культурною й духовною традицією. А для представників інших релігійних і конфесійних груп треба запропонувати культурологічний предмет, пов’язаний з їхньою релігійною традицією, або за бажанням батьків культурологічний чи філософсько-етнічний курс на нерелігійній основі. Синодальний відділ релігійної освіти й катихизації УПЦ пропонує «ввести в державних школах факультативні заняття, які б проводилися офіційними представниками різних релігій і конфесій для дітей, що сповідують ці релігії й конфесії, за згодою їх батьків» [9].

Не треба хвилюватися, що це спричинить розділення в суспільстві, адже дитина живе в реаліях сьогодення, усе бачить й повинна вчитися жити серед людей різноманітних поглядів, у співробітництві не лише з одновірцями, а й з невіруючими, з тими, хто належить до інших конфесій; вона при цьому повинна навчитися зберегти власну релігійну традицію.

Щодо перебудови інших шкільних предметів треба зауважити, що Церкву турбує зміст і якість духовно-моральних складових гуманітарних дисциплін, які викладаються сьогодні в школі, а саме: історії, літератури, мови. Підручники й програми з цих предметів складені під впливом політичної кон’юнктури, історичні події й персоналії висвітлені упереджено й нетолерантно.

Православні освітні програми містять не лише навчальний процес, а й культурно-оздоровчий відпочинок дітей, діяльність православних молодіжних рухів, проведення літніх таборів, участь молоді в соціально-благочинній роботі. У результаті відбуваються позитивні зміни морального стану підлітків і юнаків.

Щоб виховання було дієвим, молодь потрібно зайняти реальними справами. У роботі з нею потрібні конкретні місіонерські й духовно-просвітницькі проекти. І звичайно, потрібні люди, подвижники молодіжного служіння. В Україні таку роботу з боку Церкви проводить синодальний відділ у справах молоді. Він працює в наступних напрямках:

- творчому: робота з авторами-виконавцями православної пісні; з православними фотохудожниками, графіками; з юними православними поетами й літераторами;
- патріотичному: робота зі скаутськими рухами; з молодіжним крилом православного козацтва; з православними братствами й сестринствами;

- соціально-реабілітаційному та спортивно-оздоровчому: участь у програмах соціальної реабілітації дітей-інвалідів і їхніх батьків; робота з онкохворими дітьми; з глухими та слабочуючими; співробітництво з міжрегіональним союзом християнських асоціацій молоді й сім'ї, що займається профілактикою ВІЛ/СНІД і наркоманії; співробітництво зі спортивними клубами.

Цей відділ активно бере участь у спільних проектах і співпрацює з Союзом православної молоді України преп. Нестора Літописця, Сектором духовно-просвітницьких проектів УПЦ, молодіжним Братством преп. Іони Київського та ін. [10].

### 3. Кадри, їх підготовка.

Святитель Амвросій Медіоланський говорить: «Або не навчай, або вчинками навчай». Адже всі усні настанови, не підтверджені прикладами, самі собою є мертві, вони не торкаються серця. Діти швидше відчують істинний спосіб мислення своїх наставників і батьків, ніж сприймають правила, які їм викладають. Духовно-моральне обличчя вчителя для учнів є прикладом життя. Педагог – центральна ланка в системі виховання і освіти підростаючого покоління. Учитель пов'язує пам'ять поколінь. Він передає не лише знання, а й духовний досвід, ставлення до життя, ідеали та систему цінностей. Тому треба особливу увагу звернути на підготовку педагогічних кадрів.

Синодальний відділ релігійної освіти й катихизації УПЦ вважає, що «найважливішим напрямком церковного служіння справі просвіти народу Божого повинна бути підготовка катихизаторських і педагогічних кадрів для мирян. Кадри необхідно готувати з урахуванням особливостей роботи з дітьми й дорослими, ступеня воцерковлення учнів, специфіки соціальних груп, при підготовці спеціалістів необхідно ширше використовувати заочну форму освіти» [9].

Необхідно, щоб основи християнської культури викладались у дошкільних закладах та в школах не лише силами духовенства й випускників духовних семінарій. Потрібно вимагати відкриття в педагогічних ВНЗ кафедр «Основ духовної культури», а також добиватися державної сертифікації цієї спеціальності. Також необхідно забезпечити ці кафедри таким професорсько-викладацьким складом, який не лише буде висококваліфікованим у богословських дисциплінах, а може показати своїм студентам справді християнський спосіб життя. Підготовка таких спеціалістів має перебувати під опікою не лише Церкви, а й отримувати підтримку батьків та освічених мирян. Тільки тоді можна розраховувати на те, що виховання наших дітей буде відбуватися згідно з євангельськими заповідями.

На жаль, держава зовсім не приділяє належної уваги духовно-моральному стану педагогів, хоча в Законі України «Про освіту» [7] щодо вимог до викладацького складу навчальних закладів говориться:

Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані: ...настановленням й особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших доброчинностей; виховувати в дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного й соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни; готувати учнів та студентів до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; ... захищати дітей, молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

Як бачимо, викладачі зобов'язані виховати ідеальну людину на ліберальних, «загальнолюдських», моральних засадах, у душі «гуманізму» (а потрібно би – гуманності), а не на традиційних для України християнських духовно-моральних цінностях. У Законі висловлена вимога виховувати учнів у душі злагоди з «... усіма ... релігійними групами», а побажання вивчення власної релігійної традиції відсутнє зовсім. І тому завдання, які ставляться перед діячами освіти, є нереальними. Криза європейської системи освіти наглядно це продемонструвала.

Очевидно, попереду – напружена робота з духовного вдосконалення найбільш мобільної – молодіжної частини нашого суспільства з метою трансформування духовної сили патріотизму в практичні справи. Від наших зусиль залежить, якою буде сьогоднішня молодь і яким стане наше суспільство через десять-двадцять років. Молодь – об'єкт національно-державних інтересів, один з головних факторів забезпечення розвитку держави й суспільства. І важливо, щоб провідне місце в молодіжному русі займали організації, які знаходяться під патронажем Церкви. Проте потрібно враховувати роль батьків, старшого покоління. Адже щоб зреалізувати духовне життя молоді в усій повноті, потрібно долучати до нього дітей з ранніх років, поки в них ще не втрачена здатність активного вбирання, розуміння чеснот і виправлятися.

Сьогодні особливо потрібна консолідація зусиль усіх суспільних інститутів, громадських організацій, вчителів і батьків для втілення в життя програм духовно-морального виховання підростаючого покоління. І одним з головних завдань в цьому напрямку є повернення й утвердження християнської освітньої традиції. Не можна не враховувати того, що історично розвиток освіти багато в чому був сформований завдяки служінню Церкви. І тому повернення Церкви в систему дошкільної, шкільної та вищої освіти має для сучасної цивілізації безсумнівне благо, бо ставить за мету збагачення культурно-морального потенціалу підростаючого покоління й соціуму. Тому важливо забезпечити співпрацю обох освітніх традицій – християнської й світської так, щоб вони доповнювали одна одну. У наш час все більше визнання отримують слова великого вчителя Костянтина Дмитровича Ушинського: «Для нас нехристиянська педагогіка є річ немислима – безголова потвора і діяльність без мети, справа без спонуки позаду і без результатів попереду» (Твори. – Т.2, С.452)

У свій час розрив культури з Церквою відбувся заради свободи. А сьогодні ми присутні в цікавий і

доленосний момент історії, коли повинна відбутися їх вільна духовна зустріч, яка має вирішити майбутню долю людства [11, 69].

### Інформаційні джерела:

1. Алексеев В.А. Православная общественность в современном мире и вопросы воспитания и образования подрастающего поколения // XII Международные Рождественские образовательные чтения. – Сборник пленарных докладов, 2004. – С. 400.
2. Архимандрит Иоанн (Экономцев). Задачи и цели воспитания // XVI Международные Рождественские образовательные чтения. – Сборник пленарных докладов. – 2008. – С. 258.
3. Дорофеева Т. Светская школа и Православие // Воронежская беседа на 1999-2000 годы. – Альманах Воронежско-Липецкой епархии РПЦ. – С. 290.
4. Закон України «Про освіту» № 1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 р. [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_00/part\\_1.html](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/part_1.html)
5. Кутуза Б. Виховання на принципах християнської моралі // Міжнародна конференція «Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України». Збірник наукових праць. – Острог, 1998. – С. 444.
6. Митрополит Волгоградский и Камышинский Герман. Духовные и государственные вопросы возрастания населения России через восстановление православного образа жизни // XII Международные Рождественские образовательные чтения. – Сборник пленарных докладов. – 2004. – С. 400.
7. Митрополит Калужский и Боровский Климент. Православные ценности и современное образование // XVI Международные Рождественские образовательные чтения. – Сборник пленарных докладов. – 2008. – С.258.
8. Митрополит Курский и Рыльский Иувеналий. Мы должны спасти наших детей // XII Международные Рождественские образовательные чтения. – Сборник пленарных докладов. – 2004. – С. 400.
9. Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл. «Православное образование и культура в секулярном мире» // XVI Международные Рождественские образовательные чтения. – Сборник пленарных докладов. – 2008. – С. 258.
10. Річний звіт про діяльність Синодального відділу релігійної освіти та катихизації. [http://orthodox.org.ua/uk/svyashhenniy\\_sinod/diyalnist\\_viddiliv\\_u\\_2008\\_rotsi/2008/12/29/4452.htm](http://orthodox.org.ua/uk/svyashhenniy_sinod/diyalnist_viddiliv_u_2008_rotsi/2008/12/29/4452.htm)
11. Річний звіт про діяльність Синодального відділу у справах молоді. [http://orthodox.org.ua/uk/svyashhenniy\\_sinod/diyalnist\\_viddiliv\\_u\\_2008\\_rotsi/2008/12/29/4475.htm](http://orthodox.org.ua/uk/svyashhenniy_sinod/diyalnist_viddiliv_u_2008_rotsi/2008/12/29/4475.htm)
12. Ситников А.В. Православие и модернизация российского общества. // Церковь и время. 2006. – №1 (34). – С. 256.

УДК 364 – 13

**Альчінська І. І.,**  
аспірант Інституту філософії  
ім. Г.С. Сковороди НАН України м. Київ,  
м. Кривий Ріг

### ДЕРЖАВНО-РЕЛІГІЙНІ ВІДНОСИНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ РЕЛІГІЇ

*Стаття посвящена рассмотрению таких важных для современного общества проблем, как определение взаимоотношений государства и религии в переходный период глобализации, статус Церкви в системе внутриполитических отношений, механизмы взаимодействия и взаимовлияния этих институтов.*

*Стаття присвячена розгляду таких важливих для сучасного суспільства проблем, як визначення взаємовідносин держави й релігії в перехідний період глобалізації, визначення статусу Церкви в системі внутрішньополітичних відносин, механізми взаємодії і взаємовпливу цих інститутів.*

**Ключові слова:** глобалізація, релігія, держава, політична культура.

*Мета роботи:* вивчення й аналіз літератури за даною темою, висвітлення основних проблем у державно-релігійних відносинах в умовах глобалізації, векторів їх розвитку.

Ми живемо в час поглибленої глобалізації та постмодерних рефлексій, що викликали кардинальні зміни в усіх царинах людського буття, зокрема в гуманітарній сфері. Відтак у науці, мистецтві, релігії здавалося б назавжди усталені теорії чи положення нерідко дискутуються й отримують нове тлумачення, а загальноживані терміни, що використовуються для їхнього означення, іноді набувають невизначеності або виявляються суперечливими. Не оминув цей процес і сучасне релігієзнавство.

Глобалізація перетворює світ у єдине ціле (М. Вотерс), і навіть якщо не приводить до глобальної культурної й релігійної конвергенції, то робить зустріч релігій і культур невідворотною. Однак цей процес призводить не до повсюдної уніфікації й появи нових глобальних мегарелігій, а до «повстання» релігій і прагнення віднайдення ідентичностей.

У наш час два найбільш істотних фактори розвитку, два джерела радикалізації сучасного життя – це глобалізація й локалізація. Це знаходить підтвердження в явищі глобалізації релігії. Глобалізація, яка робить зустріч релігій невідворотною, не зміщує їх у планетарному казані; ми так і не стали свідками єдиної для всіх світової надрелігії. Замість загальної "глобальної релігії", усе частіше спостерігаємо більшу або меншу нетерпимість до інших віросповідань.

Світовий розвиток й об'єднання світу ставить перед церквами питання про їх єдність і глобальність. Тому глобалізація як різновид соціальної трансформації й розрив певної культурної парадигми, що супроводжується кризою ідентифікації, призводить до виникнення конфліктогенної ситуації в межах сфери культурної напруженості – у релігійній традиції.

В Україні сучасного перехідного періоду поширюються процеси глибокої соціальної трансформації. Характерне розповсюдження кризи, зумовлюється «особистісною» модернізацією, при якій змінюється психологічна установка індивідів. Актуальність цього виявляється в тому, що стан індивідуальної свідомості різноманітний, цей процес частіше набуває драматизму, тому всі значні зміни в суспільстві супроводжуються кризою психологічною, що поглиблює стан нестабільності й напруги в державі. Функцію коректування ставлення людей до соціально-політичної реальності в державі виконує так званий ціннісний трансформер – ідеологія [4, 211]. Будь-яка ідеологія за суттю релігійна, і від релігії її відрізняє лише ступінь наявності сакрального в ідеалах і звичаєво-культовій практиці.

Релігія не є чимось випадковим у людському житті, її закоріненість у глибинній сутності особистості. «Скрізь, де тільки з'являється людина, куряться не тільки вогнища, але й жертovníки; споруджується не тільки житло, але й дзвіниці храмів; звучать не тільки весільні пісні, але й псалми священнослужителів. Таким чином, релігійне життя – це основна форма історії людства», – пише литовський філософ Антанас Мацейна [6, 4].

Носієм універсальних для кожної культури норм і цінностей, на базі яких формуються й стають легітимними різні політичні ідеології, є релігія. Саме тому її можна розглядати в якості однієї з найважливіших складових політичної культури суспільства. Основні функції політичної культури в соціумі виконуються при співдії релігії:

а) ідентифікація – закріплення в людини свідомості його приналежності до деякої соціальної спільноти, вона може здійснюватися по багатьом каналам, і один з найбільш дієвих є релігія як транслятор традицій і духовного досвіду поколінь;

б) ціннісно-орієнтаційна функція – осмислене сприйняття людиною політичних явищ, їх оцінка з точки зору морально-цінносних імперативів, які з початку продукувалися в надрах релігійних систем;

в) адаптація – пристосування індивіда або соціальної групи до тимчасової кризової ситуації, до нових політичних можливостей. Г. Моска писав, що «кожна епоха й століття має власний набір ідей і вірувань, які впливають на механізми політичного співіснування» [4, 214];

г) соціалізація – опанування навичок, які дозволяють відстоювати свої політичні інтереси. Відстоюючи свої політичні інтереси, співпрацюючи з політичними лідерами, церква виконує таким чином функцію соціалізації.

д) комунікація – забезпечення взаємодії інститутів влади та інших суб'єктів політики на основі прийняття ними загальних цінностей у політиці, використання загальних понять і символів: волевиявлення більшості, раси, нації, варіації на тему світлого майбутнього й ідеалів демократії, які можна розглядати як атрибути релігійної діяльності.

Таким чином, можна казати про достатньо сильний вплив релігії на політичну культуру суспільства. Він виявляється там, де політика стикається з етикою й психологією, де треба вирішувати питання глобального порядку.

Церква завжди розуміла, що її буття засновується на національних традиціях виховання народу. Нація й релігія, у свою чергу, знаходять своє буття в державі.

«На сучасному етапі націєтворення необхідно об'єктивно відслідковувати два процеси: цивілізаційний дискурс (формування суспільства України як сучасної державної нації – частини світової цивілізації) і власне національний дискурс – утверджувати й розвивати те, у чому українська спільнота є оригінальною, унікальною, неповторною. У цьому процесі особливо важлива й необхідна співпраця світської інтелігенції та діячів Церкви», – так бачить питання ідентичності українського суспільства історик Олександр Надтока, викладач Київського державного університету [9].

За даними соціологічних досліджень, більшість громадян України очікує від релігії духовно-моральної активності, безкомпромісного утвердження в душах і взаєминах людей ідеалів, норм людяності, милосердя, терпимості, справедливості, тобто гуманістичної тенденції. Усі ці сподівання, пов'язані з вірою, релігією, є конкретним виявом прагнення української спільноти до гуманістичної релігії.

На думку ректора КДАіС Миколая Забуги, професора-протоієрея, глобальна релігія перестає зумовлювати людську свідомість почуттям обов'язку, перехід з однієї релігії в іншу вже не викликає в людській свідомості почуття дискомфорту. Руйнування традиційних релігійних основ призводить до руйнування нації і є з православної точки зору цілком послідовною закономірністю, тому що носієм православної віри, її охоронцем є народ, тобто вся Церква в сукупності. Народ, що втрачає віру, на якій він був вихований упродовж століть, ставить під сумнів власне існування як окремої нації [6; с. 9].

Відомий сучасний політолог С. Кара-Мурза пише: «Втрата поваги до авторитетів і символів – загибель. Якщо супротивнику вдасться вмонтувати в ці ідеї віруси, що їх руйнують, то перемога забезпечена» [6; с. 10].

Україна стоїть на роздоріжжі, але повага до моралі й права може стати дієвим фактором національної

свідомості за умови гармонізації стосунків між Церквою та державою, зниження міжконфесійної напруги і встановлення конструктивного міжконфесійного діалогу.

### Інформаційні джерела:

1. Баньковський М. Глобалізація сучасного світу і релігія // <http://www.brama.com/survey/messages/25816.html>
2. Богатырева Т.Г. Синергетика глобальных социокультурных процессов и культурная политика // <http://spkurdyumov.narod.ru/D46Bogatireva.htm>
3. Гавриленков А. Ф. Трансформация религиозного сознания в условиях глобализации // <http://209.85.129.132/search?q=cache%3AqtHQ1fxL80MJ%3Awww.unn.ru%2Fpages%2Fissues%2Fvestnik>
4. Дементьева В.В. Роль религии в процессе трансформации и модернизации современного общества // Наука. Религия. Суспільство. – 2006. – №2. – С. 211–217.
5. Еленский В.Е. Глобализация, воображаемые сообщества и Православие // <http://www.archipelag.ru/geoculture/religions/secular/orthodoxy/>
6. Забуга М. Роль Православ'я у збереженні національної ідентичності в умовах глобалізації // Православний вісник. – 2003. – №3. – С. 3–11.
7. Історія релігій в Україні: науковий щорічник. Книга І. – Львів, «Логос», 2008. – 879 с.
8. Кнорре Б., Тульский М. Глобализация против религии. Или за? // <http://ukrmonitor.at.ua/news/2009-08-09-779>
9. Куницын И. Защита религиозной идентичности в эпоху глобализации // <http://www.pravoslavie.ru/analit/5133.htm>
10. Москалец В.П. Психология религии: Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.

УДК 378.147-056.45

**Антонова О.Є.,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир

### ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВПЛИВОВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ

*В статтє на основє синергетического подхода определенно значение образовательной среды высшего учебного заведения в развитии способностей и одаренности студентов. Предложена авторская модель одаренности, существенным компонентом которой является развивающая образовательная среда.*

*У статті на основі синергетичного підходу визначено значення освітнього середовища вищого навчального закладу у розвитку здібностей та обдарованості студентів. Запропоновано авторську модель обдарованості, суттєвим компонентом якої визначено розвивальне освітнє середовище.*

**Ключові слова:** обдарованість, обдарований студент, освітнє середовище, синергетика.

Сучасний етап розвитку наукового знання характеризується переходом методологічної культури від картезіанської концепції наукового аналізу до дослідження світу "складностей, що еволюціонують" на основі філософії нестабільності. Поняття "складність, що еволюціонує" виступає у цій культурі як концептуальний прообраз теоретичних репрезентантів різноманітних фізичних, соціальних і ментальних реалій [10, с. 50-51]. Характерною рисою наук, які досліджують "складності, що еволюціонують" є їх "трансдисциплінарність", тобто жодна з таких наук не вкладається у межі монодисципліни.

Прихильники парадигми трансдисциплінарної науки скептично оцінюють розподіл практики наукових досліджень на класичні науки (фізика, космологія, хімія, біологія тощо). Організація наукового знання, на їх погляд, є умовною і невідповідною глибинній структурі Всесвіту. На найглибшому рівні пізнання практика наукових досліджень поділяється інакше, оскільки Всесвіт є не тільки трансдисциплінарним, а й транспрофесійним, транскультурним, транснаціональним [10, с. 53].

Вважаємо, що проблема обдарованості належить саме до трансдисциплінарних питань. Тому методологічного значення у контексті її дослідження набувають принципи синергетичного підходу. *Синергетичний підхід* – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання учнів (студентів). Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваної системи, а не копіювання (зразок, орієнтир) уже відомого [8, с. 358].

Синергетика вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє побачити

самостворення нових систем, суб'єктність у її глибинному, базовому сенсі [2, с. 7-8]. Майбутнє будь-якої відкритої нелінійної системи завжди полівалентно, оскільки вона є певною цілісністю, носієм різноманітних форм її потенційно можливих організацій. Якщо відкрита нелінійна система потрапляє в поле тяжіння певного атрактора (від лат. – притягує), то вона неминуче еволюціонує до нього, тобто майбутнє системи зумовлено наявністю "структур-атракторів". Проте така зумовленість завжди часткова. Майбутнє будь-якої "складності, що еволюціонує" евентуальне (від лат. – випадок), тобто відкрите випадку, завжди є недовизначеним, імовірнісним. Яка саме структура зі спектра можливих стане дійсною в момент її нестійкості, визначається не тільки наявністю структур-атракторів, а й випадковими флуктуаціями, хаосом на мікрорівні [10, с. 54].

Освітні та виховні процеси являють собою синергетичний феномен, у центрі якого стоїть особистість. Вони мають нелінійну структуру та самоорганізуючий, творчий характер. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу у навчально-виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації. Ознайомлення педагогів-вихователів з положеннями синергетики викликає в них прагнення до активного оволодіння мистецтвом педагогічного забезпечення (взаємодії, супроводу) процесів самопізнання, саморозвитку і самореалізації учнів [8, с. 358].

Організація дослідження з позицій синергетики припускає співіснування різних автономних "центрів", парадигм, методів, підходів, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, імовірнісна сутність, що утворює "середовище вільного стану", в якому постійно щось зникає і щось виникає, і що чутливе навіть до незначних, слабких впливів [2, с. 7-8].

Прихильники постмодерністської парадигми переконані, що наука зображує власне становлення не як монолінійний, безперервний, детерміністичний процес, а як стохастичний, катастрофічний, такий, що формується, як не прогнозований, парадоксальний процес [10, с. 56]. Плюралістична, гетерогенна концепція постмодерністського мислення дозволяє по-новому оцінювати і науково-технічний прогрес. Досягнення науки й техніки створюють матеріальне підґрунтя людської культури. З розвитком НТП змінюється і сама людина, з'являється духовний компонент культури, який розвивається у мистецькій творчості. Як зазначає О.Л. Музика [5, с. 124], здатність окремих людей до творчості підвищує адаптивність людства в цілому, незважаючи на життєву дезадаптованість окремих творчих особистостей. Науково-технічна творчість відкриває людям нові шляхи для оволодіння все новими ресурсами життєзабезпечення. Однак регуляцію всіх життєвих процесів людини не можна зводити лише до творчості, адже існують й інші види діяльності, які займають різні ніші на різних рівнях забезпечення життя людей.

Дослідник стверджує, що існує певна суспільна *самоорганізація творчості*, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Хоча потреба у творчості притаманна кожній людині, саме рівнева організація соціальних ніш, своєрідні, стихійні, саморегулюючі соціальні квоти створюють певні обмеження у розвитку творчих здібностей людей до найвищих рівнів. Окремі люди досягають цього рівня, а інші, наштовхуючись на соціальну конкуренцію, шукають і знаходять свої шляхи розвитку в інших соціальних нішах, адже суспільству потрібні не лише творчі люди (окремі галузі вимагають переважання виконавської дисципліни) [5, с. 124].

На думку багатьох дослідників, елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності. Вони дозволяють сучасній людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися за умови створення суспільних умов для цього, оскільки це *саморегульований, синергетичний процес*. Однак для підвищення його ефективності варто у кожній людині накопичувати творчий потенціал. Навіть у тих випадках, коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють підґрунтя для цих досягнень. До того ж наявність творчих здібностей, і навіть невеликих творчих досягнень, у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно [5, с. 123-124].

Важливим аспектом розробки проблеми навчання обдарованих дітей та молоді є *визначення педагогічних умов*, які сприяють реалізації можливостей особистості. У цьому контексті Н.В. Теличко виділяє два чинники, які здійснюють вирішальний вплив на забезпечення розвитку обдарованості, досягнення життєвих успіхів молодших школярів: *генетичний* (успадковані задатки) та *соціальний* (навчання, виховання, довкілля). При цьому вона зазначає, що генетичний фактор виступає необхідною, а соціальний – достатньою умовою для забезпечення ефективного розвитку особистісних задатків кожного учня. Оптимальну реалізацію власного потенціалу учнів у різних видах діяльності зумовлюють адекватно продіагностовані й відповідним чином спроектовані на подальший розвиток їх особистісні якості та параметри [9, с. 9].

Л.С. Руденко [439] обґрунтовано необхідність формування творчих здібностей учнів на трьох ієрархічно співвіднесених рівнях: загальнопедагогічні умови; педагогічні умови, специфічні для позаурочної виховної діяльності; педагогічні умови, пов'язані з віковими особливостями учнів [430, с. 21].

Виявленню та розвитку потенційних творчих можливостей дитини, на думку В.І. Доротюк, сприяють соціальне середовище, створення умов для розвитку творчості [4, с. 8]. Особливої уваги визначенню умов середовища, які сприяють виявленню творчих потенцій людини, приділяє й О.В. Бобир. Зокрема нею зазначається на ефективності таких підходів як створення проблемних ситуацій, ситуацій розвивального дискомфорту, розв'язування творчих завдань тощо [3, с. 9].

Л. Попова доповнює сучасні моделі й теорії обдарованості поняттям "довкілля". Вона зазначає, що для прояву, розвитку й реалізації обдарованості істотне значення має те, в яких культурно-освітніх умовах живе дитина, яка емоційна атмосфера найближчого оточення, чи є спеціальні навчальні програми. Не останню роль

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

відіграє й матеріальний бік середовища, тобто якість харчування, екологічні характеристики оточення, чи є у суспільстві попит на видатні досягнення [6]. Тому модель середовища вона представляє у вигляді ряду компонентів:

- *держава* – основне завдання у державній політиці є пошук, навчання, виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів;
- *родина*, яка має принципове значення для розвитку обдарованості: висока цінність освіти, причому дуже часто освіченими є самі батьки; підвищена увага до дитини порівняно з іншими сім'ями (дуже часто у надзвичайно обдарованих дітей батьки літнього віку, для яких дитина єдиний сенс життя. Ще частіше надзвичайно обдаровані діти – єдині діти у родині); у багатьох випадках саме батьки починають навчати обдаровану дитину, і досить часто хто-небудь з них на довгі роки стає справжнім наставником (ментором) своєї дитини; певна дітоцентричність сім'ї обдарованої дитини, фанатичне бажання батьків розвинути здібності дитини має у деяких випадках і свої негативні сторони. Так, у цих сім'ях спостерігається певна ліберальна позиція відносно деяких побутових і соціальних навичок; немає нічого дивного в тому, що батьки цих дітей виявляють особливу увагу до шкільного навчання дитини, вибираючи своїй дитині підручники чи додаткову літературу і радячись з учителем, як їх краще вивчати [6];
- *засоби масової інформації* – задовольняють пізнавальні інтереси та потреби обдарованих учнів;
- *позакласні та позашкільні заклади* – сприяють розвитку здібностей відповідно до інтересів та нахилів дітей;
- *навчальні заклади (школа)* – з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням навчальних предметів), спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії, колегіуми, навчальні програми [6].

Розвиток здібностей та обдарувань учнів (студентів) потребує створення в освітньому закладі певних умов, які полегшують виявлення та підтримку обдарованої молоді; сприяють розвитку та реалізації її здібностей; стимулюють творчу роботу учнів (студентів) та вчителів (викладачів); активізують навчально-пізнавальну діяльність молоді тощо. Саме тому, на думку Г.С. Сазоненко [8, с. 232-233], сьогодні, як ніколи, гостро стоїть завдання створення нового *освітнього простору*, в якому дитина може розвивати власні здібності й обдарування, реалізувати життєву компетентність у професійній та соціальній діяльності. Освітній простір – це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами виховання у чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості.

Проектування освітнього простору спрямоване на розв'язання трьох стратегічних завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня (студента), реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [8, с. 232-233].

На основі узагальнення представлених підходів щодо значення освітнього середовища у розвитку обдарованості нами [1] запропоновано модель обдарованості, яку можна представити у вигляді системи, що охоплює так і складові:

1) *ядро обдарованості*: здібності на рівні вищому за середній – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* — як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); *спрямованість* особистості до певного виду діяльності – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) *чинники*, що впливають на рівень прояву основних компонентів ядра обдарованості: *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) — які є передумовою розвитку відповідних здібностей; *середовище* – стимулююче оточення, що відповідає розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти; *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери* – які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами та ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору; *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я” – концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю самодостатності, незалежністю від ситуативних чинників спрямованістю у майбутнє; *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч із своїм вчителем [1].

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста, зокрема вчителя, потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

діяльності молоді на основі створення у навчальному закладі відповідного освітнього середовища. Готуючись до творчої педагогічної діяльності за умов спеціально розроблених методик шляхом переносу творчих стратегій майбутні вчителі накопичують творчий потенціал, готовий розкритися у процесі практичної педагогічної діяльності.

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П.Є. Решетніковим [7] на основі теоретичних положень Є.О. Клімова (адаптація, компенсація, корекція). Ключовими умовами ефективності методики є такі:

*Цілеспрямована організація формуючого освітнього середовища.* Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрівикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

*Пред'явлення вимог до діяльності й відносин студентів.* Вимоги відповідають рівню якісного викладання й виховання у сучасній школі. Вимоги до діяльності зростають поступово, відповідно до рівня розвитку студента. Для цього використовуються психолого-діагностичні методики, які дозволяють виявити домінуючі здібності студентів, на основі яких майбутнім учителям пропонуються ті види роботи, що є для них значущими, цікавими, посильними. Кожного разу рівень цих вимог відповідає зоні найближчого розвитку особистості.

*Формування операційно-технологічного фонду.* Студентів знайомлять з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих педагогів. При цьому переважає питома вага самостійної діяльності у вивченні інноваційних підходів до професійної діяльності. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичують базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з дітьми шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем, таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять студентам надається можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, які найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Отже, робота здійснюється у двох напрямках: розширення простору для вибору методичного інструментарію та можливість вибору свого вирішення навчально-професійних завдань. Такий підхід дозволяє студентам постійно навчатися компенсувати слабкі сторони своєї особистості за рахунок своїх сильних якостей.

*Надання своєчасної допомоги та корекція діяльності.* Підтримка здійснюється під час реалізації студентами фрагментів професійної діяльності з метою забезпечення успіху і формування відповідних умінь та навичок. Перед проведенням чергового заняття кожному студенту, учаснику ділової гри, обов'язково надається методична допомога з боку викладачів. Кожне проведене заняття обов'язково аналізується самим студентом та іншими учасниками ділової гри, оцінюється як майбутніми вчителями, так і викладачем.

*Цілеспрямоване залучення студентів до спілкування та спільної діяльності з творчими педагогами.* Під час такого спілкування та знайомства з педагогічною творчістю відбувається свого роду „творче зараження”, виникає натхнення, з'являється величезне бажання творити самому. Так, наприклад, у процесі підготовки до конкурсу „Аукціон педагогічних ідей”, група студентів, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Ш.О. Амонашвілі, не задовольнилися простим переказом його основних ідей. Вони звернулися до вихователів дитячого садка м. Житомира з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою Ш.О. Амонашвілі. Адміністрація дитсадка пішла назустріч ініціативі майбутніх учителів, надавши студентам необхідної допомоги. Провівши певну роботу з дітьми, студенти записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії. Крім того, приклад цієї групи надихнув інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів та творчого підходу до виконання завдань викладачів.

*Розвиток творчого мислення студентів.* Особлива увага під час проведення занять приділяється такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала майбутніх учителів до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, винаходити щось нове. Так, при нагородженні кращих студентів, що відзначилися під час проведення „Свята квітів”, виникла пропозиція самостійного виготовлення призов. З цього часу всі запрошення, нагороди, оздоблення приміщення, рекламні реквізити виготовляються виключно руками самих студентів.

*Можливість удосконалення існуючих підходів до організації процесів навчання і виховання.* Студенти під час занять намагаються віднайти нові форми і методи роботи з дітьми, незвичайні засоби навчання, які б дозволили підвищити результат. Викладачі намагаються ознайомити майбутніх учителів із сучасними концепціями розвитку школи, ідеями педагогів-новаторів, навчають студентів самостійно проєктувати та конструювати навчальні заняття, створювати наукові проєкти, захищати їх, відстоювати свої думки.

Таким чином, успішність розвитку обдарованості студентів у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечуються рядом умов та врахуванням таких чинників: урахування спадкових даних; створення у ВНЗ розвивального середовища; організація цілеспрямованого виховного впливу; включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів; формування відповідної системи цінностей майбутнього педагога; уникнення чинника випадковості; розробка психологічного та методичного супроводу обдарованої особистості; надання всебічної допомоги у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; створення системи стимулювання творчості студентської молоді.

### Інформаційні джерела:

1. Антонова О.С. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 460 с.
2. Арешонков В.Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка і історія педагогіки" / В.Ю. Арешонков. – Житомир, 2006. – 20 с.
3. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Бобир. – Харків, 2005. – 22 с.
4. Доротюк В.І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В.І. Доротюк. – Київ, 2001. – 17 с.
5. Музыка О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОІППО, 2006. – С. 118–126.
6. Попова Л. Основні уявлення про обдарованість // Завуч. – 2003. – №17 – 18. – С. 4–6.
7. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. — М.: Владос, 2000. – 304 с.
8. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
9. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка історія педагогіки" / Н.В. Теличко. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.
10. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
11. Юркевич В. Особистість і проблеми обдарованої дитини. Обдаровані діти // Завуч. – 2003. – №17 – 18. – С. 4–6.

УДК 37.013.42

**Барановська Л. В.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
Національний авіаційний університет,  
м. Київ

### ФОРМУВАЛЬНИЙ ВПЛИВ СЕРЕДОВИЩА ВНЗ НА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

*В данній статтє обоснована целесообразность объединения с целью формирования личности компетентного специалиста возможностей образовательно-воспитательной среды вуза с внутренним потенциалом студентов, который заложен в его возрастных психологических характеристиках.*

*У даній статті обґрунтовано доцільність поєднання з метою формування особистості компетентного фахівця можливостей освітньо-виховного середовища ВНЗ з внутрішнім потенціалом студентів, який закладено в його вікових психологічних характеристиках.*

**Ключові слова:** середовище, внутрішнє середовище, технічний ВНЗ, вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів.

Діяльність вітчизняних технічних ВНЗ у сучасних умовах визначається провідними тенденціями, характерними європейському простору, системі вищої освіти України та вищим навчальним закладам, що функціонують на основі галузевих стандартів вищої освіти. Сучасні інженери, яких готують в українських технічних ВНЗ, покликані не лише модернізувати на засадах інноватики сферу технічного забезпечення народного господарства, а й повинні усвідомлювати, що найновіші технології мають сенс не лише тоді, коли вони підкріплюватимуться морально-духовними цінностями їх суб'єктів. А тому ефективність формування майбутнього фахівця технічної сфери визначається дієвістю інтегративного впливу освітнього та виховного середовища ВНЗ на особистість студента.

Поняття «середовище» у широкому розумінні можна трактувати як сукупність умов, що забезпечують життєдіяльність людського організму. З огляду на задекларовану нами проблему актуальною є думка С.Рапацевича щодо того, що «середовище – це сукупність умов, які оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом та з особистістю» [1, с. 556]. Розрізняють середовище внутрішнє та зовнішнє.

При взаємодії середовища та особистості в людині відбуваються особистісні зміни. Однак іноді вони не співпадають з динамікою змін у середовищі, що, у свою чергу, спричиняє виникнення певних суперечностей, врахування яких є суттєвим для виховання та перевиховання особистості.

Освітнє виховне середовище ВНЗ є педагогічним середовищем, оскільки забезпечує всебічний вплив на студента в напрямі його формування як особистості та фахівця. Воно також є різновидом зовнішнього, соціального середовища. З огляду на виокремлення чинників становлення особистості, соціальне середовище – найважливіший фактор її формування.

Сучасні вчені приділяють певну увагу дослідженню різних видів середовища, яке ефективно впливає на багатогранну особистість, котра оволодіває професією. Ними є виховне середовище (М. Ільчиков, А.Капська, В. Караковський, Л. Новікова); полікультурне педагогічне середовище (Д. Брітzman, М. Зімфер, К. Хоей); поліетнічне середовище (А. Бичко, Л. Левчук, О.Щолокова); професійно-освітнє та гуманітарне середовище технічного ВНЗ (О. Дубовик, М. Соловійова, В. Нестеренко, Н.Ничкало, С.Черепанова); естетичне та культуротворче середовище ВНЗ (І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Ордіна).

Метою даної публікації є обґрунтування можливостей впливу освітнього та виховного середовища ВНЗ на особистість майбутнього фахівця з урахуванням вимог внутрішнього середовища.

Прогнозуючи результат впливу освітнього та виховного середовища на особистість майбутнього інженера, вважаємо доречним зауважити щодо його ефективності чи неефективності з огляду на продуктивність взаємодії зазначеного вище зовнішнього – соціального середовища із середовищем внутрішнім. Під внутрішнім середовищем розуміють «...такий різновид середовища, що визначається станом організму. Внутрішнє середовище проявляється у взаємовпливі різних систем організму та їх взаємодії з особистістю при психосоматичній взаємодії» [1, с. 556].

Саме тому, на нашу думку, суб'єктам освітнього та виховного середовища закладу вищої освіти необхідно зважати на психологічні особливості об'єктів професійної освіти та виховання – студентів.

Студентство – це молодь, що проходить стадію професіоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних та соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками набуття професійних якостей під час навчання у ВНЗ.

Відповідно до характеристик вікової психології, студентський період життя людини співпадає переважно з періодом пізньої юності або ранньої дорослості і характеризується прагненням до оволодіння різноманітними ролями дорослої людини, отримання права життєвого вибору, набуття повної юридичної та економічної відповідальності, включення в усі види соціальної активності [2, с. 41-42]. Удосконалюється інтелектуальна сфера, достатньою є сформованість теоретичного мислення, характерна професійна самовизначеність, прогресує розвиток кругозору та моральної сфери особистості студента [4, с. 164-165].

Студентство як соціально-психологічний феномен характеризується специфічними ознаками: підвищена потреба у самоактуалізації, що іноді дотична до надмірної самовпевненості; заперечення авторитетів, часто гостра боротьба за статус у студентському соціумі. Ці ознаки свідчать про суперечливість віку, що вимагає від викладача ВНЗ сформованості високого рівня комунікативної культури, яка базувалась би на розвиненості в нього особистісних якостей, що є значимими для спілкування (гуманність, комунікабельність, діалогічність, толерантність, мудрість, емпатійність), комунікативних умінь та здібностей. Це необхідна вимога, оскільки об'єктом нашої професійної праці, інтелектуально насиченої й фахово орієнтованої, емоційно й етично напруженої є суперечлива студентська аудиторія: вдумлива чи недовірлива, зацікавлена чи індиферентна, ввічлива чи зверхньо зневажлива. Ця складність внутрішнього середовища, яка при взаємодії з педагогічно керованим освітнім та виховним середовищем має дати ефективний наслідок (сформовану самоідентичну особистість компетентного фахівця), вимагає від викладача ВНЗ ґрунтовної обізнаності з головними психологічними характеристиками студентів, оскільки вони, на думку О.Ф.Бондаренка, є пальною сумішшю, яка перетворює об'єктів професійного навчання у складного партнера по діалогу і в легку здобич для всякого маніпулювання [2, с. 41].

З огляду на це освітньо-виховне середовище ВНЗ повинне мати особистісно зорієнтований характер, щоб «випадково не образити, щоб підтримати, відстоюючи норми та ідеали людської гідності, високого сумління та професіоналізму» [2, с. 41]. За такого підходу метою навчання, виховання та освіти є формування особистісних цінностей. Саме вони здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі, опори для особистісного самовизначення. За цих умов педагог і студент працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного втручання викладача у світ студента; забезпечується можливість самостійно приймати рішення та поводитись на їх основі. Ця вимога впливає із психологічної закономірності, за якою особи, привчені лише спостерігати та слухати, стають соціально пасивними, виявляються безпорадними перед оточенням.

Сприймати студента на засадах суб'єктності науково-педагогічному працівнику допоможуть знання щодо його психологічних особливостей, зумовлених віком. Так, саме в цьому віці спостерігається інтенсивне інтелектуальне дозрівання, показниками якого є широта розумового кругозору, гнучкість та багатовимірність оцінок того, що відбувається; готовність до сприйняття суперечливої інформації, здатність бачити явище системно. Прогресує пізнавальна сфера та зазнають розвитку психічні функції. Процес сприймання стає

складним.

Розвиваються репродуктивна та продуктивна види уяви, що виявляються в різних видах творчої діяльності. Поряд із мимовільним широко застосовуються прийоми довільного запам'ятовування матеріалу. Відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язаної з провідним (професійним) інтересом; розвивається здатність тривало зосереджуватись на пізнавальних об'єктах, переборювати дію сили відволікаючих подразників, розподіляти й переключати увагу [3, с. 213]. Виникає повноцінне теоретичне мислення як одне з новоутворень пізнавальної сфери.

Позитивний вплив зовнішнього середовища на особистість студента може спостерігатись тоді, коли науково-педагогічні працівники прагнуть прискорити інтелектуальний розвиток студентів, удосконалюючи понятійну форму мислення, мовленнєвий інтелект та внутрішній план дій. Зважаючи на те, що в юнацькому віці цілеспрямовано формується та набуває цілісності характер, завданням викладача ВНЗ є надання підтримки вихованцям у становленні таких його рис, як сила волі, наполегливість, осмисленість, самокритичність і самоконтроль та попередження захоплень «надзвичайними пригодами», які спричиняють ігнорування обов'язків та виникнення конфліктів. Делікатною має бути педагогічна допомога в напрямі поступового позбавлення студентів від юнацьких ілюзій та максималізму.

Пильної уваги з боку педагога ВНЗ вимагає потребнісна сфера особистості студентів. Так, зокрема на рівні фізіологічних потреб студента заохочення з боку викладача заслуговують їхні природні прагнення щодо підтримання нормального психофізіологічного тону та збереження й поліпшення здоров'я. Гострою у студентські роки є потреба в безпеці, захисті та стабільності. Вона може бути зrealізованою у тісному зв'язку з уявленнями про майбутню професійну діяльність. Доречним є заохочення з боку науково-педагогічних

працівників діяльності студентів, зокрема технічного ВНЗ, щодо моделювання професіограм на основі ОКР, ОПП та шляхом критичного аналізу змісту й організації навчання за фахом.

Психологічна підтримка студентів щодо реалізації їхньої потреби в приналежності, прийнятті та любові може виявлятися у допомозі щодо спрямування емоційного піднесення, яким супроводжуються особистісні стосунки закоханих, підвищення загального життєвого тону, що, у свою чергу, може позитивно вплинути на навчально-професійну сферу студента.

Можливість задоволення студентам потреб у самоповазі, соціальному статусі, компетентності, а також у самоактуалізації, самореалізації та індивідуальному розвитку пов'язана з розумінням викладачами ВНЗ закономірностей становлення «Я-концепції» як ядра особистості. Педагогічні зусилля мають бути скеровані на підтримку формування позитивної «Я-концепції», на єдність у ній соціально-рольової позиції, емоційно-ціннісного ставлення до себе, своїх професійних та особистісних якостей та поведінкового складника як самопрезентації студентом себе як особистості.

Таким чином, визначаючи стратегію побудови педагогічного процесу у ВНЗ з використанням можливостей освітньо-виховного середовища, викладач має керуватись науковим розумінням розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватись на зовнішній доцільності. Його має цікавити все, що komponує ядро особистості студента: бідність або багатство прагнень та задумів; її духовність чи бездуховність, моральність чи аморальність, гідність чи конформізм, сила волі чи слабкість характеру, корисливість чи альтруїзм.

### Інформаційні джерела:

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
2. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.: підручник. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
3. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.: Навчальний посібник. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2009. – 400 с.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: краткий курс / Сорокоумова Е.А. – СПб: Питер, 2008. – 208 с.

УДК 37.035: 37.011.32

**Берко В.Г.,**

*кандидат медичних наук,  
старший науковий співробітник,  
ВСЕМ Університету «Україна»,  
м. Вінниця*

### АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Визначаєте значення слів. Цим ви  
врятуєте людство від половини  
його помилок і непорозумінь.*

**Р. Декарт**

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

*Рассмотрены основные принципы воспитания студентов ВУЗов, которые базируются на моральных, эстетических, духовных и других ценностях, их связь между собой и личностью человека, а также взгляды выдающихся ученых на этот процесс.*

*Розглянуті основні принципи виховання студентів ВНЗ, які базуються на моральних, естетичних, духовних та інших цінностях, їх зв'язок між собою та особистістю людини, а також поглядів видатних учених на цей процес.*

**Ключові слова:** духовність, аксіологія, мораль, студент, гармонійність, виховання, культура, менталітет, мова.

Студент – той, хто вчиться у вищому або середньому спеціальному навчальному закладі. Преважно це молоді люди, що закінчили середню школу, у яких відбулася різка зміна суспільного статусу. Зовсім недавно вони, навчаючись у школі, були поруч з батьками, братами, сестрами, близькими родичами, шкільними товаришами, учителями, які живуть поруч, знають батьків, у кожний момент можуть з ними зустрітись, швидко вирішити ту чи іншу проблему навчання, поведінки, участі дитини в суспільному житті закладу і т. д. Школяреві не потрібно турбуватися про квартиру, харчування, придбання одягу й про багато інших питань, які вирішуються здебільшого батьками. Студент стає самостійним громадянином країни. Усі ці проблеми постають перед молодістю людиною, коли вона входить у студентське середовище (мова йде не про тих студентів, які навчаються в рідному місті – у них таких проблем не виникає).

Починається нова віха в житті студента, яка в подальшому значною мірою залежить від підходу до педагогіки й освіти в конкретному ВНЗ. Завдання кожної кафедри, звичайно, полягає в підготовці спеціаліста, але, перш за все, для суспільства потрібна нормальна людина. Тому метою навчання й розвитку, у першу чергу, стає не тільки підготовка фахівця в тій чи іншій галузі практичної або інтелектуальної діяльності, але й створення умов для реалізації особистісно орієнтованих запитів з урахуванням його прагнень, природних властивостей та інтересів суспільства. Розвинута так особистість зуміє пізніше оволодіти будь-якою спеціальністю [2, 3].

У педагогіці напрацьовано два напрямки інтелектуального виховання. Один з них ставить на перше місце спеціалізовану підготовку, тобто забезпечення молоді знаннями й навичками, необхідними в практичній діяльності. Другий напрямок на перше місце ставить загальну освіту й формування світосприйняття. Спеціалізована підготовка може тільки тоді дати повний ефект, коли вона базується на попередній загальній освіті. Завдання педагогіки – підготувати людей, які могли б служити своїми знаннями й працею Вітчизні. Але підготувати таких фахівців можна лише за умови, коли в основу вироблення професійних знань покладено загальну освіту молоді. На жаль, в останні роки питанню якісної загальної освіти в школі приділяється недостатня увага, незважаючи на те що триває перебудова середньої освіти, перехід від десяти, одинадцяти до дванадцяти років.

Гармонійно розвинена особистість, має не тільки знання, а й здатність до роботи, не тільки розумової, але й фізичної, повинна володіти обраною спеціальністю й бути компетентною.

Але це все залежить від індивідуума, створених умов і системи освіти. Тому поняття гармонійного виховання визначається в залежності від природних даних і їх подальшого розвитку. Залежності від природної різниці індивідуумів у загальному потоці виховного процесу, виникає необхідність індивідуального підходу до виховання студентів, зокрема з особливими потребами. Цією проблемою займаються у Вінницькому соціально-економічному інституті Університету «Україна».

Актуальність питання полягає в тому, що як у Росії [4], так і в Україні йде процес інтеграції навчання дітей з особливими потребами в «середовище школярів, що нормально розвиваються», і студентів. Завдання вихователя й викладача приєднати здібності окремої дитини до загальнолюдського розвитку й зробити з неї особистість раніше, ніж нею оволодіють соціальні відносини.

Творчість кожної людини є проявом її оригінальних властивостей. Такий вияв можливий тоді, коли людина вільна, коли її оригінальність не обмежується. Створення таких умов – важливе завдання викладача. При цьому необхідно в студентській групі, у першу чергу, створити атмосферу дружби, товариства, взаємодопомоги й ні в якому разі – співчуття й жалю [1]. Студенти з особливими потребами дуже чутливі до прояву жалю до них і переносять його боляче. Тому найбільш раціонально в навчальному процесі не виділяти індивідів з особливими потребами із загального числа студентів при відповідях, виконанні курсових, дипломних робіт (за винятком незрячих), а в питаннях спортивного виховання всіляко підтримувати їх прагнення брати участь у спортивних змаганнях.

У цьому напрямку дуже важливо перебудувати індивідуальну психологію студента на колективну: уміти підпорядкувати особисті інтереси колективним, поступитися власним амбіціями, коли цього вимагають загальні інтереси. Якщо кожний студент групи буде ставитись до товариша так, як би хотів, щоб ставились до нього, то, безумовно, у групі буде панувати дух товариства, взаємодопомоги, дисципліни, прагнення до лідерства.

Дуже важливим фактором стають доброзичливі стосунки між викладачами й студентами, відсутність страху перед екзаменами. Кожний педагог повинен допомагати студенту, який має прагнути стати гармонійно розвинутою людиною. Це значить, що в нього є здоров'я, красиве тіло, високі моральні якості.

Необхідно уникати однобічності в розвитку здібностей. Мета роботи викладача – виховати здорову, гармонійно й усебічно розвинену, мудру людину. Справжня мудрість полягає, у першу чергу, у теоретичних

знаннях. Знання, безпосередньо зв'язані з практикою, мають другорядне значення.

Бути моральним, за Сократом, – значить бути мудрим. Педагог повинен постійно навчати моралі, тобто системі норм і принципам поведінки студентів по відношенню один до одного й до суспільства. Тому одним з вирішальних факторів стає особистий приклад. Люди роблять зло, мабуть, лише тому, що вони не знають добра. Викладач має вибудовувати відносини зі студентами на принципах добра.

Останніми десятиліттями в незалежній Україні відновлюється ставлення людей до християнських цінностей. В основі любов до Бога й ближнього, здійснення волі Божої як на небі, так і на землі. Крім того, воно принесло вчення про високі достоїнства людини незалежно від її матеріального статку. Ідеал особистості – це людина, гармонійно розвинена на християнській основі, у якій органічно по'єднані краса тілесна з величчю й красою духу.

Виконати своє покликання людина може лише тоді, коли буде високодуховною особистістю, а це можливо лише завдяки вихованню. Вона повинна знати світ, у котрому живе, і це знайомство повинно початися вже в дошкільному періоді в так званій материнській школі. Знання про світ не повинно бути тільки словесним. Можна лише тоді сказати, що людина знає речі і явища буття, коли вона уявляє їх в собі. Виходячи з цього, обґрунтовується ідея наглядного навчання.

Дуже важливим елементом всебічно розвиненої людини є мораль, що виступає як база змісту виховання особистості. Це ідеальна програма, орієнтована на розумне й добре [6]. Як засвідчують приклади моральних норм, узятих із системи моралі різних народів, в основі загальнолюдських цінностей – любов людини до людини, визнання її прав та гідності. Ця риса повинна бути добре розвинена в студентів, які навчаються разом з однокурсниками з обмеженими фізичними здібностями [1, 2]. Тут, у першу чергу, мораль повинна полягати в обмеженні егоїзму. Там, де цього немає, там і немає справжньої моралі.

І ще, мораль у всіх народів тісно пов'язана з релігією й базується на ній. Основним положенням моралі є віра в Бога й визнання абсолютної цінності особистості. Віра в Бога освячує моральну норму й надає їм характер безумовності.

Друга функція моралі – визнання абсолютної гідності людської особистості. Вона пов'язана з визнанням нематеріальності людської душі й вірою в її безсмертя.

Людина повинна вивчити й пізнати себе, – вибрати для себе вид життя й занять відповідно своїм природним силам і здібностям, тому що невідповідність між ними – одна з причин людських невдач і нещасть. Людина повинна, у першу чергу, пізнати саму себе, свою власну природу. Світ безмежний, і тому пізнання не має меж [5]. Постійний пошук істини – одне із завдань життя людини й одне з важливих джерел її щастя.

Щоб бути щасливою, людина повинна уникати житейської суєти й прагнути душевного спокою. Сковорода навчав прагнути до незалежності від зовнішнього світу. «Задовільняйся малим, за великим не гонись», – пише він. Тоді в душі людини настає рівновага, і вона перестає бути рабом своїх пристрастей. Дуже важливо заставити себе доводити розпочату справу до кінця

Цінним почуттям людини є вдячність. Її, перш за все, потрібно виховувати в дітей. Виховання серця тісно зв'язано з вихованням розуму, який керує нашими вчинками. «Думка, – пише Сковорода, – являється володарем (тіла), вона перебуває в безперервному русі вдень, і вночі. Вона обмірковує, радить, визначає, спонукає». Зовсім у дусі сучасної психології український філософ проводить думку про органічний зв'язок між розвитком мови й мисленням.

Для виховання розуму потрібна освіта, бо освіченій, розумній людині «не заважають ні гори, ні ріки, ні моря». Вона «заглядає в минуле, проникає в майбутнє, проходить по поверхні океану, входить у двері закриті». Розумове виховання, як і виховання, взагалі, потрібно будувати на основі «спорідненості» (природовідповідності). Необхідно враховувати природу учня й сприяти розвитку в нього хороших навичок. Не потрібно поспішати й насилувати природу. «Не заважай тільки їй, а якщо можеш, усувай перешкоди й ніби прочищай їй дорогу, дійсно вона чисто і вдало все зробить».

«Клубок сам собою покотиться з гори: відкинь тільки камінь, що заважає йому. Не вчи його котитися, а тільки помагай. Яблуню не учи родити яблука: уже сама природа її навчила. Охороняй її тільки від свиней, відріж вовчки, очисти від гусені та ін. Учителю і лікар не є лікар і учитель, а тільки служитель природи, єдиної й дійсної, і лікаря й учительки» [5].

Погляди Сковороди на виховання не втратили свого значення й сьогодні. Він зневажає грубі тілесні радості та блага суетного мирського життя: багатство, чини, нагороди і т. д. На перше місце він ставить блага духовні.

Видатний педагог К. Ушинський головне завдання освіти й виховання бачив у вихованні всебічно розвинутої людини. «Є єдиний, тільки єдиний загальний для всіх прирощений ухил, на який може розраховувати вихователь. Це те, що ми називаємо народністю. Як нема людини без себелюбства, так і нема людини без любові до вітчизни, і ця любов дає вихователю певний шлях до серця людини й могутню опору в боротьбі з її поганими особистими і вродженими нахилами». Уся жива історична народність є найвище й красивіше творіння Бога на землі, і вихователю залишається тільки черпати з цього багатого й чистого джерела.

Історія народності – у мові. У ній відображається природа, серед якої живе народ, його історія, досягнення культури, психологічні властивості й кругозір.

«Мова, – пише К. Ушинський, – самий важливий, самий повний і самий могутній зв'язок, що об'єднує минулі, сучасні й майбутні покоління у велике історичне живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєдіяльність народу, а сама є життям. Коли зникає народна мова, народу більше немає». За К. Ушинським школа повинна не тільки давати учням знання, а й розвивати в них пам'ять, творчу фантазію, логічне мислення.

Звідси важливо при вивченні кожного предмета звернути увагу студента на запам'ятовування термінів, їх суті, що збагатить словниковий запас і дасть можливість відчувати себе розкріпаченими при викладі теоретичних основ матеріалу, що вивчається.

Виховання людини здійснюється не тільки педагогічними методами. Воно здійснюється через засвоєння звичаїв народу, його традицій, пісень, творчості письменників. Воно твориться віками й по традиції переходить від старших поколінь до молодших, які його доповнюють й удосконалюють.

Роль традиції в розвитку людства можна порівняти з роллю пам'яті в розвитку окремої людини. Основна функція пам'яті полягає в збереженні набутого досвіду в довготривалій пам'яті, яка залишається надовго, часто на все життя. Збереження попереднього досвіду дає можливість людині з успіхом пристосовуватися до умов життя й боротися за своє існування. Рух можливий лише тому, що молодші покоління успадковують від старших певні дари культури, і їм уже не потрібно починати культурний рух, а залишається продовжувати й удосконалювати те, чого досягли предки.

Однак, усім відомий вислів, що одна людина в полі не воїн, оскільки може розвиватися лише в суспільстві, соціумі. Нація ж може шанувати й зберігати свої традиції, але не зупинятися на них, а рухатися вперед, не замикаючись у вузьких рамках своєї традиційної культури, і брати від других народів кращі досягнення, органічно переробляючи їх, відповідно інтересам і культурі свого народу.

Всесвітня культура – це результат творчості багатьох народів світу. Утворюється скарб, у який кожний народ вкладає своє надбання, відповідно зі своїми здібностями й національними властивостями. Цим і пояснюється різноманітність і багатство всесвітньої культури. Кожний самий талановитий народ не зміг би досягнути того, що створили своїми зусиллями чисельні народи світу [3].

Такий шлях забезпечує нормальний розвиток соціума і його високі досягнення в області культури – менталітету. Про цей шлях молодь повинна не тільки знати, але й впевнено продовжувати на ньому справу батьків, справи минулих поколінь.

Природний шлях розвитку людства, який може привести його до світлого майбутнього, полягає в тому, що кожна нація живе самостійним державним і культурним життям, вільно розвиваючи й виявляючи свої творчі здібності, прагне до мирного співробітництва з другими народами світу.

### Інформаційні джерела:

1. Берко В.Г. Виховання професіоналів – основна складова духовно-морального збагачення молоді // Проблеми освіти. Наук-метод.збірник. Спецвипуск. (Матер. міжнар. наук.-практ. конф. “Формування духовно-моральн. цінностей у дітей та молоді”. 21-22 жовтня 2004 р. – Київ–Вінниця, 2004. – С. 160–163.
2. Берко В.Г. Основні умови становлення студента професіоналом // Матер. VI звітної наук.-практ. конф. ВСЕІ Універс. “Україна”, Наука і навчальний процес”. – Вінниця, 2006. – С. 141–143.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г.Ващенко // Полтава: “Полтавський вісник”, 1994. – 190 с.
4. Коркунов В.В. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду / В.В.Коркунов, С.О.Брызгалова // М.: Сборник «Понятийный аппарат педагогики и образования», 2009. – С. 562 – 565.
5. Сковорода Г. Твори: У двох томах – Т.1. – К.: Акціонерне товариство “ОБЕРЕГИ”, 1994. – 528 с.
6. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості / Д.В.Чернілевський, О.В.Пшеничнюк, Н.В.Сідячева // Київ–Вінниця, 2009. – 383 с.

УДК 377.1

**Вдович С. М.,**

кандидат педагогічних наук,

Львівський науково-практичний центр  
професійно-технічної освіти АПН України,

м. Львів

### ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Рассматриваются особенности эстетизации учебной среды как составной части эстетического воспитания личности.*

*Розглядаються особливості естетизації навчального середовища як складової частини естетичного виховання особистості.*

**Ключові слова:** навчальне середовище, естетичне виховання, естетизація, навчально-виховний процес.

У Національній доктрині розвитку освіти одним із важливих завдань визначено забезпечення етичного й естетичного виховання людини, сприяння формуванню особистості, здатної будувати своє життя, відносини з навколишнім світом на засадах високої духовності, сприймати, розуміти, цінувати і створювати прекрасне у всіх сферах своєї діяльності [7, с. 10-11]. Це завдання складне, однак не є неможливим для розв'язання. Аналіз

проблеми естетизації навчального середовища сприятиме розв'язанню цього важливого завдання.

Проблеми естетичного розвитку особистості, естетичного виховання досліджують М. Бахтін, Г. Васянович, Д. Джола, І. Зязюн, В. Кудін, М. Лещенко, Д. Ліхачов, А. Лосев, Л. Масол, С. Мельничук, Б. Неменський, В. Онищенко, А. Федь, П. Флоренський, Ф. Шіллер та ін. Особливості естетичного виховання у професійно-технічних навчальних закладах стали предметом досліджень В. Ковальчука, А. Литвина, Л. Сліпчишин, О. Отич та інших учених.

О. Малицька, Л. Дубовик, О. Чубарук, В. Лапінський, Г. Верхоланцев, А. Гуржій, Ю. Жук аналізують сутність поняття “навчальне середовище”, його складові і особливості.

Мета статті – розглянути проблему естетизації навчального середовища як складової естетичного виховання особистості.

“Естетизація – це надання чому-небудь гарної зовнішньої форми; ідеалізація чого-небудь” [3]. Це те, що традиційно неестетичне стає естетичним або визначається естетично. Наприклад, двестість естетизації культури передбачає дві лінії розвитку: одна спрямована на продовження традиційної естетики (естетизація повсякденності розглядається як її крайній вияв, звідки походять гіперреалізм, поп-арт тощо); інша – більше відповідає епістемологічній естетизації (кубізм, сюрреалізм concept art).

Естетизація повинна відбуватися на рівні емоційного, що дозволяє творчо пізнавати і змінювати навколишній світ. Предметом вивчення педагогічної естетики є формування душевно-духовного світу людини з її численними враженнями, емоціями, переживаннями, прагненнями тощо. Тісний зв'язок тілесно-душевної активності людини з її естетичними якостями обґрунтував Л. Виготський, який вважав естетику дисципліною прикладної психології. Усі механізми душевно-духовної сфери людини задіяні у формуванні естетичної свідомості й естетичних почуттів. Відчуття, пам'ять, свідомість, уява, любов, радість, надія є естетично валентними, оскільки сприяють збагаченню емоційної палітри, виробленню ціннісних орієнтацій, естетичних уподобань і глибоких духовних переконань особистості.

Естетично зумовленими є різноманітні компоненти творчо-вольової та смислотворчої діяльності людини. Емоційно-ціннісне поєднується з естетичним ставленням до світу в органічній зумовленості моральних, естетичних, емоційних стимулів та ідеалів особистості. Особливістю естетико-психологічної підготовки є те, що вона орієнтована на формування емоційно-образного світосприйняття і світорозуміння. Її провідною метою є творчий розвиток особистості, спрямований на створення прекрасного у повсякденному житті, зокрема у професійній діяльності [1, с. 12-13].

Естетично наповненим повинно бути, передусім, навчальне середовище.

Навчальне середовище – це таке штучно сформоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Навчально-виховний процес у правильно сформованому й естетизованому навчальному середовищі сприятиме не лише ефективному оволодінню особистістю навчальним матеріалом із того чи іншого предмета, а й її естетичному вихованню.

Навчальне середовище найчастіше розглядається як простір навчання (кабінети, бібліотеки, лабораторії, спортивні споруди і т. ін.). На цьому рівні мова йде про дизайн цього простору, його меблювання, змістовну відповідність та інші компоненти простору [4]. Естетичний вигляд будови навчального закладу, його приміщень, прибудинкових територій, обладнання, навчальних засобів є невід'ємною умовою естетичного розвитку того, хто навчається. Особистість, здатна і готова сприймати прекрасне, набагато ефективніше засвоюватиме все, що вона почує і побачить в освітньому закладі, якщо навчальне середовище буде відповідати її внутрішньому емоційному стану. Водночас, категорія молодих людей, байдужих до естетики, матиме нагоду оцінити світ краси, нехай навіть на такому примітивному рівні.

Ю. Жук елементарним навчальним середовищем вважає таке, що виникає при спілкуванні у системах “учень – підручник”, “учень – учень / учні”, “учень – учитель”, “учень – засіб навчання”, “учень – комп'ютер” (як “інтелектуальна система”) тощо [4]. Навчальні середовища різних рівнів можуть забезпечити досягнення різних цілей, залучаючи до реалізації процедур навчання та виховання ті структури та складові, які притаманні відповідному середовищу. Як будь-якій матеріальній системі, навчальному середовищу властива невичерпна множина внутрішніх і зовнішніх зв'язків, здатність до переходу від одного стану до іншого.

Навчальне середовище закладу освіти включає предметно-інформаційне та інтелектуальне підсередовища, які взаємодіють у процесі навчання і виховання. Предметно-інформаційне підсередовище завдяки комп'ютерам використовується інтелектуальним підсередовищем навчального закладу в процесі здійснення навчально-виховного процесу [8].

Інтелектуальне середовище навчального закладу утворюють особи, які є безпосередніми учасниками навчально-виховного процесу, і ті працівники, які забезпечують його успішне здійснення.

Предметно-інформаційне підсередовище навчального середовища закладу освіти поєднує предметно-інформаційні ресурси, що розміщені на електронних носіях інформації, і засоби взаємодії та їх використання, тобто предметно-інформаційне підсередовище є системою інформаційних і матеріальних об'єктів, яку утворюють комп'ютерні програми навчального призначення на електронних носіях інформації й апаратні засоби ІКТ (комп'ютери, засоби і технології комп'ютерних мереж) [8].

Необхідною умовою існування навчального середовища є можливість реалізації у його межах інформаційного й діяльнісного компонентів навчально-виховного процесу. Достатньою умовою є наявність суб'єкта навчання та забезпечення у межах середовища циркуляції навчальної інформації в достатньому обсязі. Суб'єкт навчання є кінцевим адресатом системи дій, що відбуваються в межах навчального середовища.

В. Лапінський зазначає, що структура навчального (або навчально-виховного) середовища визначає його

внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами. “Склад НС визначається і трактується з точки зору функцій складових системи та їх місця у технології навчання. Умовно можуть виділятися інтелектуальне забезпечення (зміст навчання, система навчальних впливів, які реалізуються суб'єктами навчання – учителями й учнями) і матеріальне забезпечення (навчальні приміщення, засоби навчання, підручники тощо)” [5].

До складу інтелектуального забезпечення можуть бути умовно віднесені носії знань як суб'єкти (учитель, викладач), носії даних як ресурси (книга, електронні бази даних тощо), носії мети навчально-виховного процесу та суб'єкти управління процесу (учителі, викладачі, куратори, тьютори, монітори – залежно від конкретної організаційної форми навчання).

Реалізація навчального середовища, як зазначають більшість дослідників, практично неможлива без сукупності матеріальних об'єктів, які використовуються у діяльності учасників навчально-виховного процесу, деякі з яких набувають при цьому ознак засобів навчання і виховання. Тому досить поширеним є розгляд лише матеріальних складових навчального середовища, віднесення до навчального середовища лише власне засобів навчання і приміщень, у яких відбувається навчально-виховний процес. У цьому сенсі до поняття “навчальне середовище” прийнято відносити сукупність матеріальних об'єктів і зв'язків між ними, які утворюють систему, призначену для забезпечення навчальної діяльності суб'єктів навчання.

Сучасне навчальне середовище неможливо уявити без сукупності високотехнологічних матеріальних об'єктів, які використовуються у діяльності учасників навчально-виховного процесу. Важливим кроком у формуванні навчального середовища є правильний вибір його матеріальних складових, засобів навчання і приміщень, у яких відбувається навчально-виховний процес. Ця сукупність матеріальних об'єктів і зв'язків між ними утворює систему, призначену для забезпечення навчальної діяльності суб'єктів навчання [5].

Поява нових засобів і технологій зберігання, відтворення і передавання інформації робить можливою реалізацію якісно нових підходів до форм і способів подання навчального матеріалу. Новітні програмно-апаратні засоби і засоби телекомунікацій, які вже стали невіддільними складовими навчального середовища, забезпечують дійсно новий рівень подання навчального матеріалу, приходять на заміну попереднім технічним засобам навчання.

Одним із важливих принципів побудови сучасних програмних педагогічних засобів є привабливий естетичний вигляд інтерфейсу програми. Дизайн програмного засобу – важлива складова його роботи. Відповідний вигляд не лише створює сприятливий емоційний фон для користувача, але й полегшує набуття навичок роботи в програмному середовищі. Важливим є правильне з естетичної, ергономічної та психологічної точок зору розміщення елементів інтерфейсу на екрані, їх розмірів, кольору, шрифту і т. д. Однак “зайві прикраси” відволікають увагу людини і можуть набриднути. Потрібно прагнути до розумного балансу між зовнішньою привабливістю та функціональністю програми [6].

Як зазначають дослідники (Р. Гуревич, Л. Коношевський, В. Сумський), мультимедіа-технології стали інструментальною основою нового напрямку в мистецтві, який швидко розвивається, – екранного мистецтва. Випущено десятки тисяч оптичних комп'ютерних дисків різних типів, що популяризують шедеври світової культури, які раніше були доступні для ознайомлення лише під час безпосереднього відвідування музеїв, палаців, картинних галерей, художніх виставок тощо. При цьому в загальному тематичному плані поєднуються не лише ретельні зображення творів архітектури, скульптури, живопису, а й багатоаспектна текстова інформація довідкового характеру, а також музичні вставки, відеокліпи й анімація. Все це справляє сильний емоційний вплив на учнів, розвиває естетичні смаки й водночас дає змогу отримати необхідні знання з різноманітних галузей культури, мистецтва, історії розвитку людства [2].

Важливу роль в естетизації навчального середовища відіграють міжособистісні стосунки учасників навчально-виховного процесу (учня, студента – викладача, тьютора; кількох учнів чи студентів; кількох учнів, студентів – викладача, викладача – керівника навчального закладу тощо), які повинні бути гармонійними й особистісно орієнтованими. Таким чином, навчально-виховний мікросоціум є також важливою складовою навчального середовища, урахування якої необхідне при плануванні навчально-виховної роботи, особливо при використанні у навчально-виховному процесі методу проектів, колективних, групових форм навчання і виховання, інших організаційних форм, які передбачають роботу в малих групах.

Таким чином, естетизація навчального середовища – це приведення у відповідність до законів естетики складових елементів навчального середовища, зокрема предметно-інформаційного й інтелектуального підсередовищ.

Нами визначено такі педагогічні умови успішної естетизації навчального середовища, як: визнання важливості й необхідності естетизації навчального середовища, як і навчального процесу загалом; добирання і подання відповідно до змісту тієї чи іншої загальноосвітньої дисципліни матеріалу, який би сприяв естетичному розвитку учнів; максимальне естетичне забезпечення навчальним середовищем навчально-виховного процесу, виходячи з принципів доцільності, достатності, гармонійності, відповідності темі заняття, специфіці тієї чи іншої професії; пошук і вдосконалення нових технологій, методів і форм та засобів естетизації навчального середовища та всього навчально-виховного процесу; оптимальне використання для естетичного розвитку особистості потенційних можливостей усіх навчальних дисциплін; вивчення, узагальнення і впровадження досвіду естетизації навчального середовища, навчально-виховного процесу й естетичного виховання особистості; розроблення і впровадження у навчально-виховний процес програм естетичного розвитку учнів та студентів і відповідних сучасних навчальних та методичних посібників, врахування у програмах і методичному забезпеченні навчальних дисциплін естетичного компонента.

## Інформаційні джерела:

1. *Васянович Г., Онищенко В., Руденко Л.* Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 11-19.
2. *Гуревич Р., Коношевський Л., Сумський В.* Нові інформаційні технології в інженерно-педагогічній освіті // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін.; Упорядники: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К.: Наук. світ. – 2001. – Вип. 1. – С. 316.
3. Естетизація // Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – С. 267; Естетизація // Новий тлумачний словник української мови: У 4 т. / Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Видавництво “Аконіт”, 2000. – Т. 1. – С. 902.
4. *Жук Ю. О.* Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища // Нові технології навчання. – 1998. – № 22. – С. 106-112.
5. *Ланінький В.* Навчальне середовище нового типу, особливості його створення і використання. – <http://vlapinsky.at.ua/LApinsky.mht>.
6. *Литвин А. В.* Естетичний потенціал інформаційних технологій у професійній освіті // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич (заступник голови), Р. Т. Шмагало (заступник голови) та ін. – Київ; Черкаси: вид-во “Черкаський ЦНТЕІ”. – 2005. – Вип. III. – С. 64-72.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22., с. 10-11.
8. *Чубарук О.* Підготовка вчителів гуманітарного профілю до використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. – <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/2/statti/chybaryk/chybaryk.htm>.

УДК 371.13

**Вознюк О.В.,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир

## ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАМНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

*Обосновывается фрактально-голограмный подход к построению социально-педагогической среды, которая понимается как фрактально-голограмная сущность, интегрированная в системную иерархию различных космопланетарных сред. Рассматриваются практические проекции отмеченного подхода.*

*Обґрунтовується фрактально-голограмний підхід до побудови соціально-педагогічного середовища, яке розуміється як фрактально-голограмна сутність, що інтегрована у системну ієрархію різних космопланетарних середовищ. Розглядаються практичні проекції зазначеного підходу.*

**Ключові слова:** фрактально-голограмний підхід, соціально-педагогічне середовище, системно-синергетична методологія, архетіпи колективного несвідомого, концепція універсального семантичного простору, психологія суб'єктивної семантики, резонансне навчання.

Останніми часом у педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу, який реалізує ціннісно-психологічну парадигму сучасної освіти, яка виявляє людиноцентричне спрямування сучасної педагогіки та передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою “питання без відповіді” – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від “навченої безпорадності” – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови “домовленостей” і “рекомендацій”; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму [3].

У зв'язку з викладеним вище особливого значення набуває завдання побудови **ефективного соціально-педагогічного середовища**, дослідженню якого і присвячена ця стаття.

Зрозуміло, що таке середовище постає лише однією ланкою цілісної системи діалектичним чином пов'язаних середовищ, таких, як космопланетарне, природно-біологічне, загально цивілізаційне, національно-державне, конкретне соціальне середовище (сім'я, школа, соціально-професійні та інші угруповання), тілесне середовище людини (її організм та його органи і системи), атомне та субатомне середовища. Зазначимо, що градація середовищ та їх якісний опис залежить як від рівня аналізу зазначеної проблеми (тобто від рівня теоретичного узагальнення та абстрагування), так і від методологічного підґрунтя такого аналізу.

Застосування системно-синергетичної методології до аналізу цієї проблематики дозволяє сформулювати деякі принципово нові висновки щодо зазначеного завдання. Перш за все, середовищем традиційно вважається специфічний простір, який оточує об'єкт і в якому цей об'єкт існує. Системно-синергетична методологія дозволяє дійти висновку, що середовищний підхід має враховувати фрактально-голограмну будову Всесвіту, яка, у відомому сенсі, нівелює межі між середовищами та об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими дисипативними системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як *"парадоксальну Башту"*: "Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші" [9, с. 267].

Такий підхід виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого ані великого". Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елемента із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що впливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (парадокс "Споглядач"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("Спостерігача") світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожний із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічний "склад" будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх елементарних часток (М.А. Марков). Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням. Тобто, предмет не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є "єдиним нерозривним комплексом" (І.З. Цехмістро) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться з поняттям "голографічного універсуму" (Д. Бом), або Цілого. Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом.

Фрактально-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні непричинні зв'язки*, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними.

Важливим є також і середовище, яке отримав назву "універсальний семантичний простір Усесвіту". Концепція універсального семантичного простору (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що "весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Сенси – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум" [13, с. 106-107].

Загалом, можна виокремити такі фрактально-голограмні, тобто вкладені одне в одне середовища, як:

1) *Загальнономатеріальне (всезагальне, універсальне) середовище*, яке актуалізує суперечності, боротьбу протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії. Це середовище можна інтерпретувати і як *Божественне середовище*, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що на рівні космологічному проявляється в антропному принципі.

Це *всезагальне середовище* актуалізує мету розвитку всіх його складових, що пояснюється синергетичними феноменами цілого: кожний елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою; тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому; цей висновок

ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, які покладаються в основу теорії атома і засвідчують, що трансформації атомів з одного стану в інший є груповою операцією, відтак атом – це цілокупність елементів, що діалектичним чином зумовлюють один одного.

Відтак, у силу фрактально-голограмного принципу цілісності мета розвитку складових цілого немов би задається заздалегідь, що виявляє *телеологічний* (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) *парадокс*: – мета розвитку, як засвідчують дослідження живих систем, тут існує з самого спочатку як данність, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату [16, с. 133], коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим фактором, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально [20, с. 113]. Тобто мета розвитку присутня у ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину [19].

**2) Космопланетарне середовище** – реалізується на рівні взаємодії польової і речовинної складових матерії. Це проявляється в таких формах, як енергоінформаційна взаємодія об'єктів Всесвіту, що протікає у вигляді ентропійно-термодинамічних процесів. Сутність зазначеного середовища знаходить відображення в аналізі проблеми походження Всесвіту, що інтерпретується у вигляді теорії "великого вибуху". Ця теорія постулює походження світу з певного гіпотетичного сингулярного стану матерії, що розщеплюється на дві протилежні складові, взаємодія між якими і являє собою суть процесу розвитку Всесвіту [12].

**3) Природно-біологічне середовище** пов'язане з внутрішнім ресурсом (потенціалом) розвитку живого організму, що реалізується на генетичному глибинно-матеріальному (просторовому) рівні і детермінується принципом формуючої причинності Р. Шелдрейка. Пояснимо це положення. Розглядаючи проблему морфогенезу, Г. Хакен ставить запитання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око [18, с. 34]. "Здобувати інформацію зі свого положення" – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка називається "формуальною причинністю" [23].

**4) Соціально-ноосферне середовище** пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціетальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг), універсальний семантичний простір (В.В. Налімов) та ін.

Відтак, соціально-педагогічне середовище виявляється лише одним із аспектів зазначеної вище системи середовищ існування людини. Тому при обґрунтуванні шляхів оптимізації соціально-педагогічного середовища слід враховувати його інтеграцію в зазначену ієрархію середовищ, які діалектичним, фрактально-голограмним чином взаємопов'язані та прозорі, тобто виявляють *взаємний фрактально-голограмний резонанс*. На принципі такого резонансу побудована система *резонансного навчання*.

*Резонансне навчання* тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка впливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу [8]. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в ідеї тотожності буття і свідомості, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності, коли, як писав Гегель, речі і мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту [8].

Існують три психічних виміри людини, що можна співвіднести з трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним і медитативним [17], тобто правопівкульовим, лівопівкульовим і їхнім функціональним синтезом. Цікаво, що в стані медитації, спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим [22, с. 34-40]. Крім того, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору і часу [4], коли можна говорити про "особливий стан простору, зайнятому організмом у процесі життя, про особливу властивість життя робити помітними право-ліві властивості простору, що іншими природними явищами не виявляються" [4, с. 73]) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їхніми функціями так чи інакше співвідносяться багато головних функцій організму людини [5]. Будь-яка автоматична, мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної діяльності.

Зазначимо, що сприйняття світу людиною здійснюється в межах двох каналів: 1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальний відбиток дійсності, котрий деякі філософи називають мисленням "усім тілом"; 2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечуються диференційовано-вибірковий, дискретний відбиток дійсності. Відомо, що людина є поліфункціональною системою, що працює як

у режимі цілісного, так і дискретного відображення й освоєння світу. Ці два режими можуть стикатися і переходити один у одного, коли конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може “перекодуватися” і одержувати фізіологічну проекцію, йому не властиву. Це перекодування виявляє феномен синестезії.

Права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини [21]. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їхньому пред'явленні в праве поле зору [О доминантности], у той час як конкретні предмети, образна інформація – при їхньому пред'явленні в ліве поле зору. Слід зазначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодійного аспекту музичної і вербальної інформації, а ліва – віддає перевагу її ритмічному малюнку. Таким чином, слова і взагалі вся вербальна і невербальна інформація може бути проаналізована з позиції її приналежності до “правої” або “лівої” інформації.

Півкулі головного мозку людини, що є її психосоматичним “фокусом”, виявляють достатньо просту сенсорно-когнітивну схему сприйняття світу, коли усе “континуальне” сприймається переважно правою, а усе “дискретне” – лівою півкулею, при цьому в загальне поле “континуально-дискретного” аналізу потрапляють всі елементи навколишньої дійсності, такі як ідея, звук, колір, форма, запах та ін.

Таким чином, можна говорити про концепцію універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов) й універсальну (розуміючу) мову, що впливає з нього [Налімов]. Ця концепція базується на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу, внесок у дослідження якого зробили архітектор К. Александер (він створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту [1, с. 126]), Ж.-П. Сартр (який “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башляром), В. Гумбольдт (у його типолого-універсалістському вченні про діахронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови).

Розглянемо *психологію суб'єктивної семантики*, що містить багато фактів, які допомагають осмислити проблему семантичного простору Всесвіту [13]. Тут можна говорити про функціонування певних “оперативних одиниць сприйняття”, що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах Н. Хенлі (1969 р.) була виявлена подібність значення слів, що є назвами тварин. Виявилось, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, що дані респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) отримані координатні вектори, котрі стійко характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення властивостей об'єктів. Дослідження, проведені по виявленню “актуальних координат досвіду”, призвели до висновку про те, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються реципієнтами, котрі при цьому уживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен виявляє “комплекси перцептивних універсалій” [2]. При цьому дослідники не виключають існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу.

Більше того, виявилось, що вербальні характеристики малюнків, запропонованих одному респонденту, можуть бути дешифровані іншим, який за цими характеристиками (за списком властивостей) спроможний побудувати (відновити) зображення, близьке вихідному. Все це переконує нас в тому, що в людства є стійкі комплекси уявлень про змістові властивості геометричних форм, таких, наприклад, як сніжинка, коло та ін.

Подібно до того, як звуки людської мови, як показали дослідження в сфері звукового символізму, змістовно мотивуються [7], так і окремі візуальні елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали “сила-слабкість”, “доброта-жорстокість”, “голод-ситість” та ін. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйнятої інформації [2]. При цьому зображення характеризуються в першу чергу не за їх специфічними геометричними властивостями (такими, наприклад, як колоконцентрованість, розірваність та ін.), а виходячи з емоційно-оцінювального (правопівкульового) компонента взаємодії з зовнішнім світом, коли геометричні форми постають як добрі і ворожі, спокійні, ласкаві тощо.

Більш того, перцептивний фон навколишнього середовища освоюється людиною саме на основі надання сенсорним стимулам середовища (або на основі витягування цих сенсорних стимулів) емоційно-оцінювальних характеристик, що свідчить про принципову єдність людини і навколишнього світу, про єдність фактологічного й етичного, що виявляється в антропомічному космологічному принципі.

Витоково будь-який об'єкт оцінюється (сприймається) на рівні правопівкульових, підсвідомо-симультанних механізмів психічної діяльності, коли виявляється феномен “першобачення” об'єкта як дещо нерозчленовано-цілісне [2]. При цьому активна саме права емоційно-оцінювальна півкуля, що виявляє процес оцінювання не об'єкта як такого, а його відношень і зв'язків, у тому числі і зв'язків із людиною, що його сприймає, зв'язків, що характеризують ціннісно-орієнтоване ставлення до об'єкта сприйняття, а не до його властивості. Надалі на перцептивній “арені” з'являється повторне сприйняття об'єкта (“другобачення”), що реалізується на рівні когнітивно-класифікаційних механізмів лівої півкулі, яка відбиває світ послідовно-вибірковим чином, охоплюючи “першобачення” концептуальною схемою.

Під час дослідження особливостей сприйняття візуальних образів з'ясувалося, що оцінки слів і зображень часто не збігаються, коли зображення і приписуване йому поняття можуть оцінюватися

протилежним чином [2, с. 37]. Це свідчить про наявність первинного універсального (підсвідомо оформленого) словника людини і про його повторні вербальні (свідомі) проєкції, які не завжди відповідають своєму джерелу, що призводить до феномена розірваності людини, протиріччя між свідомістю і підсвідомістю.

Можна говорити про такі сенсорні універсалиї, розроблені Арнхеймом (1974 р.), котрий побудував візуальний словник, в якому, наприклад, витягнутий перехрест характеризує такі властивості, як холодність і чистота, а округлість – доброту та ін. Семантико-перцептивні універсалиї роблять сприйняття більш економним.

Цікаво, що на думку гештальтпсихологів зміст або значення речі сприймаються нами так само безпосередньо, як її колір. Значення предмета “написано на його обличчі”, а тому він володіє “фізіогномічною якістю” у тому розумінні, у якому має цю якість людина, емоції котрої виявляються “на її обличчі”. У цьому контексті можна говорити про валентність речі, що доступна для сприйняття і не присвоюється об’єкту потребами спостерігача й актом його сприйняття цього об’єкта. Об’єкт репрезентує лише ті можливості, які він репрезентує.

Все вищевикладене дозволяє припустити, що як природний, так і штучний світи сповнені сенсом, що розкривається в сфері семантичного простору, картографія якого виявляється на основі концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Виходячи з вищевикладеного, можна говорити про реальність і дієвість так званого “резонансного навчання”, яке виявляє феномен передачі інформації по невербальному, чи екстравербальному каналу. Відомо, що великий відсоток інформації під час спілкування, проведення занять передається через невербальні засоби, такі як емотивний момент, жестикуляція та ін. Концепція універсального семантичного простору свідчить про те, що ідеї можуть передаватися згідно з механізмом, який ілюструється думкою, що “ідеї носяться у повітрі” [11; 15], та можуть втілюватися у феномені “колективного безсвідомого” (К. Юнг).

У біології, біохімії цей принцип виступає у вигляді “морфогенетичних полів” (О.Г. Гурвич, Р.Шелдрейк), утворюваних, як вважають, формою і поведінкою тваринних організмів, яка виступає чинником “формування причинності”, що пов’язує несиловим чином воєдино форми живої матерії за допомогою “морфогенетичного резонансу” [Sheldrake]. Тут можна говорити й про несилові квантові ефекти (І.З. Цехмістро [19]). У синергетиці є ідея, що завдяки дифузії та реакціям певних речовин в організмі формується прообраз структури – морфогенетичне поле. У даному випадку це передбачає взаємодію не речовини, але форм речовинних утворень. Наведемо й явище “біогравітації” [Дубров], парапсихологічні ефекти, ідею про голографічну енерго-інформаційну картину світу (К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом) тощо.

Таким чином, у науковий обіг вводиться поняття про голографічні одиниці мислення (мислеформи), що використовуються на шляхах пошуку методик потенціалізації особистості, чим займається фізик і психолог В. Вульф, з працями якого можна познайомитись у його книзі “Холодинаміка”. Можна навести й дослідження І.М. Дмитрієвського, який розробив модель слабкої взаємодії біологічних об’єктів з різними компонентами реліктового випромінювання. Цей науковець урахує хвильову природу всіх об’єктів природи та пояснює резонансний зв’язок свідомості людини та Всесвіту, оскільки всі об’єкти володіють власною вібрацією.

На цьому принципі може базуватися феномен “резонансного навчання” [15, с. 198-203], який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатен навчатися швидко, і Б – ті, хто вчиться повільно. Учитель проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомилася. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується й такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не “відфільтрується” через клас на рівні “ідей, які носяться у повітрі” (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному, резонансному рівні). І потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко й ефективно.

Отже, на підставі деяких феноменів, вивчених ученими, можна зробити висновок, що пам’ять природи побудована з “морфічних форм”. Існує одна форма, котра описує решту інших. Чим більше людей розмовляє японською, тим повнішою є морфічна форма. Оскільки теорія Р. Шелдрейка є наукова, вона може бути перевірена. Приміром, дослідники мають нову колискову пісню, написану турецьким поетом на мотив старої. Потім людей, що не знають жодного слова турецькою, просять запам’ятати обидві пісні – і нову, і стару. З’ясувалося, що вони заучують стару колискову пісню, повторювану декількома поколіннями турків, значно краще, ніж нову, що ледь з’явилася. Виявилось, що цей же ефект справедливий для інших мов.

Суттєво, що теорія “морфічного резонансу” здатна враховувати і передачу навичок, набутих шляхом навчання. Наприклад, у дослідженнях, що проводилися в 1920-і рр. гарвардським психологом Вільямом Мак-Дугаллом, пацюків учили плавати в лабіринті. Через кілька поколінь пацюки навчилися плавати в десять разів швидше, ніж пацюки першого покоління, що вказує на збереження цих придбаних навичок. Але ще більш інтригуючим моментом було те, що коли в інших країнах вирішили продовжити експерименти з плаваючими в лабіринті пацюками, виявилось, що піддослідні пацюки відразу почали з того рівня, якого тварини в дослідженнях Мак-Дугалла досягли лише через кілька поколінь. Відповідно до теорії “морфічного резонансу” пацюки Мак-Дугалла створили особливе поле, що послужило орієнтиром для інших подібних живих істот, дозволивши їм набагато швидше навчитися плавати.

Відтак, можна дійти висновку, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваною багатьма, ніж вивчити щось відоме тільки деяким. Хоча Р. Шелдрейк і вказує на

можливість практичного застосування теорії, але ніхто ще не просунувся досить далеко у виявленні стійких морфічних зв'язків.

Все це дозволяє говорити про феномен "планетарного інтелекту", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту [8].

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона "Життєпотік: біологія несвідомого", де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи її в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Отже, резонансне навчання залежить від перебування у стані відповідного резонансу, а настроювання на інформаційний потік тут подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі. Ця езотерична ідея розглядається Р. Шелдрейком з нової точки зору. Ідеї резонансного навчання знайшли свої втілення у практичному освітньому напрямку – "супернавчанні", методах М.П. Щетиніна, В.М. Броннікова та ін.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка збагачує шляхи побудови нової інтегративної системи освіти. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття" [10, с. 42].

## Інформаційні джерела:

1. *Анисимов А.В.* Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.
2. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
4. *Брагина Н.Н.* Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
5. *Голубева Е. А.* Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
6. *Дубров А.П.* Когнитивная психофизика: Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
7. *Журавлев А.П.* Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
8. *Казначеев В.П.* Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
9. *Капра Ф.* Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
10. *Лещенко М.* Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41 – 48.
11. *Маслова Н.В.* Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.
12. *Наан Г.И.* Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г.И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56, с. 431–433.
13. *Налимов В.В.* Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82 – 91.
14. О доминантности полушарий в восприятии чисел / Симерицкая Э.Г., Блинов С.М., Яковлев А.И., Копелев Л. В. // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971 – 976.
15. *Острандер Ш.* Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 528 с.

16. *Украинцев Б.С.* Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.
17. *Урманцев Ю.А.* О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – №4. – С. 89 – 105.
18. *Хакен Г.* Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
19. *Цехмистро И.З.* Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
20. *Югай Г.А.* Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247с.
21. *Charman D.K.* The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists / D.K. Charman // Cortex vol.17, № 3, 1981.– P. 453 – 458.
22. *Murphy M.* Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34 – 40.
23. *Sheldrake R.A.* New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

УДК 37.034:378

*Дацюк О.,  
протоієрей,  
Хмельницький інститут МАУП,  
м. Хмельницький*

### **ВПЛИВ ХРИСТІАНСЬКИХ ЧЕСНОТ НА ПІДГОТОВКУ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА ПОЧ. ХХІ СТ.**

*В статье акцентируется внимание на значении таких понятий нравственной сферы как «совесть», «эмоции», «ответственность», «свобода», «достоинство», «ценностные ориентации» в свете христианского мировоззрения и их влияние на подготовку будущих работников образования и формирование ученической молодежи.*

*Рассматриваются возможные пути решения проблемы духовного возрождения украинской нации на основах христианской этики.*

*У статті акцентується увага на значенні таких понять моральної сфери як «совість», «емоції», «відповідальність», «свобода», «гідність», «ціннісні орієнтації» у світлі християнського світогляду та їх вплив на підготовку майбутніх працівників освіти і формування учнівської молоді.*

*Розглядаються можливі шляхи вирішення проблеми духовного відродження української нації на засадах християнської етики.*

**Ключові слова:** християнський світогляд, совість, емоції, відповідальність, свобода, гідність, виховання, духовне відродження.

Нижче йтиметься про коло понять, які безпосередньо пов'язані з вихованням і духовно-моральною сферою особистості, такі як: «совість», «емоції», «відповідальність», «свобода», «гідність», «ціннісні орієнтації» тощо.

На початку статті наведемо вислів одного з Глинських старців – ієромонаха Порфірія (Левашова). Він вдало підкреслює теми совісті, яка акцентує нашу увагу на духовно-моральному аспекті сучасної української освіти і слугує об'єднанню педагогів будь-якого походження та віросповідання:

«Немає жодного народу, у якому би зовсім не було б морального почуття. Звернемо увагу на жителів Південних країн, порівняймо їх з жителями Півночі – зовні вони зовсім не схожі. Але совість і одного, і іншого народу говорить про ті ж самі істини. І один, і інший знає свої обов'язки, вони не люблять брехні, соромляться мерзотних вчинків. І негр, і європеець, і американець радіють після доброї справи. Спаситель світу виклав для людей найдосконаліший закон віри і моралі...» [7, 15].

Дане твердження вторить рядкам зі Святого Письма. Так, апостол Павло, повчаючи Римських християн, говорить про совість наступне: «Бо коли язичники, не маючи закону, природно діють за законом, то вони, не маючи закону, самі собі є законом. Вони показують, що діло закону написане у їхніх серцях, про що свідчить їм їхня совість та думки, які то засуджують, то виправдовують одна одну» (Рим., 2,14-15) [1, 1228].

Отець Церкви, святий Іоанн Златоуст, пише про совість наступне: «Той, хто має чисту совість, хоч і буває одягненим у лахміття, хоч і бореться з голодом, щасливіший за тих, хто розкошує, але почуває за собою провину, той, хоча й обкладений грошима, бідніший за усіх...». «Негідно доводити себе вчинками до того, щоб совість докоряла тобі у будь-якій справі», – пише інший подвижник – Авва Агафон. «Совість є справжній суд, – повчає нас святий Григорій Богослов, – злочинець може втекти від суду людського, але ніколи не втече від суду власної совісті». «Нехай мене усі сварять, – пише святий Тихон Задонський, – лише б совість мені не докоряла...» [6, 342-344].

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

Наведені вище вислови Святого Письма та отців Церкви стосовно совісті допомагають краще збагнути необхідність з перших кроків вчити дитину чути «Божий голос у душі», тобто – свою совість: вчитися на совість, працювати на совість, виконувати доручення батьків і вчителів на совість тощо...

За вченням християнської моралі «...у совісті інтегрована уся моральна діяльність людини. У кожен окремий момент життя – це моральний підсумок пройденого людиною життєвого шляху. Совість є особистим усвідомленням і особистим переживанням людини відносно правильності, гідності, чесності усього того, що будь-коли нею було зроблено. Реальність совісті, як постійно діючої моральної свідомості, є цілком очевидною. Це та реальність, з якою усі люди зустрічаються у собі та у спілкуванні між собою...» [42, 50].

Філософи, богослови, видатні педагоги, письменники минулих років та сучасної епохи не обходили увагою совість – цей найважливіший критерій правильності морального як внутрішнього, так і зовнішнього життя людини. Описи совісті у пам'ятках всесвітньої художньої і богословської літератури, являючи собою надзвичайну моральну цінність, переконують нас у тому, що кожна людина, яка блукає в ілюзіях моральної вседозволеності в ім'я досягнення власних егоїстичних цілей, обов'язково наштовхується на совість, як на невидиму підводну скелю, об яку розбивається логіка примарних будов наших хибних переконань. У той самий час, у чистій совісті людина віднаходить той реальний і твердий ґрунт, стверджуючись на якому, вона стає здібною трудитися і жити, удосконалюючи себе шляхом кропіткої внутрішньої роботи.

Совість відноситься до найбільш глибоких і яскравих явищ людського етичного досвіду. Вона є тією чудовою здатністю душі, за допомогою якої в кожній окремій особі відбивається загальнолюдська етична свідомість з її аксіомами природного етичного закону. Тому саме совість повинна з'явитися сполучною ланкою двох важливих реальностей: етичного ладу в душі і морального порядку в навколишньому світі.

Формування християнської совісті здійснюється в динамічному процесі, в якому удосконалюється здатність людини бачити сенс і цінність або, навпаки, нікчемність і низькість власних вчинків у світлі християнського вчення про мораль. У дітей часто совість буває ще абсолютно нерозвиненою, тому надто важливим є її виховання у сім'ї, школі та суспільстві. Без правильного виховання совість може залишатися глухою і черствою на все життя. Правильне християнське виховання совісті досягається лише в духовному житті.

«Грані етичної свідомості, що формується, якими є совість, – пише архімандрит Платон (Ігумнов), – прикметні в характері розвитку особи вже в ранньому віці і виявляються через активний людський вплив, події життя і дію Божої благодаті. Під впливом всіх цих чинників і, особливо, під впливом Божественної благодаті відбувається формування доброї, чистої і непорочної совісті... Вихованню совісті підростаючого покоління слід надавати багато уваги, адже здатність бути не лише чуйним, але і вірним вироку совісті і уміння реалізувати її вказівки в конкретній ситуації має первинний досвід в ранньому дитинстві, який потім поширюється на отрочество та юність...» [42, 50].

Вище означений факт дуже важливо знати і втілювати в особисту педагогічну практику майбутньому учителю, адже від того, чи чистою буде дитяча совість, залежить успіх усієї педагогічної – як освітнянської, так і виховної діяльності, тому що чиста совість дає людині здібність безпомилкового етично-морального вибору у будь-якій, навіть найскладнішій життєвій ситуації, більше того авторитет і сила совісті стають реальною гарантією того, що життя дитини, а згодом і дорослої людини буде сполучене з Богом і здійснюватиметься згідно із законом Христовим.

Далі звернемося до такої важливої сфери життя людини, як емоції. «Емоції – це стани, пов'язані з оцінкою значущості для індивіда чинників, що діють на нього, і виражаються, перш за все, у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення його актуальних потреб. Психічне віддзеркалення у формі безпосереднього упередженого переживання сенсу життєвих явищ і ситуацій, обумовленим відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта... Якщо з позиції мотиву діяльність успішна, виникають позитивні емоції; якщо ні – негативні. Емоції виникають лише у зв'язку з такими подіями або результатами дій, які пов'язані з мотивами... Вищий продукт розвитку емоцій людини – стійкі відчуття до предметів, що відповідають її вищим потребам. Сильне, абсолютно домінуюче відчуття називається пристрастю. Події, що сигналізують про можливі зміни в житті людини, поряд із специфічними емоціями, можуть викликати зміни спільного емоційного фону – настрої. Емоційне життя людини наповнене багатогранним вмістом; емоції виражають оцінне відношення: 1) до певних умов, які сприяють або перешкоджають діяльності, наприклад, страх, гнів; 2) до конкретних досягнень – радість, смуток; 3) до ситуацій, що склалися або є можливими тощо. Характер і динаміка емоцій ситуативних визначаються як об'єктивними подіями, так і відчуттями, з яких вони розвиваються. Так, з любові може розвинутиися гордість людиною, яку ми любимо, засмучення через її невдачі, ревності та ін. Емоційний досвід змінюється і збагачується в ході розвитку особи в результаті співпереживань (-> емпатія), що виникають в спілкуванні з іншими людьми, при сприйнятті витворів мистецтва, під впливом засобів масової інформації. Емоції виступають в ролі регулювальників спілкування, впливаючи на вибір партнерів спілкування і визначаючи його способи і засоби. Один із засобів спілкування – рухи виразні, такі, що мають сигнальний і соціальний характер. При багатьох спільних рисах, вони істотно розрізняються в різних епохах та в різних культурах...» [9].

Зважаючи на вище викладене, видно, яке значення мають емоції у житті людини, в навчальній і виховній сферах.

За думкою сучасних християнських мислителів, «...людина сприймається як особа лише тоді, коли її внутрішній світ повний емоцій і відчуттів, переживань і бажань. Без них людина була б подібна до думаючої машини, яка, володіючи пам'яттю і логічним розумом, не здатна ні відчувати, ні бажати, ні здійснювати яку-

небудь творчу діяльність» [42, 34].

Маючи на меті дослідити вплив духовного фактора, моральних законів, виразниками яких стали цінності християнства, на роботу майбутнього вчителя, ми не випадково досліджуємо, зокрема, емоційну сферу людини, адже, якби емоції цілком відносилися до сфери біологічного життя людини, на них не поширювалися б вимоги духовного закону. Так, наприклад, бути ситим або голодним не є етичним або аморальним, бо ці фізіологічні потреби відносяться не до особи, а до її матеріальної природи. Але прояв або відсутність співчуття до голодної людини підлягає етичній оцінці, оскільки це відчуття відноситься до характеру особи, то ж цей фактор підлягає як етичній оцінці, так і контролю зі сторони свідомості людини і представляє цікавість для нас у рамках нашого дослідження.

Універсальне значення емоцій в житті людини є очевидним. Якби умови не визначали життя людини і її діяльність, дійсними вони стають лише тоді, коли проникають в сферу емоційних переживань. Завдяки емоційним переживанням, сприйняття життя набуває цінності і повноти. Події і враження навколишнього життя знаходять віддзеркалення в різних емоційних станах людини.

«Взагалі, емоції виникають в будь-яких обставинах, але виявляються якнайповніше і глибоко в ті моменти, які для особи є важливими. Людина завжди емоційно реагує на те, що складає предмет її інтересів, в чому вона проявляє підвищену наполегливість і до чого вона активно прагне... Діапазон емоцій може коливатися від сильних переживань, які відповідають дуже високому рівню потреб, і нерідко виявляються недосяжними, до самих елементарних відчуттів, пов'язаних з повсякденними потребами... Високий рівень емоційних переживань може бути пов'язаний з домаганнями особи на високу самооцінку. Дуже висока і часто неадекватна самооцінка, наприклад, типу: «як мене недостатньо високо цінять», часто супроводжується відчуттям незадоволення собою. У людини створюється ілюзорне уявлення про свою значущість, внаслідок чого емоційне відношення до людей страждає втратою адаптивності», – пише Архіандрит Платон (Ігумнов) [42, 36].

Важливо брати до уваги і той факт, що емоції виконують і інші, більш специфічні функції. Однією з них є функція регуляції діяльності людини. Будь-яка цілеспрямована діяльність людини є процесом задоволення її потреб. Завдяки дії емоцій, та або інша потреба завжди емоційно забарвлена і сприймається як цінність, на досягнення якої спрямована конкретна діяльність.

Слід зазначити, що і спонукання учня до вивчення того чи іншого предмета відбувається також, за великим рахунком, під впливом емоцій. Нарешті, важлива функція емоцій в етичному житті полягає у тому, що за допомогою емоцій людина здатна сприймати і розрізняти явища добра і зла, уловлювати внутрішній настрій іншої людини, давати інтуїтивну оцінку подіям, що відбуваються, окремим особам, і їх вчинкам, і діям.

Говорячи про емоційну сферу, слід зазначити, що у людини є і небажані емоції, які неможливо контролювати і під впливом яких людина реагує неадекватно на дійсність і може творити безліч помилок. У всіх випадках виникнення небажаних емоцій позначається недостатністю релігійно-морального виховання. Як невід'ємний елемент у структурі особи, емоції та почуття покликані виконувати важливу місію в духовному формуванні людини. Бог сприяє виконанню цього завдання Своєю благодаттю. Оскільки у Христі була виправдана вся людина, зі всіма її здібностями розуму, емоціями, почуттями і волею, то кожній людині в житті Церкви дається достатня сила для контролю над емоціями, почуттями і для їх очищення.

Особливо важливо мати вище викладені знання майбутнім учителям, правильно обираючи стратегію виховання учнів, відповідно до тих емоцій, які має кожна дитина, переживаючи зіткнення з реальністю, вивчаючи предмет, оволодіваючи практичними навичками тощо, адже саме завдяки емоціям людина дізнається про життєву значущість того, що відбувається.

Продовжуючи дослідження, у цій частині перейдемо до визначення ще однієї важливої психологічної, педагогічної і етичної категорії – відповідальності.

«Відповідальність – це контроль над діяльністю суб'єкта, який реалізується у різних формах з позиції виконання ним прийнятих норм і правил. Є зовнішні форми контролю (наприклад, звітність, кара тощо) і внутрішні (відчуття відповідальності, боргу...», – так визначає відповідальність словник психолога-практика [4, 466].

У контексті нашого дослідження, нас цікавить, насамперед, виховання внутрішніх форм самоконтролю у дітей, які приносять користь, сприяючи у навчанні і праці, привчаючи їх до відповідальності.

«Відповідальність виступає показником розвитку особистості, критерієм її зрілості. В свою чергу, зрілість виражається в потребі «самореалізації не себе в суспільстві, а себе для суспільства», – так визначена відповідальність одним з вітчизняних педагогів [8] у її безпосередньому зв'язку з рівнем зрілості людини.

«Відповідальність – це внутрішня звітність людини за все те, що відбувається у сфері її потягів, виборів і конкретних вчинків», – так визначає поняття відповідальності архіандрит Платон (Ігумнов), спонукаючи нас досліджувати саме феномен внутрішньої форми самоконтролю, – і продовжує: «...відповідальність є однією з важливих форм морально-етичної свідомості. В процесі розвитку і формування особи етична відповідальність є не чим іншим, як діалогічним відношенням особи до самої себе, до шляхів і способів реалізації своєї свободи. Чим більшими довірою і авторитетом володіє людина, тим вищий і ступінь відповідальності, яка покладається на неї... Основний сенс відповідальності полягає у звіті самому собі за реалізацію власних можливостей і свободи.» [5, 65-66].

Очевидним є те, що усвідомлення як школярем, так і учителем відповідальності за свою справу, захищає особу від здійснення ганебних і негідних вчинків та підпорядковує її вимогам честі, боргу і совісті. Звідси витікає, що усвідомлення відповідальності найістотнішим чином пов'язане з поняттями гідності і

свободи. Чим глибше вкорінені в особі ці етичні категорії, тим сильніше вони впливають на ступінь її відповідальності.

Як категорія етичної свідомості, відповідальність є вельми специфічним і складним аспектом етичної феноменології особи. У зміст поняття етичної відповідальності, за вченням християнської моралі, входять наступні компоненти:

1. Усвідомлення людиною свого «я» у свободі етичного вибору.
2. Оцінка етичного вибору з точки зору понять гідності і свободи.
3. Визначення ступеня цінності вчинку.
4. Переживання етичних наслідків свого вчинку у вигляді схвалення або осуду їх з боку совісті. [5, 66].

Таким чином, глибина етичної відповідальності у кожному конкретному випадку, як показує досвід, залежить від значущості переживань особою ситуації і свого місця у ній. В цілому ж усвідомлення етичної відповідальності, як і всіх інших форм етичної свідомості, зростає і формується лише в процесі розвитку і становлення особистості. Тому виховання у дітях відповідальності як принципу відношення до життя, може відбуватися лише у комплексному застосуванні педагогом виховних елементів, які сприяють становленню людини як особистості, враховуючи як надбання соціальної психології, так і спадок християнської віри.

Згідно вчення християнської моралі, Бог закликає людину до відповідального відношення до життя. Все, що здійснюється людиною в сфері її етичного вибору між добром і злом, між тим чи іншим вчинком, є її реакцією на зовнішні подразники, а також її поведінка у сфері спілкування з іншими людьми, все це передбачає етичну відповідальність.

Заклик Адама до відповіді перед Творцем є біблейським прообразом загальної людської відповідальності за всіляке особисте зло, яке свідомо допускається у житті. У чисельних євангельських притчах Христа Спасителя також міститься заклики до особистої етичної відповідальності кожної людини за свої вчинки, і лише разом із втратою релігійної віри сучасна людина втратила і усвідомлення власної етичної відповідальності.

З досвіду життя нам добре відомо, як подекуди безвідповідально ставляться діти до своїх обов'язків, наслідуючи дурний приклад старших товаришів, або й батьків. Не лише байдужість до свого морального стану, але й легковажність і безпечність у поєднанні з несвідомим потягом до гріха визначають стиль внутрішнього життя сучасної молоді, яка виховується на культурі споживацтва і виростає, нічого не бажаючи робити як для себе, так і для суспільства. Як правило, це люди, не навчені керуватися у своїх діях поняттями честі і боргу, вони не вважають себе ні в чому і ні перед ким не зобов'язаними і не вміють чути голос своєї совісті. Далі відсутність особистої відповідальності відкриває простір для різного роду недозволених і аморальних вчинків. Ці молоді люди не здатні глибоко замислюватися над сенсом свого існування, як не здатні і відчувати справжню ганебність своїх діянь, мету яких вони оцінюють лише з точки зору егоїстичних бажань і інтересів. Правило «ніколи не жалкувати про свої вчинки» є головним принципом їх безвідповідального відношення до життя.

На відміну від етично безвідповідальної натури людина з високою свідомістю етичної відповідальності завжди готова чесно і щиро визнавати свою провину, щиро засуджувати свою ліню, жалкувати, наприклад, про недбало виконане домашнє завдання (якщо мова йде про учнів) або про слабку підготовку до уроку (якщо ми говоримо про вчителів), вона кається в своїх помилках, отже і здатна робити кроки, щоб виправити допущені прорахунки, ставлячи на перше місце не свій особистий авторитет, а вимоги честі, боргу і відповідальності.

Усвідомлення відповідальності супроводжує людину на всіх етапах морального самовизначення: у момент вибору, у момент здійснення задуманого діяння і у момент осмислення результатів вчинку. «З цієї точки зору, усвідомлення відповідальності, – пише архімандрит Платон (Ігумнов), – є важливим чинником, який протистойть процесам розпаду як на рівні структури окремої людської особи, так і на рівні суспільної структури і взагалі вселенського буття» [5, 70].

Таким чином, християнський заклики до боротьби людини зі злом у своїй власній душі і у своєму особистому житті сприяє вихованню відповідальності у собі та навколо себе, виховуючи її у дітях, підлеглих і оточуючих, будучи для них взірцем.

Тема свободи складає один з найбільш глибоких і яскравих моментів в етичному вченні християнства.

Які б прояви людської особистості не підлягали розгляду і вивченню, їх етична оцінка можлива лише тоді, коли передбачається свобода самовизначення людини. Інтерпретація проблеми свободи має важливий світоглядний сенс і охоплює собою глобальний аспект людського існування. У таємниці свободи полягає пояснення етичного смислу людського буття, розгадка падіння первозданної людини і доля людини у світі. Тема свободи влітається червоною ниткою в контекст всього християнського світогляду, педагогіки, а також у вчення Церкви про спасіння людини.

Енциклопедичний словник визначає свободу, як «...здатність людини діяти відповідно до своїх цілей і здійснювати вибір. Люди не вільні у виборі об'єктивних умов своєї діяльності, проте вони володіють конкретною і відносною свободою, коли зберігають можливість у виборі санкціонованих нормами і цінностями даного суспільства цілей або засобів їх досягнення...» [9].

«Бог дає людині свободу у власність, як джерело, володіючи яким вона здатна творчо себе розкрити і проявити... Хоча все в світі підпорядковано закону необхідності, людина, завдяки свободі, не підпорядкована йому остаточно... Користуючись даром свободи, людина наділяє смислом процес свого становлення, віддаючи перевагу тому або іншому закону існування... людина свідомо і вільно визначає свій вибір і таким чином стверджується в процесі свого становлення як високоморальна особа... Свобода є найглибшою етичною основою особи, її винятковим привілеєм і невід'ємним даром...», – говорить Православне Моральне богослов'я

[5, 77].

Засновуючись на цьому концептуальному визначенні свободи у розрізі розуміння цього поняття в рамках християнського світогляду, ми констатуємо факт, що завдання морального становлення людини передбачає її повну свободу. Як всілякий дар, отриманий людиною від Бога, свобода відкрита для вдосконалення.

Порівняно з абсолютною свободою Бога людська свобода є неповною і недосконалою. Бог вручив людині дар свободи як заставу, використовуючи яку людина могла б довести свою свободу до такої етичної повноти і досконалості, в якій найбільшою мірою знаходила б віддзеркалення абсолютна свобода Бога.

Перед людиною стоїть завдання творчого самовизначення в двох світах: матеріальному і духовному, в цінностях двох порядків: реальному та ідеальному.

Реальний світ – це світ, що сприймається органами почуттів, тобто очевидний. Ідеальний світ – це світ, що сприймається інтуїтивно, як світ очікуваний, тобто прийдешній. СENS свободи полягає в можливості етичної орієнтації по відношенню до реального та ідеального світів в тому, що етична орієнтація людини в кожному окрему мить тимчасового життя визначає її долю у вічності.

Якщо етична орієнтація людини має постійну тенденцію до того, щоб надавати перевагу перед реальним ідеальному, наприклад, духовним цінностям перед практичними інтересами, то цю тенденцію ми можемо розглядати, як прагнення особи до досконалості і повної свободи. Там, де цієї тенденції немає, де людина надає перевагу реальному перед ідеальним, особиста свобода ще не досягла досконалості, там можуть мати місце застій духовного життя і моральне падіння.

«Моральна ж досконала свобода – це здатність особи здійснювати за допомогою розуму панування над почуттями і бажаннями...» [5, 82].

Маючи намір виховувати молодь, усе це мусить брати до уваги майбутній педагог, сприяючи розвитку у дітей справжньої та досконалості свободи, яка спрямовує у правильне русло усе життя людини. Слід зазначити, що на відміну від дорослих, як відомо, саме у дітей краще виховується справжня моральна свобода, бо вони у меншій мірі підвладні негативним пристрастям (пагубним звичкам, гріховним вчинкам тощо).

Вчення про гідність людини і її творчу діяльність в світі складає один з найважливіших розділів християнської етики.

Поняття «гідність» виражає відношення людини до життя, його сенсу і цінностей; воно є надзвичайно глибоким і ємним поняттям, що має цілком конкретний етичний вимір і зміст.

Нижче ми даємо класичне визначення гідності світськими підручниками з психології, а також духовне розуміння цієї моральної, етичної та педагогічної категорії.

«Категорією «гідність» в етиці прийнято позначати об'єктивну цінність особистості, її соціальну значимість як відповідну, адекватну з людською сутністю, тобто ту якість, за якої людина чинить так, як належить її сутності і призначенню, як повинна чинити саме людина. У широкому сенсі слово «гідність» означає цінність людини для інших людей, для суспільства незалежно від її соціального стану, професії, національності. Гідність у вузькому сенсі — це оцінка людиною себе як моральної особистості, що значима для оточення, для суспільства. У даному випадку ми маємо справу з позитивним оціночно-емоційним ставленням до себе у формі свідомості і почуття власної гідності...» [9].

У поглядах на гідність людини з точки зору християнства, насамперед, слід виходити з вчення Церкви про творіння людини Богом, Боговтіленні і перетворенні людської природи у Христі, відповідно і в системі цих важливих догматичних координат будувати досвід православної аксіології («аксіологія» від грецького «аксіос» – гідний, достойний [3, 143]).

«В онтологічному сенсі, – пише архімандрит Платон, – з поняттям гідності пов'язується, по-перше, вчення про унікальність кожної особистості як образу Божого, як носія етичної і релігійної свідомості. По-друге, гідність людини слід розуміти як невичерпність, багатство і красу внутрішнього світу людської особистості, що помітне навіть у її зовнішності і в її творчій діяльності. В етичному сенсі гідність є не що інше, як дотримання етичного закону і вказівок совісті. В релігійно-духовному сенсі гідність означає ступінь перетворення людини надприродною Божественною благодаттю... У собі самій людина не має причини буття, вона існує завдяки своїй причетності до Бога і лише в Нім знаходить джерело життя...» [5, 123].

Таким чином, з точки зору християнства, в унікальності, неповторності і оригінальності людської особистості слід бачити один з найбільш істотних і глибоких моментів її буття і один з найбільш яскравих проявів її богоподібної гідності. Якщо в самому узагальненому сенсі життя є структура, що протистоїть тенденції до хаосу, розпаду і знищення, яка, навпаки, прагне до самоорганізації, то з цього виходить, що християнське відношення до життя та виховання означає протистояння етичному розпаду і загибелі особистості. Усвідомлення ж джерела життя і основи усього буття як Божого дару, запобігає виникненню гордині та марнославства як наслідків егоїзму людини.

Не випадково нами було виведено в окремий розділ визначення категорії гідності світською і духовною науками, бо правильне розуміння цього поняття допоможе майбутньому учителю розрізнити гідність і гордість як у собі самому, так і у своїх вихованцях, відповідно ставлячись з повагою до проявів унікальності кожної особистості як образу Божого, боячись принизити її, і боротися проти гріховних проявів гордині, яка деякими людьми називається «відчуттям власної гідності».

Основоположним і важливим аспектом вільного і творчого відношення до життя є орієнтація особи в сфері етичних смислів та цінностей.

Перш за все, необхідно з'ясувати, які чинники визначають здатність особи здійснювати орієнтацію у

навколишньому світі.

Згідно структури нашого дослідження, спершу розглянемо погляд на означену категорію світської науки, а потім християнську точку зору.

За визначенням словника психолога-практика, «орієнтація ціннісна є поняттям психології соціальної, яке використовується у двох значеннях:

- 1) моральні, естетичні, політичні та інші основи оцінок суб'єктом дійсності та орієнтація у ній;
- 2) спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значимістю.

Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні досвіду соціального і викриваються у цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості... Система їх становить змістовну сторону спрямування особистості і виражає внутрішню основу її відношення до дійсності...» [4, 462].

«За результатами досліджень Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету, до ієрархії цінностей учнів з високим рівнем самоактуалізації входять: свобода, незалежність; активне діяльне життя; чиста совість, чесне життя; матеріально забезпечене життя; здоров'я; повага оточуючих; розширення своєї освіти, світогляду; цікава робота тощо...» [2].

За розробленою К.Юнгом системою, своє відношення до себе і до світу особистість визначає в таких початкових і фундаментальних категоріях, як категорії «мати» і «бути». Обидві категорії сприймаються особою як життєве завдання. «Мати» і «бути» – це два важливих посилення, дві основні категорії, два види самовизначення у спільній онтології існування особи. Ці дві категорії складають основний стрижень людського існування, подвійну спіраль таємниці сенсу особистого і загальнолюдського життя. Якби приклади не представляла історія, йдеться про реалізацію цих двох принципів – «мати» і «бути». Категорії «мати» і «бути» співвідносяться між собою, як царство потреби і необхідності з царством гідності і свободи. Переважне прагнення людини до того, щоб «мати» або до того, щоб «бути», може носити апіорний, природжений характер, або може з'явитися результатом свідомої орієнтації особи і визначатися або прихильністю до зовнішнього світу, або прагненням до реалізації внутрішнього сенсу існування. Так, згідно Юнга, доля однієї людини обумовлена переважно зовнішніми об'єктами її інтересів, доля іншої – внутрішнім життям. Усім відомі замкнуті, самозаглиблені натури, які складають яскраву протилежність натурам відкритим і привітним. З наведених вище відмінностей в орієнтаціях, можна передбачати, що категорії «мати» і «бути» здатні по-різному реалізовувати себе в екстравертній і інтравертній натурах.

В екстравертному характері, з його відносно високим рівнем вимог, переважаючого значення набуває категорія «мати», в інтравертному – «бути». Відповідно до інтересів його вчинки обумовлені впливом осіб і речей. Пристосування до обставин – відмінна риса екстравертної особи. Переважна увага приділяється нею об'єктам зовнішнього світу і володінню ними [9].

Не слід думати, що екстравертивна установка унеможливорює самозаглиблення особи. Поза сумнівом, кожна особа здатна мислити категоріями самооцінки. Подолання тенденції до володіння означає перехід особи від екстравертної орієнтації до інтровертної. У такому випадку вона набуває здібності до самозаглиблення, молитви, справ милосердя, не допускає поверхневого і зверхнього відношення до етичних норм і цінностей тощо.

Коротко розглянувши ключові поняття духовно-моральної сфери, які водночас є важливими педагогічними і психологічними категоріями, такі як «совість», «емоції», «відповідальність», «свобода», «гідність», «ціннісні орієнтації», можна підвести певний підсумок щодо важливості введення у підготовку вчителів предмету або відповідного модуля, який би знайомив сьогоденних студентів з етичними надбаннями християнства з метою сприяння подальшому формуванню у учнів як чітко визначеної світоглядної вертикалі, так і високих моральних якостей, завдяки яким дитина зможе чесно вчитися і сумлінно, творчо та з задоволенням трудитися, не відбуваючи повинність, приносячи користь як собі, так і суспільству.

Звісно, у навчальних курсах з педагогіки та психології студенти знайомляться з означеними вище категоріями і метою дослідження не є подання принципово нової інформації, наше завдання інше – дати можливість студентам переосмислити інформацію і переоцінити знання у світлі християнського світогляду та духовного досвіду – принципово нової світоглядної вертикалі, адже відношення до певних категорій християнської і світської науки не завжди є однаковими, у чому ми мали можливість переконатися, знайомлячись з вище наведеним матеріалом.

Тож, володіючи знаннями в галузі християнської педагогіки, аскетичної та богослов'я, майбутні вчителі зможуть у власній практиці застосувати багатий духовний досвід християнства, що зробить їх важкий труд та його плоди більш ефективними.

### Інформаційні джерела:

1. Библия. – М., 1989. – 1372 с.
2. Бондар Н.Є. Формування ціннісних орієнтацій у юнацькому віці: <http://ua.textreferat.com/referat-10872-4.html>.
3. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. – СПб., 1899. – 1370 с.
4. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. – Минск–Москва: Изд. «Харвест АСТ», 2001. – 976 с.
5. Игумнов Платон, профессор-архимандрит. Нравственное богословие. – М.: Изд. МДА, 2006. – 170 с.
6. Квітник духовний: збірка духовних повчань. – М., 1998. – 409 с.
7. Маслов Н.В. Толковый педагогический словарь. – М.: Изд. «Самшит», 2006. – 824 с.

8. Потапчук Л. В. Відповідальність старшокласника за саморозвиток та самореалізацію своєї особистості: <http://referaty.com.ua/ukr/details/1786/>.

9. Психологічний словник: <http://ua.textreferat.com/referat-8620.html>.  
<http://www.bankreferatov.ru/db/M/340AACB511B847A8C3256F700075B100>.<http://www.psdict.ru/33.php>,  
<http://www.psdict.ru/42.php>. [http://mirslovarei.com/content\\_bes/Svoboda-55531.html](http://mirslovarei.com/content_bes/Svoboda-55531.html).

УДК 371.2(09)

**Дубасенюк О.А.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир

### СИНЕРГЕТИЧНИЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

*Анализируются особенности синергетического влияния средств массовой информации на развитие личности молодого человека. Рассматриваются современные тенденции и противоречия в образовании и воспитании, обусловленные глобализационными и интеграционными процессами в обществе. Приводятся деструктивные последствия синергетического влияния СМИ на личность. Определяются пути повышения роли СМИ в процессе становления растущей личности.*

*Аналізуються особливості синергетичного впливу засобів масової інформації на розвиток особистості молодого людини. Розглядаються сучасні тенденції та суперечності в освіті та вихованні, що зумовлені глобалізаційними та інтегративними процесами в суспільстві. Наводяться деструктивні наслідки синергетичного впливу ЗМІ на особистість. Визначаються шляхи підвищення ролі ЗМІ в процесі становлення зростаючої особистості.*

**Ключові слова:** синергетика, синергетичний вплив, засоби масової інформації, розвиток особистості, глобалізація, інтеграція, інформаційний бум.

Останніми роками актуалізувалася синергійна тенденція до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "інформаційний бум". Людство ще ніколи не володіло таким незліченим обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених в океані інформаційного буму. Е. Шредінгер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інститутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно й протягом багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму пояснити опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки [9].

Формування предметів і явищ природи відбувається в єдності її сутнісних начал, які є першопричиною виникнення світостворення й рушійною силою процесів його розвитку. Людство має накопичити певний досвід дослідження сутнісних начал. Дозволимо словосполучення, що природу діалектики сутнісних начал у процесі розвитку відображає взаємодія Іпостасей Трійці: Бога-Отця, Бога-Сина й Бога-Духа. У якості таких начал, на думку Л.Г. Мельника, виступають: енергетична потенція, інформаційний початок і синергетичний феномен. Отже, інформаційний феномен є одним з початків природи і може розглядатися у якості аналога Бога Сина (Біблейського Слова, Логоса) щодо явищ природи. В основі формування (виникнення, творення) усіх предметів і явищ природи лежить рух. Природні істоти – від елементарних часток до найскладніших біологічних організмів – розрізняються інформаційними програмами реалізації (енергетичного потенціалу цього руху). Саме вони складають основу предметів і явищ природи. Інформація як носій характерних ознак предметів та явищ природи народжується з різної потенції до руху, якщо вона закріплена пам'яттю. Саме пам'ять перетворює випадковий імпульс руху в усталений, що відтворюється системою, енергетичний потенціал, притаманний предмету або явищу [5, 45-46].

Мета статті полягає у виявленні особливості синергетичного впливу засобів масової інформації на розвиток особистості молодого людини. Особистість також розглядається як складна біосоціальна система, до якої можна застосовувати синергетичний підхід.

Синергія "виникла від грецького *synergeia* – "спільна дія", відповідно синергетизм – взаємодія різних потенцій або видів енергії в цілісній дії. Праці Г.Хакена поглибили зміст синергії. Явище синергетизму може відбутися за умови наявності в елементах системи цілого ряду важливих властивостей: здатності реагувати на зміни зовнішнього середовища, когерентності, (узгодженості) елементів системи, коеволуції (збіг у різних елементів системи трансформаційних циклів розвитку, взаємодоповнюваності, взаємозалежності елементів системи, взаємовигідності (спільне функціонування елементів покращує їх стан) [7; 8].

Зазначене вище допомагає зрозуміти умови виникнення низки суперечностей між традиційними

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

підходами до розвитку особистості та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та синергетичного та інтегративного підходу, а саме, суперечностей між:

- об'єктивною потребою суспільства у формуванні особистості як суб'єкта навчання з урахуванням феномену синергетизму й неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- потребою в інтеграції та синергізації виховних впливів усіх форм організації виховання в школі як соціального інституту й відсутністю таких зв'язків у реальній практиці;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати молодь до діяльності в умовах мінливого середовища й деструктивних явищ;
- орієнтацією навчальної діяльності на набутий соціальний досвід і спрямованістю молоді на майбутній зміст професійної діяльності, який виявляє невідомі ситуації й умови праці;
- традиційним лінійним мисленням і нелінійним імовірнісним синергетичним мисленням;
- декларацією особистісно орієнтованої парадигми навчання та виховання й відсутністю ефективних засобів та технологій її реалізації;
- системою освіти, вибудованої відповідно до ідеалів, норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним і варіативним.

Відтак, сучасна педагогічна наука має бути спрямована на фундаментальне розв'язання суперечностей, які виникають у процесі формування особистості суб'єктів навчальної діяльності.

Новий імпульс в розвитку педагогічної науки надає синергетичний підхід до вивчення особливостей розвитку особистості, який відбувається під впливом засобів масової інформації.

Науковці зазначають, що високорозвинені країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, у якому пріоритетною стає проблема створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просуваються у своєму розвитку, тим більш залежними ставали відстворених продуктів. Уже повсюдно людина стає не керівником і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям. Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але й сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив ситуацію, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному й технічному моделюванню [6]. У сучасних умовах ускладнення соціально-економічних та культурних потреб суспільства змінюється роль та співвідношення інститутів виховання в системі соціалізації молодого покоління. Поряд із зростанням їх кількості змінюється також якісний склад. Значущим фактором соціалізації молоді стають засоби масової інформації (комунікації).

Проаналізуємо специфіку масової комунікації. Це процес розповсюдження соціальної інформації за допомогою технічних засобів (друк, радіо, телебачення, кіно та відеотехніка), це особливий вид соціального спілкування, що здійснюється в масштабах суспільства і є важливою передумовою суспільного розвитку та організації. Масова комунікація соціально детермінована. За допомогою її засобів набувають масового тиражування духовні цінності та соціальні норми, які в систематизованому вигляді відображають домінуючі світоглядні уявлення та суспільні настрої. Розповсюдження інформації за допомогою масової комунікації є засобом політичного, економічного та інших впливів на свідомість (мислення) та діяльність (поведінку) людей.

Зміст повідомлень, отриманих через засоби масової інформації, формується з урахуванням особливостей та закономірностей психологічного впливу в діапазоні від звичайного інформування до навчання, переконання та навіювання. Техніка масової комунікації орієнтується на задоволення потреб і запитів різних соціальних прошарків. Розповсюдження інформації, її ритм і масштаб визначаються характером розвитку та функціонування тієї чи іншої соціальною системи. Ці системи утворюють комплекси технічних засобів, які виробляють, зберігають, приймають і передають газетну, теле-, радіо-, відеоінформацію [3, 290].

В умовах гуманізації та демократизації суспільства, його засоби масової інформації все активніше впливають на формування визначених соціального орієнтирів й одночасно сприяють розвитку задатків і здібностей особистості. Виявлену тенденцію не можна оцінити однозначно (негативно або позитивно), оскільки в молодіжному середовищі все більшого значення набувають електронні засоби масової комунікації, у яких велику роль відіграють такі культурні форми, які традиційно вважаються "дозвільними", "розважальними". Це кіно, естрада, телебачення, відео.

Проте спостерігається й така тенденція: у сучасному світі книга поступово звільняє місце кіно й телебаченню. Таке явище певною мірою пояснюється рівнем технічного розвитку суспільства. Звичайно, відмова сучасної молоді від книги на користь телебачення свідчить про суттєві зміни в культурно-ціннісних орієнтаціях сучасної людини. Але кіно та відео заміняють читання переважно в тих соціально-культурних прошарках населення, які і раніше читали небагато. Але в деяких випадках телебачення стимулює появу й розвиток інтересу до читання. Екранізація класичних і сучасних творів посилює бажання краще зрозуміти побачене, прочитати твір в оригіналі [3, 293].

Засоби масової комунікації, якими користуються молоді люди, створюють для них специфічний інформаційний світ. Інформаційні джерела формують різні інформативні сфери розуміння світу, визначають ціннісні орієнтації юної особистості, стиль її життя

У науковій літературі відзначається вплив сучасних засобів масової інформації на формування підростаючого покоління. Прихильники нової соціологічної теорії „інформативного суспільства” відводять цим засобам визначальне місце в системі відносин сучасного суспільства, оскільки вони стали органічною частиною середовища його проживання. У країнах Заходу, ураховуючи прогресуючу "технологію життя",

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

початок "комп'ютерного віку" поширюється література, яка розглядає проблеми виховання молоді за цих умов. Нові технології, насамперед мікроелектроніка, глибоко впроваджуються у виробництві, усе активніше застосовуються у всіх типах навчально-виховних закладів, а також у сферах дозвілля дітей та молоді [3, 294].

Сучасне суспільство перенасичене новітньою мікропроцесорною технікою. Радіо, телеприймачами користуються у найвіддаленіших кутках нашої планети. Практично в кожній сім'ї є телевізори. Це підтверджено французькими дослідниками, у Франції в кожній сім'ї є телевізор, а в кожній четвертій є вже по два телевізори. А в США у кожній п'ятій квартирі нараховуються три апарати, у Японії навіть чотири телевізори в одній квартирі вже не рідкість.

У США понад 6000 систем кабельного телебачення обслуговують 37 млн. будинків. На початку 1990 року кількість сімей, які мають відеоманіфони, становила близько 25 млн. У ФРН на початку 80-х років відеоманіфони мали 25 відсотків сімей, до початку 90-го року, за оцінками спеціалістів, кількість зросла на 50 відсотків. Як показало репрезентативне опитування, проведене Міністерством освіти і науки ФРН, ще в 1982 році серед власників відеоманіфонів 10 відсотків становили юнаки й підлітки від 14 до 29 [3, 295].

Проте вік комп'ютера, незважаючи на ряд переваг, породжує урбаністичне дитинство, негативно впливає на психічний, емоційний та фізичний розвиток особистості. Проведення дітьми значної частини свого дозвілля вдома, біля телевізора веде за собою погіршення стану здоров'я, зниження інтересу до читання, спорту, до активних форм використання вільного часу, що призводить до формування пасивності та байдужості. Західні педагоги, зокрема німецький професор Р. Вінкель, називають покоління молодих, що вступило в життя після 70-х років, поколінням електроніки й засобів масової інформації, на відміну від покоління 40-х років ("діти війни"), покоління "економічного буму" 50-х початку 60-х років (діти споживання"), періоду після 60-х років ("діти кризи"). Покоління 70-х і наступних років, за Вінкелем, це — "не діти". Жодне з поколінь не відчувало стільки страху, жахів, незгод, скільки довелося відчувати сучасній молоді.

Учені вважають, що це покоління "інше", і воно є дуже "важким", але причини цих труднощів трактуються неоднозначно. Одні акцентують увагу на важких соціально-психологічних умовах, у яких жили й росли діти (страх перед загрозою термоядерної війни, втрати сенсу життя, розчарування, депресії, наркоманія тощо). Інші звинувачують насамперед дорослих, які винайшли нові технології, засоби масової інформації й цим не лише позбавили дітей радості дитинства (Н. Постман), а й спричинили зникнення самого поняття "дитинство". Оскільки у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства й дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. На думку нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйняттям зовнішнього світу, куди й переміщується активність дитини. Водночас нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення й мови. Сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються зі швидкістю епідемії, завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план" [3, 295-297]. Відтак, значно активізуються елементи видовищної культури відповідно до розвитку сучасних електронних засобів масової інформації, і в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіовізуальних) сигналів, які надходять до молоді людини. Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжок, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту [1, 86].

Дослідження, проведені в ряді країн з метою вивчення ступеня "споживання" дітьми телепередач, показали, що перші контакти з телебаченням діти мають уже у віці двох років. У віковій групі трирічних уже 60 відсотків дивляться телепередачі більш або менш регулярно. Науковці висловлюють занепокоєння: надто великою є участь дітей у віці від трьох до шести років у регулярному перегляді телепередач. За даними німецьких учених, 90 відсотків учнів західнонімецьких шкіл дивляться відеофільми, причому деякі з них — до 20 фільмів на тиждень, у тому числі заборонених для їх віку. Опитуваннями доведено пряму залежність між тривалим сидінням перед телевізором і неуспішністю в школі. Таке становище викликає тривогу батьків, учителів та інших людей, які усвідомлюють, якої шкоди завдає відеоіндустрія молоді. Медики відзначають небезпечність непристойних відеофільмів, фільмів жаху для гіперактивних дітей. Їх перегляд провокує асоціальну поведінку, агресивність, жорстокість, вандалізм і може призвести до серйозних патологічних наслідків.

І сьогодні індустрія розваг продовжує спрямовувати засоби масової інформації на формування в молоді соціальної, політичної й духовної апатії, пасивності, примітивних смаків, інтересів і потреб, зневажливого ставлення до справжньої культури, до історії, сучасних досягнень людської цивілізації.

Саме тому в США навколо проблеми дозвілля молоді розгорнулася запекла боротьба. У дискусію про те, які розважальні програми можна назвати прийнятними для 66,5 млн. американців у віці до 19 років, вступила практично вся країна: батьки, популярні зірки телеекрану. Американська громадськість закликала до прийняття рішучих заходів проти непристойних теле- й відео програм. Спеціалісти підраховували, що за 22 тисячі

годин, які проводить біля телевізора американський школяр за роки навчання в школі, він 18 тисяч разів стає свідком різних убивств. За даними журналу "Піпл", у фільмі "Рембо" демонструються 44 засоби вбивства, не враховуючи групові, які відбуваються під час численних вибухів. На думку представників "Національної Асоціації навчальних закладів", більша частина самогубств, до яких вдаються підлітки США, пов'язана зі станом депресії, викликаною відеопродукцією.

Суспільна й педагогічна громадськість наголошують на психологічних та моральних втратах, наслідки, особливо для дітей та молоді, сучасної практики "культурного імперіалізму" з його пропагандою масової культури, культу насильства, всюдозволеності, низьких інстинктів людини, звичаїв злочинного світу. Використання культури як джерела наживи, як каналу, через який формується перекручене уявлення про світ, про життя негативно відбивається на духовному розвитку молоді. На думку Б. Брехта, при використанні творів культури для маніпулювання людською свідомістю відбувається процес, який він назвав "переплавою духовних цінностей у товар". Викликає серйозне занепокоєння й така тенденція: сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які швидко розповсюджуються, завдяки засобам масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план. Так, у колишньому Радянському Союзі, за даними соціологічних опитувань останніх років, у бюджеті вільного часу молоді книга займала лише п'яте місце, переважала сучасна музика, спілкування, телебачення, заняття за інтересами. У загальному обсязі читання старшокласників класична література посідає лише 4,5 відсотки. Виникає тривожний симптом – відчуження молоді від книги. На думку французького просвітителя Дені Дідро, "коли люди перестають читати, вони перестають мислити". Така тенденція спостерігається і в США. Учені вважають, що причина такого явища у тому, що у країні довгі роки формувалося покоління, "яке не читає книжок", а дивиться телевізор. Високорозвинена індустрія розваг пропонує молоді широкий спектр можливостей щодо проведення дозвілля, тому приділяти серйозну увагу читанню, підкреслюють вони, може лише той, хто з дитинства орієнтований на це. І сьогодні в США 70 відсотків осіб, які, одержали середню освіту, у подальшому майже нічого не читають.

Наголошується на "вторинній неграмотності" (Д. Бааке) як серйозній соціальній проблемі Німеччини. Під цим розуміється такий стан, коли молоді люди, навчившись читати та писати, читають так мало, що стосовно літератури ведуть себе як неграмотні люди, не сприймаючи її. Такі ж тенденції спостерігаються і в Австрії: 55 відсотків населення країни протягом року не читали жодної книги або в кращому випадку – одну. У Франції – 65 відсотків людей не читають книжок. Більше половини всіх книг, які читаються в країні, припадає на 10 відсотків населення.

Крім того, спостерігається й таке явище, коли "ми стаємо свідками кризи виду "людина розумна", коли владу на Землі прагне захопити нова форма життя. Формуються величезні інформаційні суб'єкти, мережеві надістоти, які називаються големами. У них люди виступають як клітини одного супермозку, його нейронами. І чим примітивнішими стають люди, тим для големів краще. Клітинкам супермозку або деталям біологічних мережевих комп'ютерів не потрібно бути складними. Це навіть шкідливо для големів. Неважливо, що самі люди при цьому щиро вважають себе вільними: насправді все інакше. Зверніть увагу, як гіпертрофовано розвивається все, що стосується зв'язку й телекомунікацій, зберігання та передачі інформації: Інтернет, сотовий зв'язок, супутникові канали, телебачення. Големи будують свої тіла, підсилюють зв'язність людей-нейронів. На шкоду всьому іншому! В останні сорок років науково-технічний прогрес потворно викривився й подекуди просто затупцював на місці..." [2, 3-6].

Зазначимо, що докорінна трансформація комунікативної сфери людини відбувається на тлі глобалізаційних процесів: з появою Інтернету, мобільного зв'язку, значного збільшення та вдосконалення транспортних засобів експонентним чином активізується психологічна лабільність і мобільність людини в просторі та часі. Це в багато разів збільшує кількість і якість всіляких контактів між людьми, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері тотального впливу всіх на всіх, а успіх у життєвому просторі нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей та обставини.

Якщо психофізіологічною метою розвитку людської істоти можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" в знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молоді до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Разом з тим, передова громадськість, педагоги вважають, що потрібний комплекс соціально-політичних, юридичних і педагогічних законів та ініціатив. Насамперед слід звернути серйозну увагу на посилення законодавчих актів щодо захисту дітей, молоді від шкідливого впливу комерційного телебачення, а також ставиться питання про створення спеціальних органів контролю за відеопродукцією, відеоринком, усією друкованою продукцією й літературою для дітей. Як позитивний факт слід відзначити роль навчального телебачення, яке найбільш повно відтворює прагнення дітей та молоді прилучитися до ціннісних орієнтацій дорослих. Навчальні програми інтенсивно розповсюджуються в США та Західній Європі, Японії. Створюються фонди аудіовізуальної документації. Затверджуються науково-методичні видання „преси в школі”,

створюються спеціальні педагогічні центри в країнах Західної Європи та сучасні електронні бібліотеки.

При цьому, на думку науковців, сучасна освіта має враховувати роль ЗМІ й бути вирішальним чинником та засобом подолання сучасних цивілізаційних викликів та загроз. Останнє відображається в головних положеннях *критично-креативної (трансформаційної) освітньої парадигми*, яка набуває синергетичного контексту, оскільки спрямована на самоорганізацію та саморозвиток систем у цілісній взаємодії й передбачає такі напрями, які мають реалізуватися не тільки в загальноосвітніх закладах, але й висвітлюватися, обговорюватися в засобах масової інформації:

1. Орієнтація на формування вільної людини, готової до розв'язування багатofакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінюваному демократичному суспільстві.
2. Пріоритет інтересів суспільних груп та окремої особи у вихованні та навчанні.
3. Активна й діяльнісна форма "спільного" навчання через об'єднання зусиль вихованців та педагогів з метою переважного розвитку особистості та критично-креативних здібностей молодого громадянина як "людини відповідальної", здатної розв'язувати особисті та глобальні проблеми.
4. Учення про людину як складну й багатомірну сутність, застосування у вихованні та навчанні новітніх досягнень наукового людинознавства, участь молоді у визначенні форм, змісту і методів навчання.
5. Гуманістична педагогіка (педагогіка співробітництва), демократичний тип управління системою освіти, панівна роль громадськості в освітній політиці й вирішенні головних питань діяльності кожного закладу освіти.
6. Застосування на вищих рівнях освіти принципу "від майбутнього до сучасного", вільний доступ до правдивої інформації, підготовка молоді до інноваційної діяльності, безперервної самоосвіти, трансформації суспільства й збереження природного довкілля через утворення та формування "людства", здатного до усвідомлення дій реальної єдності [4, 19-20].

Отже, синергетичний вплив засобів масової інформації слід розглядати в контексті вічно існуючих понять Добра і Зла та боротьби між ними. У світлі теорії самоорганізації систем стають зрозумілими процеси творення й деструкції. Процеси розвитку відкритих систем, спрямовані насамперед на вивільнення із зовнішнього середовища й накопичення енергії. Саме ці процеси умовно можна назвати творенням. Вони асоціюються з вічним Добром. Але ж ці процеси неминуче поєднані і з деструкцією і навіть її зумовлюють. Бо зруйнувати можна лише порядок, що з'явився; абсолютний хаос або вічний спокій, зруйнувати не можна. Тобто, суперечливий характер засобів масової інформації має як позитивні, так і негативні сторони. Тому педагогам спільно із засобами масової інформації слід спрямовувати свою роботу на розвиток і виховання дітей та молоді, набуття ними суспільного та культурного досвіду.

### Інформаційні джерела:

1. Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с.
2. Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М.: АСТ, 2006. – 640 с.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Г. Соціальна педагогіка // Соціальна робота: Навч. посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Коротяев Б.И. Диалектика "недостающего" и "избыточного" в образовательном пространстве / Б.И. Коротяев, В.С. Курило, В.В. Третьяченко. – Луганск: Альма-матер, 2006. – 240 с.
5. Мельник Л.Г. Тайны развития (не очень серьезная книга об очень серьезном). – Сумы: МТД «Университетская книга», 2005. – 378 с.
6. Петров М.К. Самосознание и научное творчество / М.К. Петров – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.
7. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Пер. с англ. / Г. Хакен – М.: Мир, 1991. – 240 с.
8. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
9. Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.

УДК: 371.132:378

**Дусь Н.А.,**  
кандидат педагогічних наук,  
Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського,  
**Предиткевич О.С.,**  
аспірант, м. Бар

### КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Главной задачей образования современного украинского государства является проблема

*культуросоответствия – педагогического принципа, который отображает соответствие воспитания молодежи требованиям культуры этой общности, народа, среды, в которых происходит учебно-воспитательный процесс.*

*Провідним завданням освіти в сьогоденні української держави стає проблема культуровідповідності – педагогічного принципу, що відображає відповідність виховання молоді вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища, у яких відбувається навчально-виховний процес.*

**Ключові слова:** культуровідповідність, навчально-виховне середовище, культура педагогічного спілкування.

**Актуальність дослідження.** Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного й соціально-культурного прогресу, забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства [3, 506]. Для того, щоб освіта стала могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу та відтворення продуктивних сил України, слід забезпечити її гнучкість, адекватність сучасним освітнім європейським реаліям та світовому рівню. Тому необхідно сформулювати нову генерацію педагогічних кадрів та підвищити їхній професійний і загальнокультурний рівень. Одним із шляхів досягнення поставленої мети є інтеграція професійної та загальнокультурної підготовки фахівців на основі сучасних філософсько-педагогічних підходів, серед яких – культурологічний. Саме проблема культурологічної підготовки майбутніх учителів згідно з Державною програмою «Вчитель» є особливо актуальною в справі вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців [2, 2].

**Огляд досліджень і публікацій.** Педагогічна наука приділяє значну увагу питанням культурологічного підходу, що підтверджується різносторонніми та глибокими його дослідженнями.

В. Кремень вважає освіту «тим соціальним інститутом, через який передаються й реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині» [7, 56]. Він стверджує, що «... в школу має прийти оновлена науково-педагогічна парадигма, спрямована на реалізацію проектних форм взаємодії педагогів і школярів, на вдосконалення їхньої культури спілкування, здатності коректно розв'язувати складні навчальні й позашкільні ситуації» [7, 90]. Тому науковець закликає формувати в майбутніх педагогів культуру дитиноцентризму, що покликана «визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами...» [7, 93-94].

Дану позицію підтримує І. Зязюн, який, зіставляючи та узагальнюючи переваги й недоліки так званої цивілізаційно-культурологічної парадигми в здійсненні науково-педагогічної діяльності, приходять до висновку, що «освіта як культурно-історичний феномен за своєю природою є культурно відповідною, культурно-дієвою; освіта – це та частина культури, що відтворює її в цілісності (єдності інтеграції й диференціації); системно сполучною ланкою освіти й культури є людина; мета сучасної освіти – людина культури – дає можливість висунути загальну гіпотезу про продуктивність і перспективність прийняття пропонованого культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації освіти в контексті сучасної культури» [4, 33-34]. Фактично мова йде про культурологічну парадигму розвитку системи освіти.

Глобальною метою майбутньої особистісно орієнтованої освіти за культурологічною парадигмою є, на переконання І. Зязюна, людина культури, в образі якої сучасна освіта має втілити ідеї, що відповідають таким культурним началам в людині, як свобода, гуманність, творчість, духовність, адаптивність [4, 34-35].

Теорію та технологію культурологічної підготовки учителів вивчала Л. Кондрацька, яка вперше обґрунтувала сутність антропологічної парадигми культурологічної підготовки майбутнього педагога як моделі становлення антропологічної культури особистості та педагогічної технології її реалізації, розробила комплексну методику діагностики антропологічної культури майбутнього вчителя та ефективності технологічного забезпечення процесу її становлення [6, 38].

Проблему розвитку педагогічної культури майбутнього учителя розробляла О. Рудницька [10]. Г.Тарасенко вважає культуру вчителя «необхідною умовою як професійної його самореалізації, так і соціального самоствердження взагалі» [11, 93].

Вартими уваги вважаємо і результати досліджень Л. Настенко, яка обґрунтувала педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя. Науковець наголошує на важливості узгодження професійної, суспільно-економічної та культурологічної складової у підготовці спеціалістів вищої кваліфікації і розглядає культурологічну підготовку майбутнього вчителя «як складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної підготовки, що є і складовою цієї системи вищого порядку, і системотвірним фактором, і «наскрізною» ланкою, яка пронизує всі її компоненти» [8, 16].

Доцільно зауважує Л. Хомич: «Культурою є лише те із виробленого людиною, що спрямовано на її саморозвиток і самовдосконалення. Відповідно культура спеціаліста – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих здібностей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні професійних обов'язків» [12, 121]. Звісно, це стосується і культури педагогічного спілкування, оскільки вона є однією із складових загальнопрофесійної культури особистості учителя.

М. Каган, встановивши умовні типи культури щодо професійного становлення особистості вчителя, говорить про «культуру комунікабельної людини», де систематизуючим фактором є прагнення до досконалих

людських взаємостосунків як вищої цінності життя людини, якій підпорядковані інші цінності» [5, 117-119]. Тому доцільно вважати культуру педагогічного спілкування основою формування навчально-виховного середовища.

В енциклопедії освіти (2008) Т. Алексеєнко дав таке визначення **виховного середовища** – середовище безпосереднього і опосередкованого впливу на молоду людину на макрорівні; сукупність об'єктивних суб'єктивних факторів, що створює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на **формування її фізичних, психічних і соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації**.

Саме ці визначення взяті за основу при підготовці даної статті на прикладі окремо взятого навчально-виховного середовища – Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського.

**Постановка проблеми.** Відповідно до стандарту вищої освіти фахівця, який пройшов курс професійно-педагогічної підготовки вчителя, зокрема, повинен уміти: виявляти умови ефективності педагогічної діяльності і враховувати їх у процесі організації своєї праці, використовуючи знання про професійно-значущі якості вчителя, педагогічну техніку, культуру педагогічного спілкування; практично використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу з метою ефективної організації педагогічної взаємодії, базуючись на знаннях про можливості системи засобів та елементів педагогічної техніки; при досягненні освітньої мети уроку дбати про посилення виховної функції навчання засобами гуманістичного стилю спілкування учасників педагогічного процесу; розвивати інтелектуальну сферу особистості за допомогою бесіди, розповіді тощо.

Зважаючи на зазначені вище вимоги, необхідно забезпечити підготовку таких висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли високим рівнем культури професійного спілкування. Виконання поставленого завдання доцільно здійснити на основі культурологічного підходу, який дозволяє успішно сформувати фахівця як висококультурну особистість. Однак забезпечити в повній мірі наявність таких професійних рис та вмінь в реальному навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ є не завжди можливим, оскільки, як констатують сучасні науковці, нині недооцінюється психолого-педагогічна теоретична та практична підготовка учителів. Означена проблема проявляється в рівні готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування. Випускники педагогічних ВНЗ не володіють повною мірою технологією організації педагогічного спілкування на високому морально-культурному рівні, не завжди мають належний розвиток комунікативних умінь та навичок на основі ідей гуманізму, досягнення повного взаєморозуміння та позитивного психологічного клімату в учнівському та педагогічному колективах через низький рівень сформованості культури педагогічного спілкування. Тому нині особливо актуальна проблема вдосконалення методики формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя у процесі одержання ним педагогічної освіти, забезпечення здатності до подальшого самовдосконалення в даному напрямі професійного становлення.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів засвідчив значний інтерес до неї з боку А. Анцупова, Г. Балла, Л. Барановської, О. Бодальова, В.Галузяка, В. Грехнєва, В. Журавльова, І. Зязюна, І. Зімньої, В. Кан-Каліка, В. Каплінського, Г. Ковальова, В.Коломієць, Я. Коломінського, О. Леонтьєва, А. Маркової, Є. Маслової, О. Мудрика, Л. Петровської, М.Рибакової, Г. Риданової, І. Синиці, В. Сластьоніна, М. Сметанського, А. Співаковської, Є. Суботського, І.Тодорової, І. Чернокозова, Т. Яценко та ін.

І все ж, попри значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою педагогічного спілкування, нагального подолання потребують суперечності між: вимогами сучасного суспільства щодо культури професійного спілкування педагогів і реальним рівнем їхньої компетентності у педагогічному спілкуванні; вимогами до рівня педагогічного спілкування сучасного вчителя та обмеженими можливостями його досягнення за умов застосування традиційних шляхів, форм, методів та засобів навчання; широким спектром навчальних дисциплін педагогічного фаху та недостатнім методичним забезпеченням цілеспрямованої комунікативної підготовки учителів початкової школи; теоретичною підготовленістю студентів у сфері педагогічного спілкування та рівнем оволодіння ними практичними методами, формами та способами його організації; необхідністю постійного самовдосконалення в педагогічному спілкуванні та здатністю майбутніх учителів до рефлексії у даній сфері професійної діяльності. Саме сформованість перерахованих умінь та навичок дозволить майбутнім учителем в майбутньому сформувати педагогічно доцільне навчально-виховне середовище. Потреба вирішення названих суперечностей зумовила необхідність вибору **мети дослідження**: проаналізувати проблему формування культури педагогічного спілкування як основи формування навчально-виховного середовища.

**Виклад основного змісту дослідження.** Насамперед слід уточнити суть поняття «культура педагогічного спілкування». Наукове обґрунтування нашого дослідження ґрунтується на тому, що слід розрізняти поняття «компетенція» та «компетентність». Компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь, це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них [9, 16], а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [9, 17]; компетенція – це рівень розвитку особистості, пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти, а компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності [1]. Якщо говорити про педагогічне спілкування як вид діяльності вчителя та культуру такої діяльності, то, на нашу думку, слід пам'ятати, що є різниця і між поняттями «компетенція у педагогічному

спілкуванні» та «компетентність у педагогічному спілкуванні».

Компетентність у педагогічному спілкуванні ми розглядаємо як наявність у педагога знань технології педагогічного спілкування (суті, особливостей, функцій, структури), усвідомлення необхідних для його здійснення комунікативних умінь та навичок. Закладається вона системою відповідних навчальних дисциплін. А компетентність у педагогічному спілкуванні, відповідно, є свідченням готовності до здійснення педагогічного спілкування на високому професійному рівні, що базується на основі компетенції особистості у педагогічному спілкуванні. Формується вона, окрім системи відповідних навчальних дисциплін, і власним особистісним досвідом здійснення такого виду педагогічної діяльності.

Оскільки в традиційно прийнятій структурі культури педагогічного спілкування виділяють перцептивний, інтерактивний та комунікативний компоненти, що мають відповідну мотиваційно-ціннісну основу, то в контексті компетентнісного підходу ми вважаємо за доцільне назвати окремі з них компонентами культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні: компетенцію перцепції у педагогічному спілкуванні, компетенцію інтеракції у педагогічному спілкуванні та компетенцію комунікації у педагогічному спілкуванні. Кожна з компетенцій передбачає знання та усвідомлення їх змісту, що за певних умов практичного вдосконалення переросте у складову частину компетентності педагогічного спілкування. Всі три названі компоненти культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні детермінуються мотиваційно-ціннісною основою, на якій вони будуються. Кожен з названих видів компетенцій, будучи основою компетентності педагога у фаховому спілкуванні, своїм рівнем розвитку визначатиме і рівень розвитку культури педагогічного спілкування як компетентності педагога у спілкуванні.

Говорячи про культуру педагогічного спілкування, ми вважаємо за доцільне ввести поняття комунікативного потенціалу особистості, оскільки вважаємо, що він великою мірою впливає на рівень культури педагогічного спілкування педагога. Структуру комунікативного потенціалу особистості (В.Погольша) складають: соціальний інтелект та ерудиція, розуміння співбесідника, почуття гумору, мотив досягнення та самоактуалізації, афіліація, активна позиція у взаємодії, активна позиція у спілкуванні, адаптивність, навички спілкування, легкість спілкування, особистісний «магнетизм», самоповага, впевненість [13, 5-8].

Звісно, рівень розвитку цих показників визначатиме рівень комунікативного потенціалу особистості. Визначатимуть його і показники сформованості культури мовлення майбутнього вчителя, що закладається шляхом набуття соціального досвіду, навчання в школі, спілкування з оточуючим середовищем тощо. Якщо ми говоримо про комунікативний потенціал майбутнього педагога, то до його складових, припускаємо, слід додати і його професійні знання науково-педагогічних основ спілкування; уміння, навички педагогічної взаємодії через спілкування; комунікативні уміння, здібності, які, в свою чергу, і детермінують комунікативний потенціал педагога, рівень його майстерності у спілкуванні. Тому вважаємо за доцільне припустити, що комунікативний потенціал педагога, за певної цілеспрямованої роботи з його розвитку, визначатиме компетентність у педагогічному спілкуванні, яка є інтегральною якістю особистості.

Отже, в нашому трактуванні культура педагогічного спілкування – це складова професійної компетентності педагога, що становить собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його особистісно комунікативним потенціалом, а також системою фахової комунікативної підготовки, спрямованою на формування та розвиток таких професійних знань, умінь та навичок, що забезпечують наявність перцептивної, інтерактивної та комунікативної компетенцій майбутнього педагога. Далі розглянемо їх детальніше.

Зміст мотиваційно-ціннісної основи культури педагогічного спілкування ми вбачаємо у знаннях та усвідомленні суті, особливостей і значення гуманістичної позиції педагога для налагодження та встановлення особистісно орієнтованого гуманного педагогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення гуманного освітнього середовища, позитивного психологічного клімату в педагогічно-учнівському колективі; педагогічного такту як професійної якості педагога та ознаки його толерантності; моральних цінностей, переконань та принципів педагога, що детермінують характер педагогічної взаємодії та спілкування; стилів педагогічного спілкування та взаємодії як ознак педагогічної позиції, залежність їх вибору від особистісно-мотиваційних чинників, професійної позиції педагога.

Важливою складовою педагогічної майстерності та інструментом педагогічної діяльності є мовлення, тому одним із компонентів культури педагогічного спілкування ми визначили компетенцію комунікації у педагогічному спілкуванні, належний рівень якої залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення мови вчителя для встановлення оптимального педагогічного спілкування, функцій мовлення вчителя, вимог до нього, особливостей комунікативної діяльності та поведінки вчителя, необхідності їх гуманізації, техніки володіння вчителем своїм мовленням.

Педагогічне спілкування безпосередньо здійснюється в процесі педагогічної взаємодії, будучи одним із основних механізмів її здійснення. Тому в структурі культури педагогічного спілкування ми виділили компетенцію інтеракції у спілкуванні, що залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення педагогічної взаємодії як складової педагогічного спілкування; вимог до дії педагога як початкової стадії взаємодії; механізмів створення різноманітних видів взаємостосунків педагога з учнями; технології побудови педагогічної взаємодії за схемою суб'єкт-суб'єктності та її впливу на педагогічне спілкування; встановлення співпраці у суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії; необхідності створення виховуючих гуманістичних відносин у педагогічній взаємодії; концепції побудови особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії на основі сучасних виховних інваріантів; педагогічного авторитету як феномену педагогічної взаємодії; педагогічних конфліктів як явища педагогічної взаємодії, динаміки та причин їх виникнення, форм

вияву, видів та структури, конструктивних і деструктивних функцій; особливостей конфліктогенних проявів учнів, педагогів; технології попередження та вирішення педагогічних конфліктів; необхідності гуманізації освітнього простору як умови попередження педагогічних конфліктів.

Важливим складовим елементом культури педагогічного спілкування вчителя ми визначили і компетенцію перцепції в педагогічному спілкуванні, яка залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення: взаєморозуміння учителя та учнів як основи їх оптимального спілкування та взаємодії; механізмів налагодження взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні, умов його встановлення; психолого-педагогічної установки на встановлення взаєморозуміння; засобів впливу на встановлення взаєморозуміння між педагогом та учнями; залежності взаєморозуміння від наявності та сили впливу ускладнень і бар'єрів у педагогічному спілкуванні; проблем адаптаційного періоду молодого педагога, бар'єрів, що виникають у професійному спілкуванні та взаємодії; різноманітних обмежень на встановлення довірливого, невимушеного педагогічного спілкування, їх вплив на його оптимальність та ефективність.

Оскільки дослідження проблеми формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів здійснювалося в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців, то нами, відповідно, виділено такі критерії сформованості культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні: 1) якість мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування; 2) якість операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування; 3) якість оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування. Кожна з виділених якостей визначається відповідними показниками.

Відтак, показниками розвитку якості мотиваційно-ціннісної підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування є: усвідомлення значення педагогічного спілкування у професійній діяльності учителя та формуванні особистості молодшого школяра; визначеність професійної позиції у педагогічному спілкуванні; сформованість власного професійного ідеалу у площині педагогічного спілкування, усвідомлення шляхів його досягнення; наявність потреби самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

Розвиток якості операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування визначає оволодіння майбутніми вчителями компетенціями комунікації, інтеракції та перцепції у педагогічному спілкуванні.

Якість оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування визначається: об'єктивним оцінюванням сформованості власної культури педагогічного спілкування; сформованістю умінь самовдосконалення у педагогічному спілкуванні; здатністю до моделювання програми самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

**Висновки.** Проблема формування культури педагогічного спілкування учителів початкових класів є важливою як з теоретичної, так і з прикладної точок зору. Актуальність проблеми педагогічного спілкування засвідчують численні дослідження різноманітних її аспектів вітчизняними та зарубіжними науковцями з різних галузей сучасної науки. Проаналізувавши їх, ми з'ясували, що, незважаючи на високий інтерес науковців до даної проблеми, на сьогоднішні не існує єдиного підходу до трактування самого поняття «культура педагогічного спілкування».

Вивчення наукового фонду з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що вченими-теоретиками розкрито суть поняття культура педагогічного спілкування та визначено його показники, тоді як методиці формування належного рівня її розвитку у майбутніх педагогів в контексті сучасних підходів до їх професійної підготовки у педагогічному навчальному закладі приділено ще недостатньо уваги. Тому ми дійшли висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого вивчення та глибшого осмислення.

Аналіз відповідної літератури, спостереження за організацією освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах та особистий педагогічний досвід дають змогу зробити висновок про актуальність цілеспрямованої, педагогічно-доцільної, науково обгрунтованої комунікативної підготовки майбутніх учителів як основи формування навчально-виховного середовища.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів і не претендує на всебічне розкриття визначеної теми. Так, подальшого вивчення потребують особливості підготовки майбутніх учителів до спілкування з майбутніми колегами, батьками школярів, з учнями з особливими потребами та дітьми-сиротами тощо.

### Інформаційні джерела:

1. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского Школьника? [Электронный ресурс] / А.Н. Дахин. – Режим доступа HTTP: <http://www.auditorium.ru/documents/other/discuss/intro2.html>.
2. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2002. – №27. – С.2-7.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. - №20. – С.506-536.
4. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / Мистецтво у розвитку особистості: монографія / І. А. Зязюн. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
5. Каган М.С. Творчий розвиток людини / М.С. Каган. – К., 1980. – С. 220-225.
6. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.А. Кондрацька. – Т., 2004. – 40 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
8. Настечко Л.В. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В.Настенко. – К., 2002. – 21 с.

9. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: «Основа», 2005. – 96 с.

10. Рудницькі О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.П. Рудницька. – К., 1994. – 431 с.

11. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси: «Вертикаль», 2006. – 308 с.

12. Хайдеман Р. Мова тіла вчителя на уроці / Р. Хайдеман // Шкільний світ. – 1998. – №22. – С. 2-5.

13. Фатурова В.М. Интернет-среда как фактор психологического развития коммуникативного потенциала личности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.М. Фатурова. – К., 2004. – 21 с.

УДК 37.01: 159.955:174:316.723

**Дяк Т.П.,**  
аспірант Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка,  
м. Дрогобич

### КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ І СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТИ

*В статье рассматривается личностно ориентированный подход к воспитанию человека, формирование ценностного сознания, который всегда был детерминирован педагогическим мышлением, выступающее движущей силой образовательного процесса, обеспечивающее наполнение педагогической деятельности творческим содержанием.*

*У статті розглядається особистісно орієнтований підхід до виховання людини, формування ціннісної свідомості, що завжди був детермінований педагогічним мисленням, яке виступає рушійною силою освітнього процесу, забезпечує наповнення педагогічної діяльності творчим змістом.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтований підхід до виховання, формування ціннісної свідомості, педагогічне мислення.

Сьогодні, коли новітні технології і передові науково-освітні дослідження формують інше відношення до самого знання, воно починає тісно пов'язуватися з етичними принципами і моральними імперативами, які не заводяться лише до вимог в процесі пошуку істини і народження нового знання. Як мета і головний сенс освітнього процесу в цілому знання і надалі буде центром навчання, а нові моральні та смислотворчі мотиви будуть виникати в рамках нової парадигми знання. Зазначені мотиви формуються поступово, в міру їх освоєння в масштабах людиноцентричних систем, які розвиваються, — разом з виникненням нових соціальних технологій, біотехнологій розвитку генетичної інженерії, глобальних ефектів, інформаційних досягнень тощо. Саме завдяки цим змінам може виникнути новий образ знання, який необхідний для сучасного освітнього процесу.

Освітня діяльність визначається не лише програмами, методиками, професійністю, вимогами соціально-економічного розвитку, але й креативами педагогічного мислення. В свою чергу педагогічне мислення як продуктивне ядро, каталізатор освітнього процесу регулюється не лише цілями, але й цінностями. І якщо ціль (мета) відповідає на питання, що має отримати людина в діяльності, то цінність відповідає на питання, для чого це потрібно. Наявна система освіти заснована насамперед на засвоєнні знань. Фундаментальні науки та їх вивчення знаходяться в основі системи сучасної освіти. Разом з цим неявно приймається ряд цінностей, які «співмірні з цінністю наукової раціональності і включаються в аксіологічний базис освіти. Насамперед це цінність інновацій та творчості» [6, с. 24]. Але потрібно розуміти, що дані цінності мають пріоритетний смисл не лише в рамках певного типу освіти, культури, але й завдяки педагогічному способу мислення. Адже від цього залежить, яку систему цінностей засвоїть учень.

Через систему освіти педагогічне мислення формує особливі стани людської свідомості — світоглядні образи, які спираються на досягнення науки (наукова картина світу, яка складає основу певної системи знання), і логіку міркувань, орієнтовану на доказ і обґрунтування знань. Як показують дослідження А.Р.Лурія, ті учні, які одержали знання в контексті традиційного мисленнєвого підходу, мають великі труднощі при вирішенні завдань, що вимагають формального міркування по схемі силіогізму. Ті ж з учнів, хто пройшов курс шкільного навчання на основі креативного педагогічного підходу, який ґрунтується на творчому, інноваційному мисленні, вирішували ці завдання відносно легко [6, с. 20]. Таким чином, інновації, творчість, креативна діяльність виступають як невід'ємні характеристики педагогічного мислення, котре є основою формування особистості, відповідної вимогам часу. Така особистість не просто повторює те, що було зроблене

до неї, не просто адаптується до уже зробленого, – вона в своєму бутті нерозривно пов'язана з творчо-інноваційною діяльністю.

Педагогічне мислення в свою чергу не може бути повноцінним в сучасних умовах без впливу на нього наукової раціональності, яка поширюється і на освіту. Наукова раціональність визначає зміст як освіти, так і педагогічного мислення. Дана роль наукової раціональності визначається тенденціями постіндустріального, глобального розвитку, в якому вона зберігає свій високий ціннісний статус і починає виконувати соціальні функції. Особливого значення надається рефлексивній свідомості, яка допомагає досягнути проблеми ускладненого соціокультурного буття, що активно інтенціюються на освіту.

Враховуючи специфіку сучасної епохи, одним з основних смислів якої є індивідуалізм, зазначимо, що логіка педагогічного мислення є «необхідно суб'єктивною», оскільки починається з живого діалогу. Така логіка відрізняється від логіки педагогічного знання чи логіки педагогічних відносин. В даному випадку мова йде про «логіку антропологічної інтерпретації педагогічної теорії та практики», що в свою чергу впливає на логіку педагогічного мислення, яке «під впливом саморефлексії створює простір освітньо-культурної реальності» [3, с. 330]. Саме тут, визволившись з-під контролю та самоконтролю, педагогічне мислення здатне стати спроможним відкривати шляхи в нове, невідоме.

Антропологічний аспект логіки педагогічного мислення виявляється через творчість. Про це свідчать, наприклад, численні проекти оновлення змісту освіти і виховання за умов постіндустріальних трансформацій. Як приклад тут можна навести просування у вітчизняній освітньо-педагогічній теорії західноєвропейської педагогіки, педагогічних практик різних шкіл. Застосування елементів цих вчень з метою посилення антропо-гуманістичного змісту потенціалу педагогічного мислення обумовлено потребами адаптації до кризових станів суспільства. Потрібно враховувати можливість кризи самого педагогічного мислення, якщо воно прагне до демонстративних форм самопрезентації, обіцяючи «максимум ефективності при мінімумі відшкодувань» [1, с.74]. Це означає, що необхідно враховувати особливості педагогічного мислення, обумовлені його здатністю до рефлексії та саморефлексії. Без такого врахування нові педагогічні технології втрачуть свою орієнтованість на продуктивну, логічно впорядковану педагогічну діяльність, перетворяться на хаос, що обумовить деструктивні процеси. В даному випадку мова йде про переорієнтацію педагогічного мислення на так звану «демонстративно-театралізовану діяльність. Характерним є те, що проти такої переорієнтації педагогічного мислення застерігав Р. Штайнер, прихильник театралізації педагогічної дійсності та мислення. Зокрема, він попередив вчителів про те, що наслідком заміни педагогічних відносин різними ролями є «поширення педагогічного кітчю» [3, с. 331]. Щоправда, небезпека непередбачуваних перетворень суттєвих смислів та інтенцій педагогічного мислення існує завжди. Його інтерпретаційні можливості містять в собі несподівані повороти та висновки. І дані «перепади» від Просвітництва до постмодерних варіацій обумовлені не в останню чергу специфікою педагогічного мислення як такого.

Обґрунтування педагогічного мислення має важливе значення для «тієї сфери досвіду, повсякденного знання і теорії, що називається педагогікою» [2, с. 510]. Теоретичне визначення історичної зміни різних типів і форм соціальної і духовно-культурної організації освітньої діяльності важливе ще й тому, що освіта сьогодні, як і сучасна педагогіка «занурюється» в замкнену «на собі предметність своїх засобів, зосереджуючись на витонченій грі загальних категорій, тим самим заманоючи самокопанням, лексичною та образною повнотою досі небувалих інтелектуальних метафор» [2, с. 511], зазначає академік В.Г.Кремень.

Сутність проблеми в тому, що творча функція педагогіки невіддільна від усвідомлення «для себе» загальних форм освіти, які змінюються з часом, але «постійні в усіх своїх етнічних, епохальних і соціальних перетвореннях» [4, с. 109]. При цьому саме процес педагогічного мислення розкриває смисли їх (перетворень) постійного відновлення в моменти переходу від однієї форми освіти до іншої, переосмислюючи й тим поглиблюючи ієрархію переходів від загальної основи людського буття — «креативної доцільності й довільності життєдіяльності людей, які здійснюють і відтворюють свої культурні спільності — до різних способів і засобів реалізації цієї основи» [2, с. 511]. Педагогіка аподиктично осмислює умови реалізації споконвічної здатності кожного індивіда бути людиною.

Стосовно педагогічного мислення, то воно враховує необхідність звернення до суб'єктивності інших людей, яка формує своєю мотивацією їхню свідому згоду та співдію. Немає жодної здатності душі людини, яка б не народжувалася, не зберігалася і не розвивалася б у якості її внутрішнього суб'єктивного стану інакше, ніж у просторі зустрічі й взаємного спілкування, що забезпечується освітнім процесом. Цей простір і є простором теоретичної діяльності педагогіки та її креативу — педагогічного мислення. З цієї позиції визначаються постулати фундаментальної теорії педагогічної діяльності.

Освітній простір, як і будь-яка форма духовної спільності, поєднує всіх суб'єктів діяльності таким здійсненням справи, що забезпечує існування цієї спільності. Справа, що поєднує людей у даній формі спільності, має на меті забезпечити збереження, трансляцію й удосконалення в просторі і часі культури даної спільності (водночас — загальнолюдської культури), що може бути здійснено лише за умови оволодіння духовною і духовно-практичною культурою тими, хто вступає в життя (чи в нову професійну діяльність), і за активного вдосконалення своєї культури соціально й культурно активними віковими поколіннями й представниками різних професій.

Звідси перша проблема фундаментальної теорії освіти, виразом якої є педагогічне мислення – проблема предметності. Зазначимо, що предметним полем (предметністю) педагогічної науки, усіх її підрозділів і варіацій є реально-ідеальний простір освітнього спілкування поколінь і різних професійних об'єднань навіть у тому випадку, якщо він збігається з просторами соціальних форм будь-якого іншого їхнього

спілкування. Виходячи з цього, предмет педагогічного мислення — це, насамперед, засоби й способи перетворюючого розуміння різних форм освітнього простору: постулати, логічні наслідки з них, які творять поняття окремих форм освітньої діяльності, поняття про логіку її інтелектуально-творчого сприйняття «суб'єктами педагогічної теорії та її практик та інші, із них виведені, які не виходять за межі освітньої предметності» [4, с. 114]. Важливою є також і мета педагогічного мислення, яка полягає в забезпеченні «розуміння процесів педагогічної діяльності в історично різних особливих її формах» [4, с. 45]. Це дозволяє продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів на формування їхніх культурних потреб розвитком креативних (творчих) здібностей.

В даному контексті зазначимо: предметом діяльності всіх суб'єктів освітньої діяльності слугує не триада — знання, уміння і навички, а культурні потреби й творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше потрапляє в простір освітньої діяльності. Зокрема потреба у своїх знаннях, а не в завчених чужих, і не стільки здатність засвоювати відпрацьовані іншими уміння і навички, скільки здатність творчо переосмислювати (перетворювати) умови їхніх здобутків. Вирішення цього завдання в першу чергу належить педагогічному мисленню, оскільки саме воно володіє здатністю до рефлексії.

Як показує аналіз теорії педагогіки і практики педагогічної діяльності, сьогодні вона збагачується: створено різноманітні проекти, навчальні курси для коледжів і університетів, посібники для викладачів і студентів, публікується велика кількість літератури, проводяться міжнародні конференції. Вихідний поштовх руху за педагогічне мислення дали мислителі — педагоги, філософи, насамперед мислителі-аналітики, а в цілому він був підготований загальним високим рівнем педагогічної саморефлексії. Аналітичне мислення саме є прикладом рефлексії: воно концентрується навколо вирішення екзистенціальних проблем, є дискусійним та діалогічним, стверджувальним стосовно власних методів, критеріїв тощо. По суті парадигма «рефлексивної освіти» мала б висунути філософію на роль лідера в системі освітніх дисциплін, тому що жодна з них не володіє такими, як вона багатими можливостями для активізації мислення.

Необхідно враховувати, що надмірні вимоги до педагогічної теорії і відповідні деформації у її розгляді виникають тоді, коли вона розглядається поза своєю специфічністю, коли з поля зору зникають антропологічно обумовлені характеристики самого предмету педагогічного теоретизування. Якщо ж ми говоримо про антропологічні характеристики, то це означає звернення до пріоритету інтелекту, до пріоритету мислення. Адже педагогічна теорія потребує включення в себе теорію формування людини, теорію взаємодії людини і культури, людини і суспільства, людини і політики. Отже, вже за своєю структурою педагогічна теорія має «надскладний характер, який зберігається навіть за умов її концептуального спрощення» [3, с. 332]. А це означає підвищення ролі педагогічного мислення, лише за допомогою якого можна зрозуміти взаємодію всіх складових компонентів освітнього процесу.

Зазначимо важливість врахування моменту взаємозв'язку педагогічного досвіду з досвідом соціокультурним. Формування людини відбувається сьогодні за умов інформаційного суспільства значно складніше, ніж в попередні епохи. В цій ситуації педагогічне мислення сприймає суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. В силу чого педагогічне мислення формує свою логіку і діє всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини. І в даному випадку стає зрозумілим включення в сферу педагогічної діяльності результатів інших сфер.

Без сумніву, для розвитку педагогічних теорій важливе значення має легітимізація проблеми особистісного знання. Це означає здійснення «катарсису думки» педагогічним мисленням. Існують різні актуальні типи мислення, зазначає В.Г. Скотний, ділове, наукове, релігійне, художнє, буденне, але педагогічне мислення, як і філософське, відрізняється від них тим, що «не просто мислить, а творить форми мисленнєвості (як мистецтво творить форми чуттєвості). Мисленнєвий потенціал людини вищий, ніж сума обставин, які їй пропонує дійсність, котра могла б мати потребу в її думках» [5, с. 29]. Педагогічна творчість і є розрядкою цього мисленнєвого потенціалу у формі «чистих думок», які так само очищають нашу думку від будь-якої однобічності, як художній катарсис очищає емоції. Педагогічна творчість, реалізована через педагогічне мислення (осмислення) не стільки повідомляє нам нові думки, скільки змінює нашу свідомість, відкриває «багатомірний континуум, в якому вміщаються цілі мисленнєві світи» [5, с. 29]. Педагогічне мислення, якщо його сприймати як умову згоди і незгоди, допускає те та інше, воно розширяє «простір думки».

Це тим більш важливо в розумінні такої проблеми, як спроба конструктивного розвитку педагогічної теорії педагогами-новаторами. Їх досвід демонструє логіку «ситуативно-конкретного мислення», яке суперечить логіці метатеорії, «підриваючи» її засади. Безперечно, що «метатеорія починає чинити опір таким інтервенціям, мобілізуючи свої внутрішні та зовнішні резерви» [3, с. 333]. Тому не дивно, що педагоги-новатори, тобто ті, хто намагається підійти до вирішення проблем освіти з позицій інноваційного педагогічного мислення, наштовхуються на труднощі і перешкоди. І справа тут не лише у протидіях ідеям свободи у вихованні та освіти з боку догматизму, а й у «приреченості» педагогічного мислення час від часу «мислити проти себе» [Там само]. Як відомо, практика такого мислення є показником його зрілості. Відносно педагогічного мислення, то в силу своєї креативної ускладненості воно встановлює дистанцію для такого роду спроб.

Зазначимо, що таке дистанціювання не можна розцінювати однозначно як прояв консерватизму педагогічного мислення. Воно обумовлене потребами самозахисту людства на різних рівнях культурної та соціальної організації. Адже соціальні експерименти завжди потребують педагогічного (виховного, наставницького) підкріплення. Наприклад, утопічне мислення характеризується посиленою педагогічною інтенційністю.

**Висновки.** На нашу думку, необхідно виходити з креативу педагогічного мислення, яке установкою, завданням освіти вбачає не лише переконання учня (слухача, студента), не лише передавання йому свого знання і уявлення про динамічний і разом з тим стабільний світ, а також формування своєї думки. Завдання педагогічного мислення — спрямовувати навчальний процес так, щоб викликати ефект згоди-незгоди, мисленнєвий катарсис, інтелектуальне осяння. Учень (студент) раптом усвідомлює, осягає, що можна думати і так, і інакше, що «мислення містить в собі протимисливість, і цим самим нескінченно розширюється сфера мислення. Кожна думка, до якої учень був підведений низкою аргументів, є тільки одна з можливостей мислення, є точкою змикання протилежних полюсів» [7, с. 72]. Думка дає «першопоштовх» мисленнєвому «космосу», який розширюється, завдяки внутрішній напрузі, тобто ірраціональним відчуттям. Ключовим моментом у цьому є «душевна мудрість», яка ні до якої «остаточної думки не може бути зведена, але вона дозволяє йти шляхом дійсного пізнання» [5, с. 29]. В цьому і полягає основна ідея творчого змісту педагогічного мислення в антропологічному контексті.

### Інформаційні джерела:

1. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна-США): Монографія. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
2. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
3. Култаєва М. Логіка педагогічного мислення та його алогізм // Філософсько-антропологічні студії 2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя. – К.: Стило, 2000. – С. 330-339.
4. Михайлов Ф.Т. Образование и власть // Вопросы философии. – 2003. – № 4. – С. 31-47.
5. Скотний В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.
6. Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования / Философия, культура, образование // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 20-24.
7. Эпштейн М. К философии возможного. Введение в посткритическую эпоху // Вопросы философии. – 1999. – № 6. – С. 61-69.

УДК 378.14

**Зарічанський О.А.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Закарпатський державний університет,  
м. Вінниця

### ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ СІМ'Ї ТА ЦЕРКВИ НА ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Развитие и укрепление независимого украинского государства, его национального образования, науки и культуры невозможно без духовного возрождения. Дефицит гуманности и духовности современного общества есть одной из причин тех катастроф, которые в последние десятилетия стали чаще. Пренебрежение накопленным опытом семейного воспитания детей, игнорирование воспитательных идеалов семьи, потеря общечеловеческих ценностей привели к кризису духовному и моральному.*

*Розвиток і зміцнення незалежної української держави, її національної освіти, науки і культури неможливі без духовного відродження. Дефіцит гуманності і духовності теперішнього суспільства являється однією з причин тих катастроф, які в останні десятиліття почастишали. Нехтування накопченим досвідом родинного виховання дітей, ігнорування виховних ідеалів сім'ї, втрата загальнолюдських цінностей призвели до кризи духовної та моральної.*

**Ключові слова:** духовність, сім'я, Церква, система цінностей, загальнолюдські цінності.

Термін “духовність” об'єднує в собі такі поняття, як духовний потенціал особистості, духовні ідеали, духовні потреби, ціннісні орієнтації, духовні інтереси, духовні почуття та емоції, духовна культура, духовна творчість, релігія, духовна криза особистості, духовний інтелект, самовдосконалення та ін.

Духовність як культурна цінність особистості аналізувалась в працях С.М. Артанівського, І.Д. Бега, В.С.Біблера, П.С. Гуревича, Е.В. Ильенкова, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, М.С. Кагана, Б.М. Сапунова, Б.В.Сафронова, Д.В. Чернілевського і інших. Однак проблема виховання духовності у взаємодії сім'ї, суспільства і Церкви належним чином не висвітлена.

Проблема виховання духовності в сучасному українському суспільстві є закономірною. Вона постала з особливою гостротою, тому що, як суспільство в цілому, так і сучасна сім'я характеризується частковою втратою загальнолюдських цінностей. А суспільство, сім'я і Церква – це найважливіші сфери впливу на виховання духовних і моральних цінностей молоді.

Відокремлення державної системи освіти від Церкви нанесло більше шкоди державі, ніж Церкві. Криза, яку переживає сьогодні світська освіта, викликана не тільки економічними і фінансовими труднощами.

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

Причини кризи системи освіти несуть суго світоглядальний характер. Усе більшого поширення набуває підміна духовних ідеалів тимчасовими прагненнями, бажаннями досягти швидкого успіху, матеріального благополуччя і влади, не зважаючи ні на що. Безумовно, що така життєва позиція негативно впливає на духовні цінності молоді.

Людина бажала стати вільною від Бога і стала рабом речей і бажань.

Основні принципи, за якими живе молодь: “Живи легко”, “Бери від життя все”, “Легкі гроші”, “Максимум задоволення” та інші відкрито пропагуються засобами масової інформації. Свята та заходи такі, як “В гостях у баби Яги”, “Хелоуїн: час бути демоном” та ін. організовують і проводять заклади культури і освіти; телебачення показує різноманітні бойовики та мультфільми, які пропагують насилля. Все це побудовано на антихристиянських принципах. А діти, з їх несформованим світоглядом, сприймають це все як модель для наслідування.

Безумовно, головним фактором у формуванні духовності є світогляд, який визначає поведінку людини, свідчить про її інтелектуальний розвиток. Світогляд починає формуватися в сім'ї, а тому створення умов для виховання духовності залежить від її цінностей та ідеалів. Якщо батьки зацікавлені у духовному зростанні своїх дітей, здатні створити для цього відповідні моральні, етичні, педагогічні умови, співпрацюють з педагогами, то молодь в таких сім'ях виростає духовно багатою, всебічно розвинутою, зі стійкими ціннісними ідеалами.

У сім'ях, де батьки не володіють духовними цінностями, в яких відсутня культура спілкування, молодь одержує спотворені знання про духовність, стає байдужою до людей і суспільства. Дуже часто в таких сім'ях на перше місце ставляться споживацькі інтереси, для них незнайоме прагнення до знань, до самовдосконалення.

Розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості безпосередньо пов'язаний з системою її духовно-моральних цінностей, так як духовність завжди передбачає вихід за рамки егоїстичних інтересів, особистої користі і концентрує увагу на моральній культурі людства.

Духовно-моральні цінності, на думку професора І.Д. Бежа, виступають адекватним індикатором розвинутої особистості, за допомогою яких вона визначається. Більш того, особистість володіє цими цінностями, як особистими якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був таким, щоб міг допомогти використанню їх у реальній життєдіяльності. Особисте удосконалення залежить від того, наскільки особистість об'єднується із загально прийнятою системою духовних цінностей [1]. Тому сфера морально-духовних цінностей визначає сутність життя, справедливості, милосердя, чесності, толерантності, любові, добра і таке інше. А якщо так, то людина завжди усвідомлює свої духовні цінності на протигагу різного роду особистісним намірам, які не завжди мають усвідомлений характер. Тільки ієрархія морально-духовних цінностей і переконань не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитися в емпіричному бутті, а з іншого – дає змогу існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано.

Ще одним важливим компонентом виховання духовності особистості є використання релігійних канонів.

Патріарх Московський і Всієї Русі Кирило стверджує, що духовність – це деякий етичний рівень буття. “Духовність, – пише він, – ... це втілення в людську особистість морального закону буття” [4]. Його доповнює інший представник церкви – Васген: “Духовність є синтез вищих моральних якостей людини” [2].

Професор Д.В. Чернілевський підкреслює, що “державна система освіти в Україні і Росії повинна базуватися на вітчизняних історико-культурних традиціях. Тільки та країна має майбутнє, історія якої продовжується і базується на власних традиціях. Вивести систему освіти із кризи можна лише за умови визначення точки опори, усвідомлення свого коріння, на основі якого можливе подальше зростання. Духовна культура російського і українського народів не відокремлена від історії Православної Церкви. Стрижнем традиційного багатовікового устрою на Русі завжди було Православ'я. Тільки воно може дати світській освіті найголовніше – виразне бачення духовної вертикалі, розрізнення добра і зла, уміння показати духовну висоту, святість, істину” [5].

Православний світ створив обряди і традиції виховання доброти, милосердя і взаємопідтримки, збереження дівочої чистоти, юнацької доблесті і честі, працелюбності і взаємовиручки. Ними на Русі користувалися віками. І кожне нове покоління не повинно руйнувати добрі традиції, а примножувати те краще, що накопили віками наші предки, що сприяє духовному і громадянському формуванню особистості. Християнство прийшло до нас тоді, коли уже сформувалась народна культура. Саме тому основні ідеї, заповіді і закони були близькими до характеру російської людини і стали основою духовної і матеріальної культури, і настільки глибоко були засвоєні народом, що і землю стали називати “Свята Русь”. Для того, щоб духовність підростаючого покоління лежала в основі особистості, ті, хто зобов'язаний “сіяти розумне, добре, вічне”, повинні самі знати традиції, які формували на протязі багатьох віків духовну моральність, а для цього педагогічній школі необхідні предмети, при викладанні яких, будуть відображатися моральні традиції нашого минулого.

“Виключно широке і стійке розповсюдження серед росіян мали погляди і вчинки, які були пов'язані зі співчуттям, наданням допомоги в усіх її різновидах. Це була ціла система світосприйняття, яка базується на євангельських ідеях любові до ближнього і допомоги йому; безкорисній віддачі тому, який просить більше, самовідданій готовності віддати життя за друга свого. Це – система поглядів, але в той же час – це риса національного характеру: органічна потреба робити добро, настільки природна, що не сприймається ні тими, які дають, ні тими, які приймають, як щось особливе, а часто навіть не буває помічена” [3].

Традиційна культура, яка базується на християнській вірі, висуває високі вимоги до людини, але в той же час вона реалістична, далека від мрій. Шлях віри є важким шляхом життя, де слово взате з «чистоти життя»,

в якому дух власної волі і сліпої гордині звільняє місце покорі перед Богом, дух егоїзму, насилля і злостивості – світлу, милосердю, співчутливості, взаємодопомозі, любові, покірності. Всі ці якості української народної православної культури знайшли відображення в менталітеті української людини.

Таким чином, духовність особистості можна розглядати як постійний процес усвідомлення сутності буття протягом усього життя, як найвищу мету і цінність розвитку людини. Духовним потенціалом особистості є вроджені нахили і задатки, які змінюються під впливом сім'ї, суспільства і Церкви і, які потрібно враховувати у вихованні духовності. Однак сьогодні взаємодія цих складових процесу виховання не відповідає практичним потребам сьогодення. Одними із головних причин низького розвитку духовності молоді є недостатня компетентність державних діячів, педагогів і батьків, неспроможність сучасної української сім'ї використовувати виховний потенціал внаслідок втрати традиційної культури, відсутності знань про природу і зміст духовного світу молоді, відриву від національних традицій і релігії. А саме сім'я повинна наблизити дітей до Церкви і ознайомити їх із християнськими цінностями.

### Інформаційні джерела:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Выступление по телевидению. Первая программа. 20.03.91.
3. Громыко М.М., Буганов А.В. О воззрениях русского народа. – М.: Паломник, 2000. – 541 с.
4. Человечество и цивилизация на пороге тысячелетия. – М.: ПРЕСС, 1989.
5. Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности – основа воспитательного процесса в современной высшей школе // Педагогическое образование и наука. – № 12 – 2008. – С. 67-72.

УДК 364-13

**Канюка Р.,**  
протоиерей, докторант,  
Ужгородской украинской богословской Академии,  
г. Кривой Рог

### БРАЧНЫЙ СВЯЩЕННЫЙ СОЮЗ – ЗАКОН ЕДИНСТВА И НЕРАСТОРЖИМОСТИ

*Шлюб і подружнє життя встановлені і освячені самим Господом Богом ще в раю. Це поєднання душ не лише зовнішнє, тілесне, але, й перш за все духовне: союз двох душ, що об'єдналися в одну, одне життя, одну істоту. Опорою подружнього щастя виступає взаємна міцна Любов. Це стосується шлюбу в усіх відношеннях. Не лише відчуття, спілкування в думках, але і тілесного спілкування. У шлюбі відбувається повне метафізичне надособистісне єднання в одній істоті. Це метафізичне єднання чоловіка і жінки можна назвати таїнством, оскільки воно перевищує категорії нашого розуму і може пояснюватися лише зіставленням цього таїнства з таїнством Пресвятої Трійці і догматом Церкви, а психологічно таке єднання є джерелом відчуття задоволеної Любові, а тому повноти і блаженства.*

*Союз супружеский, а отсюда – семейная жизнь, установлены и освящены самим Господом Богом еще в раю. Это союз не только внешний, телесный, но прежде всего духовный: союз двух душ, составивших одну душу, одну жизнь, одно существо. Основанием супружеского счастья служит взаимная крепкая Любовь. Это относится к браку во всех отношениях. Не только к чувству, к общению в мысли, но и к телесному общению. В браке происходит полное метафизическое вышечичное единение в одном существе. Это метафизическое единение мужчины и женщины есть таинство, поскольку оно превышает категории нашего разума и может быть пояснено лишь сопоставлением этого таинства с таинством Пресвятой Троицы и догматом Церкви, а психологически такое единение является источником чувства удовлетворенной Любви, а потому полноты и блаженства.*

**Ключевые слова:** союз, духовность, Любовь к Богу.

*Цель работы.* Так как, главное несчастье большинства нынешних семейств заключается в том, что жизнь их выстраивается не по духу православной веры и Церкви, крайне не обходимо расширение познаний мирян в области освоения канонов Закона Божьего, христианского учения для увеличения благодати на земле. Поэтому нашей задачей является просвещение населения по вопросу создания семьи в русле христианской православной традиции.

Брачный союз – это чудо на земле. В мире, где все и вся идет вразброд, брак – союз, два человека, которые благодаря тому, что они друг друга полюбили, становятся единым целым и начинают свою общую, совместную жизнь.

Канонические сборники Православной Церкви оперируют определением брака, предложенным римским юристом Модестином (III в.): « Брак – это союз мужчины и женщины, общение жизни, соучастие в Божественном и человеческом праве» [9; с. 337].

Союз супружеский, а отсюда - семейная жизнь, установлены и освящены самим Господом Богом еще в

раю. "И сотворил Бог человека, сказано в Священном Писании, – по образу Божию сотворил его, мужа и жену сотворил их: и благословил их Бог, глаголя: раститеся и множитесь, и наполняйте землю» (Бытие 1, 27-28). Когда пришел на землю Сын Божий, Господь наш Иисус Христос, то и Он подтвердил закон супружества, повторив слова, которые сказал Бог в раю: "Оставит человек отца своего и мать, и прилепится к жене своей, и будут двое – одна плоть" (Бытие 2, 24).

Так св. Павел, повторив слова Спасителя о брачном союзе, прибавляет: "тайна сия велика: я говорю по отношению ко Христу и к церкви" (Ефессянам 5:32). Вот почему брак и почитается таинством в ряду семи святых таинств, установленных в Церкви.

Это союз прежде всего духовный: союз двух душ, составивших одну душу, одну жизнь, одно существо, чтобы живя в тесном и неразрывном союзе, супруги успешнее трудились для своего совершенствования духовного, счастья на земле и спасения на небе. Вот та высокая цель, которая прежде всего освящается для супружеского союза в таинстве брака!

Редко бывает счастливым брак, заключенный по корыстным расчетам. Святой Иоанн Златоуст говорил: "Умоляю вас искать не денег и богатства, но добрых свойств в девице: скромности, благочестия и набожности; это лучше бесчисленных сокровищ" [5; с. 222].

Основанием супружеского счастья служит взаимная крепкая Любовь. По Священному Писанию: «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает» (1 Коринфянам 13, 4-8). Согласно апостолу Павлу, Любовь жертвенна (долготерпит, милосердствует... не раздражается), не ищущая своего – бескорыстна, любящие верят друг другу (всему верит, всего надеется) [7; с. 13].

Тайна любви к человеку начинается в тот момент, когда мы на него смотрим без желания им обладать, без желания над ним властвовать, без желания каким бы то ни было образом воспользоваться его дарами или его личностью, — только глядим и изумляемся той красоте, что нам открылась.

Это относится к браку во всех отношениях. Не только к чувству, к общению в мысли, но и к телесному общению. Телесный брак предстает таинством, подобным Евхаристии, причащению верующих. В Евхаристии силой Божией, чудом соединяющей Любви и Веры друг в друга верующий и Христос делаются едиными. И в браке (конечно, на другом уровне и по-иному), благодаря взаимной вере и взаимной Любви, два человека перерастают сеять всякую рознь и делаются единым существом, одной личностью в двух лицах. Это является одновременно полнотой брака душевно-духовно-телесного и полнотой целомудрия.

Любовь как созерцательное состояние. Созерцание это подводит обоих к состоянию, когда они могут на самой глубине своей слиться в единство, могут за пределами всяких слов друг друга понимать и чувствовать.

В Священном Писании брак предстает выражением предельной радости, предельной полноты. Это полнота не успокоенности, а торжества радости и любви. В одной древней рукописи Евангелия есть место, где спрашивают Христа: "Когда придет Царство Божие?" И Христос отвечает: "Царство Божие уже пришло там, где двое — уже не двое, а одно..." [7; с. 33].

Брак есть прежде всего единство двух во Христе и в Церкви Христовой. Это сложное, но спасительное дело, если вступают в него молодые люди не по расчету, не по страсти, а по освященной вере и молитвой Любви.

Человек призван строить этот союз на Любви, вере и свободе. Это первоначальная, исходная ячейка духовности. Духовные силы и умения (а также слабости и неумения), полученные в семье, человек переносит затем часто на общественную и государственную жизнь.

То, что должно возникнуть из брака, прежде всего новое духовное единение и единство. Здесь важно не душевное подобие, не сходство характеров и темпераментов, а однородность духовных оценок. С этим связано и взаимное уважение, и способность образовать новую, жизненно сильную духовную ячейку, которая может решить одну из главных задач брака и семьи — осуществить духовное воспитание детей.

Брак — это когда сходятся два несовершенных человека, и каждый из них помогает другому дополнить и усовершенствовать себя. Вы не потеряете свою индивидуальность, если научитесь ставить нужды своего супруга выше своих собственных. Брак должен занять центральное место в вашей жизни, а все остальные занятия отойти на второй план.

Благословенная трудность семьи в том, что здесь каждый из нас неслыханно близко подходит к самому важному персонажу нашей жизни — к другому человеку. Специально для брака свойство Другого быть именно Другим резко подчеркивает два запрета: библейский запрет на однополую любовь и запрет на кровосмешение. Мужчина должен соединиться с женщиной и принять ее женский взгляд на вещи, ее женскую душу до глубины своей собственной мужской души; и женщина имеет столь же трудную задачу по отношению к мужчине. Кроме того, мужчина и женщина, создающие новую семью, должны прийти непременно из двух разных семей, с неизбежным различием в навыках и привычках и заново привыкать к перепадам, к чуть-чуть иному значению элементарнейших жестов, слов, интонаций.

Этот Другой — он же, по словам Евангелия, Ближний! Все дело в том, что мы его не выдумали — он неумолимо, взыскательно предъявляет нам жесткую реальность своего собственного бытия, абсолютно не зависящую от наших фантазий, чтобы вконец нас измучить и предложить нам наш единственный шанс на спасение. Вне Другого нет спасения; христианский путь к Богу — через Ближнего.

В браке происходит полное метафизическое вышешичное единение в одном существе. На эту сторону цели брака указывает Библия, говоря: "и будут одна плоть" (Быт. 2, 24), то есть одно существо. Употребленное

как в Ветхом, так и Новом Завете слово "плоть" (саркс – греч.) вовсе не означает в данных местах лишь тела (сома), а означает одно существо, одного человека.

И так же, как апостол Павел взаимозаменяет слова "плоть" и "человек", говоря: *"человек оправдается не делами закона"*, и далее: *"ибо делами закона не оправдается никакая плоть"* (Гал. 2, 16), так точно делает это и Библия, называя Адама и Еву *"одной плотью"* (Быт. 2, 24): *"Бог сотворил человека, по подобию Божию создал его, мужчину и женщину, сотворил их и благословил их, и нарек им имя: человек"* (Быт. 5, 1-2). Когда говорится лишь о физическом единении мужчины и женщины (не в браке, а в блуде), не говорится, что они *"одна плоть"*, а говорится, что они — *"одно тело"* (1 Кор. 6, 16).

Это метафизическое единение мужчины и женщины есть таинство, поскольку оно превышает категории нашего разума и может быть пояснено лишь сопоставлением этого таинства с таинством Пресвятой Троицы и догматом Церкви, а психологически такое единение является источником чувства удовлетворенной любви, а потому полноты и блаженства.

Вечность – важнейшая характеристика Любви. Истинный брак должен быть вечным. В идеале верность своему супругу хранят всю жизнь, даже после смерти одного из супругов. Конечно, не каждый, овдовев молодым, может не вступать более в брак, поэтому в Церкви допускается повторное венчание. Но второй брак рассматривается уже как снисхождение к немощи человека. *"Безбрачным же и вдовам говорю: хорошо им оставаться, как я. Но если не могут воздержаться, пусть вступают в брак; ибо лучше вступить в брак, нежели разжигаться"* (1 Кор. 7, 8-9).

Важно осознавать, что человек, который несчастен в одиночестве, вряд ли будет счастлив в браке. Не обстоятельства по большей части делают нас несчастными, но состояние сердца, внутренний человек.

Сущность христианского брака глубоко освящена в запрещении Христом развода. Такой запрет прямо противоречит Второзаконию (Мф. 5, 32; 19, 9; Мк. 10, 11; Лк. 16, 18). Христианский брак нерасторжим, и это исключает всякие материалистические, утилитарные его истолкования. Союз мужа и жены является самоцелью; это вечный союз между двумя личностями. Апостол Павел, говоря о вдовстве, исходит из того, что брак не прерывается смертью и любовь никогда не перестает (1 Кор. 13, 8).

Чтобы любовь была тверда и нерушима, необходимо терпение и снисходительность друг к другу. Терпение заповедано Самим Господом: *"в терпении вашем стяжите души ваша"*.

Нам кажется, что мы любим ближнего и он должен только радовать нас, мы достойны любви с его стороны. Узавленное самолюбие есть недостаток любви в нас самих.

Муж есть глава своей жены, это преимущество усвоет ему Сам Бог, даровавший мужескому полу силы в самой его природе. Глава семейства, должен заботиться особенно о душевном спасении всех членов своего семейства. Он и словом, и примером жизни обязан руководствовать их к благочестию. Быть мужем – настоящее мужское предназначение.

В Библии сказано про женщину: *«к мужу твоему влечение твое»* (Быт. 3, 16). То есть в женской природе от Бога заложена любовь и тяготение к мужу. Жена должна всегда оказывать своему мужу нелицемерное почтение, как главе семейства. Эту обязанность внушает ей Бог и законы природы, создав ее слабейшей в сравнении с мужем и назначив ей быть помощницей его.

Новый Завет наполнил древнее библейское учение о браке новым содержанием. Это - единственный в своем роде союз двух существ в любви; двух существ, которые поднимаются над своей человеческой природой и становятся едиными не только "друг с другом", но и "во Христе". Нет более верной основы для достойной и счастливой семейной жизни, как взаимная духовная любовь мужа и жены: любовь, в которой начала страсти и дружбы сливаются воедино, перерождаясь в нечто высшее - в огонь всестороннего единения. Такая любовь примет не только наслаждение и радость, но примет и всякое страдание, чтобы осмыслить их, освятить их и очиститься через них. И только такая любовь может дать человеку тот запас взаимного понимания, взаимного снисхождения к слабостям и взаимного прощения, терпения, терпимости, преданности и верности, который необходим для счастливого брака.

Стать живым единством и соблудности это единство во что бы то ни стало перед Лицом Божиим. В этом глубочайший смысл религиозного освящения брака, как закона единства и нерасторжимости.

### Информационные источники:

1. В. Бажан. О тайне пола. Книга для супругов и молодежи. По благословению Высокопреосвященнейшего Архиепископа Львовского и Галицкого Августина. – Львов, «Світло православ'я», указ №193 от 30. 08. 02. – 544 с.
2. Виланд Роберт. Как сделать несчастливый брак счастливым. // [www.semyi.net](http://www.semyi.net).
3. Макдауэлл Джош. Секрет любви. // [www.semyi.net](http://www.semyi.net).
4. Практическая Симфония для проповедников Слова Божия. Содержащая в алфавитном порядке своды библейских текстов на разные догматические, нравственные и церковно-практические истины / Сост. Григорий Дьяченко. – Издание Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1992. – 498 с.
5. Протоиерей Евгений Попов. Нравственное богословие для мирян: в порядке десяти заповедей Божиих. – Краматорск, Издательство ЗАО «Тираж-51», изд. 2-е, 2008. – 1199 с.
6. Священник Артемий Владимиров. Учебник жизни: Книга для чтения в семье и школе. – М.: Издательство Православного Братства Святителя Филарета Митрополита Московского, 1998. – 428 с.
7. Священник Павел Гумеров. Малая Церковь: жизнь семьи в современном мире. – М., Издательство Сретенского монастыря, 2008. – 239 с.

8. Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета. Издание преемников А. П. Лопухина. 3 Новый Завет (Петербург 1911-1913): 2-е изд., институт перевода Библии. – Стокгольм, 1987. – 607 с.
9. Ципин В. А. Церковное право: 2-е изд. – М., Изд-во МФТИ, 1996. – 442 с.
10. Цнотливість і телегонія. Православна Церква, педагогіка і сучасна наука про проблему генетичних інверсій. – Київ, Всеукраїнське православне педагогічне товариство, 2006.
11. Чепмен А. Что происходит с любовью после свадьбы? (Пять языков любви) //www.semyi.net.

УДК 37.013:37.03:378

**Куцевол О.М.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
ВДПУ ім. М. Коцюбинського,  
м. Вінниця

### РОЛЬ КРЕАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЇЇ ОНТОГЕНЕЗІ

*Статья посвящена проблеме влияния среды на формирование креативности личности в онтогенезе ее развития. Определены условия, которые стимулируют развитие творческого потенциала индивида во все периоды его жизнедеятельности, а также внешние и внутренние барьеры творческой деятельности.*

*У статті висвітлюється проблема впливу середовища на формування креативності особистості в онтогенезі її розвитку. Визначаються сприятливі умови, що стимулюють розвиток творчого потенціалу індивіда в усі періоди його життя, а також зовнішні та внутрішні бар'єри творчої діяльності.*

**Ключові слова:** креативність особистості, креативне середовище, стимули, бар'єри творчого розвитку індивіда.

Динамічні зміни в сучасному світі вимагають від кожної молодої людини здатності швидко адаптуватися в зовнішньому середовищі, уміти не лише засвоювати й повторювати досвід, напрацьований іншими поколіннями, а й бути готовими до продукування інноваційних способів діяльності у всіх сферах життя. У співвідношенні «людина і світ» особистість постає як самостійна творча сила, здатна досягати й перетворювати навколишню дійсність. Психологи Р.Бернс, Дж.Гілфорд, Г.Костюк, Я.Пономарьов, Дж.Редфорд, В.Роменець, П.Торранс стверджують, що кожна психічно здорова людина більшою чи меншою мірою здатна до творчості у всіх вікових періодах онтогенезу й у всіх сферах суспільного буття.

Характер творчості, сам творчий процес і здатність до нього – креативність індивіда – визначається багатьма чинниками: потребами й запитами суспільства; конкретними економічними та соціальними умовами; загальним обсягом знань і досягнень у певній галузі діяльності; можливостями людської свідомості; біологічними та психологічними особливостями конкретного суб'єкта; його інтелектуальними здібностями, рівнем знань та життєвим досвідом; особистісними рисами тощо. Аналіз досліджень психологів, соціологів, культурологів засвідчує, що **неможливо визначити точну “формулу” співвідношення взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, котрі детермінують розвиток здатності до творчості. Відтак у педагогічній практиці середньої та вищої школи необхідно враховувати вплив кожного з них.**

На основі узагальнення праць С.Арієті, Д.Богоявленської, Дж.Говена, Л.Єрмолаєвої-Томіної, У.Кала, В.Козленка, М.Олсона, Й.Рензулі, Л.Рожиної, Д.Саймонтона, П.Торранса та інших можна виокремити детермінанти, що впливають на розвиток творчого потенціалу людини:

\* **особистісні (внутрішні)**, зумовлені психологічними, фізіологічними та іншими особливостями суб'єкта;

\* **соціальні (зовнішні)**, дія яких визначається зовнішніми обставинами й не залежать від суб'єкта діяльності.

У свою чергу **соціальні фактори** можна поділити на такі підвиди:

а) **макросоціальні** (суспільство, культура, засоби масової інформації тощо);

б) **мезосоціальні** (національний менталітет, традиції, етнос, регіональні умови тощо);

в) **мікросоціальні** (родина, освіта, належність до певної соціально-економічної групи, друзі, оточення та ін.).

Серед **макросоціальних чинників**, сприятливих для розвитку креативності членів суспільства, учені називають інтенсивну динаміку соціального життя країни, особливо підготовку, наростання та здійснення національно-визвольних рухів; розвиток окремих наук та видів мистецтва; сприятливий збіг культурних факторів (загальний інтерес людей до відкриттів, особлива увага громадськості, нації, держави до певного виду діяльності тощо). Усе це збільшує ймовірність залучення багатьох індивідів до творчості, пробуджує їхню активність, ініціативу, бажання вийти за межі усталених стереотипів і канонів.

Соціолог С.Арієті увів термін **“креативогенне суспільство”**, означаючи ним спільноту, яка сприяє розвитку творчості своїх громадян. Для нього характерні **доступність до засобів культури; різноманітність**

культурних груп і течій; прагнення громадян не просто існувати, а чогось досягти, отримати визнання суспільства; вільний доступ до освіти; відсутність привілеїв для одних і дискримінації прав інших громадян; інтелектуальна толерантність; взаємодія й співробітництво творчих особистостей; наявність системи нагород та заохочень [9].

Отже, можна стверджувати, що найбільші перспективи має країна, де створюються умови не лише для розквіту видатних талантів, а й для гармонійного розвитку всіх громадян. За таких умов кожен буде свідомо прагнути до творчості, вважаючи її своїм обов'язком і сенсом буття. Ця думка була висловлена ще в епоху Ренесансу італійським гуманістом Л.Альберті: “Суспільство досягає слави й могутності тоді, коли співгромадяни розглядають усяку справу, ремесло та вміння – усе, що вони мають, як обов'язок перед загальним благом та користю для всіх членів спільноти” [2, 87].

Надзвичайно важливим для розквіту науки, мистецтва й освіти є *доброчинне ставлення до творчих людей з боку суспільства та влади*. Американський естетик Т.Манро підкреслював: “Людина повинна відчувати, що творчість є чимось важливим у реальному світі, достойним поваги в очах богів, правителів, чиновників, меценатів, експертів, критиків, сім'ї, друзів, колег чи широкого загалу. Лише таким чином творець може досягти самоповаги та віри в цінність того, що він намагається робити” [10, 526].

Значний вплив на розвиток креативності індивіда має *культура*. За словами К.Роджерса, “творчі здібності людини визначаються тією культурою, у якій вона виховується” [6]. Культурне середовище формує образ “Я”, систему цінностей та відносин, потреби, способи задоволення цілей, установки, стиль життя. Характер культури впливає на тип креативності особистості та на процес її розвитку.

Глобальним макросоціальним фактором, що набуває все більшого значення в процесі розвитку креативності людей різних країн світу, є *сучасні ЗМІ, у тому числі й електронні та мережа Інтернет*. Вони суттєво впливають на формування суспільних потреб та визначають інтелектуальні й емоційні обставини в кожній окремій державі та у світі в цілому.

*Наявність демократичної атмосфери* в суспільстві – дієвий стимул творчої активності його членів. І навпаки, відсутність свободи слова й зібрань, придушення вільного висловлення думки має негативний вплив. Відтак особливої значущості набуває твердження Н.Роджерс: “Усі диктатори завжди прагли пригнати креативність, розуміючи, що творчість – це революційний, перетворювальний процес” [7, 165-166]. Помічено, що в культурі авторитарних режимів “репродукуються переважно носії цієї ж культури, котра не терпить відхилень, несхожості, оригінальності. Вона схвалює однотипне, подібне, стандартне” [3, 171-172]. В умовах, де потрібно діяти за суворими приписами та казенними інструкціями, творчій людині важко знайти нішу для розвитку своїх здібностей. Глибокі роздуми над долею митця в прокрустовому ложі тоталітарної системи знаходимо в студії Л.Костенко “Гуманістична аура нації, або Дефект головного дзеркала”.

Цікавим є висновок психологів, що *індивіди з високими показниками креативності здатні реалізуватись навіть у несприятливих соціальних умовах*, це підтверджують біографії багатьох славетних людей. У тюрмах та на засланні творило чимало українських митців: Т.Шевченко, І.Франко, П.Грабовський, А.Тесленко, С.Васильченко, В.Самійленко, М.Зеров, М.Драй-Хмара, П.Филипович, В.Стус, Г.Кочур, Д.Паламарчук, Борис Тен та ін. Доведено, що *креативність підвищує компенсаторні можливості творчої особистості, біологічний опір організму впливу зовнішнього середовища, а вакуум творчості, навпаки, знижує їх* [8, 15]. Прикладом можуть слугувати сторінки біографій видатних людей, як-от Л. ван Бетховена, котрий почав втрачати слух десь у 18-19 років і написав усі свої шедеври в цій екстремальній ситуації; славетного актора й драматурга М.Кропивницького та великого трагіка О.Остужева, які, оглухнувши, продовжували служити Мельпомені. Вражаючою була доля поета І.Козлова, котрий у 42 роки осліп, розбитий паралічем, проте творив ще впродовж 20 років; його поема “Чернець” була високо поцінована О.Пушкіним, а вірш “Вечірній дзвін” став народною піснею.

*До мезосоціальних факторів* формування креативності індивіда належить *національне оточення, традиції, етноменталітет, регіональні особливості* тощо. Учені з'ясували, що рівень творчого потенціалу людини прямопропорційний її інтегрованості в національну культуру, тобто індивіди з більш зрілим рівнем етнічної ідентифікації вільніші й незалежніші у своїх творчих проявах.

*До мікросоціальних детермінант* креативності відносять *вплив найближчого оточення індивіда – сім'ї, друзів, учителів, а також більш загальні чинники – належність до певної соціально-економічної групи*. Ж.Сартр сказав, що у формуванні творчої особистості “дитинство вирішує все”, і хоча це твердження, на нашу думку, дещо гіперболізоване, проте чимало вчених сходяться на тому, що в дитинстві закладаються основи креативності індивіда.

Однак слід взяти до уваги, що обдарована дитина – це лише одна з умов формування творчої людини. Не можна пасивно покладатись на її творчі задатки, пустивши процес формування особистості на самоплив, оскільки в природного таланту багато шляхів, й умови виховання та зовнішнього середовища можуть скластись так, що ці генетичні здібності зав'януть, так і не розвинувшись. Батьки повинні свідомо відповідати не тільки за те, яку генетичну спадковість вони передають своїй дитині, а ще більше за те, що вони здатні дати їй після народження. Це зумовлюється дією психологічного закону, відповідно якому *дитина розвивається лише через посередництво іншої особистості, отримуючи від неї знання, оцінку предметів та явищ навколишнього світу*.

Більшість дослідників вважають, що сімейне середовище, а саме *загальна культура, компетентність батьків, рівень їхньої освіченості, творчих здібностей, мислення, сприятлива атмосфера в родині, наявність зразка поведінки для наслідування*, визначають творчий, розвивальний характер спілкування між дитиною та її рідними. Зростаючи й виховуючись у таких сприятливих умовах, малюк у процесі безпосереднього

наслідування дорослих та засвоєння первісних елементів творчої діяльності, прилучається до культури свого роду, народу й людства в цілому.

Розвиваючи креативність індивіда, необхідно зважати як на означену систему особистісних і соціальних детермінант, так і на сприятливі періоди в його онтогенезі. За В.Дружиніним, найбільш чутливими є два часові проміжки:

1) *імпліцитний* (3-5 років), коли відбувається розвиток “первинної” креативності як загальної творчої здібності, неспеціалізованої відносно до якої конкретної сфери людської діяльності. Тут основним фактором розвитку дітей є наслідування дорослих;

2) *підлітковий та юнацький вік* (13-20 років), коли розвиваються спеціалізовані здібності до творчості, пов’язані з професійною діяльністю людини. Важливим фактором розвитку на цьому етапі є професійний зразок [4, 217-218].

В. Моляко підкреслює, що в кожному віковому періоді домінує певний вид творчості, зокрема, для дитинства характерний вияв музичної-математичної-словесної творчості, для підліткового та юнацького віку – літературної й технічної, у житті дорослих можуть яскраво виявитись наукова, художня, педагогічна, технічна, військова та інші види творчої діяльності [5, 9]. Для педагогічної діяльності надзвичайно важливим є висновок учених, що дитячі здібності потрібно вчасно виявляти й розвивати. У працях Л.Виготського, Д.Ельконіна, Г.Костюка, В.Моляко, Б.Нікітіна, В.Рибалки, В.Роменця, С.Русової, В.Сухомлинського та інших психологів і педагогів розкрито шляхи формування креативності особистості в ранньому дитячому віці: необхідно стимулювати допитливість, спостережливість малюка на шляху самостійного пізнання й дослідження навколишнього світу. Важливо підтримати в дитині іманентно притаманний їй інтерес до таємниць і загадок природи, прояви уяви й фантазії. Вихідними й провідними елементами художньої творчості в цей період, за експериментальними даними В.Роменця, є предметна дія, гра, малюнок.

Ш.Амонашвілі, Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Матюшкін, Б.Нікітін, В.Сухомлинський та інші педагоги й психологи довели величезне значення перших років навчання в розвитку творчих здібностей дітей молодшого та середнього шкільного віку. У цей період поряд з подальшим цілеспрямованим розвитком їхнього прагнення до пізнавальних і дослідницьких дій важливим є залучення до мистецтв – музики, співу, малювання, танцю, художнього слова. Ці заняття, по-перше, розвивають емоційну сферу дитини, по-друге, її уяву, фантазію, рефлексію, по-третє, здатність до самовираження, самореалізації. Значна роль у цьому віковому періоді належить грі, спілкуванню з однолітками й дорослими, тоді закладаються основи універсальності, глобальності, гармонійності майбутнього таланту, творчої особистості.

Важливим періодом для розвитку креативності індивіда є підлітковий вік, що довели дослідження І.Волкова, Ю.Гільбух, В.Моляко, Д.Рензулі, В.Рибалки, В.Шубинського та ін. У цей час збагачення творчого потенціалу найбільш ефективно здійснюється такими магістральними шляхами:

а) систематизоване ознайомлення підлітка з вершинами світової культури, досягненнями науки і техніки, що може здійснюватись у різноманітних формах: читанні художньої та науково-популярної літератури, дитячих енциклопедій, журналів; колекціонуванні об’єктів, які викликають пізнавальний інтерес; відвіданні виставок, музеїв; перегляді театральних спектаклів, мульт-, кіно-, теле-, відеофільмів, а також роботі з комп’ютером та в Інтернеті;

б) розвивальне спілкування з творчими особистостями, приклад яких формує пізнавальні, моральні й креативні якості;

в) навчання, спрямоване на формування креативності індивіда; особливу роль у цьому процесі відіграє шкільна літературна освіта.

У юнацькому віці творчий розвиток особистості стає на професійну основу й набуває надзвичайної інтенсивності. Особливу роль у цьому відіграє вища школа. Чимало вчених (М.Валлах, Н.Коган, А.Маслоу, В.Моляко, В.Рибалка, К.Роджерс, П.Торранс, В.Чудновський та ін.), досліджуючи психолого-педагогічні умови розвитку креативності індивіда в навчальному процесі, дійшли висновку, що *вагомим фактором формування його творчої спрямованості є така система освіти, у якій панує гуманістична атмосфера, повага до людини, націленість на співтворчість зі студентом*. Величезна роль у цьому належить педагогам, які можуть сприяти творчому зростанню своїх вихованців або гальмувати його власною байдужістю та інертністю. Л.Виготський наголошував, що вчитель є організатором сприятливого середовища, його регулятором і контролером, “він покликаний ліпити, кроїти й різати елементи середовища, поєднувати їх різноманітним чином, щоб вони забезпечували реалізацію поставлених завдань” [1].

Афористично про роль педагога в розвитку творчого потенціалу особистості сказав лауреат Нобелівської премії П.Самуельсон: “Перша умова для отримання Нобелівської премії – наявність досвідченого наставника” [3, 163]. Ця думка підтверджується фактами: з 55 нобеліантів, котрі жили в 70-ті роки ХХ ст. у США, 34 особи в молоді роки працювали під керівництвом лауреатів цієї престижної премії.

Виокремлюються *зовнішні і внутрішні психолого-педагогічні умови розвитку креативності* у вищому навчальному закладі. До *зовнішніх* належать психологічна безпека, свобода, емпатійне розуміння, увага до особистості; відсутність критики й зовнішніх оцінок, переведення на самостійну оцінку продуктивності власної діяльності, вихід на реакцію “мені не подобається” замість оцінки “це погано”; забезпечення атмосфери любові, спонтанності, ініціативи, психологічної свободи вираження своїх почуттів і переживань, у тому числі й негативних; орієнтація на потребу у творчому, а не репродуктивному розв’язанні завдань; виховні впливи, спрямовані на визнання людиною цінності креативних рис своєї особистості тощо.

Важливими для розвитку креативності є *внутрішні психолого-педагогічні умови*, до яких відноситься

цілий ансамбль особистісних рис: відкритість новому досвіду; внутрішнє оцінювання власної творчості; можливість вільного оперування образами; самосвідомість, сміливість, характер, інтуїція, потреба успіху, віра у власні сили, енергія й т. і.

Вибудовуючи креативне середовище ВНЗ, необхідно враховувати *бар'єри розвитку творчого потенціалу індивіда – антистимулятори креативності*. Відповідно до місця побутування вчені поділили їх на *зовнішні та внутрішні*. До **зовнішніх антистимуляторів** відносяться несприятливі умови праці на робочому місці (погане приміщення, незручний розклад занять); зовнішні перешкоди (шум, холод, спека й т.і.); несприятливий мікроклімат у колективі, неадекватна оцінка навчальної діяльності студента викладачем і т.і.

Варто зауважити, що матеріальні бар'єри творчості можна зняти порівняно легко, а перешкоди, пов'язані з міжособистісними стосунками, здолати значно важче. Необхідно налагодити сприятливий мікроклімат у колективі, уміло враховуючи психологічну сумісність його членів, неоднакове сприйняття, мислення й емоційність. При організації колективної діяльності варто зважати на розбіжність деяких рис характеру та якостей людей, котрі вступають у взаємодію, а також їхню здатність до творчості.

Негативний вплив на формування креативності має недостатня поінформованість викладача й студентів про сутність творчості й креативності, їх відмінність від інтелектуальних здібностей; ненапрацьованість методичної бази формування креативності; негативне ставлення деяких представників адміністрації до нестандартності; орієнтація на застиглий канони в навчально-виховному процесі й т. і.

До **внутрішніх антистимуляторів творчої діяльності** належать деякі особливості фізіологічного стану людини (погане здоров'я, шкідливі звички), а також особистісні риси:

- \* конформізм – побоювання звинувачення в незвичайності; страх висловити власну думку, видатися смішним. Ці почуття виникають у дитинстві, коли перші продукти фантазії особистості можуть наразитись на критику й осуд з боку дорослих, а в підлітковому та юнацькому віці вони переростають у комплекси;

- \* стереотипність мислення та поведінки, прагнення вирішувати типові завдання звичним способом, консерватизм;

- \* імпульсивність думки – бажання негайно знайти відповідь, непродумані рішення, що виникають у стресовій ситуації;

- \* пізнавальний егоцентризм – нездатність перейти від однієї точки зору до іншої, змінити пізнавальну перспективу;

- \* зовнішня й внутрішня цензура – свідоме чи несвідоме придушення незвичайних думок, страх висловити оригінальну ідею, уникнення ризику;

- \* підсилена орієнтація на позицію авторитетів, невіра у власні сили;

- \* обмеження ініціативи з боку педагогів і заборона постановки запитань; уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми;

- \* надмірна фіксація на стереотипах статевої належності;

- \* жорстке розмежування навчальної та ігрової діяльності й т.і.

У сучасній науці чимало дослідників пов'язують удосконалення підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ з розвитком його креативності. Вітчизняною та зарубіжною педагогікою накреслено кілька напрямків розвитку творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу:

- \* через створення креативного середовища – спеціальних умов, що стимулюють творчі здібності особистості й запобігають виникненню бар'єрів розвитку творчого потенціалу (Н.Вишнякова, Т.Ембайл, О.Солдатова, К.Роджерс, П.Торранс, Н.Хазратова та ін.);

- \* через використання творчих проблемних завдань (А.Брушлінський, Ю.Гільбух, В.Давидов, С.Мельникова, В.Цимбал, А.Чигринов та ін.);

- \* через застосування активних методів навчання – ігор, дискусій, евристичних бесід (В.Дунчев, Є.Замка, В.Рибалка та ін.).

Представники **першого напрямку** роблять акцент на **формування креативного середовища та виявлення умов, необхідних для досягнення належної результативності розвитку креативності**:

а) програма К.Роджерса, що пропонує моделювання зовнішніх умов творчого процесу: відсутність зовнішньої оцінки, психологічна безпека й свобода у висловленні власних думок, почуттів та переживань. А це, у свою чергу, забезпечує дію внутрішніх факторів творчої діяльності: відкритість досвіду, можливість незалежної внутрішньої оцінки свого "Я" й т.і.;

б) програма Г.Смітта, спрямована на формування творчих здібностей через забезпечення комплексу умов:

- \* фізичних – наявність матеріалів для творчої діяльності та можливості вільної взаємодії з ними;

- \* соціально-емоційних – створення зовнішньої безпеки, заохочення творчих проявів;

- \* психологічних – створення внутрішньої безпеки, стимулювання розкритості та свободи;

- \* інтелектуальних – стимулювання вміння творчо вирішувати завдання, розвивати інтуїцію;

в) модель умов, розроблена Л.Виготським для забезпечення розвитку фантазії особистості та ін.

Ми поділяємо концептуальне твердження гуманістичної психології, що *для виявлення й розвитку внутрішніх можливостей індивіда необхідно створити певні зовнішні умови, а не форсувати його, оскільки "сама природа внутрішніх умов творчості така, що їх вияв неможливо спровокувати, однак цьому можна сприяти"* [6, 160].

Аналіз наукових праць Н.Вишнякової, К.Кречетникова та інших показав, що творчий потенціал студентів ВНЗ найповніше розкривається й розвивається при забезпеченні сприятливих умов креативного

середовища, а саме:

- \* стимулювання творчості;
- \* ігрова атмосфера;
- \* незалежність думки;
- \* зняття відповідальності за помилку;
- \* терпимість до оригінальності іншого індивіда.
- \* довіра;
- \* увага та визнання;
- \* можливість ризику;
- \* доброзичливе ставлення;

Креативне середовище у ВНЗ має забезпечувати сприятливі умови, за яких у студентів культивуватиметься потреба пошуку, ініціативності, бажання висловити власну думку, націленість на успіх й одночасно долатиметься жорстка регламентація вирішення завдань, неконструктивна критика, авторитарне нав'язування викладачем власної думки. Серед важливих умов, що забезпечують креативний розвиток у навчанні, є такі параметри середовища: *безоцінність, прийняття, невизначеність і проблемність*.

*Безоцінність* розуміється як перенесення оцінки навчальної діяльності студента у внутрішній локус, коли це здійснюється не кимось іззовні, а самим індивідом. При цьому реакція педагога зорієнтована на внутрішнє джерело оцінки студента, що не ставить його в залежність від зовнішніх факторів.

*Прийняття* виявляється в доброзичливому ставленні до особистості, повазі до цінності її індивідуальності незалежно від стану та поведінки в даний момент. Ці умови створюють у студентській аудиторії атмосферу психологічної безпеки, за якої креативні здібності розвиваються, а не блокуються.

*Невизначеність* завдання й *проблемність* спонукають студентів до пошуку шляхів розв'язання проблемної ситуації. Проблемними можна назвати лише ті завдання, які стимулюють розумову активність індивіда, підтримують інтерес, а самостійне відкриття приносить емоційне задоволення. Якщо вирішення проблеми не знаходиться, то викладач може запропонувати на вибір кілька варіантів – така невизначеність також спонукає до пошуку власного оригінального вирішення, а не копіювання чужого.

**Другий напрямок розвитку креативних якостей студентів – використання в навчанні системи проблемних і творчих завдань** – зумовлюється тим, що проблемність виступає імпульсом до розгортання творчого процесу. Ці завдання можуть бути спрямовані на тренування як окремих креативних якостей, так і на опосередковане стимулювання здатності до творчості в цілому. Серед найвідоміших досліджень цього напрямку:

а) програма розвитку креативних здібностей Л.Хаскелі, що містить комплекс завдань з різними формами організації (дискусії, демонстрування окремих прийомів творчості). Вона спрямована на тренування швидкості, гнучкості та оригінальності креативного мислення;

б) навчально-тренувальні методики В.Моляко, Т.Третьак, В.Шевченка, що мають на меті вплив на діяльність суб'єкта й стимулювання вирішення творчих завдань;

в) проблемізація змісту освіти, за Н.Посталюк, розвиток самосвідомості студента за допомогою процесів рефлексії, використання діалогічних форм навчальної взаємодії. Чимало вчених пропонує розвивати креативні здібності через евристичні способи вирішення завдань, найпопулярнішими з яких є мозковий штурм, проектне навчання, синектика тощо.

Представники **третього напрямку** (О.Абдулліна, В.Сластьонін, З.Левчук, І.Раченко та ін.) вважають, що ефективними методами і прийомами розвитку креативності студентів є їхнє **ознайомлення з досвідом новаторів, осмислення прикладів інновацій у майбутній професії**.

Отже, зважаючи на твердження психологів і педагогів, що процесом розвитку креативності людини можна керувати в усіх періодах її онтогенезу, наголошуємо на значущості одного з найбільш чутливих – юнацькому віці, коли людина здобуває професійну освіту. Ефективний розвиток креативності в процесі навчання у ВНЗ можливий при цілеспрямованому впливі на творчі процеси в цілому, а також забезпечення умов сприятливого креативного середовища – зовнішніх і внутрішніх факторів й виключення дії антистимуляторів творчості.

### Інформаційні джерела:

1. Выготский Л. Воображение и творчество в школьном возрасте / Л.Выготский. – М.: Просвещение, 1976. – 80 с.
2. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения / Э.Гарэн. – М.: Прогресс, 1986. – С.87.
3. Гончаренко Н. Гений в искусстве и науке / Н.Гончаренко. – М.: Искусство, 1991. – 432 с.
4. Дружинин В. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Дружинин. – М.: ПЕР СЭ, СПб: Иматон-М, 2001. – 224 с.
5. Моляко В. Психологическое изучение творческой личности / В.Моляко. – К.: Знание, 1978. – 27 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / К.Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
7. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н.Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164-168.
8. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: Этюды креативной онтологии / А.Субетто. – М.: Логос, 1992. – 134 с.
9. Arieti S. Creativity. – N.Y., 1979. – 308 p.
10. Munro T. Evolution in the Arts and other theory of culture history. – N.Y., 1963. – P. 526.

**Лисогор В.М.,**  
доктор технічних наук, професор,  
член-кореспондент Петровської академії  
наук та мистецтв,  
ВСЕСІ Університету «Україна»,  
м. Вінниця

## ПРАВОВИЙ КУЛЬТУРНО – НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР ДЛЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ НА ОСНОВІ ПРАВОСЛАВНОЇ ТРАДИЦІЇ

*В статті вивчається модель формування нравственно-духовних компонентів культури підрастаючого покоління.*

*У статті вивчається модель формування морально-духовних компонентів культури підрастаючого покоління.*

**Ключові слова:** навчальний простір, православні традиції, повчання Володимира Мономаха.

**Постановка проблеми.** Важливим напрямком державної політики і навчальних закладів повинні ставитися завдання виховання національної самосвідомості, громадської позиції, патріотизму підрастаючого покоління. Саме підрастаюче покоління через декілька десятиліть візьме на себе відповідальність за збереження нашої держави у цьому складному глобалізованому світі.

Сучасний перехідний етап розвитку українського суспільства супроводжується суттєвими проблемами у моральному вихованні молоді. У суспільстві певною мірою, в силу об'єктивних причин, відбувається процес моральних деформацій. Це, безперечно, може позначитися на майбутньому держави. Саме тому, на нашу думку, вельми актуальним є виявлення морально-духовних компонентів культури молоді та пошук шляхів їх удосконалення в нинішніх умовах.

Варто наголосити, що причиною теперішнього складного стану в Україні є не так економічна, як духовна криза. Можна сказати, що вона успадкована від тоталітарної доби, коли існувала подвійна мораль, а інтереси особистості аж ніяк не узгоджувались з інтересами держави, суспільства. Не слід забувати і про свій власний маленький внесок в культуру, мораль держави, в якій ми живемо. Адже, є суб'єкт, який керує, кому ми довіряємо, кому ми дали владу, і об'єкт – це активні свідомі громадяни, обов'язком яких є регулювання управлінських процесів у державі. В результаті, від того, наскільки духовно багата та високomorальна окрема особистість, залежить, яким є суспільство загалом.

**Аналіз останніх публікацій і досліджень.** Із середовища вітчизняних та зарубіжних вчених і дослідників, що займалися проблемами морального виховання особистості та духовного розвитку підрастаючого покоління можна виділити праці наступних вчених: Томчук М. І., який досліджував питання детермінант, механізмів розвитку моральних цінностей, установок у студентської молоді [1]; Головатий М., який звернув увагу на актуальність проблем формування молоді національної еліти як обов'язкового елемента становлення національної держави [2]; Колтун В. зазначає: «Соціальна культура і соціальна творчість свідчать про необхідність переходу до антропоцентричної людиновимірної парадигми управління соціальними процесами» [2].

Фундаментальне дослідження культури здійснили Іконнікова С.Н. і Болшаков В.П., у розділі 8 розглядаються традиції, новаторство і наступність поколінь у культурі. Досліджуються соціальні інститути культури – освітні заклади, покликані виховувати молоде покоління, нести функцію просвітництва. Розділ 15 присвячений проблемам глобалізації культури, де поданий ряд визначень з цього напрямку, є поняття глобалізації, наведена соціокультурна динаміка глобалізації, культурні параметри глобалізації. Досліджується культура і культурна експансія [4, с.287,315].

**Мета статті** - розробити і дослідити сумісну ієрархічну багаторівневу світсько-духовну православну модель управління навчанням. Відміною рисою моделі є те, що вона буде представлена у трьох варіантах: детермінованому, тобто визначальному, імовірному (припущення), статистичному рівнях.

**Виклад основного матеріалу.** Публікація розкриває два підходи – неформалізований та формалізований аналіз пропонованої моделі. Автор пропонує модель управління навчанням. Для загального уявлення та зручності читачів, які не мають перед собою примірника журналу [3], процитуємо загальні положення цього джерела зі своїми доповненнями.

Отже, вважаємо доречним доповненням має бути кодекс етики підрастаючого покоління. Кодекс етики діє в полі чинного законодавства, не дублює та не заперечує правові норми і формулює засади етичного здійснення повноважень виборних осіб (персоналу) територіальної громади. Мета Кодексу – затвердження громадського суспільства, побудова демократичної держави, підвищення ефективності функціонування навчальних закладів шляхом удосконалення етики діяльності осіб, що відповідає інтересам останньої та окремих учнів; створення умов для підвищення авторитету (і фінансового забезпечення) навчальних закладів. Даний Кодекс має містити критерії, які дають можливість приймати рішення про визначення діяльності осіб навчального закладу етичною чи неетичною.

А тепер достатньо детально розглянемо історичний аспект цієї важливої теми. Згадаємо великих

предків Святого рівноапостольного Володимира, який хрестив у православну віру Київську Русь, Володимира Мономаха, Ярослава Мудрого. В роботі "Повчання Володимира Мономаха (в православному хрещенні – Василій), своїм дітям", де кожний рядок дихає повагою до людини, були висвітлені заповіді, які вказують етичні норми поведінки:

1. Стався до інших так, як хочеш, щоб ставились до тебе!
2. Зміцнюй тіло й душу, просвітлюй розум!
3. Працюй так, щоб після тебе нічого не переробляли!
4. Будь завтра кращим, ніж сьогодні!
5. Не давай сильним принижувати слабких!
6. Не залишай хворих, не забувай про бідних!
7. Не май гордині ані в розумі, ані в серці!
8. Пізнавши все добре, пам'ятай, а чого не знаєш – тому навчайся!
9. Живи для батьківщини та люби людство! [8].

На думку автора статті, "Повчання Володимира Мономаха дітям" має висіти в кабінетах обраних посадовців на видному місці. Виборцю при відвідуванні цього кабінету буде тепліше. Єдність виборця і вибраного депутата буде яскравою.

Отже, Кодекс можна всіляко підтримувати і запропонувати майбутнім претендентам у депутати всіх рівнів здати іспит авторитетній комісії з курсу етики.

Наведемо ще одну точку зору, яка дійшла до нас з вікових традицій Православної церкви [9] і перегукується з посланням князя Володимира Мономаха. Зміст тут такий [9]: "Якщо мешканці будь-якого міста ворогують між собою, то ця ворожнеча розслаблює їх, сподобляє це місто, ніби захоплене супротивниками і поганим чином повстає само проти себе, робить це місто підступним і ворожим самому собі. Ой, жаж! Ой, леле! Яка велика біда! – Місто саме з собою воює, саме від себе терпить невидиму війну, своїми особистими ногами себе добкає, своїми особистими руками себе роздирає, то що краще в місті – задобкується, а гірша частина нечесним чином заволодіває багатством міста".

Як то кажуть, коментарі тут зайві. Якщо взяти раду будь-якого рівня та інтерпретувати її як малу статистичну вибірку, то можна багато чого сказати про громаду, яка має цю раду. Хто не глухий – хай почує, хто не сліпий – хай побачить.

Перейдемо до кінцевих положень нашої публікації. Викладач повинен виявляти своє доброзичливе ставлення до учнів, які відповідають вимогам Кодексу [3] і співзвучні повчанням Володимира Мономаха, намагатися усіма дозволеними законом засобами допомогти у вирішенні проблем і прохань учнів. Своєчасно ознайомлюватися з питаннями, що розглядаються, висловлювати свої твердження аргументовано, посилаючись на нормативні акти, вміти оперувати доказовим матеріалом. Викладачу територіальної громади категорично забороняється принижувати честь та гідність учня: підвищувати голос, вживати брутальні, лайливі вислови, застосовувати заходи психологічного та фізичного тиску.

Викладач повинен виконувати свої посадові обов'язки чесно, неупереджено, не давати будь-яких переваг та не виявляти прихильності до окремих фізичних і юридичних осіб, членів релігійних чи громадських об'єднань, рішуче виступати проти антидержавних проявів і сил, які загрожують порядку в суспільстві або безпеці громадян [3].

Моделювання органів управління навчального закладу має відбуватися із забезпеченням якості муніципальних послуг, із використанням методології структурного аналізу і синтезу проектування [1; 10], які дають змогу побудувати й оптимізувати цю модель, використавши її на будь-якому рівні.

Опис процесів, що будуть аналізуватися на відповідному рівні: дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад (ВНЗ), їх інформаційні взаємозв'язки, документальні потоки, впливи задіяних матеріальних, фінансових, людських ресурсів, зовнішніх надсистемних вертикальних і горизонтальних зв'язків [10], дозволять побудувати формалізовану модель, яка піддається обробці й аналізу для ефективного управління цими процесами. Управління відповідним ВНЗ через управління окремих і структурних елементів буде становити сутність системно-орієнтованого підходу, що приведе до підвищення задоволеності замовника шляхом виконання його вимог [3].

Сучасні дослідження у галузі суспільних наук свідчать про перехід до антропоцентричної людини вимірної парадигми [3]. На думку більшості вчених, основною і визначальною формою вияву людської сутності є культура, етика, дух.

Моральне виховання передбачає формування в особистості системи цінностей, якостей, зразків поведінки, що сприяють її нормальній життєдіяльності і спілкуванню з іншими людьми [1]. Фізичний, психологічний і соціальний розвиток особистості здійснюється під впливом зовнішніх і внутрішніх, соціальних і природних, керованих і некерованих факторів. Він відбувається в процесі соціалізації – засвоєння людиною цінностей, норм, установок, притаманних цьому суспільству, соціальній спільноті, групі, і відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду [1].

Таким чином, особистість людини, з одного боку, створюється суспільними відносинами, а з іншого, навпаки, суспільство твориться діяльністю його окремих індивідів, груп людей. Отже, суспільство є цілісною системою, елементи якої впливають один на одного, що зображено на рис. 1.

Наскрізним параметром як урядової політики, так і громадської активності є акцентування уваги на питаннях етичних та духовних якостей людини взагалі. Отже, у центрі сучасних процесів державоустрою, державотворення знаходиться Людина. Друга визначальна риса сьогодення - важка спадщина від попередніх

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

режимів, війн, революцій.

У системному аналізі та системології [7] ці феномени відносяться до об'єктів з післядією. Згадаємо давні часи Київської Русі – України. Коли кожна людина нашої держави була господарем на своїй землі чи в ремісничій справі. Вони були справжніми народними академіками своїх ділянь, коли про землю, навколишній простір, своє господарство вони знали все, і воно у них було високоефективним. На той час Київська Русь – Україна годувала усю Європу. З приєднанням нашої держави до Росії (1654) народний академік перетворився на кріпака; але він не зовсім деградував, тому що, працюючи на пана, мав частково свою землю. Після революції, коли земля у селянина була забрана повністю, він перетворився у непросвітленого, безініціативного колгоспника, якому заборонялось думати і мати етичні і духовні якості. Розвал Радянського Союзу цю справу суттєво погіршив за рахунок повного знищення набутої інфраструктури аграрних господарств. За період 1991 – 1995 рр. їх фінансування зменшилось у 27 разів, підкреслюємо, не в два-три рази, хоча це також було б значним зменшенням. Жінки стали їздити на заробітки до Італії, Португалії, чоловіки – на нафтопромисли і будівництва до Росії. Постає питання, як будуть народжуватися діти і хто буде виховувати в етико-духовному аспекті тих дітей, що залишилися одні дома?!

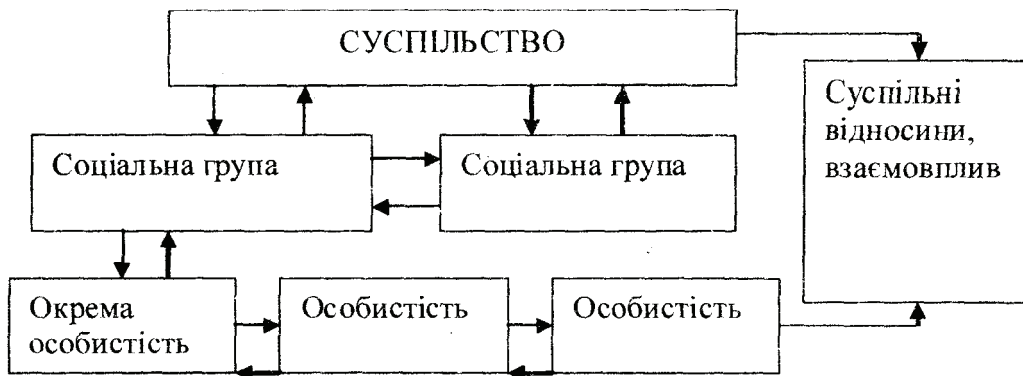


Рис. 1. Взаємовплив суспільства, соціальної групи людей та окремого індивіда

Серед багатоманіття суспільних відносин, які охоплюють всі сфери людської життєдіяльності, вирізняють їх особливий вид – управлінські відносини. Чи потрібні Україні молоді, енергійні та професійні управлінці? Напевно, так, адже протягом останніх 20 років національна еліта в державі все ще формується, а поки що в органах управління державою, в обласних, районних адміністраціях, радах, політичних партіях і громадських об'єднаннях переважають люди середнього і старшого віку з досить гарною, але не досить сучасною освітою, якої потребує сьогодення, щоб виглядати іміджево, конкурентоспроможні в порівнянні з іншою областю чи країною. Ми вважаємо, що потрібно застосовувати системно-поступальний підхід до оновлення управління, використовуючи досвід минулого та досягнення новітніх технологій.

Існує ще один аспект проблеми. Нагадаймо, ще Платон доводив [5], якою великою вадою в житті держави є допущення до управління нею демосу – простого, не підготовленого, люмпенізованого люду. Згідно з Платоном, державні функції можуть успішно виконувати лише аристократи, які отримали спеціальну освіту й виховання, свою "ідеальну державу" Платон протиставляв демократії, в якій здійснюється влада "сильного звіра" – черні, демосу [5]. Отже, знову повертаємось до того, що управляти державою мають спеціально підготовлені люди, а саме молоде покоління.

Взагалі, управління – це організуючий вплив з метою досягнення необхідного результату [8]. Будь-яке управління, в тому числі публічне, характеризується наявністю так званої системи управління, показана на рис. 2.

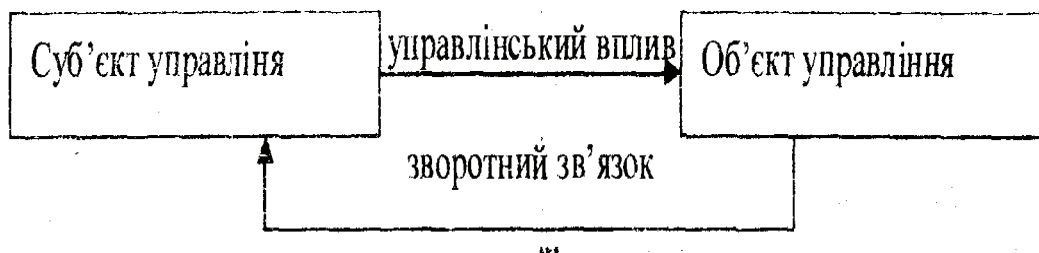


Рис. 2. Система управління

Охарактеризуємо кожен елемент даної системи. Суб'єкт управління – той, хто управляє, управлінська еліта – це Громадяни України, які поважають свою державу, її традиції та культуру, на основі професійних знань

управляють суспільними відносинами через владу, надану об'єктом управління.

Об'єкт управління – це населення України, та частина, якою керують для задоволення її ж інтересів. Управлінський вплив здійснюється з метою упорядкування життєдіяльності людей, а зворотний зв'язок є показником ефективності політики держави та можливістю зміни політичної еліти, в разі її неадекватності, шляхом виборів.

Як бачимо, ефективне функціонування державного управління можливе лише при активній позиції всіх громадян, де кожен має свою нішу і гідно виконує свої обов'язки на засадах моралі, патріотизму, цінностях Добра, Справедливості, Законності та Законслухняності.

Звісно, молода українська еліта, яка значною мірою могла б забезпечити соціальний і політичний консенсус, соціальну стабільність, лише формується [2]. Це тривалий і складний процес, прискорити і підвищити ефективність якого могло б втручання держави, її вплив на це, зокрема, шляхом освіти, науки тощо.

### Висновки

Вивчено та досліджено модель формування морально-духовних компонентів культури підростаючого покоління. Внесено пропозиції щодо підвищення ефективності державного управління у відповідних навчальних закладах.

### Інформаційні джерела:

1. Петров Е.Г., Новожилова М.В., Гребінник І.В. Методи і засоби прийняття рішень у соціально-економічних системах. – К.: Техніка, 2004. – 256 с.
2. Старіш О.Т. Системологія. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 232 с.
3. Колтун В. Формування етичного ресурсу місцевого самоврядування // Упр. сучас. містом. – 2005. – № 1-2/1-6 (17-18). – С. 214–217.
4. Пазенок В.С. Соціальна культура і соціальна творчість. – К.: Знання, 1990. – 48 с.
5. Свешников В. Очерки христианской этики. – М.: Паломник, 2001. – 622 с.
6. Никитин В. Основы православной культуры. – М.: Отдел религиозного образования и катехизации Русской православной церкви, 2001. – 486 с.
7. Петров Е.Г., Новожилова М.В., Гребінник І.В. Методи і засоби прийняття рішень у соціально-економічних системах. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 232 с.
8. Повчання Володимира Мономаха дітям / Патерик Києво-Печерський; За ред. 1462 р. – К.: Вид. дім "КМ Асасітіа", 1998. – 348 с.
9. Беседы (омолии) Святителя Григория Паламы. – М.: Паломник. – Ч. 1. – 257 а; Ч. 2. – 254 с.; Ч. 3. – 262 с.
10. Тихомиров Н.П., Райцер В. Я. Моделирование социальных процессов. – М.: Рос. эконом, акад., 1993.

УДК 340.12

**Луцький М.І.,**  
к.ю.н., доктор права, доктор філософії  
**Луцький А.І.,** старший викладач,  
**Каленюк О.М.,** доцент,  
Івано-Франківський університет права  
імені Короля Данила Галицького,  
м. Івано-Франківськ

## РОЛЬ ХРИСТИАНСЬКОЇ ЕТИКИ В ДУХОВНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

*В статье исследуется роль христианской этики как один из важнейших факторов, которые влияют на формирование и развитие национальной культуры, политики, образования, а также на духовное воспитание молодежи в условиях современного построения украинского государства.*

*У статті досліджується роль християнської етики як один з найважливіших факторів, що впливають на формування й розвиток національної культури, політики, освіти, а також на духовне виховання молоді в умовах сучасного українського державотворення.*

**Ключові слова:** християнська етика, християнське моральне виховання, християнські цінності, формування особистості, духовність, духовна культура.

Розбудова української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. Лише люди, безмежно віддані українській національній ідеї, здатні відстояти незалежність, соборність України, вивести її з тимчасових соціально-економічних труднощів на шлях прогресу та процвітання. З огляду на це побудова нового демократичного, гуманного суспільства, яке орієнтується на високі національні й загальнолюдські цінності, набуває насамперед виховного

характеру. Особливо це стосується підростаючого покоління, якому в недалекому майбутньому відстоювати та примножувати здобутки нашої незалежності.

Зараз, в умовах економічної кризи, відбувається інтенсивний процес соціальної й моральної деградації частини молоді, надмірного захоплення негативними формами комерційного бізнесу та низькопробною зарубіжною культурою. Відтак притуплюються природні потреби в пізнанні, втрачається інтерес до чесної праці, знецінюються духовні ідеали [3].

Сьогодні ми є не лише свідками, але й учасниками кризи моральності й правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації та дестабілізації молоді. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, яка формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій. Пошуки нових ціннісних орієнтацій важкі самі по собі, ускладнені соціально-економічною кризою, але стають життєво важливими й необхідними засобами опори в життєвих колізіях. Сучасні цінності – актуальна ідеологічна проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності, як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, усього людства. Це також нова проблема, що має проростати й кристалізуватися заново, причому вибір світоглядних позицій, а отже, і цінностей покладається на особистість як суб'єкт життєдіяльності. Це, звичайно, проблема загальної значущості, бо процес державотворення в Україні висуває на перший план такі спільні для всіх ідеологічні цінності, як патріотизм і громадянськість, та їх відображення у свідомості, світогляді та поведінці [2].

Цей процес відбувається одночасно з іншим, не менш потужним і також новим для нас – входженням до європейської спільноти, коли Україна розглядається, як частина загально-європейського культурного простору з його багатоманітністю культур, які об'єднуються на засадах демократизму та гуманізму, толерантності та відкритості, цивілізованості.

Зараз досить помітне місце в нашому житті посіли так звані предметні цінності, які були притаманні лише капіталістичному суспільству і які досить інтенсивно й успішно розроблялися на Заході. Це – особистий інтерес, корисливість, раціональність, прибуток. У повсякденному житті саме ці прагматичні цінності набувають дедалі більшого поширення, особливо в молодіжному середовищі, і тому не можуть не тривожити суспільний загал [6].

Мета й завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма – це педагогічна проблема, що має стати предметом спеціального розгляду. Слід відзначити, що загалом цінності розглядаються передусім як категорія моралі в найширшому її розумінні. Вітчизняна наука значно менше тяжіє до розгляду цінностей у прагматично-раціональному розумінні, характерному для північноамериканської цивілізації, бо ми бачимо в них ідеали та ідеї моральності, тісно пов'язані більше з ідеалістичним світоглядом, з осучасненою християнською культурною традицією [8]. Педагогічні дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій можна умовно поділити за певними напрямками, серед них – питання громадянського виховання, у якому національні цінності посідають одне з головних місць. І це не випадково, бо проблема формування громадянина України сьогодні є однією з найактуальніших, яка вимагає невідкладного розв'язання.

Щоб вийти з економічної й політичної кризи, люди повинні вийти з кризи моральної. Бо, як правило, за негараздами суспільства стоїть його моральне зубожіння. Марно й сподіватися дотримання десятків тисяч державних законів, якщо не дотримуватися Десяти Заповідей Божих. Адже цінність демократії – рівність людей перед законом, а він виростає з рівності людей перед Богом.

Будь-яка мораль, щоб дати добрі результати, повинна спиратися на щось дуже сильне, міцне. Не випадково найважливішим у моралі є питання авторитету. Суттєвим є те, хто дає вказівки не красти, не вбивати: мама, учителька, якась партія чи так каже не робити Сам Господь Бог? А Він є найбільшим авторитетом для людства, тому Його аргументи – найсильніші. Ось чому моральне виховання має здійснюватися на релігійній основі, на розмові про Бога, на розмові з Ним.

Саме християнська мораль містить у собі моральний закон для всіх – імперативи у вигляді Заповідей Божих, стосується правил поведінки. Тому, справедливо претендуючи на універсальність, мораль здатна об'єднати довкола себе всіх. Це є настільки важливим, що органи державної влади віжки від морального виховання повинні міцно тримати у своїх руках і не віддавати будь-яким громадським товариствам.

Християнська етика – це не тимчасова акція, а цілісна концепція виховання на християнських морально-етичних засадах. Християнська етика допомагає зрозуміти, що на світі існують речі, які за своєю глибиною є незбагненними навіть для розуму вченого. Водночас вони є об'єктивною реальністю, тією істиною, достовірності котрої доходити не варто й сумніватися в котрій не слід. Християнська етика сприяє самовираженню людини щодо віри.

Християнська етика аналізує природу, внутрішню структуру моральної свідомості й моральних відносин, досліджує моральні поняття, які виражають моральні норми, принципи, що містять оцінку діяльності людей. Вона закликає шукати найвище добро (благо) не тільки своєю розумовою діяльністю, але й на основі формування духовного світогляду, який відкривається у

вічних правдах, оголошених Богом у Святому Письмі. Християнська етика базується на абсолютній моралі, яка є вічною, незмінною та існує поза простором і часом.

Християнське моральне виховання і навчання спільне для всіх християнських конфесій в Україні та має на меті:

- 1) інформувати слухачів про моральне вчення християнства, яке містить загальнолюдські цінності;
- 2) виховувати молодь на засадах правди, свободи та єкуменізму за принципом: “Один Господь, одна віра, одне хрещення” (Ефес. 4.5);
- 3) прищеплювати молоді низку моральних чеснот: мудрість, мужність, справедливість, стриманість, милосердя, миролюбність [7].

Ціннісна орієнтація слугує своєрідним критерієм у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Вона передбачає позитивне чи негативне значення об'єктів навколишнього світу для індивідууму чи суспільства й визначається не їхніми властивостями як такими, а місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відносин, критеріями й способами оцінки цього значення, виражених у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках і цілях.

Цінності, безумовно, є тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний зі сферою потреб людини, оскільки певна система цінностей втілюється, опредмечується в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних з відповідними формами життєдіяльності, у яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища “зовнішнього” в явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда [1].

У наш час вседозволеності, втрати старих, непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя, важко переоцінити значення ціннісних орієнтацій як умови розвитку особистості, здатної до самостійного й відповідального вибору.

Процес формування людини визначається багатогранною єдністю об'єктивного й суб'єктивного, спадкового й соціального, матеріального й духовного, цілеспрямованого й стихійного, позитивного й негативного. Серед основних чинників цього процесу можна виділити вплив природного середовища та соціального оточення, суб'єктів суспільного та сімейного виховання, самовиховання, предметно-практичну діяльність та спілкування.

Поняття «формування особистості» означає сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників (природних, соціальних, що спонтанно, стихійно діють і цілеспрямовано використовуються), які справляють істотний вплив на становлення й розвиток людини, її соціальних характеристик, соціально-психологічних властивостей. Через виховання індивід одержує більшу частину знань, норм, умінь, принципів, ідеалів, що являють собою теоретично узагальнений досвід суспільства. Але людина засвоює не лише цінності свого оточення та сучасного йому світу. Її ціннісні орієнтації виробляються з урахуванням усіх досягнень людської культури. Засвоєння досвіду, знань, системи цінностей завжди індивідуальне. Це не просто засвоєння, а перетворення свідомістю індивіда на унікальну, неповторну комбінацію.

Виховання повинно розкрити зміст суспільних цінностей, сприяти усвідомленню суспільних й особистих інтересів, розумінню суспільних інтересів як інтересів особистості, сутності суспільних вимог до неї, формуванню розумних потреб, застерегти від помилок, навчити людину бачити себе збоку, правильно оцінювати себе та свої вчинки. Завдання суспільного виховання полягають в опануванні суспільного ідеалу, визначенні свого місця в боротьбі за його досягнення, у формуванні здатності регулювати свою діяльність, поведінку відповідно до норм і принципів гуманізму, у створенні умов для вдосконалення особистості.

Головна особливість морального виховання як одного з напрямів суспільного виховання полягає в спрямованому перетворенні зовнішніх для людини нормативних вимог на систему особистих характеристик, які стверджують добро і справедливість. На моральному вихованні ґрунтуються всі інші види виховної діяльності, оскільки, урешті-решт, будь-яка діяльність є формою, способом функціонування моральних цінностей. Виховання таких рис, як самодисципліна, почуття обов'язку, відповідальність, совість виступає важливою складовою частиною професійної підготовки працівників. Метою морального виховання є розвиток свідомого ставлення людини до суспільно необхідних норм поведінки, перетворення моральних принципів на особисті переконання, які становлять ядро індивідуальної свідомості, що організує інші його елементи: знання, уявлення, погляди, почуття. Моральне виховання спрямоване на досягнення єдності інформативних, ціннісних та вольових сфер свідомості (поєднання знань, переконань та дій). Оволодіння моральними принципами в процесі виховання означає перетворення вищих цінностей суспільства на факт свідомості й поведінки людини. Єдність свідомості та діяльності становить основу моральної культури особистості.

Формування в індивідів моральних здібностей поряд з моральними потребами становить найвищу мету морального виховання. Моральне виховання, як і будь-який виховний процес, складається з єдності послідовних завдань: етичної освіти, перетворення етичних знань на моральні переконання, вироблення навичок належної поведінки, формування потреби та здатності до морального самовдосконалення, вироблення непримиренного ставлення до аморальності,

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

виховання готовності й уміння протистояти злу. Виховання, таким чином, орієнтує, переконує, прилучає. Моральна дієздатність, культура людини виявляються в тому, що вона знає, бажає, уміє досягти бажаного. У процесі духовно-практичної діяльності та спілкування нагромаджується моральний досвід, закріплюються переконання, набуваються звички моральної поведінки. У системі виховних засобів особливе місце посідають сила позитивного прикладу, моральна оцінка вчинків, громадська думка. Отже, виховання закономірно доповнюється й завершується самовихованням.

*Самовиховання* – це вища духовно-практична здатність особистості до програмування та регулювання особистістю поведінки й діяльності. Воно забезпечує різноманітність предметної та практично-духовної діяльності людини відповідно до конкретно-історичного ідеалу та способу життя й спрямоване на вироблення, удосконалення соціальних та фізичних якостей людини для забезпечення її ефективної життєдіяльності: усунення віджилих, негативних (пов'язаних із впливом середовища, природною схильністю), удосконалення психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви тощо), подолання фізичних, психічних вад, зміцнення здоров'я, розвиток волі, характеру, емоційної, інтелектуальної сфери, моральних якостей.

Процес самовиховання може бути ефективним лише за умови відповідності завданням і цілям виховання, власним бажанням особистості. Тільки в такому разі цей процес не сприймається людиною як ідейно-психологічний вантаж, не обтяжує її, а навпаки, задовольняє морально. Самовиховання – це спосіб виявлення індивідуальності, суто особистий засіб її розвитку, власного самоздійснення. Без цього суб'єктивного чинника практично неможливе становлення соціально зрілої, суспільно активної особистості з життєвою позицією гуманістичної спрямованості. Самовиховання виступає системною характеристикою особистості й важливим показником її культури, свідченням усвідомлення відповідальності перед суспільством за формування свого обличчя, якості діяльності та поведінки [4].

З огляду на сказане, стає цілком очевидною нагальна необхідність створення нової системи цінностей, яка б слугувала орієнтиром у вихованні молодого покоління та громадян будь-якого віку. Така система загалом і кожен її структурний компонент зокрема, мають становити одне ціле, у якому об'єднуючим началом є духовність людини.

Духовність – це втілення у світоглядних орієнтаціях індивіда сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, бажань і зумовлює настанову на відповідний життєвий вибір. Це осмислення людиною гуманістичного сенсу мети життєдіяльності.

Мета формування духовності – це виховання в індивіда високих інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення таких умов, які сприяли б розвитку його моральної активності; формування моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань.

Метою формування духовності є:

- пробудження в людини бажання бути моральною; розгляд християнських цінностей як основи розвитку суспільне значущих рис і якостей особистості;
- формування розуміння й особистісного ставлення до сутнісних питань про сенс і мету життя людини;
- вироблення етико-естетичного ставлення до життя й до своєї життєдіяльності;
- формування моральної культури, толерантного ставлення до інших культур і традицій;
- розвиток чеснот і позитивних моральних якостей людини, спонукування до самовдосконалення;
- підтримка здібностей, культурної творчості, спрямованої на особистісний саморозвиток.

Вирішальною умовою формування духовного світу є цілеспрямована багатоаспектна й всебічна діяльність у контексті цілісного самоусвідомлення особистості [9].

Духовність людини є складовою її досвіду, який накопичується з моменту народження й до кінця життя. Цінності з їхньою духовною спрямованістю сприймаються двома способами. З одного боку, шляхом пізнання й усвідомлення їх людиною, завдяки різним формам опосередкування — у вигляді кодексів (вербальних «правил», настанов та понять), різних форм культури та поведінки інших людей. А з другого, шляхом духовного сприйняття їх на основі віри, яка слугує містком між людиною та ідеалом. На важкій дорозі життя особистість користується порадами і свого розуму, і своєї віри. Вона завжди перед вибором, часом долає себе, а часом падає на цьому шляху, піднімається і йде далі. І вся сутність виховання полягає в тому, щоб особистість розвинула в собі прихильність до Добра, потребу йти дорогою Добра й робити щоденний вибір у бік Добра. Так, власне, і працює духовність – як спрямованість людини на обрану нею систему цінностей. Духовність тут забезпечує й сам вибір, і його чистоту, а відтак й усвідомлення ієрархії Ідеалів, без чого система “дає збої”. Функція Головного Ідеалу, що займає чільне місце в системі цінностей, вирішальна. У традиційно релігійних системах це місце належить Авторитету Творця.

Проте у своєму духовному житті людина не самотній Робінзон. Її свідомість резонує зі свідомістю інших індивідів на основі аналогічного (близького) трактування цінностей та віри в спільні ідеали. І якщо сформована духовність переважної більшості окремих людей орієнтується

на той самий Головний Ідеал, то віра в нього й служіння Йому об'єднують їх, і тоді можна говорити про наявність певного духовного поля суспільства. При цьому, звичайно, як сам Головний Ідеал, так і духовне поле суспільства може мати різну природу: указувати на Любов й Добро або ж спрямовувати людину і все суспільство на творення зла. І.Франко у відомій праці “Поза межами можливого” відзначав, що саме “наявністю культурних ідеалів і поривів” вирізняється європейська цивілізація. На його думку, «такі ідеали можуть повставати, можуть запалювати серця широких кругів людей, вести тих людей до найбільших зусиль, до найтяжчих жертв, додавати їм сили в найстрашніших муках і терпіннях”. Коли ж такі ідеали відсутні або стають надто здрібнілими, випадають із системи природного ієрархії, то суспільство кволіє, стає безпорадним і немічним. Це характерно для перехідних епох, одну з яких ми переживаємо. Духовне поле в такому випадку може й не мати виразного змісту, бути поруйнованим або ж нести в собі суперечливі елементи. За наших умов – це залишки комунізму та паростки європеїзму.

Трактування норм поведінки людини має ґрунтуватися на природі духовного поля; нормальний розвиток педагогіки й системи освіти без цього неможливий. Самим життям доведено, що ні моральність, ні патріотизм не можуть відродитися на ґрунті бездуховності, поза духовним полем, коли відповідні цінності пропонуються людині лише у вигляді «правил». За таких умов відразу виникає потреба в репресивному апараті, який замінив би здатність людини до саморегламентації. Занепад духовності, як засвідчує історія, завжди супроводився знеціненням морально-етичних цінностей. “Якщо держава виключає духовність із сфери своїх інтересів, у ній виникає тенденція до якомога більшого використання примусу або ж вона починає рухатись до розпаду”.

Як ішлося вище, функціонування духовного поля суспільства можливе лише за наявності Головного Ідеалу, що поєднує людей і системи цінностей, які йому відповідають, та віру в них. У комуністичному світогляді духовне поле формувалось, головним чином, за допомогою ідеології, яка пронизувала всі пласти культури. Для її поширення було мобілізовано великі кошти, значні зусилля науковців, пропагандистів, партійних організацій тощо, що діяли в одному напрямі. Методика доктринації сприяла трансформації ідеології в псевдорелігію.

В.Сухомлинський так формулював сутність і мету виховання: “Людина повинна чинити за велінням совісті, а найголовнішим спонукачем сумління має бути комуністичний ідеал”. Така орієнтація, до речі, стосувалася всіх сфер культури, зокрема, літератури, мистецтва, права тощо.

Спостереження за розвитком сучасної педагогічної думки дають підстави вважати, що цю обставину ми усвідомлюємо. Усі ці пошуки спонукають нас до двох висновків:

а) наше сучасне суспільство й педагогіка мають визначити для себе Головний Ідеал і відповідну систему цінностей;

б) ми повинні повернутися до традиційно-християнських засад освіти і виховання та вслід за Мішелем Малербом визнати, що саме «релігія покликана задовольнити духовні запити людини й суспільства. Таким шляхом розвивалася наша культура в минулому – упродовж багатьох століть до більшовицької історії, – і на таких засадах побудована європейська культура. Бо саме релігія “розвиває в людині почуття відповідальності, прагнення вносити в життя мир і любов – усіма доступними засобами”.

Цей загальний висновок видається цілком логічним і правомірним. Але не можна так само логічно й просто розв'язати практичні проблеми, що з нього випливають. З одного боку, маємо тут гасло щодо повної секуляризації, яке зумовлюється гіпертрофованим розумінням прав людини, а з іншого – стикаємось також з виявом релігійного фанатизму й нетерпимості, які дискредитують релігію.

Ця контрверсія спливає на поверхню в багатьох державах Європи, а надто в тих, де культ прав людини доведено до абсурду. Вона стосується найперше викладання релігії в школі й релігійного виховання взагалі.

На даний час суспільство стоїть перед вибором альтернативного рішення. І вихід з цієї ситуації можна шукати лише в розвитку культури народу. Духовне поле суспільств і християнізація освіти покликані взаємодіяти, еволюціонувати в напрямі злагоди, толерантності, співпраці. Цей процес не можна замінити одноразовим актом чи ухвалою. Він мусить бути тривалим і вести до розуміння, що якісь культурні деталі не можуть бути причиною конфесійних чвар, що Бог один і що він є Любов. Звідси й практична потреба мати вчителів з такою підготовкою, яка б не зосереджувала увагу на суперечливих деталях, а вела до спільного в духовному житті людей. Маємо тут на увазі предмет української духовної культури, а відтак і співпрацю системи освіти з Церквою, бо жодне відокремлення такої співпраці не виключає.

Розвиток духовного поля суспільства вестиме до того, що духовність стане справою всіх, хто навчає й виховує. «Шкільне навчання і виховання мають бути глибоко пройняті духом християнства», — радив Григорій Ващенко. Тут не йдеться про те, що всі вчителі мають пропагувати релігію, а про те, що і “хімік”, і “фізик” на своїх уроках повинні залишати місце для Бога, хоча б не заперечувати Його існування ні декларативно, ні опосередковано, що, до речі, буде ближчим до наукової істини, ніж упевненість у його відсутності. Учителю повинен тут діяти з позиції мудрості й завжди відповідати собі на просте запитання: що поліпшує людині життя присутність чи відсутність Бога? [10]

Поруч з християнським ідеалом у людини виробляються й набувають чітких форм

політичні вартості українського народу, що зрослися з його душею, увійшли в плоть і кров його, ставши керівними в особистому й громадському житті. Звідси випливає сформоване переконання, що для українця центральним пунктом світу є Україна, українські люди й українські землі, концентруючись у гаслі “Україна – понад усе!” Це стає таким же очевидним для духовності українського етносу – визначати свій край за середину світу, як для одиниці фізично здорової визначати, передусім, свій власний організм за найдовершеніший. Першою прикметою цього стає імпульс до оборони всього свого рідного, своєї рідної землі, своєї волі й незалежності, своїх вірувань, свят і обрядів. Цей поштовх, складаючись в українських землях від найдавніших часів, згодом постав у потужному гімні козацької України XVII ст.: “Та нема лучче, та нема краще, як у нас, на Україні...” [5].

### Інформаційні джерела:

1. Бех І.М. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
3. Виховання громадянина / Під ред. І. Поплужного. – К., 1997.
4. Левицький О. Людина і мораль: культурологічні аспекти проблеми. – Івано-Франківська Теологічна Академія. – 2004.
5. Луца Ю. Призначення України. – Львів, 2002.
6. Нікітіна Л.Є. Соціальне виховання дітей – фактор стабілізації суспільства // Педагогіка. – 1998. – № 7.
7. Огірко О. Моральне виховання молоді на основі християнського вчення // Сучасне українське виховання. – Львів, 1997.
8. Тараненко І.Г. Демократичні цінності у становленні громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2.
9. Твардовський І. Виховання в моральності. – Вроцлав, 2002.
10. Твардовський І. Виховання в моральності. – Вроцлав, 2002.

УДК 377.1

**Нечипорук Л. Ф.**

завуч з навчально-виховної роботи,  
Вінницька школа-ліцей № 7,  
м. Вінниця

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

*У статті розглядається формування морально-естетичних почуттів у молодшому шкільному віці.*

*В статье рассматривается формирование морально-эстетических чувств в младшем школьном возрасте.*

**Ключові слова:** моральність, естетичні почуття, гармонійний розвиток.

Одним із важливих аспектів діяльності вчителя початкових класів до процесу виховання є знання ним психолого-педагогічних особливостей формування морально-естетичних почуттів особистості дітей. Проблема гармонійного розвитку особистості, формування її емоційної культури, культури почуттів знайшла достатнє висвітлення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів І.Д. Беха, В.Г. Белінського, О.С. Богданова, О.В. Запорожця, Л.С. Рубінштейна, В.О. Сухомлинського, Н.О. Фокіна та ін. Вони доводять, що естетичне виховання не тільки розвиває художньо-емоційну сферу особистості, але і активно впливає на сучасний стан розвитку й удосконалення її моральних почуттів.

Розвиток психологічної науки привів до розмежування термінів почуття і емоції. Емоція трактується психологами як елементарне психічне явище, ситуативне переживання, викликане певними подіями, явищами, предметами, що виявляє ставлення до навколишнього. Почуття – це відносно сталі психічні стани чи процеси, які виникають внаслідок багаторазового переживання однієї й тієї ж емоції, і відображають емоційну сторону духовного світу людини, її суб'єктивне переживання подій, явищ, емоційне ставлення до них. Хоча ці терміни мають різне значення, вони належать до таких класів явищ, які мають певні загальні властивості, а тому їх можна позначити, за висловом Я. Рейковського, загальним терміном «емоційні явища» [7, с. 24].

Відомий російський психолог С.Л. Рубінштейн поділив види емоційних переживань та три рівні емоційних проявів: перший – це рівень органічної афективно-емоційної чуттєвості, тобто фізичні відчуття; другий – більш високий рівень предметних почуттів: інтелектуальних, естетичних і моральних, – цінність і якісний рівень яких «залежить від їхнього змісту, від того, яке відношення і до якого об'єкта вони виявляють»; третій – «узагальнені» почуття (гумору, іронії, піднесеного, трагічного), які можуть виступати і як поодинокі стани, і як стійкі світоглядні установки, які автор називає світоглядними почуттями [8, с. 159].

Почуття формуються умовами життя і вихованням. Вони виникають, розвиваються і закріплюються в процесі пізнавальної і практичної діяльності.

Моральні почуття – це емоційне ставлення до поведінки інших людей і до своєї. Морально вихована і зріла людина не та, яка знає норми поведінки, а та, у якій знання злилися з почуттям, утворюючи переконання. Моральні почуття як форма емоційного ставлення дитини до навколишньої дійсності є багатограничними за своїм змістом і спрямованістю. Об'єктом цих почуттів є люди, їх поведінка, взаємовідносини.

Процес формування моральних почуттів здійснюється як стихійно, через наслідування – дитина неусвідомлено переймає поведінку оточуючих, так і свідомо – під керівництвом старших у процесі навчання, виховання, гри, праці.

Моральні почуття відображають потреби й інтереси людей. Вони несумісні з байдужістю, пасивністю. Небезпечним і нетерпимим моральним пороком суспільства В.О. Сухомлинський вважав байдужість, черствість душі: «Емоційне безкультур'я в ставленні до людей породжує егоїзм, який є головним коренем байдужості, антигромадянських вчинків і злочинів» [9, с. 148]. Тому основу виховання людини він вбачав у культурі почуттів, бо «розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості» [9, с. 224].

Формувати моральні почуття – це значить виховувати людину в цілому. Моральні почуття виникають і розвиваються на основі потреб особистості, синтезу знань, переконань і переживань. Вихованню моральних почуттів сприяють тільки ті впливи, діяння, які викликають певні емоції або переживання, що глибоко торкаються особистості, її потреб та інтересів.

До почуття треба підвести, його треба викликати, пробудити, а для цього потрібні емоційні ситуації, як необхідний засіб виховання, бо «людина серцем відчуває найтонші порухи серця іншої людини й відповідає на них власними душевними порухами» [10, с. 103].

Почуття доброти, любові до людей виховують також з раннього дитинства. Його формують у практичній діяльності добрим ставленням до всього живого.

Важливим засобом формування моральних почуттів є праця. Розуміння суспільної значимості праці; доступність праці відповідно віку школярів, характеру, наявність необхідних умінь і навичок; насиченість трудового процесу; можливість прояву самостійності, творчості – це лише декілька з тих важливих передумов, що сприяють формуванню працелюбності. Значним стимулом до праці в цьому віці є і оцінка її результату. Позитивна оцінка викликає велику радість, яка активізує дитину, негативна – засмучує і веде до зниження інтересу до трудової діяльності.

О.В. Запорожець вважає, що почуття у молодших школярів виникають у результаті сприяння. Організація суспільно-корисної праці, яка дозволяє одночасно розширити їх досвід спілкування і залучити до чужих переживань, є ефективним способом виховання чуйності у молодших школярів [4].

Виникнення моральних почуттів – це водночас початок морального розвитку дитини. У моральному розвитку особистості виділяють чотири сфери: моральна поведінка; ставлення до інших людей; моральні знання, уявлення, судження; моральні почуття [12].

Під моральною поведінкою розуміють добровільне слідування нормам моралі, вільний і правовий моральний вибір. Морально цінні ставлення до інших людей (гуманістичні та альтруїстичні почуття і відношення) виражаються у повазі до потреб та інтересів інших, у співчутті чужим бідам і радощам. Моральні знання, уявлення і судження засвоюються в процесі оволодіння дітьми різними сторонами суспільної моральної свідомості: розуміння моральних потреб, становлення понять справедливості, відповідальності, засвоєння критеріїв моральної оцінки.

Розвиток моральних почуттів дитини передбачає свідоме засвоєння нею моральних норм – формування у неї знань, суджень про ці норми, перетворення їх у мотиви поведінки.

Моральні судження, що розвиваються під впливом набутого морального досвіду, знання дитини про моральні норми свідчать про зростаючу можливість враховувати і оцінювати багатогранні аспекти моральної реальності, вибирати напрямок своєї поведінки. Але, як показують психологічні дослідження С.Н. Карпової, Л.Г. Лисюк, діти в оцінці вчинків ровесників, а також власної поведінки в основному орієнтуються на кінцевий результат. У такому випадку в дитини формуються знання про зовнішню сторону моральних відносин, але відстає формування змістовної сторони, тобто уміння враховувати наслідки для інших вчинків, здійснених дитиною. Моральний розвиток особистості, за Л. Кольбергом, можна зрозуміти як різні типи зв'язків між мораллю, прийнятою у суспільстві, і поведінкою, а точніше між «Я» і правилами, вимогами суспільства [5].

У дослідженнях С.Н. Карпової, Л.Г. Лисюк діти при оцінці вчинків героїв казок, ровесників, власних дій починають орієнтуватися на результати вчинків для інших (тобто розкривають зміст моральних норм) після того, як відтворювали в особах інсценізовану казку, українську народну пісню, по черзі перебуваючи в ролі кожного героя. Це дає підставу передбачати, що відкриття і засвоєння змісту моральних норм визначається тим способом, яким дорослі подають їх дитині.

Н.О. Фокіна зазначає, що діти в молодшому шкільному віці спроможні різнобічно аналізувати моральні ситуації, уміють оцінювати вчинок з різних позицій. З розвитком дітей моральна оцінка стає більш диференційованою. У навчальній діяльності, при виконанні трудових доручень дії учнів сповна відповідають вимогам самоуправління і самоконтролю, тоді як в моральній поведінці, спілкуванні з ровесниками і дорослими часто спостерігається бурхлива емоційна реакція [11].

Особливості морального розвитку молодших школярів проявляються у «стійкості моральної поведінки в різних ситуаціях, в умінні передбачати моральні наслідки своїх вчинків і самого себе, як носія моральності»

[3, с. 24]. Моральність людини виявляється в змісті її поглядів та ідеалів, у спрямованості діяльності, рисах характеру. Тільки тоді, коли ідеали пізнані і пережиті, коли вони злились з життєвими інтересами людей, вони мотивують, зумовлюють їх діяльність.

Важливу роль у забезпеченні особистісної активності вихованців І.Д. Бех відводить використанню психолого-педагогічної теорії вчинку. Спираючись на філософсько-етичну думку та виховний досвід народу, вчений зазначає, що саме «безкорисливість вчинку є головним критерієм моральності» [1, с. 3].

Найвищим ступенем морально-духовного ставлення людини до людини, на думку І.Д.Беха, є вчинок-шанування. Вчинок чуйності є показником небайдужості вихованця до іншої людини, а вчинок-самостійності – моральної впевненості особистості. Вчинок-відданість – це відгук серця людини на негаразди іншої людини, прояв бажання людини творити добро іншому без будь-яких власних інтересів, а заради глибокого почуття співпереживання [1, с. 8].

О.В. Запорожець зазначав, що високі моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які характеризують розвинену дорослу людину і які можуть надихнути її на великі і благородні вчинки, не дані дитині в готовому виді від народження. Вони виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов життя і виховання [4].

Виховання почуттів, людяності повинно здійснюватися з перших днів перебування молодшого школяра в учнівському колективі. Саме в цей період дуже важливо встановити, чи не страждає він «викривленням бажань», чи не вкоренилась у нього звичка задовольняти лише свої власні прагнення, що притуплює чуйність до інтелектуального, емоційного світу інших людей.

У молодшому шкільному віці значно зростає значення свідомості в розвитку почуттів. Певний об'єм моральних знань, здобутих на кінець дошкільного періоду в дитини, у початкових класах, проходить розширення: з одного боку, за рахунок збагачення і поглиблення знань, отриманих раніше на уроці, а з другого – шляхом ознайомлення з новими моральними поняттями і принципами. Розвиток моральних знань молодших школярів здійснюється в декількох напрямках: відбувається зміна в загальному співвідношенні ознак понять, якими оперують діти, значно розширюється діапазон понять, що входять в активний словниковий запас; виростає усвідомленість моральних знань – поглиблюється розуміння історичних ознак моральних понять [1;11]. Поряд з кількісними і якісними змінами понятійної сфери моральної свідомості в молодшому віці проходить активне засвоєння норм і правил поведінки, створюються передумови для розкриття дитиною змісту моральних норм і основи для розкриття дитиною змісту моральних норм і свідомого засвоєння моральних вимог і принципів [12].

Навчальна діяльність є провідною у молодших школярів, тому так важливо у всій цій діяльності, щоб разом з набуттям знань і навичок, розвитком пізнавальних здібностей у дітей формувалися позитивні моральні та естетичні почуття.

Естетичні почуття формуються у процесі історичного розвитку під дією специфічних естетичних та художніх факторів культури. Особлива роль у вихованні естетичних почуттів належить мистецтву, яке служить засобом їх вираження. Естетичні почуття – почуття соціальні. В них акумулюються відповідні оцінки добра і зла, порядності і підлості, моральності й аморальності. Через їх призму сприймаються суспільні цінності, формується ставлення до тих чи інших факторів життя.

В.Г. Белінський аргументовано доводить, що в естетичному переживанні розум і естетичні почуття нероздільні, оскільки естетичне почуття включає досвід розуму і саме породжує думку, яка органічно проникає в естетичне почуття, стаючи «розумним», «свідомим» почуттям. Саме такі естетичні почуття повинні розвиватися, стати стійкою здатністю людини до глибоких емоційних реакцій, які виникають у результаті потреби спілкування з прекрасним [2].

Естетичне почуття і художнє мислення, естетичний ідеал і художній образ, естетичний смак і художній стиль, будучи елементами художньо-естетичного досвіду людства тісно переплітаються між собою і органічно пов'язані з музичним сприйманням. А воно виступає важливим чинником художнього, естетичного і духовного збагачення особистості.

М.Ф. Овсянников вважав, що першим нижчим ступенем естетичного почуття є здатність відрізнити красиві предмети і милуватися ними. Він вбачав мету естетичного виховання у тому, щоб зробити людину щасливою і приємною для інших, а для цього необхідно виховувати почуття краси, витонченості. Краса і прекрасне, на його думку, має нижчий і вищий ступені, як і сприймання. Те, що ми сприймаємо лише зором і слухом, без участі розуму, належить до краси формальної, зовнішньої, яка приносить безкорисливе задоволення. Лише вища, духовна краса, яка знаходиться у правді, істині, розумі, у почутті любові, здатна викликати високу духовну насолоду, збуджувати проникаючий у смисл життя розум і почуття любові до людини, і уяву, і фантазію, і волю: бажання, порив, прагнення. Вся істота стає кращою, духовно багатшою [6].

Передумови для розвитку моральних та естетичних почуттів виникають у дитини ще в дошкільному віці. У цей період формуються в основному почуття, пов'язані зі взаєминами із близькими людьми. Однак дошкільнята ще не здатні повністю усвідомити поставлені до них вимоги та обов'язковість їх дотримання, оцінити предмети та явища навколишнього світу.

З приходом до школи в житті дитини відбуваються серйозні зміни соціальної ситуації, які характеризуються зміною провідної діяльності, заміною гри навчанням. Нові обов'язки, вищий рівень інтелектуального і фізичного розвитку, включення дитини у нову систему відносин з близькими людьми активно сприяють розвитку моральних та естетичних почуттів.

Формування особистості дитини, виховання у неї естетичного ставлення до навколишньої дійсності,

певної моральної позиції – складний психолого-педагогічний процес, в основі якого лежить правильний, гармонійний розвиток почуттів.

Отже, аналіз особливостей морально-естетичного виховання показав, що у процесі формування особистості виробляються критерії оцінювання предметного світу, краси речей, зовнішності людини, виховується повага до людської праці, розвивається відчуття краси поведінки. Особливо це стосується молодших школярів, і знаменує собою новий рівень розуміння ними прекрасного, є ознакою формування їх моральної й естетичної культури. Разом з тим, розвиток моральних та естетичних почуттів учнів залежить від багатьох факторів: природних задатків, досвіду, впливу сім'ї та ін. Зрозуміло, повноцінні моральні й естетичні почуття не виникають одразу. Емоційний відгук – перша сходинка в складному процесі їх становлення. І чим більше буде у школяра зустрічей з прекрасним, тим швидше сформується його гама морально-естетичних переживань, що згодом виявиться в здатності співпереживати.

### Інформаційні джерела:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. В II т. – Т.2. – К.: Либідь, 2003. – 341 с.
2. Белінський В. Г. Думки про мистецтво. Збірник / Упоряд., вступ. ст., приміт. М. Г. Зельдовича. – К.: Мистецтво, 1976. – 336 с.
3. Богданова О.С. Роль нравственных норм в поведении младших школьников // Советская педагогика. – 1973. – № 10. – С. 22–30.
4. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка // Избранные психологические труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 820 с.
5. Карпова С.Н., Лисюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 142 с.
6. Овсянников М.Ф. История эстетической мысли. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1984. – 336 с.
7. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск. и вступ. ст. В. К. Вилюнаса; Общ. ред. О.В. Овчинниковой. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
8. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 152–161.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 394 с.
10. Сухомлинский В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
11. Фокина Н.О. Особенности нравственного развития младших школьников // Советская педагогика. – 1985. – № 4. – С. 45–48.
12. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1971. – 48 с.

УДК 317

**Новикова Г.П.,**

*д.п.н., д.пс.н., профессор, гл. н.с.*

*Института инновационной деятельности  
в образовании РАО, академик МАНПО, г. Москва*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЯЩЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В настоящее время наше сообщество постепенно готовится к внедрению в образовательный процесс аксиологических основ обеспечения устойчивого развития общества, базовыми идеями которого являются: идея единения мира, идея коэволюции (В.И.Вернадский, Н.Н.Моисеев, А.Д.Урсул); идея вселенского предназначения личности (Л.И.Новикова, М.В.Соколовский, Г.Полде, Г.Шеффер); идея соборности как идентификация человека с целым (Н.Д.Никандров, К.Касьянова); идея национального дома (Е.П.Белозерцев); идея этической разумности (А.Д.Урсул); идея ненасилия (Л.Н.Толстой, Г.С.Батищев); идея осмысления новой трактовки гуманистического идеала – духовной вертикали развития, наличие идеала и выстроенной в связи с ним иерархии ценностей (В.С.Соловьев, И.А.Ильин, Д.В.Чернилевский) (5). Реализация этого осуществляется полноценно через идею диалога человека с современным миром на разных уровнях его проявления – диалог с природой, обществом, социальной группой, другим человеком. Это предполагает, прежде всего, уважение ценностей взаимодействующих субъектов, принятие их и активную их реализацию. «Сегодня педагогам важно осознать и довести до сознания каждого то, что от их конкретных действий будет зависеть, сумеет ли человечество выйти на новый уровень цивилизации, когда обеспечивается гармоничное сочетание интересов природы, общества и экономики» (1). В связи с этим, необходимо делать ставку на сознательную ориентацию на высшие нравственные ценности, на духовность человека, ибо именно духовности человечество обязано своим прогрессом.

В философских, психологических и педагогических исследованиях нравственные ценностные ориентации рассматриваются как ядро системы ценностных ориентаций субъекта, поскольку именно они определяют уровень и форму социальной активности и направленности, а также отношение к себе и другим

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

людям. Под нравственными ценностными ориентациями понимают направленность субъекта на нравственные ценности в виде устойчивых фиксированных установок и предпочтений, детерминирующих деятельность субъекта. «Формирование нравственных ценностных ориентаций предполагает установление субъектом (на сознательном или подсознательном уровне) степени личной значимости моральных категорий (целей, качеств, норм) и становление иерархизированной системы аксиологических приоритетов, выступающей основой направленности и поведения»(3).

Рассмотрение современных психологических основ формирования нравственных ценностных ориентаций (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, И.Б. Дерманова, Р.Р. Калинина, Л.Кольберг, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.Х. Титма, П.М. Якобсон и др.) позволило установить наличие трех взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов системы ценностных ориентаций субъекта: **когнитивного** (знание и понимание нравственных ценностей, нравственные суждения, мнения, идеалы), **эмотивного** или **эмоционального** (понимание и проявление эмоций и чувств, переживаний, связанных с нравственными ценностями, адекватное эмоциональное отношение к нравственным нормам и ценностям) и **поведенческого** (нравственное поведение, направленность, намерения во взаимодействии с окружающими). Эти компоненты обеспечивают функционирование системы ценностных ориентаций и характеризуются уровневой или стадийной организацией в процессе своего становления.

Психологами установлено, что ценностные ориентации – это образования со сложной структурой, сочетающие в себе работу потребностей, мотивов, направленности, отношений, установок личности, взаимосвязанных и влияющих друг на друга. Механизмами формирования нравственных ценностных ориентаций в современных исследованиях выступают интериоризация, выбор, оценка и экстериоризация субъектом в ходе его социализации социокультурных нравственных ценностей.

Рассмотрение генезиса представлений о ценностных ориентациях нравственного воспитания в отечественной педагогике показал, что воспитанию нравственной личности большое внимание уделялось во все времена. Установлено, что, несмотря на отсутствие специальных институтов воспитания, формирование нравственных ценностных ориентаций у детей выступало имплицитным свойством процесса подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе и связывалось с представлениями о смысле бытия, о Добре и Зле ещё в эпоху Древней Руси.

Ретроспективный анализ генезиса нравственных ценностных ориентаций в истории отечественной педагогики позволил выявить совокупность базовых нравственных ценностей – **Человек, Любовь, Добро, Семья, Истина, Совесть, Мир, Свобода, Труд**, - остающихся устойчивыми к изменению детерминирующих их социокультурных и цивилизационных факторов на протяжении всего исторического процесса, их тесную связь с определенными качествами личности и предпочтительные методы их формирования. Установлено, что в процессе развития педагогической теории и практики в России постепенно расширялся арсенал методов и приемов, уточнялись условия формирования нравственных ценностных ориентаций.

Сам термин «ценностные ориентации», под которыми понимается дифференциация субъектом ценностей по их значимости, определяющая его отношение к объектам действительности и регулирующая его поведение и деятельность, появился во второй половине XX века. Появилась новая отрасль науки – педагогическая аксиология, в русле которой продолжается исследование проблемы ценностных ориентаций, выявляются перспективные нравственные ценности и возможности их формирования у детей (Ш.А.Амонашвили, Е.И. Артамонова, Б.С. Гершунский, В.А. Караковский, Н.В. Космачева, С.Н. Лысенкова, Н.Д.Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, О.Б. Широких и др.).

В классической педагогике традиционно временем интенсивного становления нравственных ценностных ориентаций считался подростковый возраст, поскольку он открывал возможность обращения к разуму, интеллекту ребенка. Анализ современных теоретических основ исследуемого процесса показал, что в психолого-педагогических работах конца XIX – начала XX вв. (А. Адлер, П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, И.И. Горбунов-Посадов, П.Ф. Каптерев, М.И. Лисина, А. Маслоу, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) возникает и развивается, отличное от идей классической педагогики, представление о процессе формирования ценностных ориентаций личности. В соответствии с положениями антрополого-гуманистического подхода он рассматривается как длительный, характеризующийся определенной стадийностью процесс, начинающийся задолго до вступления субъекта в подростковый и юношеский возраст. Необходимым и значимым для развития личности этапом этого процесса выступает формирование ценностных ориентаций в дошкольном возрасте. На дошкольном этапе развития индивида формирование нравственных ценностных ориентаций выражается в постепенном становлении их иерархии, возможности дифференциации субъектом нравственных ценностей по степени их значимости, определяющей избирательность его поведения. Ценностные ориентации дошкольников формируются как образования со сложной структурой в единстве когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов. (3).

«Образование для устойчивого развития, подчеркивает Д.С.Ермаков, должно обеспечивать возможность участия каждого человека в повышении качества собственной жизни и местного сообщества на всех уровнях образования: дошкольном, когда закладываются первоначальные знания об окружающем мире, вырабатываются принципы и привычки поведения, которые определяют в будущем взрослом состоянии сознательность и уважение к природе, другим людям и самому себе; школьном, где ученик осваивает основной объем общеобразовательных знаний, подготавливается к самостоятельной жизни, принятию ответственных решений; вузовском, когда формируется профессиональное мышление, готовятся кадры для сферы социально-экономического развития (в частности, в таких областях, как экологический мониторинг, социальная экология

и экология человека, устойчивое развитие, экологический менеджмент, экологическое право, экологическое образование); послевузовском, где идеи и принципы устойчивого развития реализуются в профессиональной деятельности граждан, в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки» (2).

В ходе анализа теоретических основ формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников установлено, что, в соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, процесс становления ценностных ориентаций у дошкольников понимается как целенаправленная деятельность взрослых по трансформации (культурации) натуральных, врожденных форм психики детей (инстинкты, потребности, безусловные рефлексы, эмоции) в высшие психические формы (чувства, понятия, отношения, мотивы, потребности и др.), имеющие нравственное содержание. Переход к высшим формам психики, имеющим нравственное содержание, осуществляется в ходе предъявления и присвоения детьми образов деятельности, отношения, мышления, поведения, основанных на базовых нравственных ценностях. Психологическими механизмами указанного присвоения и формирования ценностных ориентаций в исследованиях выступают **интериоризация, оценка, выбор и экстериоризация** ребенком нравственных ценностей в специально организуемой совместной со взрослым ценностно-ориентационной деятельности.

В ходе формирования развивается вся ценностная сфера ребенка, представленная сложной взаимосвязью ее элементов, поддерживающих функционирование ценностных ориентаций – потребностей, мотивов, установок, отношений, направленности, интересов – в виде внутреннего регулятора – совести.

В исследовании Космачевой Н.В. охарактеризована специфика дошкольного детства в процессе формирования нравственных ценностных ориентаций, которая заключается: в сохранении некоторых натуральных форм психики (в частности, в возможности непосредственно запечатлеть нравственные нормы и ценности для ориентировки в окружающем); преобладающей роли эмоционально-чувственной сферы в регуляции поведения; подражании как инстинктивном процессе усвоения социального опыта; опоре на оценочные суждения взрослого; использовании продуктивного воображения для компенсации недостаточных возможностей ребенка; наличии базовых потребностей дошкольников (контактировать с близким взрослым, получать новые впечатления и др.), определяющих их стремление к социальному общению. (3)

В результате обобщения и систематизации имеющихся научных знаний в работе уточнено и охарактеризовано содержание когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста. Дети 5-7 лет могут иметь обобщенные представления о правдивости, справедливости, смелости, скромности, вежливости, трудолюбии, добре, зле, а также положительное или отрицательное отношение к различным моральным качествам. Однако наличие определенных моральных знаний у детей не означает, что они всегда руководствуются ими в поведении. В ситуациях нравственного конфликта большинство детей предпочитает отклониться от выполнения известных им правил (А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон). Этот феномен объясняется, по мнению ряда ученых (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина и др.), стихийным путем накопления нравственного опыта и формирования нравственных привычек. Подлинный же путь формирования нравственных ценностных ориентаций, обеспечивающий не рефлекторно-механическую детерминацию поведения, состоит в сознательном и эмоционально переживаемом усвоении нравственных ценностей. В старшем дошкольном возрасте ребенок может не только понимать нравственный смысл некоторых действий, но и эмоционально к ним относиться, а также выражать свое внутреннее состояние и распознавать состояние сверстников. Эмотивный компонент нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников проявляется в эмоциях сочувствия, сопереживания, радостного предвосхищения результатов поведения. Особенности эмотивного компонента нравственной сферы дошкольников выступают воплощение их чувств в образах, продуктивный характер воображения, создающего определенное настроение. Формирование ценностных ориентаций сопряжено с обогащением всего внутреннего психического мира растущего ребенка, развитием его потребностей, интересов, мотивов, совести. Становление нравственных ценностных ориентаций выражается у детей старшего дошкольного возраста в появлении соподчинения, иерархии мотивов поведения, в которой нравственные мотивы начинают занимать доминирующее положение.

Аксиологический анализ отечественных программ дошкольного образования показал, что в них отводится место формированию нравственных ценностных ориентаций. Однако эта задача не присутствует в них как самостоятельная, а рассматривается в связи с выработкой у детей привычек поведения. При этом в программах не раскрываются содержание и пути формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников, «что на практике зачастую приводит к стихийному их становлению, а преимущественная опора на бихевиориальные технологии обедняет результат»(3). Более эффективно процесс формирования нравственных ценностных ориентаций идет в разновозрастных группах детей, но практика редко реализует подобные формы взаимодействия. Совершенствование исследуемого процесса может быть достигнуто за счет повышения аксиологического потенциала программ дошкольного воспитания, включения в их содержание специальных задач и соответствующих разделов, направленных на формирование нравственных ценностных ориентаций, установления четких критериев и показателей их сформированности.

На основе анализа теории и практики дошкольного образования установлены и охарактеризованы критерии (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и уровни (пропедевтический, идентификационный, рефлексивный) сформированности нравственных ценностных ориентаций дошкольников, определены количественные показатели их оценки. Выявлены наиболее часто используемые в практике дошкольного и начального образования методики диагностики нравственной сферы детей (И.Б. Дерманова, Р.Р. Калинина, Г.А. Урунтаева и др.), переработано, уточнено и дополнено их содержание с учетом целей исследования, ранее

названных критериев и возраста детей. В исследовании Космачевой Н.В. выявлен оптимальный диагностический комплекс методик, позволяющий определить и оценить в баллах уровни формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников применительно к когнитивному, эмотивному, поведенческому критериям. Данный комплекс методик использовался в ходе апробации педагогической модели процесса формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников.

В результате исследования сделаны выводы, основными из которых являются следующие:

1. Нравственные ценностные ориентации выступают центром внутреннего духовного мира личности. Формирование нравственных ценностных ориентаций – длительный процесс становления субъективной иерархической совокупности нравственных ценностей, определяющих избирательность поведения и направленность личности, который может происходить, как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

2. Ценностные ориентации – образования со сложной структурой, в составе которой представлены три взаимосвязанных компонента – когнитивный, эмотивный и поведенческий. Эти компоненты обеспечивают целостность иерархической системы ориентаций, характеризуются уровневой организацией в процессе своего становления и выступают критериями сформированности ценностных ориентаций субъекта.

3. Функционирование ценностных ориентаций обеспечивается такими компонентами психики, как потребности, интерес, мотивы, установки, направленность, совесть. Психологическими механизмами формирования ценностных ориентаций выступают интериоризация, выбор, оценка и экстериоризация ценностей-качеств, ценностей-норм, ценностей-отношений и др. в ходе усвоения субъектом культурно-исторических ценностных образцов.

4. В педагогике длительное время оставался дискуссионным вопрос о времени специально организованной ценностно-ориентационной деятельности. В классической науке Нового времени он связывался с периодом подросткового и юношеского возраста. Однако с появлением антрополого-гуманистической педагогики, акцентирующей внимание к процессам развития ребенка как природного существа, традиционные представления начали подвергаться пересмотру, который окончательно состоялся в связи с появлением в XX в. психоанализа и гуманистической психологии.

5. Современные отечественные и зарубежные психологические исследования рассматривают период дошкольного детства как наиболее сензитивный к формированию нравственных ценностных ориентаций в связи с определенными особенностями психики детей (высокое развитие эмоционально-чувственного восприятия, способность непосредственно запечатлевать, сохранять и использовать в качестве ориентиров как материальные, так и духовные объекты внешнего мира). Вместе с тем, указанные положения не нашли своей реализации в практике дошкольного образования.

6. Целенаправленное формирование аксиологического ядра личности может успешно осуществляться в старшем дошкольном возрасте на основе психологических механизмов интериоризации, оценки, выбора и экстериоризации совокупности устойчивых общечеловеческих ценностей, имеющих нравственное содержание, представленных в социокультурной среде в виде идеальных форм, образцов, эталонов поведения, отношения, деятельности, доступных для восприятия дошкольников. Базовыми нравственными ценностями, лежащими в основе формирования ценностных ориентаций, выступают общечеловеческие ценности, имеющие нравственное содержание - Человек, Любовь, Добро, Мир, Свобода, Истина, Совесть, Семья, Труд.

7. Существуют возможности повышения аксиологического потенциала программ дошкольного образования за счет включения в их содержание специальных задач и соответствующих разделов, направленных на формирование нравственных ценностных ориентаций детей.

8. Педагогическая модель формирования нравственных ценностных ориентаций включает в себя взаимосвязанные компоненты, характеризующие цель, задачи, педагогические условия, психологические механизмы, особенности исследуемого процесса, раскрывающие специфику взаимодействия его субъектов.

9. Педагогическими условиями, способствующими эффективной реализации модели формирования нравственных ценностных ориентаций, выступают: учет особенностей формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников (в частности, опора на эмоционально-чувственное восприятие и продуктивное воображение детей в процессе интериоризации нравственных ценностей и норм, подражание, наличие базовых потребностей в принадлежности, общении, любви и др.); наличие определенной подготовки педагогов ДОУ к организации специальной совместной с детьми оценочной деятельности; комплексный характер воздействия на все компоненты нравственной сферы ребенка, организация специальной ценностно-ориентационной деятельности детей; опора на психологические механизмы формирования и функционирования ценностных ориентаций; благоприятная психологическая и нравственная атмосфера; использование в исследуемом процессе специальных игровых форм деятельности с нравственным содержанием и естественных ситуаций, требующих нравственного выбора и другие.

10. Применение специально разработанного критериально- диагностического инструментария позволяет целостно оценить уровень сформированности ценностных ориентаций дошкольника в единстве когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований выступают: подготовка студентов вузов (будущих педагогов дошкольного и школьного образования) к формированию нравственных ценностных ориентаций; установление взаимосвязи нравственной направленности педагога и эффективности формирования нравственных ценностных ориентаций личности; выявление преемственности в процессе формирования

нравственных ценностных ориентаций дошкольников и младших школьников, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

### Информационные источники:

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы формирования духовной культуры учителя. – М.: Прометей, 2007.
2. Ермаков Д.С. Образование для устойчивого развития. – М.: Педагогика, 2006. – № 9.
3. Космачева Н.В. «Формирование ценностных нравственных ориентаций у дошкольников». Автореф. канд дисс. Рязань, 2008.
4. Теоретико-методологические основы формирования нравственных ценностных ориентаций в дошкольном возрасте // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2009. – №23 (186). – Ч. 1. – С. 224-232.
5. Чернелевский Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. – М.: РИО МГТА, 2003.

УДК 378. 14

**Олійник С.Б.,**  
старший викладач,  
ВСЕМ Університету «Україна», м. Вінниця

## ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Важную роль в методологическом обосновании интеграционных процессов играет синергический подход. В статье осуществлен научный анализ применения современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе ВУЗа III-IV уровней аккредитации*

*Важливу роль у методологічному обґрунтуванні інтегративних процесів відіграє синергетичний підхід. У статті здійснений науковий аналіз застосування сучасних освітніх технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ III-IV рівнів акредитації.*

**Ключові слова:** дидактика, освітні технології, методологія освіти, синергетика, інтеграція, міжпредметні зв'язки.

Особливості реформування освіти на сучасному етапі передбачають усвідомлення переходу до нової парадигми філософії освіти, розробку нового змісту освіти, переходу педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні та технологічні основи. Рівень методологічного аналізу спрямований на світоглядну інтерпретацію результатів навчальної діяльності, форм і методів мислення, загальнонаукових принципів, форм, підходів до відображення реальної дійсності [ 5, 18].

Група російських учених-педагогів доводить, що система освіти може бути змодельована на основі вимог, які висуває методологія синергетики [3, 59].

Вони визначають, що освіта має ряд ознак, характерних для синергетичної системи:

- відкритість – сприйнятливості систем освіти до змін соціокультурного середовища та їх відображення у власному змісті;

- нерівноваженість, нелінійність, чутливість до зовнішніх впливів; система освіти підтримується потоком інформації ззовні, що спричинює її нестійкість; періоди нестабільності змінюються періодами стійкості, які забезпечуються різноманітністю, надмірністю елементів освіти як системи; за рахунок цього забезпечується адаптивність, динаміка, розвиток.

У відповідності до методології синергетики освіта як система повинна бути одночасно і стійкою, і мінливою. Наявність цього протиріччя забезпечує розвиток системи, бо в міру нестійка система освіти здатна сприймати і відображати зміни в соціокультурному середовищі.

Проблема інтеграції навчальних дисциплін тісно пов'язана з проблемою міжпредметних зв'язків. Теоретичне обґрунтування МПЗ дано в працях М. Вашуленка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Євтуха, В.Ільченко, І. Лернера, В. Мадзігона, Ю. Мальваного, М. Скаткіна тощо.

У розгляді даної проблеми спираємось на дослідження психолого-педагогічних праць з теорії і практики реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, а також із проблем, дотичних до теми дослідження (впровадження інноваційних педагогічних технологій, організація самостійної роботи студентів, професійна спрямованість навчального процесу у вивченні загальноосвітніх дисциплін) А. Алексюка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Євдокимова, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Підласого, В.Радула, Л. Романишиної, М. Сметанського, І. Смолюка, О. Хоменко та інші). У процесі науково-педагогічного пошуку були враховані основні положення дидактики вищої школи, педагогіки професійної освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про освіту», нормативні документи Міністерства освіти і науки України.

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

Водночас, вивченню цієї проблеми на рівні вищих навчальних закладів, в яких реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі має певну специфіку, присвячена незначна кількість досліджень (Г. Грабовський, Д. Епштейн, Л. Ковальчук, К. Курамшина, Г. Морозов, О. Музальова, А. Пінський, З.Ямпольська та інші). Потребують з'ясування наукові та практичні аспекти впровадження педагогічної технології реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів освіти.

Метою статті є науковий аналіз можливостей застосування сучасних освітніх технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Однією з ознак наукової обґрунтованості синергетичного підходу можна вважати виконання принципу відповідності: включення понять діалектики у філософську основу синергетики. Серед філософських досягнень синергетики одним із найзначніших є осмислення фундаментального характеру необоротності процесів еволюції [1]. „Все, що ми спостерігаємо, все, у чому беремо участь сьогодні - це лише фрагменти єдиного синергетичного процесу” [7, 63]. Синергетика дала можливість виявити конструктивну роль хаосу у процесах еволюції складноорганізованих систем [4]. Вибір конфігурації структури, яка виникає з хаосу, є результатом конкуренції віртуальних форм структур, закладених у системі (Г. Хакен). Виділяють такі чотири умови „запуску” самоорганізації [1, 57]: динамічна система відкрита для зовнішніх впливів; зовнішні дії досягають порогового рівня; математичні рівняння, які описують динаміку системи, є нелінійними; елементи системи проявляють здатність до кооперації, узгоджених дій.

Виникає деяка універсальна парадигма, деяка загальна теорія, яку називають і теорією самоорганізації, і синергетикою. Основою цієї теорії є нове, нелінійне, еволюціоністське мислення, яке здатне сприймати істинну реальність безконечної змінності світу. Нелінійний підхід до сприйняття оточуючого світу вимагає переосмислення і переоцінки багатьох установлених концепцій (Івлієва І.А.). З позицій синергетики навколишнє середовище подається як один із можливих чинників відбору інформаційних програм, що має особливе значення для динаміки суспільних структур. Конструктивним для розуміння еволюції складних соціальних систем є, по-перше, те, що в середовищі потенційно міститься певна архітектура структур, і лише відповідна цій архітектурі дія має позитивний результат. По-друге, існує незвичайний ефект: не величина дії, а її розподіл, просторова та часова організація вимагаються для ефективного управління. По-третє, для прискорення процесів розвитку необхідне включення механізмів нелінійного позитивного зворотного зв'язку, що приводить до режимів з загостренням [6, 19].

І. М. Козловська пропонує такі методологічні принципи в контексті інтеграції знань

| Методологічний принцип               | Аспект інтеграції знань                                                                                                                    |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| історизму                            | історична зумовленість і тенденції до інтеграції знань                                                                                     |
| системності                          | формування системних знань у процесі їх інтеграції                                                                                         |
| єдності якості та кількості          | врахування під час інтеграції багатоманітності ознак знань                                                                                 |
| діалектичного заперечення            | діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації                                                                                           |
| розвитку                             | виникнення нової якості інтегрованого об'єкту                                                                                              |
| казуальності                         | обґрунтованість процесів інтеграції атрибутивними умовами, які забезпечують послідовну реалізацію повних та специфічних причин і наслідків |
| об'єктивності                        | необхідність об'єктивної достатньої підстави для інтеграції                                                                                |
| науковості                           | добір елементів інтеграції на основі аналізу їх властивостей                                                                               |
| всебічності вивчення явищ і процесів | наявність достатньої різноманітності елементів інтеграції                                                                                  |
| взаємозв'язку та співзалежності явищ | розгляд явищ у їх взаємозв'язку та взаємодії                                                                                               |

Синергетичний підхід до пояснення педагогічних явищ дозволяє з'ясувати роль міжпредметних зв'язків як чинника узгодженої спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу викладачів, студентів, завідувачів кафедр чи циклових комісій, кураторів груп та ін.) в одному напрямку, а саме: в аспекті розвитку світогляду та здібностей студентів на основі формування сутнісних системних знань, цілісного уявлення про наукову картину світу, забезпечення високого рівня професійних знань, умінь і навичок, значущих якостей особистості фахівця тощо.

Міжпредметні зв'язки трактують як *взаємну узгодженість* навчальних програм (С. Бабаджанян, М.Білий, С. Гончаренко, В. Монахов), *узгодженість* між навчальними предметами (В. Оконь, С. Рашкова, М.Фіцула); як *дидактичну умову* (П. Новиков, М. Сорокін, А. Усова, Г. Федорець), як *дидактичний засіб* (В.Гузєєв, В. Янцен), як *дидактичний принцип* (І. Зверев, Н. Лошкарєва), як *дидактичний еквівалент* наукових зв'язків (М. Борисенко, П. Олійник, Н. Розенберг, В. Федорова), як *конструкцію* змісту навчального матеріалу (П. Самойленко, А. Сергєєв) тощо. Розглядаючи інтеграційні явища у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, М. Берулава, Р. Гуревич, І. Козловська визначають міжпредметні зв'язки як один з *рівнів* інтеграції, Б. Єсіпов, А. Шакирзянов – як *дидактичну умову* інтеграції, В. Максимова – як *засіб*, а Г.Варковецька, Е. Гожлінська, Ф. Шльосек – як одну з *форм* інтеграції.

Важливим є й загальнопедагогічний аспект проблеми, за яким міжпредметні зв'язки трактують як *систему взаємопов'язаної діяльності* різних викладачів, а також як *систему роботи* вчителя і учнів (П.Кулагін) або викладача і студентів (В. Сисоєв), як *систему відношень* (А. Єрьомкін).

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

У працях дидактів і методистів (О. Бандура, Р. Гуревич, О. Дубинчук, І. Зверев, В. Ільченко, Ю. Колягін, В. Корнєв, Н. Розенберг, О. Савченко та інші) розглянута роль МПЗ у навчально-виховному процесі. Вона зводиться до таких аспектів:

1. МПЗ сприяють формуванню наукового світогляду, безсумнівне їх виховне значення. Відомо, що кожний навчальний предмет розглядає об'єктивну дійсність лише під кутом зору об'єкта дослідження відповідної наукової дисципліни. Тому жоден предмет без зв'язку з іншими дисциплінами не може створити цілісної уяви про оточуючий світ, тобто сформувати наукову систему поглядів на природу і суспільство.

Формування наукового світогляду можливе лише у тому випадку, коли студенти розуміють сутність явищ, закономірність їх розвитку, взаємозв'язки між ними. І навпаки, відсутність МПЗ у навчальному процесі означає відсутність розуміння сутності багатьох явищ у природі, техніці, суспільному житті. Наукові погляди формуються в значній мірі реалізацією зв'язків між навчальними дисциплінами, однак особливу роль у цьому плані відіграють зв'язки з суспільними дисциплінами. Самі ці зв'язки допомагають узагальнити у студентів наукові погляди на розвиток об'єктивного світу.

2. МПЗ сприяють політехнічному розвитку студентів ( розширенню політехнічного світогляду студентів, розвитку технічної творчості студентів, винахідництва в галузі техніки, переходу від однієї професії до іншої, близької, в умовах сучасного виробництва).

3. МПЗ – чинник підвищення свідомості у засвоєнні знань, подолання формалізму в навчанні. Обґрунтування логічних законів неможливе без опори на знання з основ філософії, етики, української мови. Відмовитися від такої тенденції означає орієнтуватися на запам'ятовування навчального матеріалу без його розуміння.

4. МПЗ ефективно сприяють оволодінню загальними методами мислення, формуванню розумових операцій.

В останні роки зусилля багатьох учених-психологів, дидактів і методистів спрямовані на виявлення загальних методів розв'язання проблем, тобто методів, не обмежених вузьким предметним змістом. Психологи встановили, що виявлення загальних ознак у завданнях найрізноманітнішого змісту сприяє їхньому швидкому розв'язанню. Можливе перенесення методів і прийомів виконання таких розумових операцій, як порівняння, аналогія, доведення тощо на інший предметний зміст.

5. МПЗ сприяють формуванню пізнавальних інтересів студентів.

Основним напрямом дослідження МПЗ у навчанні є вивчення їхніх освітніх функцій. Удосконалення змісту навчання неможливе без врахування МПЗ – одного із важливих критеріїв відбору і координації навчального матеріалу в програмах суміжних дисциплін. Взаємне узгодження і інтеграція у програмах стали можливими лише завдяки багато чисельним дослідженням конкретних взаємозв'язків між предметами всередині циклу.

Головні принципи формування змісту освіти – відповідність у всіх його елементах і на всіх рівнях потребам суспільства; єдність змістової і процесуальної сторін навчання; структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування при русі від загальних до більш часткових і, зрештою, до конкретних форм його реалізації у процесі навчання.

Зміст освіти – це об'єм інформації про навколишній світ і про себе в ньому, який досліджений, вивчений, оформлений у навчальну дисципліну і призначений для засвоєння.

Сучасна освіта, орієнтована на інноваційну парадигму, в основі якої лежить реалізація духовності, демократизація, передбачає ряд конкретних завдань, які вирішуються в роботі зі змістом освіти [8, 238-239]:

1. Формування суб'єктивної позиції студента, яка забезпечує самостійність, уміння приймати рішення в конкретних ситуаціях, нести відповідальність за результат особистої діяльності, висуває вимоги до навчального процесу: забезпечити тренування в цих якостях. Зміст повинен бути структурований так, щоб дати можливість самостійного вибору, індивідуального просування і самооцінки результату. Це можливо, якщо програма представлена не у вигляді тунелю, по якому пролягає лише одна траєкторія – „вперед і прямо”, а й у вигляді „планетарної структури” – так як влаштований світ, і тоді вибирай, самостійно вирішуй, приймай рішення, доводь процес до результату і будь відповідальний за нього.

2. Подолання стереотипу, який поселився у професійній свідомості викладачів, – „поставити перед студентом мету”. Сьогодні освітні технології передбачають вирішення мети у синергійній взаємодії викладача і студента шляхом актуалізації змісту і методу.

3. Репродуктивна подача інформації передбачає засвоєння її з використанням механізму уваги і пам'яті. Така модель роботи зі змістом не допомагає розвитку інтелекту, хоча формує інформаційну базу для нього, яка називається пам'яттю, тому ми так легко розгадуємо кросворди і губимося у нестандартних професійних ситуаціях, де потрібне продуктивне мислення, яке може технологічно розвиватись, якщо у навчальних технологіях здійснюється тренінг на створення продуктивного змісту („народжується продукт” – думка). Думка, як відомо, народжується у пошуках зв'язків, а зв'язки – у системах. Таким чином, формується третє завдання, третій фактор інноваційного підходу – завантажити студента в інформаційну систему, де йому потрібно, використовуючи репродуктивний зміст (інформацію подану в готовому вигляді), виробити особисті суб'єктивні відкриття, продуктивний зміст, продуктивне знання (внутрішній зміст). Можливість виробляти продуктивний зміст і є його інтелектуальною можливістю. Якщо викладачі не вважають це своїм професійним завданням, то інтелект у молодого спеціаліста розвивається всупереч. Суворі систематизація змісту, його представлення у вигляді матриць, таблиць (напр., таблиці Д.І. Менделєєва) дає можливість створення умов для продуктивного мислення.

4. Сучасна українська освіта з перешкодами долає шляхи ототожнення зі знанням, стає зрозуміло, що однією зі складових освітнього процесу є процес розвитку. Від його технологій залежать особливості мислення, тип спілкування, характер діяльності. Методи повинні мати організаційно-діяльний характер, повинні розвивати здібності: комунікаційні, рефлексивні, повинні відповідати засобам професійної діяльності. Збільшення часу на самостійну роботу студентів передбачає таку її організацію, при якій студенти будуть самостійно підбирати інформацію, структурувати, переробляти під конкретні ситуації, використовувати її для вирішення професійних проблем.

Загальним принципом відбору змісту освіти є співвідношення знань, способів діяльності, функція громадянина і системи суспільних цінностей, що підлягають засвоєнню з урахуванням задоволення специфічних потреб індивіда і права його на вибір взаємозамінної різноманітності предметного змісту.

На сьогодні виділяється декілька рівнів розгляду і формування змісту освіти: на теоретичному рівні, на рівні навчальної дисципліни, на рівні навчального матеріалу [8, 228-229].

Діяльність людей у будь-якому суспільстві різноманітна, специфічна для різних професій і спеціальностей, тому для проектування змісту освіти необхідно знайти їх загальні компоненти, які підлягають засвоєнню незалежно від характеру майбутньої діяльності. Соціальний досвід об'єднує 4 елементи, кожний з яких відрізняється своїм змістом і функціями у збереженні і розвитку культури, у формуванні особистості.

Перший елемент – *знання*, сукупність видів сприяє побудові в індивіда загального уявлення про навколишню дійсність, орієнтації його в необхідній діяльності та ін.

Другий елемент – *досвід* здійснення способів діяльності. У процесі його засвоєння формуються уміння і навички, функції яких полягають у відтворенні і збереженні накопиченої культури, завдяки чому забезпечується репродуктивна діяльність суспільства.

Третій – *досвід творчої діяльності*. Його функція – подальший розвиток культури. Зміст творчості характеризується неалгоритмізованими інтелектуальними процедурами діяльності і полягає в самостійному перенесенні раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію, баченні проблеми в знайомих умовах і середовищі, несподіваних функціях знайомих об'єктів, структурі об'єктів та ін.

Четвертий елемент – *досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, до своєї діяльності, до самого себе*, тобто норми і система ціннісних ставлень цього суспільства до певних об'єктів дійсності (предметів, явищ, принципів, дій). До змісту об'єктів дійсності належать різні групи, що інваріантно складаються у процесі життєдіяльності (практичне задоволення її потреб та успішна реалізація її планів, визнання і захищеність найближчим середовищем, терпиме і справедливе ставлення до неї людей, пізнання навколишньої дійсності, самовияв), вимагають цілеспрямованого виховання (власне і чуже здоров'я, честь і гідність, істина і справедливість, природа і культура рідного краю, різноманітність культур і повага до інших народів, компетентність і кваліфікація, порядність, інтелектуальна активність та ін.). Функція цього елемента соціального досвіду – регулювання вибіркового ставлення до явищ дійсності та її різних сторін.

**Аналіз наявних дидактичних підходів, за дослідженням А.В.Хуторського [9], виокремлює такі загальні принципи формування змісту освіти:**

► *Принцип урахування соціальних умов і потреб суспільства*. Наприклад, посилення ролі людини в сучасному соціумі виявляється у збільшенні гуманітарного аспекту змісту освіти. Згідно з цим принципом, залежно від потреб суспільства, різний вплив на відбір змісту освіти можуть чинити інші принципи: гуманітарний, особистісної орієнтації, науковості та ін. Законодавчим відображенням цього принципу є державні освітні стандарти.

► *Принцип відповідності змісту освіти цілям обраної моделі освіти*. Кожна модель або концепція освіти ставить вимоги до особливостей структури і змісту освіти. Наприклад, в одній концепції зміст може бути предметом засвоєння, в іншій – середовищем для вирощування особистісного змісту освіти. Дидактичні принципи і закономірності обраної моделі освіти знаходять відображення на всіх рівнях конструювання її змісту: навчального плану, програм, підручників, занять.

► *Принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях спільності і на міжпредметному рівні*. Структурна єдність потрібна у всіх ієрархічно взаємопов'язаних елементах змісту освіти, починаючи від рівня загальної теорії і навчальної дисципліни до рівня процесу навчання й особистості студента. Зв'язки між різними дисциплінами також встановлюються на загальних підставах: міжпредметних, метапредметних та ін.

► *Принцип єдності змістової і процесуально-діяльної сторін навчання, що передбачає включення в зміст освіти діяльнісних компонентів* – цілепокладання, планування, освітніх технологій, перетворювального початку суб'єктів навчання. Цей принцип виявляється в необхідності включення в навчальні програми не лише матеріалу, що вивчається, але й видів діяльності студентів – досліджень, дискусій, конструювання та ін.

► *Принцип доступності й природодоцільності змісту освіти* виявляється в структурі й обсягах навчальних планів, програм, підручників, в оптимальній кількості матеріалу, що вивчається.

Найбільш загальним принципом відбору змісту освіти є співвідношення суспільно значущих цінностей, знань, способів діяльності з реалізацією права студента на вибір взаємозамінної різноманітності предметного змісту. Цей принцип передбачає врахування співвідношення зовнішнього і внутрішнього змісту освіти, тобто такого, що вноситься в освітній процес ззовні і створюється самим студентом.

Ми вважаємо, що розвиток сучасного суспільства обумовлює формування такої парадигми освіти, яка передбачає перехід до принципово нових дидактичних теорій та технологій.

Досягнення високого рівня професіоналізму можливе лише за умови відповідної фундаментальної підготовки. На нашу думку, саме інтегративний підхід до конструювання змісту сучасної освіти дозволяє на

високому рівні підготувати студента до його участі в соціокультурній і професійній діяльності, сприяє формуванню його світогляду, розвитку системи цінностей та ідеалів, оволодінню новими знаннями на базі сформованої інтегративної системи знань.

### Інформаційні джерела:

1. Виненко В.Г. Синергетика в школі // Педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 55-60.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] (За ред. С.У. Гончаренка). – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
3. Журавлев В.А., Харитонов В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Образование: стратегия развития и синергетика // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 56-70.
4. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогіка. – 1996. – № 4. – С.105-109.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Видавництво „Світ”, 1999. – 302 с.
6. Методолого-теоретические проблемы развития профессионального образования / Под ред Х.Беднарчика. – Санкт-Петербург – Радом, 1995. – 294 с.
7. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 302 с.
8. Педагогіка вищої школи: Підручник. / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Луцький, О.В. Пшеничнюк. За ред. Д.В. Чернілевського – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

**Онкович Г.В.,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут вищої освіти АПН України, м.Київ

## МЕДІАОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

*Итоговые документы многих международных форумов, где обсуждались проблемы медиаобразования, ориентируют общество на развитие гражданской ответственности, гуманизм и демократию. В последние годы медиаобразование обрело популярность и развивается во многих странах мира. Не обошел стороной этот процесс и Украину. В статье говорится о современном состоянии и перспективах развития медиаобразования в Украине.*

*Підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, орієнтують суспільство на розвиток громадянської відповідальності, гуманізм і демократію. В останні роки медіаосвіта набула популярності й розвитку в багатьох країнах світу. Не оминув цей процес й Україну. В статті йдеться про сучасний стан і перспективи розвитку медіаосвіти в Україні.*

**Ключові слова:** медіакультура, медіаосвіта, медіаграмотність, медіапсихологія, медіадидактика, медіаосвітні технології.

Нині ряд найавторитетніших міжнародних та європейських освітніх організацій (зокрема, ЮНЕСКО та Рада Європи) наголошують на необхідності запровадити медіаосвіту до навчально-виховного процесу, оскільки сучасні мас-медіа відіграють вагомий роль у житті сучасного суспільства та володіють потужним освітньо-виховним потенціалом [11, с. 152]. На міжнародному рівні необхідність введення медіаосвіти вперше зафіксовано у Грюнвальдській Декларації з медіаосвіти (1982 р.), настанови якої пізніше поглиблювалися та деталізувалися на конференціях ЮНЕСКО в Парижі (1989, 1997, 2007), Відні (1999), Сан-Паулу (1998), Торонто (2000), Салоніках (2001), Лондоні (2002); Монреалі (2003) та засіданнях Ради Європи в Страсбурзі (2002), Балтиморі (2003), де було схвалено досвід засновників медіаосвіти та провідних медіадидактів із різних країн світу (Ж. Гоне, Д. Консідайна, Р. Корнела, Л. Мастермана, К. Уорснопа та ін.). У підсумковому документі, прийнятому 2007 р. у м. Грац (Австрія) конференцією Ради Європи «Медіаграмотність і права людини», наголошено на важливості розвитку медіаграмотності та медіакомпетентності для підтримання демократії у суспільстві й рекомендовано ввести медіаосвіту у вищих навчальних закладах Європи як обов'язковий компонент.

На необхідності запровадити медіаосвіту у вищих освітніх закладах Європи наголошується і в програмі, затвердженій на міжнародному симпозиумі ЮНЕСКО з медіаосвіти. Вона містить 12 рекомендацій з розвитку медіаосвіти [9]. Обговорення завдань медіаосвіти та медіаграмотності було винесено на Всесвітній Форум ООН «Альянс цивілізацій» (Alliance of Civilizations) у січні 2008 р.

Проблеми медіакультури й медіаосвіти привертають увагу представників різних наук. І причина не тільки в тому, що медіа культура – домінуюча культура інформаційного суспільства, а й в міжпредметності. Медіаосвіта нині – предмет зацікавлень педагогів, психологів, журналістів, соціологів, філософів, політологів, культурологів, мистецтвознавців, філологів, мовознавців, а також представників інших наук.

З погляду світової та європейської педагогічної спільноти, запровадження медіаосвіти до навчальних планів і програм є важливою вимогою до підготовки фахівців у вищій школі. Це пов'язано з тим, що для

розуміння процесів, котрі відбуваються в сучасному медіадовкіллі, молодій людині слід володіти особливими знаннями, комунікативними та інформаційними вміннями й навичками, здатністю до критичного аналізу (тобто медіаграмотністю), які можна сформулювати завдяки організованій та цілеспрямованій медіаосвіті. На часі активізувати її запровадження до фахової підготовки у вищій школі.

Для вдосконалення професійної освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві сьогодні доцільно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей. Аби навчити студентів користуватися інноваційними технологіями, слід сформулювати у них уміння управляти потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційними технологіями і стратегіями їх використання. А відтак викладач має володіти новітніми технологіями навчання.

Медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім та технічно-комунікаційним потенціалом сучасних засобів масової комунікації і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і ширити через мас-медіа власні медіатексти [10].

У визначеннях ЮНЕСКО (2001 та ін.) медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і з розвитком громадської відповідальності особистості. Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, медіапроцес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію.

Зауважимо принагідно, що деякі дослідники вважають медіаосвіту окремою інноваційною освітньою технологією, котра реалізується через використання інформаційно-комунікаційних технологій і покращує комп'ютерну підготовку завдяки регулярній роботі з персональним комп'ютером та в мережі Інтернет. Ми вважаємо, що йдеться про інноваційні освітні технології, а у разі звернення до мережі Інтернет мову ведемо про інтернетдидактику. А відтак наголошуємо, що медіадидактика послуговується різними технологіями, отже і ставимо за мету навчити студента користуватися ними й організовувати процес самоосвіти в умовах інформаційного суспільства впродовж життя. Саме медіаосвітні технології, котрі виокремилися в окрему частину педагогіки – медіадидактику, яка розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа, – втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця [2].

Медіапедагоги розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у загальноосвітньому чи вищому навчальному закладі; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо, системи "Інтернет"; самостійну/безперервну освіту медіазасобами та ін. [4]. Формування медіаграмотності майбутніх фахівців у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема – завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін. Отже, запровадження медіаосвіти до фахової підготовки є *актуальним завданням педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного європейського освітнього простору*.

Явище, котре сьогодні означено терміном „медіаосвіта”, було присутнє в радянському освітньому просторі, що, зокрема, засвідчують дослідження українських і російських науковців. Нині на теренах колишнього Радянського Союзу медіаосвіта найактивніше розвивається в Росії, де діє наукова школа медіаграмотності та медіакомпетентності під керівництвом професора О. В. Федорова, розпочато підготовку педагогів-медіадидактів у вищих навчальних закладах, видається національний журнал «Медіаобразование», існує кілька сайтів на Російському загальноосвітньому порталі, де, зокрема, представлені напрацювання українських медіадидактів мовою оригіналу. Незалежна Україна має власні медіаосвітні осередки: два - у Києві (в Інституті вищої освіти та Інституті соціальної та політичної психології АПН України) та Львові. До того ж медіаосвітні курси входять у навчальні плани деяких українських вишів. Проаналізовані матеріали дають підстави стверджувати, що нині медіаосвіта в Україні має кілька шляхів розвитку. Продemonструємо це на конкретних прикладах.

У червні 1999 р. рішенням Вченої Ради Львівського національного університету ім. Івана Франка було створено Інститут екології масової інформації. Його засновники розглядають медіаекологію як синтез філософсько-академічного і суто прикладних напрямів роботи, пов'язаних з нейтралізацією патогенних інформаційних потоків. На сайті Інституту зазначається, що на початку своєї діяльності було розгорнуто „дослідження за такими трьома основними напрямками: медіафілософському (філософське осмислення впливу масової комунікації, зокрема, медіатехнології, на нашу психіку і культуру), медіакритичному (аналіз медіадискурсу для професіоналів), медіаосвітньому (медіаосвіта відрізняється від журналістської освіти тим, що спрямована не тільки, чи не стільки, на підготовку працівників медіа бізнесу, скільки на стимулювання "психологічного імунітету" широкого загалу від тих медіазагроз, які пов'язані з пропагандою і фальсифікацією, порнографією та екранним насильством. Медіаосвіта – це своєрідна інструкція як користуватися медіа)”. Тематика досліджень потребувала міждисциплінарного підходу і орієнтувалася, переважно, на підготовку медіа фахівців [3]. Педагогічний досвід з підготовки майбутніх медійників переносився й на заняття в шкільну аудиторію.

Через 10 років, у 2009-му, у Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна з відкриттям

нової кафедри медіа комунікацій започатковано однойменну експериментальну магістерську програму. Медіаосвітні курси нині читаються у Таврійському гуманітарно-екологічному інституті в Сімферополі, на Видавничо-поліграфічному факультеті НТУ України „КПІ” тощо.

Питання медіаосвіти перебувають у центрі уваги багатьох кафедр і факультетів, де ведеться підготовка журналістів, що засвідчують: конференції з обговорення актуальних проблем медіаосвіти, медіавиховання, медіа компетентності, що відбулися впродовж 2009 року в Інституті журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, на факультетах філології та журналістики Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка та Волинського національного університету імені Лесі Українки; круглий стіл „Медіаосвітні технології у навчальному процесі” – в Інституті вищої освіти; Інтернет-конференція на базі Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету та ін. Наявна інформація про наукові зібрання 2010 року підтверджує, що чимало уваги проблемам медіаосвіти й медіавиховання буде приділено й цього року.

Нещодавно до розробників медіаосвітніх теорій підключились психологи. Зокрема, М.В.Жижина переконана, що умови глобалізації та технізації сучасного суспільства актуалізують вивчення широкого комплексу психологічних проблем медіакультури, серед яких: психологічна безпека особистості в інформаційному суспільстві; вивчення впливів специфічних видів медіакультури на психіку людини; вивчення психологічних механізмів і наслідків впливу медіа на формування особистості молодшої людини, на духовну культуру; психологічний аналіз самопочуття особистості в умовах медіасередовища; ідентичність особистості в умовах глобального поширення масмедіа; вплив медіасередовища на соціалізацію особистості; аналіз соціально-психологічних функцій комп'ютера та Інтернету; спілкування у віртуальному просторі: специфіка та ефекти; дослідження соціально-психологічних впливів Інтернету на особистість; гендерні особливості користувачів Інтернету; психологія залежності від віртуальної реальності і кіберпростору; рух особистості в полікультурних медіапросторах; соціально-психологічні ефекти мас-медіа; вплив соціокультурних факторів медіасередовища на дозвілєві практики [1] – й висуває психологічну концепцію медіаосвіти. На її думку, медіаосвіта – це «напрямок в педагогіці й психології, що виступає за вивчення закономірностей соціальних особистісних впливів засобів масової комунікації і формування на цій основі медіакомпетентності особистості» [1, с.70].

В Інституті соціальної та політичної психології Академії педагогічних наук України кілька років тому створено лабораторію психології масової комунікації та медіаосвіти, яка веде моніторингові дослідження рівня медіакультури громадян. Підготовлено й видано друком посібник для вчителів, шкільних психологів та батьків «Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід», запропоновано експериментальну навчальну програму з медіаосвіти для середньої школи, де використано медіаосвітній досвід таких держав, як Велика Британія, Канада, Росія, Франція та ін.

Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти розвиває ідею саме *шкільної медіаосвіти*, яка, на думку дослідників, має впроваджуватися у форматі системного навчання. Шкільна медіаосвіта спрямована на виховання свідомого, компетентного споживача медіа та має стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у сфері медіа, розвивати ресурсні можливості особистості. Як зазначала Н.І.Череповська у червні 2009 року на II Міжнародному круглому столі „Медіаосвітні технології у навчальному процесі”, проведеному в Інституті вищої освіти, експериментальна програма лабораторії – перший крок на шляху до повсюдного медіаосвітнього, медіапросвітнього процесу в українському суспільстві, що починається з роботи із школярами старших класів загальноосвітньої школи. На думку науковців ІСПП, реалізація медіаосвітнього навчання учнів, спрямованого на виховання їх особистісної медіакультури, орієнтовно може здійснюватися в різних формах: як системний шкільний спецкурс, як факультативні заняття, як інтеграція медіаосвітнього курсу з деякими наявними шкільними предметами.

*Проблеми медіаосвіти у вищій школі* – предмет наукових зацікавлень відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України. Увагу сконцентровано на медіадидактиці, медіаосвітніх технологіях. Тут захищено дисертації з пресодидактики А.Д.Онковичем та І.М.Чемерис, з інтернетдидактики – Р.П.Бужиковим, з розвитку критичного мислення Л.Києнко-Романюк; готуються до захисту кандидатські дисертації О.К.Янишин (медіаосвітні технології у навчанні документознавців), Н.М.Духаніної-Войтко (медіаосвіта у процесі підготовки магістрів з комп'ютерних наук), І.В.Сахневич (медіаосвіта у підготовці інженерів нафтогазового профілю), Д.А.Заруби (становлення і розвиток медіаосвіти в Україні) тощо. Під керівництвом співробітників відділу готуються дисертації з теледидактики, радіодидактики, медіамузики, спецкурси з медіаосвіти для вищих навчальних закладів.

**Висновок.** Нині, вслід за російськими дослідниками, ми виокремлюємо такі проблемні зони в розвитку масової медіаосвіти в Україні: – нерозвинутість масової медіаосвіти у закладах формальної освіти; нерозвинутість програм медіаосвіти «для дорослих»; – відсутність належної уваги до питань підготовки кадрів для медіаосвіти різних типів; – надмірна відокремленість різних рівнів освіти і різних тематичних освітніх програм, що не відповідає сучасним вимогам відкритості й гнучкості освіти; – нерозвинутість програм додаткової освіти журналістського профілю; – відсутність належного розмаїття програм через слабкість партнерських взаємостосунків між освітньою сферою, медіабізнесом та іншими зацікавленими сторонами; – цілкова відсутність організованих форм масової самоосвіти [5-6].

Ми можемо приєднатися до цих визначень „проблемних зон”, хоча у нас в Україні їх ще більше, і пророкуємо підвищення інтересу до розвитку медіаосвіти в усіх ланках дошкільної, шкільної, вишівської, післядипломної освіти, а також освіти й самоосвіти особистості впродовж життя.

### Інформаційні джерела:

1. Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. / Жижина М.В. – Москва: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
2. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г.В. – Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206-217.
3. Про нас. Інститут екології масової інформації ЛНУ імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу : [http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/pro\\_nas.htm](http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/pro_nas.htm).
4. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А.Фатеева. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
5. Федоров А.В. Как российские педагоги относятся к проблеме медиаобразования школьников и студентов? / Федоров А.В. Alma Mater – Вестник высшей школы. 2009. – № 11. – С.1-16.
6. Федоров А.В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008) / Федоров А.В. – Дистанционное и виртуальное обучение. 2009. – № 9. – С. 52-71.
7. Федоров А.В. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей / Федоров А.В. – Инновации в образовании. 2009. – № 9. – С. 1-16.
8. Череповська Н.І. Медіа-освіта в сучасній школі / Череповська Н.І. - Соціальний педагог, 2009. – № 6. – С. 15-26.
9. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу : <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm> Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу: <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm>
10. Potter, W.J. Media Literacy. Thousand Oaks. – London : Sage Publication, 2001. – 423 p.
11. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. – С. 152.

УДК 378.017 : 502.3

**Рудишин С.Д.,**  
кандидат біологічних наук,  
ВСЕСІ Університету «Україна»,  
м. Вінниця

### СИНЕРГЕТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЕКОЛОГА

*Формирование личности будущего эколога рассматривается с позиций синергетического влияния учебы и воспитания.*

*Формування особистості майбутнього еколога розглядається з позицій синергетичного впливу навчання і виховання.*

**Ключові слова:** синергетика, особистість, навчально-виховний процес, екологія.

XXI століття стає століттям екології як біоцентричної міждисциплінарної науки, а екологічна освіта – сенсом, філософією і метою сучасного освітнього процесу як можливого засобу збереження, продовження і розвитку людської цивілізації [4, 5, 6]. Формат цієї статті передбачає розглянути сучасний стан наукового розуміння можливостей синергетичного підходу у формуванні особистості студента-еколога.

Ключове положення в поясненні законів розвитку системи будь-якого рівня ієрархії чи організації (освіти, ЗМІ, сім'ї, кафедри, держави, біосфери тощо) посідає *теорія відкритих систем (синергетика)* – науковий напрям, що досліджує механізми еволюційного становлення реальності, обґрунтовує можливість «управління хаосом» – сумісність другого начала термодинаміки зі здатністю відкритих систем до самоорганізації [1-8].

Освіта – система *дисипативна* – охоплює неврівноважені нелінійні процеси навчання й виховання, опис яких передбачає збільшення ентропії системи за рахунок внутрішніх процесів (розсіює енергії). *Навчання* розуміємо як діяльність (учіння й викладання) щодо засвоєння змісту людського досвіду. Навчання створює нелінійну ситуацію відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку в єдиному самоузгодженому світі простору-часу, що залежить від віку студентів і викладачів, їхніх індивідуальних особливостей, мотивації, навчальної дисципліни, цілі, форм і методів тощо. Вплив викладача має бути ненав'язливим, сприяти розвитку студентів у бік їхніх особистісних векторів. У цьому випадку можна говорити про синергізм (а не антагонізм) учасників навчального процесу – викладача і студента – про їхню співпрацю і діалог.

*Виховання* розуміємо як формування емоційного ставлення студента до дійсності відповідно до системи цінностей (суспільних моральних норм). Звідси вбачаємо можливість розуміння поняття «*совість*» – як

межі вільного вибору дій конкретної людини (*мораль* – суспільна категорія). Отже, совість і мораль можуть не збігатися і в деяких випадках приходять у протиріччя (зокрема, у питаннях кохання, віри, ідеології, національних традицій та ін.).

Українське суспільство пропонує кожній особі різноманітність можливостей вибору життєвої стратегії, соціальної поведінки, освіти та професії. Саме відкритість освітніх систем – можливість обміну речовиною, енергією та інформацією з навколишнім середовищем та постійна флуктуація – дозволяють їм еволюціонувати. Окрема флуктуація або їх комбінація може стати (як результат зворотного зв'язку) настільки сильною, що існуюча організація не витримує і руйнується. У цей переломний момент (стан вибору) – у *точці біфуркації* – принципово неможливо передбачити, у якому напрямку буде відбуватися подальший розвиток системи: у бік хаосу чи вона перейде на новий рівень організації. Прикладом точки біфуркації можна вважати маятник у перекинутому стані, коли він готовий впасти направо чи наліво залежно від малих впливів ззовні, які раніше не мали б ніякого значення. Точками біфуркації в педагогічному процесі (як можливостей появи різних шляхів розвитку) є впровадження особистісно зорієнтованого навчання, кредитно – модульної системи, створення авторських робочих навчальних програм для різних навчальних дисциплін та ін. Важливість точки біфуркації очевидна, оскільки характеризує рубіж між новим і старим: а) після проходження цієї точки система освіти набуває нової якості; б) в цій точці існує можливість несиловою дуже слабкою дією вплинути на подальшу долю системи.

*Погляд на навчально-виховний процес як на нелінійний й біфуркаційний дає змогу усвідомити можливість появи результату, відмінного від очікуваного.* Цей результат стосується передусім формування особистості. З погляду синергетики, особистість однаковою мірою піддається формуванню і протистоїть йому. Особистісне начало порушує лінійність, програмованість навчального процесу, надаючи йому рис вибірковості, саморозвитку, цілісності, опосередкованості. Тому бажано створювати такі умови навчального середовища, в яких особистість запитана.

**Особистість** розуміємо як інтегральний суб'єктивний образ біопсихосоціальної істоти – людини у межах конкретного часу життя; людини як потоку речовини, енергії та інформації. Така особистість відкрита переживанням, спроможна слухати себе та інших, відчувати увесь спектр вісцеральних, сенсорних, емоційних і когнітивних переживань у собі, але не відчувати при цьому загрози власному Я, не втрачати його; емпірично вільна – здатна вибирати й керувати собою; креативна і відповідальна за власні вчинки; сповідує принцип безумовного позитивного прийняття іншої особистості – визнання того, що інший має право бути таким, який він є.

Усі перераховані характеристики разом у психіці створюють *суб'єктивний досвід особистості* – специфічне поєднання знань, почуттів, стереотипів, конкретних смислів, які мають для неї самоцінність і виявляються у готовності діяти в адекватних ситуаціях. Саме суб'єктивний довід, а не рівень знань, умінь та навичок робить кожного з нас різними, засвідчує унікальність особистості.

Визнаємо, що у процесі формування та розвитку особистості немає другорядних аспектів. У фізичному, психічному, духовному та соціальному становленні особистості вважаємо найбільш ефективним діяльнісний підхід, – коли людина виявляє властивості і зв'язки елементів реального світу лише в процесі різних видів діяльності (предметної, розумової, індивідуальної, колективної). У навчальній діяльності виокремлюємо три компоненти: мотиви, власне навчальні дії, дії контролю та оцінювання знань студентів.

Вбачаємо необхідним створити у ВНЗ умови для формування готовності майбутнього еколога виявляти професійну компетентність, високу культуру, порядність, особистісну відповідальність. Серед них вбачаємо такі: сприяння позитивній мотивації до абсолютної цінності біологічного і ландшафтного різноманіття; усвідомлення значущості природничих знань, умінь і навичок у науковому й практичному супроводі сталого розвитку суспільства в межах біосфери; орієнтування на прийняття рішень в майбутній професійній діяльності на пріоритет коеволюційної парадигми існування людини в природі.

Ми підтримаємо думку фахівців, що домінуючою ознакою розвитку національної системи освіти (і екологічної, зокрема) є розбудова її на компетентісно орієнтованій основі, що зумовлено кількома причинами [2, 6]:

1) перехід світової спільноти до інформаційного суспільства. За цих умов пріоритетним вважається не просте накопичення знань та предметних умінь й навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя;

2) перехід на модель особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти, яка визнає студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп – уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодіння продуктивними (загальнонауковими) умінями і навичками, а з іншого – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до результату;

3) у зв'язку з тенденцією до глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства, актуалізується проблема надання майбутньому екологу елементарних можливостей адаптуватися до сучасного життя, інтегруватися до різних соціумів, самовизначитись у житті, активно діяти, бути конкурентноспроможним на світовому ринку праці.

### Інформаційні джерела:

1. Буданов В. Синергетичні стратегії освіти // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46–52.
2. Левківський Казимір. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Вища освіта. – 2010. – № 1. – С. 5-14.

3. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
4. Рудишин С.Д. Науковець, викладач, кафедра у вищій школі України: погляд на проблему // Науковий світ. – 2007. – № 12. – С. 14-15.
5. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія. – Вінниця: ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
6. Рудишин С.Д. Роздуми про європейський вимір української освіти // Науковий світ. – 2010. – № 1. – С. 14-15.
7. Самодрин А.П. Педагогічна організація регіону: теорія і практика. – Кременчук : ПП. Щербатих, 2006. – 232 с.
8. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 500 с.

УДК 347.61

**Світлак І.І.,**  
кандидат юридичних наук, доцент,  
ВСЕМ Університету «Україна»,  
м. Вінниця

### ПРАВОВІ ОСНОВИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

*В статье исследуются нормативно-правовые основы семейного воспитания в Украине, которые базируются на нормах международно-правовых актов и национального законодательства. Определены проблемы, связанные с процессами реализации этого права и перспективы их решения.*

*У статті досліджуються нормативно-правові основи сімейного виховання в Україні, які базуються на нормах міжнародно-правових актів і національного законодавства. Певні проблеми, пов'язані з процесами реалізації цього права та перспективи їх вирішення.*

**Ключові слова:** сім'я, шлюб, родинність, сімейне виховання, сімейне право України, право на сім'ю, право на сімейне виховання.

Відповідно до ч. 3 ст. 16 Загальної декларації прав людини, сім'я є первинним та основним осередком суспільства [4]. Значимість та цінність сімейного життя пояснюється споконвічним прагненням людини перебувати в оточенні близьких та рідних їй людей, відповідно право дитини жити і виховуватись саме у сім'ї слід розглядати, як одне з найважливіших особистих немайнових прав. Безспірним є той факт, що дитині для повного і гармонійного розвитку її особистості необхідно виховуватись у сімейному оточенні, в атмосфері любові, розуміння та поваги до її гідності. Хоча у чинному сімейному законодавстві представлена дефініція поняття «сім'я», однак одноставна позитивна оцінка вчених з цього питання відсутня, оскільки законодавче поняття є доволі спірним та неоднозначним, що значною мірою знижує його придатність для правозастосовчої практики і зумовлює необхідність висловлення авторського розуміння цієї проблеми, а також з'ясування змісту права дитини на сімейне виховання.

У юридичній науці робилися численні спроби дослідити поняття «сім'ї» саме в юридичному, а не соціологічному сенсі. Серед них праці наступних учених: Антокольська М.В., Ватрас В.А., Ворожейкін Є.М., Гопанчук В.С., Жилінкова І.В., Матвєєв Г.К., Муратова С.О., Пчелінцева Л.М., Пунда О.О., Ромовська З.В., Рясенцев В.О., Фурса С.Я., Червоний Ю.С., Шахматов В.П., Шевченко Я.М. та інші. Наукова новизна статті полягає в тому, що пропонується комплексне дослідження правової природи сім'ї та змісту права дитини на сімейне виховання.

Сімейне законодавство ніколи не містило дефініції поняття сім'ї. Тривала відсутність правової дефініції сім'ї в законодавстві постійно відзначалася науковцями як прогалина, що має терміново бути усунута. У Сімейному кодексі України (надалі – СК України) вперше з'явилася окрема стаття, яка має назву «Сім'я» [9]. У науково-теоретичному аспекті питання щодо доцільності законодавчого визначення сім'ї має різні вирішення. Так, частина представників юридичної науки вважають достатнім використовувати у науці сімейного права соціологічні визначення сім'ї. Зокрема, на думку Рясенцева В.О., в соціологічному розумінні сім'я є союзом осіб, що заснований на шлюбі, родинності (чи лише родинності), прийнятті дітей на виховання, що характеризується спільністю життя, інтересів, взаємною турботою [10, с. 43]. Сім'я в соціологічному значенні, на думку Гопанчука В.С., – це заснована на шлюбі чи кровному спорідненні невелика група людей, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та допомогою [11, с. 30]. Муратова С.О. визначає, що сім'я – це мала соціальна група людей, об'єднаних кровними чи іншими прирівняними до них зв'язками, а також взаємними правами та обов'язками [6, с. 28]. Червоний Ю.С. зазначає, що сім'я – це історично визначена організована соціальна спільність, заснована на шлюбі та кровному спорідненні (або лише на шлюбі чи лише на кровному спорідненні), усиновленні та взятті дітей на виховання, характерними ознаками якої є спільне життя її членів, взаємна моральна та матеріальна підтримка і взаємне виховання ними одне одного, насамперед підростаючого покоління [12, с. 68]. Отже, враховуючи багатогранність уживання в праві

категорії «сім'я», ряд науковців не вважають за потрібне закріплювати це поняття безпосередньо в законі, щоб запобігти надмірній формалізації цього поняття, оскільки сім'я як соціальне явище має різноманітні прояви свого існування.

На відміну від цієї точки зору, Ватрас В.А. вважає, що використання саме соціологічного визначення поняття сім'ї в юриспруденції викликає сумнів, оскільки у ньому не названі саме ті властивості, які необхідні для юридичної науки та практики [2, с. 85].

Хоча сучасна правнича ідеологія розглядає сім'ю, в першу чергу, як соціальний інститут, але саме право регулює сімейні відносини, внаслідок чого ці відносини набувають правового змісту та стають правовідносинами. У зв'язку з цим необхідним є власне юридична дефініція сім'ї.

Спроби дати юридичне визначення поняття сім'ї здійснювалися різними цивілістами, так, Ватрас В.А. пропонує наступну авторську дефініцію: «Сім'я – це юридичний зв'язок між фізичними особами, заснований на шлюбі, відносинах родинності, усиновленні та інших підставах, передбачених у законі, який проявляється у наділенні їх на засадах рівності взаємними особистими немайновими та майновими сімейними правами та обов'язками, спільному житті, спільності інтересів та взаємній юридичній відповідальності» [2, с. 87].

Запропоноване Ватрасом В.А. визначення, на нашу думку, є занадто громіздким, оскільки включає широкий спектр ознак. Тому в основу визначення сім'ї повинні бути покладені лише основні ознаки, через які сім'я розглядалася б саме як юридичний феномен. На наш погляд, в юридичному розумінні сім'я – це об'єднання осіб, пов'язаних спільністю життя та взаємними правами і обов'язками, що виникає з підстав, передбачених у законі.

Закріплення права на сім'ю у сучасному цивільному та сімейному законодавстві дає змогу остаточно подолати тривалу тенденцію щодо констатації неможливості правового регулювання багатьох благ природного походження, в тому числі і тих, що пов'язані з сімейними відносинами.

Право на сім'ю як особисте немайнове право включає в себе:

- а) право на створення сім'ї (ч. 1 ст. 4 СК України) на підставах, передбачених законом;
- б) право на вибір осіб, які утворюватимуть сім'ю (ст. 24 СК України);
- в) право на перебування в сім'ї, тобто передбачену законом можливість фізичних осіб, незалежно від віку, жити в сім'ї (ч. 3 ст. 4 СК України);
- г) право на повагу до сімейного життя (ч. 4 ст. 4 СК України);
- д) право на підтримання зв'язків із членами своєї сім'ї, тобто можливість усіма незабороненими законом способами підтримувати моральні, духовні, матеріальні та інші зв'язки з членами своєї сім'ї незалежно від того, де особа перебуває;
- ж) право на сімейне виховання.

Особливе місце серед суб'єктивних прав, що становлять зміст права на сім'ю, належить тим, які спрямовані саме на виховання дітей. Унаслідок свого виняткового становища діти потребують особливого підходу, соціального захисту, поваги до їх прав і такий особливий підхід має формуватись, в першу чергу, у сім'ї. Саме в сім'ї дитина починає формуватися як особистість, в сім'ї вона набуває перших навичок соціального спілкування, визначається як особа, яка має певні культурні, мовні, релігійні переконання, що виділяють її серед інших людей і перетворюють у особистість. Цим пояснюється і та обставина, що дитина, з тих чи інших причин позбавлена батьківського піклування, в першу чергу має бути влаштована в сім'ю (усиновлення, опіка та піклування, патронат, інші форми) і тільки у разі неможливості надання їй умов сімейного виховання, вона може бути влаштована в державний дитячий заклад або заклад охорони здоров'я.

Іноді тотальне нерозуміння прав дитини, зокрема, нерозуміння їх можливостей та потреб призводить до неправильного тлумачення змісту права дитини на сімейне виховання.

Історичний досвід вперто свідчить про те, що свого часу основу соціальної політики радянської держави становило суспільне виховання дітей. Саме суспільство за допомогою різноманітних заходів виховання мало формувати свідомість дитини, а сім'я розглядалася як осередок, який міг провокувати розвиток не громадських, а індивідуалістських рис характеру особи. Такий підхід залишився в минулому.

Підтримка сім'ї у новому контексті означає розширення приватної сфери життя дитини, посилення впливу батьків на формування її свідомості. Саме в сім'ї дитина починає формуватися як особистість, в сім'ї вона набуває перших навичок соціального спілкування, визначається як особа, яка має певні культурні, мовні, релігійні переконання, що виділяють її серед інших людей і перетворюють у особистість. Цим пояснюється і та обставина, що дитина, з тих чи інших причин позбавлена батьківського піклування, в першу чергу має бути влаштована в сім'ю (усиновлення, опіка та піклування, патронат, інші форми) і тільки у разі неможливості надання їй умов сімейного виховання, вона може бути влаштована в державний дитячий заклад або заклад охорони здоров'я.

Основу правової регламентації права на сімейне виховання становлять норми міжнародно-правових актів та національного законодавства, зокрема: Конституції України, СК України, ЦК України та низки спеціальних актів: Закон України № 2811-ХТІ «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 21.11.1992 р.; Закон України № 2402-III «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р.; Закон України № 1768-III «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» від 1.06.2000 р.; Закон України № 2342-IV «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13.01.2005 р.; Закон України № 2623-IV «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» від 2.06.2005 р. та інші.

Пріоритет сімейного виховання дитини визначений у міжнародно-правових актах таких, як:

Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини і Конвенція про права дитини (надалі – Конвенція), що схвалені Генеральною Асамблеєю ООН і ратифіковані Верховною Радою України [5].

У Конвенції зазначено, що кожна дитина має право на життя, батьків і право на особливу турботу й допомогу. Конвенція закликає батьків будувати взаємини з дітьми на високій морально-правовій основі. Сімейне виховання за Конвенцією має ґрунтуватися на засадах рівноправності особистостей, а не авторитаризму, лише поважаючи права дитини, можна виховати в ній повагу до прав інших людей, кожної людини, повагу до закону.

У преамбулі Конвенції наголошується, що саме у сім'ї, як основному осередку суспільства і природному середовищі для росту і благополуччя дітей, повинен бути забезпечений особливий захист. Повний і гармонійний розвиток дитини потребує сімейного оточення, атмосфери щастя, любові і розуміння. Лише такі умови можуть підготувати дітей до самостійного життя у суспільстві і виховати їх в дусі загальнолюдських ідеалів, у дусі миру і власної гідності. В ст. 8 Конвенції наголошується на тому, що державні сторони зобов'язані поважати право дитини на збереження індивідуальності, включаючи громадянство, ім'я та сімейні зв'язки, як передбачається законом, не допускаючи протизаконного втручання [5].

Саме з цим міжнародно-правовим документом узгоджено все національне законодавство, що регламентує становище дітей в Україні, виховні функції батьків, роль сім'ї у формуванні особистості дитини.

У чинному національному законодавстві зміст права на виховання не розкривається.

Пунда О.О. пропонує до змісту права на виховання ввести як складові такі правомочності: право на сімейне навчання, обов'язок батьків дбати про фізичне та психічне здоров'я дітей, виховувати повагу до людської особистості, її прав та основних свобод, не застосовуючи насилля; навчати дитину дотримуватись існуючих законів, не допускати втягнення дитини у злочинну і антигромадську діяльність, виховувати ставлення до праці як єдиного джерела добробуту [7, с. 112].

Право дитини жити і виховуватись у сім'ї – одне з найважливіших її прав. Сімейне виховання дає можливість забезпечити її нормальний фізичний, моральний, інтелектуальний та соціальний розвиток, дає змогу їй стати повноцінним членом суспільства. Суспільні форми виховання не можуть замінити дитині сім'ю, і це давно підтверджено практикою. «Зараз уже ніхто не сперечається, яка форма виховання дитини – сімейна чи суспільна – має першість», – зазначає З.В. Ромовська [9].

Особливе місце виховання у змісті сімейного життя підкреслюється і церквою. Зокрема, серед інших благ до змісту шлюбу віднесено так зване благо нащадків. Антоніо А. Абате зазначає: «Породження нащадків знаходить своє продовження у їхньому вихованні. І тим, і іншим «інститут шлюбу... та подружжя любов відзначаються». Завдяки вихованню з фізичних та моральних сил, які присутні у породжених у шлюбі нащадках у зародковому стані, постає у завершеному вигляді людська особистість дитини і її людська гідність. Виховання необхідно розглядати як подальше породження, що є продовжуваним у часі. За цією ознакою, «тобто оскільки життя дітям дали батьки», їх необхідно вважати першими і основними вихователями, які здійснюють те, що є найголовнішим і невід'ємним правом та обов'язком. Папа Пій IX вказував: «Відомо, що за велінням природи і Бога це право і обов'язок виховувати нащадків належить в першу чергу тим, хто шляхом породження почав справу природи і кому заборонено залишати його незавершеним». Іоанн Павло II зазначає, що «місія» виховання нащадка є для батьків «природним правом, оскільки вони дали дітям життя» [1, с. 19].

Процес формування та розвиток особистості починається з моменту народження дитини. Тому особливо велике значення сім'ї неможливо переоцінити. Вона є водночас і середовищем для дитини, і «першим» вихователем, виконує функцію відтворення населення і функцію передачі духовного багатства, культурних традицій народу, сім'ї. Сім'я багато в чому передбачає те, якою стане людина у майбутньому. Саме сім'я закладає фундамент розвитку нахилів, здібностей дитини, формування її моральних якостей. Саме через сім'ю дитина опосередковує норми людських стосунків, засвоює моральні відносини [7, с. 113].

Чинне сімейне законодавство виховні завдання, головні цілі виховання чітко визначає і надає характер правових норм-принципів загального та обов'язкового характеру. Наприклад, до них відносять: обов'язок батьків виховувати дитину в дусі поваги до прав і свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу та своєї Батьківщини (ч.1 ст.150 СК України) [9].

Практично здійснення права на сімейне виховання пов'язується з виховною взаємодією. Це зумовлено загальноприйнятими теоріями сучасної педагогічної науки, яка виходить з того, що процес виховання – не є прямим впливом на виховуваного, а соціальною взаємодією конкретних людей (у нашому випадку – в межах такого соціального утворення як сім'я).

Специфічним є і процес здійснення цього суб'єктивного права в умовах сім'ї. Якщо йдеться про дитину, то вона наділена правом на виховання у контексті права виховуватись членами власної сім'ї відповідно до основних виховних завдань, сформульованих у суспільстві. З іншого боку, правом на виховання наділені й особи, що здійснюють виховний вплив – першою чергою це батьки та інші родичі. Водночас вони наділені обов'язками на здійснення виховання. Батьки не необмежені у формах та методах виховання, а це створює необхідність теоретичної розробки розуміння, що саме з цих форм та методів може підпадати під заборону з боку закону та моральних засад суспільства.

Вирішуючи питання про реалізацію права на сімейне виховання, саме на суд буде покладатися обов'язок оцінити відповідність методів та форм виховання, що використовувалися батьками, вимогам сформульованим у СК України.

СК України передбачає право дитини чинити опір неналежному вихованню батьками, а саме право на належне батьківське виховання повинно забезпечуватись системою державного контролю (ч.1, 2 ст. 152 СК

України) [9].

Питання неналежного сімейного виховання дитини потребує певного узгодження з підставою позбавлення батьківських прав через ухилення батьків від виконання своїх обов'язків у справі виховання дитини. Неналежне виховання за своїми наслідками має прирівнюватись до ухилення від виховання, а також бути підставою позбавлення батьківських прав. Це можна продемонструвати, зокрема, на багатьох прикладах відмови дитини поділяти погляди батьків, що сповідують нетрадиційне віровчення або певну світоглядну теорію і намагаються їм прищепити свою віру.

Ухилення від виконання своїх обов'язків по вихованню часто пов'язане з недотриманням вихователем не лише завдань виховання (про які йдеться у ч. 1 ст. 150 СК України), але і змісту виховання (ч. 2, 3, 4 ст. 150 СК України). Обов'язок батьків готувати дитину до самостійного життя є втіленням економічного виховання у сім'ї, обов'язок забезпечити здобуття повної загальної середньої освіти є мінімальним рівнем здійснення розумового виховання; зобов'язання турбуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток здійснюється шляхом фізичного виховання, морально-культурного та естетичного виховання. Загальними умовами належного сімейного виховання, на нашу думку, можуть також стати особистий приклад батьків, їхній авторитет, глибоке і всебічне знання батьками своїх дітей, організація спільної діяльності, вільного часу, спілкування з дітьми, а також єдність вимог членів сім'ї.

Підсумовуючи наведене вище, можна дійти висновку, що сучасне розуміння поняття сім'ї є складним і неоднозначним, це обумовлено тим, що сім'ю можна розглядати як соціологічну і як юридичну категорії, поєднання соціологічного та правового аспекту дасть можливість збагатити юридичну науку знаннями, здобутими науковцями-соціологами. Відтак право на сімейне виховання можна визначити як комплексне право вихователя (батьків, родичів, сім'ї загалом) та виховуваної особи (дитини або повнолітньої людини) на виховну взаємодію та навчання, здійснюване шляхом вільного вибору форм, моделей та засобів виховного впливу у межах виховних завдань, сформованих у суспільстві та визначених у законодавстві.

## Інформаційні джерела:

1. Антонио М. Абате Положение о браке в новом каноническом законодательстве. – М.: Паолин, 2000. – С.19 – 20.
2. Ватрас В. А. Поняття «сім'я» у сімейному праві України // Форум права. – 2009. – № 1. – С. 83 – 91.
3. Декларация прав ребенка 20 ноября 1959 года: Резолюция 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г. / Сборник международных договоров «Международная защита прав и свобод человек». – М.: Юридическая литература, 1990. – 197 с.
4. Загальна декларація прав людини / Сборник международных договоров «Международная защита прав и свобод человек». – М.: Юридическая литература, 1990. – 197 с.
5. Конвенція про права дитини від 21.12.95 // zakon.rada.gov.ua.
6. Муратова С. А. Семейное право: учебное пособие. Нормативные акты / С. А. Муратова. – М.: Юриспруденция, 2001. – 384 с.
7. Пунда О.О. Право на сімейне виховання та проблеми його здійснення // Вісник Запорізького національного університету. Юридичні науки. – 2005. – 1. – С. 111 – 115.
8. Пчелинцева Л.М. Семейное право России: Учебник. – 2-е изд. – М.: Норма, 2002. – С. 272.
9. Ромовська З.В. Сімейний кодекс України: Науково-практичний коментар. – К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 412 с.
10. Рясенцев В. А. Семейное право / В.А. Рясенцев. – М.: Юридическая литература, 1971. – 293 с.
11. Сімейне право України : підручник / за ред. В.С. Гопанчука. – К.: Істина, 2002. – 304 с.
12. Сімейне право України : підручник / за ред. Ю.С. Червоного. – К.: Істина, 2004. – 407 с.
13. Шевченко Я.М. Юридичне розуміння поняття сім'ї // Гендерні паритети в умовах трансформації суспільства : монографія / кол. авт.; за заг. ред. Н. М. Оніщенко, Н. М. Пархоменко. – К.: ТОВ «Видавництво «Юридична думка». – 372 с.

УДК 367. 8

**Синицын В.М.,**

кандидат искусствоведения, доцент,  
Винницкий государственный педагогический  
университет им. М.Коцюбинского,  
г. Винница

## ХРИСТИАНСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК НРАВСТВЕННАЯ ВЕРТИКАЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В 21 ВЕКЕ

*«Как вы можете творить доброе, будучи злы?  
Ибо от избытка сердца говорят уста. Добрый  
человек из доброго сокровища выносит доброе;  
а злой человек из злого сокровища выносит злое.  
Говорю же вам, что за всякое праздное слово,*

*которое скажут люди, дадут они ответ в день суда.  
Ибо от слов своих оправдаешься и от слов своих осудишься».*  
(Матф. 12, 34-37)

*Повернення сучасної освіти до традиційних християнських цінностей духовного буття людини є одним із актуальних напрямків педагогічних та культурологічних досліджень. У статті пропонується історичний погляд на існуючі можливості традиційного вирішення цієї проблеми.*

*Духовное постижение особой роли христианских ценностей в истории становления системы отечественного образования является одним из актуальных направлений в области современной педагогики и культурологи. В статье обращается внимание на возможности применения традиционного культурологического подхода в процессе создания синергетической модели образования в 21 веке.*

**Ключевые слова:** духовная культура, христианские ценности, синергетическая модель образования.

Искренний интерес к проблеме возвращения традиционной духовной доминанты в структуру отечественного образования свидетельствует о том, что наконец-то и в этой жизненно важной отрасли наступило «время собирать камни». Среди них есть такие краеугольные, как *культ и культура*. Это не просто однокорневые слова. Это понятия единого смыслового поля. Ибо, каков основополагающий культ, такова и традиционная культура народа. Слава Богу, несмотря на длительный период секуляризационной экспансии в область образовательного пространства, мы все еще реально сохраняем многие существенные признаки принадлежности к христианской цивилизации. Это и довольно большая масса крещенного люда, которая при дальнейшем воцерковлении может стать, в хорошем смысле слова, критической. Это или сохраненные исторические культурные приоритеты, или архетипы поведения в семье и обществе. У нас по-прежнему хорошие родители доводят детей до пенсии, а вопросы воспитания, по меткому определению Н.И. Пирогова, по сей день остаются главными «вопросами жизни». И если культ способствует обожествлению человеческой личности, то культура обеспечивает процесс становления человека в человеке или очеловечивание. Ведь обожествление без очеловечивания, как известно, невозможно. Эту культурологическую задачу и призвана решить современная школа.

Сегодня мало написать хорошие учебники, обеспечить их приемлемым методическим материалом, создать толковые программы по курсам: «Христианской этики», «Основы православной культуры» и др. Сегодня необходим принципиально иной подход к подготовке, прежде всего высоконравственной педагогической личности, без которой сама идея воспитания вырождается просто в передачу, в лучшем случае, еще одной позитивной информации о полезном предмете. Для решения этого вопроса потребуются четкое концептуально-нравственное обоснование творческой организации педагогической деятельности учителя. Тогда само собой отпадут всякие попытки идеологического «евроремонта гуманитарной терминологии», замещения такого важнейшего понятия как *патриотизм* «политкорректностью» или, например, такой добродетели как *христианская терпимость* беспринципной «толерантностью».

Возвращение православной культуры в школу означает расширение познавательного пространства до уровня духовной сущности бытия человека. Только ей под силу поднять учебный процесс от внешней познавательной коммуникабельности до уровня глубокого благоговейного переживания человеком своего бытия в мире духовных ценностей. Ведь культура есть не что иное, как животворная среда обитания, былинный природоженный камень-указатель на магистральных путях жизни. Культура воздействует на человека не механически, просто наполняя его знаниями, а органически подобно евангельской закваске преображая его внутренний мир светом извечной Истины. Культура – это не только возвышенный диалог человека с человеком, но и человека с Творцом. Рождаясь на земле, она призвана соединять небо и землю. А отечественная культура это всегда еще и особый путь *оцерковления* общества. Значительное внимание этому вопросу было уделено на международной конференции посвященной 200-летию со дня рождения Н.В. Гоголя, которая была организована Православной Церковью совместно с Национальным Университетом им. Т.Г.Шевченко 26 марта 2009 г. Ключевой мыслью форума было исключительное значение творческого наследия писателя для понимания исторической важности великого духовного наследия православного мировосприятия Киевской Руси.

Парадоксальность переходного времени, в которое жил Гоголь, обнажила одну из наиболее кризисных проблем на всем протяжении истории христианской культуры: *Что мешает человеку мыслить и жить по-христиански в изначально христианской цивилизации, которая на сегодняшний день насчитывает 2010-й год своего существования?* Близкий ему по духу современник Г.Х.Андерсен обозначил эту проблему в сознании человека образным сравнением с эффектом кривого зеркала, т.е. сознательным искажением действительности. Гоголь видит культурологическую сущность этой проблемы как результат помрачения ума. Пафос его эмоционального рассуждения по этому поводу с каждой новой эпохой становится все актуальнее. «Люди темные, – восклицает он, – никому неизвестные, не имеющие мыслей и чистосердечных убеждений, правят мнениями и мыслями умных людей, и газетный листок, признаваемый лживым всеми, становится нечувствительным законодателем его неуважающего человека. Что значат все незаконные эти законы, которые видимо, в виду всех, чертит исходящая снизу нечистая сила – и мир это видит весь, и, как очарованный, не смеет шевельнуться? Что за страшная насмешка над человечеством!» (5, с. 83).

Таков культурологический анализ духовной апостасии 19 века. Автор констатирует губительный уход человечества от уважения к Божественному законодательству к никем не уважаемым «незаконным законам» - писанным или неписанным общественным правилам игры. Мир становится виртуальным. Нарушается действие Христоцентрической модели культурной иерархии общества. Нетрудно проследить истоки этого явления в наследии петровских реформ 18 века, постепенно приведших к переходу от соборности к коллегиальности общественного устройства. Век 20-й продолжит эту разрушительную работу отказом от спасительной христианской общности духа и завершит ее переходом к исповеданию интересов корпоративного мышления. На смену необъятному простору христианского мировосприятия придет тупиковая линейность идеологии. Ну а что же готовит нам 21-й век, если посмотреть на него с культурологической позиции Гоголя? Все более и более становится очевидным, что проблемы глобализации постиндустриального общества выдвинут на первый план необходимость отказа от Божественной свободы личности в пользу технологической обезличенности и сетевой зависимости человека.

В своем исследовании мирозерцания Гоголя Василий Зеньковский пишет: «Та глубокая серьезность (иногда даже ограничивавшая внутреннюю свободу в Гоголе), с какой ставил Гоголь вопрос о религиозном преображении жизни и людей, сообщает исканиям Гоголя *смелость и решительность в его разрыве с секулярной системой культуры*» (4, 177.)

Идея служения отечеству – идея реального воплощения христианских ценностей в повседневную жизнь. В обществе людей, служащих защите отечества земного и небесного, условно можно разделить на четыре основные категории: это воинство, священство, врачи и учителя, призванные к подвигу постоянного духовного возрастания. Разве можно забыть подвижническое служение великих воинов на земле Святой Руси: св. преподобного Ильи Муромца, св. благоверного князя Александра Невского, св. благоверного князя Димитрия Донского, преподобного Феодора князя Острожского, Александра Суворова, Федора Ушакова и многих других? Или великий сонм новомучеников, исповедников и священномучеников нашей многострадальной отчизны? Или беспримерное служение врачей от Агапита Печерского до Луки Войно-Ясенецкого? Или, наконец, педагогов-воспитателей от Владимира Мономаха, Петра Могилы, Димитрия Ростовского, Константина Ушинского, Николая Пирогова до многих рядовых, но не менее замечательных учителей современности. И все это, как правило, люди высоко образованные – красноречивый пример того, что содержание нравственной вертикали их образования составляют как раз христианские ценности. Словом ли, делом ли или молитвенным стоянием, полнотой христианского подвига и жертвенного служения все они причастны были главному познавательному смыслу бытия – *БЛАГОВЕСТИЮ*.

Именно *благовестие* должно быть положено в основу нравственной вертикали концепции современного образования, если мы хотим воспитать достойную смену перечисленным представителям отечественной культуры. Воплощение идеи *благовестия* предполагает доверие человека к человеку. А из доверия со временем рождается вера. Знания, полученные без доверия, остаются пустой информацией. Такие знания бесплодны, потому что не обладают жизненно важной творческой энергией. Всякое подлинное познание невозможно без испытаний веры. Ведь мир противоречив и парадоксален. Поэтому при построении христианской модели образования следует избегать попыток адаптировать веру к мирским нуждам и требованиям современного быта. Необходимо помнить, что на пути освоения христианских ценностей лежит «камень преткновения», благодаря которому невозможное становится возможным. Этот камень сам Христос. Отсюда процесс христианского познания как соработничества Богу должен быть направлен на достижение такого нравственного уровня бытия, который откроет возможность для спасительного действия Промысла Божия внутри человека.

Парадоксальный характер познания в христианской традиции основывается на ограниченных возможностях слова как инструмента логической аргументации. В русле такого понимания, мысль апостола Павла о том, что «мы только отчасти знаем», сохраняет свою актуальность по сегодняшний день. Тут имеет место так называемый апофатический подход – свидетельство красноречивого молчания при созерцании величия Божия. Именно поэтому так важна для постижения трансцендентной природы происхождения христианских ценностей, внутренняя духовная тишина. Истинный учитель в данном случае тот, кто умеет вовремя замолчать. Именно этому учит свято отеческий опыт богообщения.

Но мир не только противоречив и парадоксален. Он еще и символичен и поэтому способен вместить Божественную Весть. На этой идее основан катафатический подход к образованию. Он интересен тем, что упраздняет надуманную альтернативу в противопоставлении «*светского и духовного*» характера образования. На самом деле образование по своей изначально духовной природе целостно и едино. И поэтому все, что находится вне его духовной природы лишено сущности, т.е. попросту паразитирует на теле духовности. Идеологический тотем предшествующего атеистического периода в системе воспитания использовал бессодержательное понятие «светскости» как своего рода «табу» на любое проявление духовности, а саму духовность, как явление сущностное, пытался подменить суррогатом душевности. В учительской среде уже многие сегодня прекрасно понимают всю абсурдность идеи ценностно нейтрального образования, а сам термин «светскость» воспринимают как рудиментарные идеологические фрагменты глобалистической мифологии.

Недавно в рамках визита митрополита Волоколамского Иллариона в Украину состоялась встреча со студентами и преподавателями Винницкого государственного педагогического университета им. М.Коцюбинского. В процессе живой творческой дискуссии были затронуты вопросы духовного реформирования современной системы образования. Это коснулось, прежде всего, смены акцентов в стратегии просвещения. Определяющими при построении образовательной системы на современном этапе, по мнению

владыки Иллариона, могут стать следующие положения:

- сама идея преподавания в школе и вузе должна быть поднята до уровня воспитательного значения,
- личность человека изначально формируется в семье, следовательно, воспитание детей неотделимо от соответствующего воспитания и дальнейшего самовоспитания взрослых,
- длительное преобладание информативного стиля преподавания способствует интенсивному превращению современной школы в рассадник различных пороков, чему реально противостоять можно только при условии возвращения в образовательный процесс морально-воспитательной среды традиционной христианской культуры,
- для формирования личности ученика в ходе образования необходима, прежде всего, нравственно высоко развитая личность педагога,
- педагогический вуз как особая система специализированного образования должен при решении вопросов профессиональной подготовки исходить преимущественно из основополагающей идеи духовного призвания учителя,
- иерархическая шкала духовных ценностей христианства является абсолютной, поскольку основана на божественных заповедях и не может быть заменена никакими внешними правилами поведения,
- настоящий педагог тот, кто в первую очередь нравственно формирует самого себя,
- источник всех жизненных ценностей человека – Бог, отсюда берет начало путь к осознанию подлинного смысла жизни,
- духовность начинается с ответственности за себя и за тех, кто от тебя зависит,
- здоровая образовательная система должна основываться на реальном представлении о грехе и добродетели.

Основная цель поездки владыки Иллариона - культурная миссия в четырех региональных центрах: Одессе, Львове, Хмельницком и Виннице. Во дни Великого поста академическая хоровая капелла Украины «Думка» и оркестр ансамбля классической музыки им. Б.Лятошинского исполнили в этих городах ораторию «Страсти по Матфею» митрополита Иллариона (Алфеева). Текст евангелиста читал архиепископ Тульчинский преосвященнейший Ионафан. Всякий, кто был в концертном зале, мог убедиться в том, что подлинное явление культуры обладает огромным нравственно консолидирующим воздействием. Митрополит не произнес ни одного слова. За него говорила музыка. Это был настоящий диалог культур. Уникальная форма жанра «Страстей Христовых», которая в условиях западной христианской традиции достигла наивысшей точки совершенства в творчестве И.С.Баха, была представлена современному слушателю в рамках православного восприятия мира духовной истории. Таков путь творческого переосмысления мирового опыта в условиях самобытной культуры. Таков путь и взаимного духовного обогащения как, например, это имело место в литургическом творчестве Дмитрия Бортнянского, который совершенствовал свое мастерство в Италии. К великому сожалению в области современной организации государственного образования мы можем наблюдать с точностью до наоборот множество примеров слепого копирования далеко не лучших западных образцов. Причина тому незнание или забвение глубинных духовных основ отечественной педагогики.

В своем вступительном слове на открытии международной конференции к столетию со дня основания киевского религиозно-философского общества Блаженнейший Митрополит Киевский и всея Украины Владимир обратил внимание на то, что следующим шагом духовного преображения современной системы образования должно стать введение в его структуру преподавания Закона Божьего. Тогда действительно можно будет достигнуть своеобразной симфонии культа и культуры, Церкви и власти, духовного единения личности и общества. Все это лишний раз свидетельствует о том, что процесс культурного преображения народа невозможен без обращения к традиционным ценностям христианства.

Нетрудно проследить и дальнейшее развитие стратегической линии совершенствования духовной доминанты в образовании. По мнению Митрополита Минского и Слуцкого Филарета, «основной целью христианской педагогики было и остается питание человека Хлебом Жизни, то есть приобщение его Святым Христовым Тайнам» (1, с. 131). Все остальное является лишь средством к достижению этой цели. Не случайно святой праведный Иоанн Кронштадтский называл Евхаристию главной осью преображения человечества. Таким образом веками складывалась традиционная для отечественной духовной культуры **синергетическая модель образования**.

До революции многие учебные заведения имели свою домовую церковь. Сейчас эта традиция постепенно восстанавливается. В целом ряде вузов Украины храм стал неотъемлемой составной частью образования. Так и в моем городе на здании старого корпуса торгово-экономического института появилась мозаика с изображением святых равноапостольных Мефодия и Кирилла. Табличка с надписью уведомляет, что храм в честь этих святых при учебном заведении, закрытый в 30-е годы, возобновил свою работу. А это значит, что *благовестие* постепенно органично наполняет особым нравственным смыслом связывающую человека с Богом вертикаль образовательного пространства. О природе этого явления хорошо сказал выдающийся культуролог И.А.Ильин: «Здесь нет по-человечески раскрытой разумности, но есть некий ослепительный свет, озаряющий внутреннее пространство души» (2, с.132). Некоторые называют это *совестью*, что означает буквально сопричастность *благой вести* или *Евангелию*. Совестью называют также «состояние нравственной очевидности с присущей ей некоей сокровенной божественной разумностью» (3, с.30). Это именно то, что наполняет божественным разумом наше сердце, от избытка которого и должны говорить уста педагога.

1. Митрополит Минский и Слуцкий Филарет. Путь жизнеутверждающей любви. – К.: «Дух і літера», 2004.
2. Ильин И. Путь духовного обновления. Собр. Соч. Т. 1. – М., 1993.
3. Нефедов Г. Основы христианской нравственности. – М., 2008.
4. Зеньковский В. Гоголь. – М.: «Слово», 1997.
5. Гоголь Н. Светлое Воскресение. В кн.: Размышление о Божественной литургии. Духовные сочинения. – К., 2008.

УДК 281.1

Сіранчук Н.З.,  
Вінницька філія УСЗ, м. Вінниця

## МОЛИТВА – ШЛЯХ ДО ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ

*В статье рассматривается молитва и ее свойства как выражение духовной культуры личности, объясняется, как молитва определяет цель человеческой жизни и обогащает духовный мир человеческой души.*

*У статті розглядається молитва та її властивості як вияв духовної культури особистості, роз'яснюється, як молитва визначає мету людського життя та збагачує духовний світ людської душі.*

**Ключові слова:** молитва, духовність, культура, релігія.

Людський дух не знає більш дійсної, більш чистої втіхи, ніж молитва. Вона несе людині відразу очищення і зміцнення, спокій і радість, благословення і зцілення. І той, хто цього не відчув, нехай краще не судить про молитву: йому самому ще доведеться добитися цієї втіхи у боротьбі і стражданні. Тоді він відчує, що з'єднався з новим джерелом життя і що в ньому самому почалося нове буття, про котре він раніше не мав навіть уявлення.

Сучасна людина живе на землі у вічних турботах і боязнях, переходячи від розчарування до хвороб і від особистого горя до національних бід. І не знає, з чого почати і як подолати все це; і часто з жахом думає про те, що цей каламутний потік буде нести і заливати його аж до самої смерті. Однак багато залежить від неї самої: це вона сама збільшує собі ношу життя і не вміє зрозуміти істинний зміст цієї ноші. Бо шлях їй вказаний: потрібно тільки відчувати свою духовну свободу і відкрити своє внутрішнє око. Це і звершується в молитві.

Найтяжчі часи посилаються людям саме для того, щоб вони опам'ятались і оновились; і не має на світі земної влади, котра б могла погасити нашу внутрішню свободу – і, перш за все, свободу молитви – і котра б могла зашкодити нашому очищенню від вульгарності [3, 607].

Тому потрібно визнати, що життя саме по собі є немовби школа молитви чи виховання до молитви. І навіть той, хто зовсім ніколи не молився, може бути приведений до молитви самим життям. Бо для кожного невіруючого може настати час великої біди, коли його захоплене зненацька і зворушене серце раптом почне молитися зі своєї останньої глибини – у такій скорботній безпорадності, такими зітханнями відчаю, такими натхненними проханнями, про які він досі й не помишляв. Тоді він відчує немовби землетрус у всьому своєму естві, і невідоме полум'я охопить його душу. Може бути навіть так, що людина при цьому сама не буде знати, до Кого вона взиває, і уже зовсім не буде уявляти собі, звідки і яке може прийти спасіння.

І потім, коли проходить цей порив, у нього залишається таке почуття, що він завжди вірував у цього Всеблагородного-Всемогутнього, завжди відчував Його присутність – кожним подихом своїм, і ось, тільки зараз вперше найшов Його. То, чого йому досі не вистачало, було душевне підняття до молитовного натхнення.

Справа в тому, що справжня молитва вимагає всю людину і захоплює її повністю. Вона може вилитись і в зв'язних словах, але може і не знайти їх, і той, хто молиться, буде разом з Андрієм Юродивим лише вигукувати у сльозах: «Господи! Господи!! Господи!!!...». І це єдине, серцем сповнене слово буде важити більше, ніж багато душевно-пустих слів. Молитва може знайти собі вираз і в благочестивих діях, і обрядах; але бувають і такі молитви, при котрих зовнішні дії і звершення відпадають зовсім. Тяжко поранений не може навіть перехреститися. Непорушно лежачи в окопі, не сміє навіть порухатися. А люди, які живуть в епоху гонінь на віру, під час церковного терору, виробляють в собі уміння молитися внутрішньою молитвою серця, котра горить внутрішнім вогнем при зовсім нерухомому обличчі, яке нічого не виражає [3, 608].

Це полум'я внутрішньої молитви і є важливим і дорогоцінним в релігії. Воно вимагає всієї душі людини. Тут всі кольори зливаються в білий колір; всі властивості душі – в єдину силу.

Ось чому молитва є деяким сердечним жаром, котрий все втягує у себе, розплавляє і робить текучим. Вона є духовним світлом, яке збирає промені, подібно як збільшуваче скло, в єдиний центр: у цьому центрі починається горіння.

Проявом життя Церкви і духовного зв'язку її членів з Богом і всіх між собою виступає молитва. Вона настільки нерозлучна з вірою, що може бути названа повітрям Церкви чи диханням Церкви. Молитва – це нитка живої тканини тіла церковного, що проходить у всіх напрямках; молитовний зв'язок пронизує все тіло Церкви. Вона з'єднує кожного члена Церкви з Отцем Небесним, членів земної Церкви між собою і членів земних з

небесними. Вона не припиняється, а ще більше посилюється і возноситься в небесному Царстві.

Ми живемо тепер у постійній метушливості. У нас немає часу і уваги побачити у своєму житті сліди Промислу Божого. Ми не розуміємо, чого хоче від нас Господь у даних обставинах нашого життя. І все це тому, що забуваємо, а часто і зовсім не знаємо про єдину мету нашого життя: не знаємо про те, що воно нам дане тільки як шлях у вічність.

Люди у своєму житті стають богоборцями, тобто противниками Божих визначень про нас. Вони не розуміють незаперечної істини: хресним життєвим подвигом накреслюється шлях кожної людини до спасіння – у блаженну вічність.

У цю блаженну вічність – шлях вузький і врата до неї тісні. Однак двері Божественного милосердя відкриті завжди – до кінця віку. Тільки як відкрити двері скам'янілого людського серця для того, щоб у це серце увійшов Бог? Про це слід думати кожній людині і вчитися на прикладах Священного Писання і життя святих.

Беремо за приклад великого вселенського вчителя святителя Григорія Богослова. Він народився у 328 році в Греції у знатній сім'ї: мати Нонна – православна християнка, батько – язичник. Матір, яка віддавала себе волі Божій, покірно несла свій життєвий хрест. Цим хрестом для неї був невіруючий чоловік. Вона постійно старанно молилась Богу про своїх ближніх і займалась справами милосердя. Як результат її молитв, сталося те, що її чоловік не тільки повірив у Христа, а й незабаром став пресвітером, а пізніше і єпископом. Але скільки сліз і трудів коштувало праведній Нонні таке перетворення чоловіка, знає лише Бог [4, 17].

Чи не до нинішніх матерів звернений приклад життя благочестивої Нонни? Головна справа дружини-матері, яка дана їй від природи Богом, бути матір'ю-християнкою, тому що у дітях заховано майбутнє світу.

Ми повинні у своєму житті бачити промисливі десниці Божу і ніколи не впадати у розпач. Не треба противитися Богу, а звертатися до Нього з старанною молитвою. Він поруч з нами, все бачить і все чує. А головне – Він Милосердний і не нехтує тим, хто приходить до Нього, яким би не було до цього життя того, хто кається.

Молитва є не тільки проханням чого-небудь, молитва – це передусім спілкування, зустріч. За словами Євагрія-мономаха, молитва – бесіда розуму з Богом. У молитві ми зустрічаємося з Богом Живим, Богом Особистістю, Богом, який чує нас і відповідає нам, Який завжди готовий прийти нам на допомогу за першим покликом, Який ніколи не зрадить нас, скільки б разів ми не зраджували Його. В молитві ми стикаємося з вищою реальністю, що є єдиним істинним Буттям, порівняно з яким всяке інше буття, зокрема наше життя, є умовним і відносним. Життя без молитви, без богоспілкування – це лише розтягнутий на роки шлях до неминучого кінця, повільне вмирання, «мертве життя». Ми живемо настільки, наскільки долучаємося до Бога, а долучення до Бога відбувається через молитву [1, 217].

Ідеал християнства – досягти такого стану, щоб все життя перетворилося на молитву, щоб кожна справа і кожна думка були пройняті молитвою. Кожен християнин має молитовне «правило», тобто деяку кількість молитов, які він прочитує щодня, або певний час, який кожен день присвячується молитві. «Правилом», або «канонам» (грец. κανон), будівельники називають прилад, за яким роблять висновок про рівність стіни («висок» – мотузок з підвішеною гирею). Молитва є таким «канонам», за яким ми можемо визначити наш духовний стан: якщо ми любимо молитися, значить – ми на шляху до Бога, якщо ні – в нашому духовному житті не все гаразд. За молитвою можна перевірити будь-яку справу – угодна вона Богові чи ні. Один купець довго переконував преподобного Силуана Афонського, що куріння не гріх. Старець Силуан порадив йому кожного разу, перш ніж взяти цигарку, помолитися. Купець заперечив: «Молитва перед тим, як палити, якось не личить». Силуан сказав у відповідь: «Отже, будь-яку справу, перед якою не складається спокійна молитва, краще не робити» [1, 231].

Святі Отці називають молитву «істинним богослов'ям»: «Якщо ти богослов, то молитимешся істинно; і якщо істинно молишся, то ти богослов». Для Отців Церкви богослов'я не було абстрактним теоретизуванням про «невідомого Бога»: воно було пошуком особистої зустрічі з Ним. Істинне богослов'я – не «про» Бога, а «в» Богові: воно не розглядає Бога як сторонній об'єкт, а розмовляє з Богом як з Особистістю. Християнське богослов'я базується на молитві і досвіді. Воно протиставляє себе голій безблагодатній «вченості»: «Філософствувати про Бога можна не кожному, так! не кожному...» [1, 232]

Якщо молитва – спільна творчість людини і Бога, то від людини залежить докласти зусилля, потрудитися, а від Бога – дарувати плоди. Молитва є духовною роботою, і до неї доводиться примушувати себе: вона, як і Царство Боже, «зусиллям береться». Все, що об'єднують у понятті «плоди молитви», є даром вільної волі Божої, а не наслідком докладання зусиль. Коли і що дарувати тому, хто молиться, – залежить тільки від Бога. Святі Отці попереджають про небезпеку прагнення до особливих благодатних станів і духовних дарів під час молитви. Єдиний стан, який слід підтримувати в собі, – покайне відчуття своєї недостойності і нікчемності перед величчю Бога, поєднане з жаданням богоспілкування.

Плодом молитви і наслідком розчулення буває також духовна радість, яку відчуває людина.

Молитва, за якістю своєю, є співперебуванням і поєднанням людини з Богом, за дією ж вона є утвердженням миру, примирення з Богом, матір'ю і разом з Тим дочкою сліз, умилюванням за гріхи..., ділом ангелів, їжею всіх безтілесних, майбутньою веселістю, безкінечним діянням, джерелом добродіянь, причиною дарувань, невидимим досягненням, їжею душі, просвітленням розуму.. Молитва для того, хто істинно молиться, – суд, і критерій, і судний престол Господа, ще до майбутнього Суду... Довго перебуваючи в молитві і не бачачи плоду, не говори: я нічого не придбав. Бо власне перебування в молитві – вже надбання, і яке благо більше за те, щоб поєднуватися з Господом і повсякчасно перебувати в єднанні з Ним?.. Хто здобув

Господа, той вже не скаже свого слова в молитві, бо Дух Святий тоді молиться за нього і в ньому «зітханнями невимовними» (Рим. 8:26) [2, 1287].

Від справжньої молитви залишається в душі *тихе, тємне, безсловесне світло*, яке буде світити людині у всіх її життєвих справах, висвітлюючи в них добро й зло, утверджуючи її в добрі й відбираючи можливість робити злі, черстві, низькі й вульгарні вчинки. Людина може забувати про це, але безмовна молитва, що тихо тліє в ній, буде невлучно вершити свою велику справу – очищувати, освітлювати й зіцілювати.

Із релігійної філософії відомо, що молитов є і може бути стільки, скільки людині відпущено окремих життєвих актів. Усіх видів молитов «стільки, скільки в одній душі або у всіх душах може породжуватися різних станів і настроїв» (Іоанн Кассіан Римлянин). Є молитви подяки, поклоніння, смиренності, покаєння й очищення. Молитва може слухати подих Божий, споглядати мудрість Творця й дарувати людині очевидність; молитва може сумніватися, запитувати, зневірюватися, вболівати й закликати. Коперник молитовно слухав закони природи. Фехнер молився разом із квітами й деревами. Сегантіні схилявся перед горами, як перед вітварями Божими. Ломоносов молився разом з північним саявом. Державін, споглядаючи тлінність земного й безсмертя Божественного. Пушкіна – з кожним актом натхнення. Лермонтов – з конваліями біля струмка. Людині дана від Бога *велика молитовна воля, воля перетворювати кожен акт свого життя й праці у творчу молитву*, на зразок тієї чудесної молитви сівача, що наводить Лесков у «Соборянах»: *«Боже! Устой, и умножь, и возрасти на всякую долю человека голодного и сирого, ходящего, просящего и произволяющего, благословляющего и неблагодарного»...*

Так, є молитва знесилення, яка промовляється зі слізьми і дає зміцнення: «Господи, не могу больше»...

І є молитва без слів і без сліз, миттєва, споглядально-променева: єдиний погляд духовного ока, спрямований на горе – «Он есть, Он бдит, и я есмь Его орудие». Це молитва розради й сили.

І є подібна до неї сердечна молитва: торкнутися в собі до Його незгасного тепла – і все.

А в життєвих, сповнених страждання шляхах завжди буде мати доленосне значення молитва *служіння й подолання*: «Вот я, перед Тобою, Господи, слуга Твой, ищущий только воли Твоей. Научи меня верно служить Тебе всяким дыханием и деянием моим. Пошли мне силы Твоей, мудрости Твоей, вдохновения Твоего. Не отдай меня на поругание врагам Твоим; изведи меня от угроз их. И соблюди мою свободу в жизни и творчестве, ибо свобода моя – в свершении воли Твоей».

І на цих шляхах життя стає школою молитви, а молитва – щирим джерелом життя й творчої сили [5, 313-314].

### Інформаційні джерела:

1. *Архієпископ Волоколамський Іларіон (Алфеев)*. Таїнство віри: Вступ до православного богослов'я / Архієпископ Іларіон. – 1-е видання – Київ: АДЕФ-Україна, 2009. – 336 с.
2. *Біблія*: Книга священного писання старого та нового завіту. – К.: Видання Київської Патріархії, 2007. – 1416 с.
3. *Ильин И.А.* Религиозный смысл философии / И.А. Ильин. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 694, [10] с.
4. *Патріарх Філарет*. Де і в чому шукати щастя? – Ужгород: Закарпаття, 1997. – Кн. 1. – 256 с.
5. *Чернілевський Д.В., Пшеничний О.В., Сідачева Н.В.* Духовна культура особистості: Навчальний посібник. – Київ-Вінниця: Академія креативної педагогіки, 2009. – 384 с.

УДК 37. 032

**Столяренко О.В.,**  
кандидат педагогічних наук, професор, докторант  
ВДПУ ім. М. Коцюбинського,  
**Столяренко О.В.,**  
старший викладач ВСЕІ Університету «Україна»,  
м. Вінниця

### СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

*В статье рассматриваются проблемы формирования толерантных взаимоотношений посредством воспитания ценностного отношения к человеку, развития гуманистического мировоззрения подрастающего поколения. Анализируются вопросы гуманизации школы в учебно-воспитательной и внеурочной деятельности, от чего зависит проявление ценностного отношения к человеку в конкретных жизненных ситуациях. Авторами предлагаются педагогически-целесообразные пути, формы и методы воспитания указанных выше нравственных качеств.*

*Стаття присвячена науковому аналізу проблеми створення моделі формування толерантних взаємовідносин учителів і учнів на основі ціннісного ставлення до людини, пошуку найефективніших педагогічних засобів та методики оптимізації процесу створення у загальноосвітніх навчальних закладах сприятливих умов для гуманістичного виховання. У публікації представлені особливості розробки структурно-функціональної моделі виховної системи гуманістичного типу.*

**Ключові слова:** ціннісне ставлення до людини, толерантність, толерантні взаємовідносини, гуманістичне виховання, структурно-функціональна модель виховної системи школи гуманістичного типу, інноваційні моделі виховної роботи.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних тенденцій світового розвитку поставлені під сумнів традиційні, звичні у вітчизняній педагогіці форми, методи і сам зміст морального виховання молодшої людини. Навчальний заклад моделює майбутнього громадянина, визначає його життєво важливі пріоритети й цінності, потребує розробки концептуальних засад і практичних рекомендацій виховання громадянина в руслі глобальних гуманістичних тенденцій, усвідомлення кожним учнем власної цінності та життя іншого, засвоєння та збереження вищих духовних надбань людства, осмислення сутності людського існування. З цією метою мають бути запропоновані оптимальні шляхи розв'язання цих завдань. Для цього зусилля науковців і педагогів-практиків, перш за все, повинні бути спрямовані на розробку і апробацію інноваційних моделей, ефективних форм і методів гуманістичного виховання молоді. Тому наша робота була спрямована на пошук варіантів ефективної структурно-функціональної моделі виховання в учнів ціннісного ставлення до людини у виховній системі школи.

**Аналіз останніх досягнень напряму досліджень.** Гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства, інтеграція у світове співтовариство, загострення глобальних проблем людства зумовили об'єктивне зростання ролі моральних засад спільного існування і потребу в суттєвих змінах освітніх пріоритетів, спрямування зусиль на виховання у шкільній молоді гуманістичних цінностей, формування навиків толерантних взаємовідносин, а саме, необхідність розробки моделей виховних систем гуманістичного типу. Про це свідчать дослідження науковців і практиків з проблем формування духовних цінностей школярів, морального розвитку особистості, гуманістичного виховання (І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, Н. Волкова, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, Т. Дем'янюк, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, С. Карпенчук, В. Лізинський, Ж.Омельченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Е. Помиткін, К. Чорна).

Сьогодні головним завданням науковців є обґрунтування і впровадження гуманістичних засад побудови освітнього простору в Україні, де формування ціннісного ставлення до людини займає чільне місце у розв'язанні проблем духовного, інтелектуального, морального і фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації. В основі розробки концепцій моделей гуманістичного виховання лежать ідеї детермінованості морального розвитку особистості характером її ставлень до світу, природи та до інших людей; погляди, що характеризують процес соціалізації учнів (Б. Вульф, І. Кон, А. Мудрик, Л. Новіков); сукупність ідей діалогової концепції (М. Бахтін, В. Біблер, А. Мейер); загальні положення теорії установки (Б.Величковський, Д. Кемпбелл, Ш. Надіршвілі, Г. Олпорт, В. Судаков, Д. Узнадзе, У. Фьюзон), обґрунтування соціальної установки (А. Леонтьєв, В. Мясіщев, Д. Узнадзе, В. Ядов); ідей про взаємовідносини значимих інших (референтності) (Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Кронік, М. Лісіна, Б. Ломов, Н. Обозов, А. Петровський, Б. Поршев); теорії представників гуманістичного напряму у педагогіці (К. Вентцель, С. Гессен, В.Сухомлинський, К. Ушинський, Ш. Амонашвілі); природничо-філософська концепція В. Вернадського про єдність усього живого; визнання ролі активності самої особистості в її власному розвитку; інтегральні філософські положення про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ і процесів розвитку суспільства, про роль особистості в цих процесах; етичні ідеї філософії ненасилля (Р. Апресян, М. Ганді, А.Гусейнов, Г. Джибладзе, Р. Ілюхіна, А. Калінін, Б. Картер, С. Малков, А. Огурцов, М. Степанянц, В. Стюпін, Л. Толстой, Г. Торо, Е. Хардт, Дж. Шарп, Н. Шкловер), педагогіки ненасилля (А. Козлова, В. Маралов, В.Сітаров), педагогіки культури миру (М. Кабаченко, М. Ліпман, Є. Соколова, З. Шнекендорф), сучасні дослідження з проблем толерантності (Р. Валітова, Д. Зінов'єв, В. Лекторський) та її концепції у поглядах Г.Солдатової, Є. Клепцовой, А. Байбакова) і в цілому дослідження з гуманістичного виховання молоді.

**Мета статті.** Аналіз теоретичних досліджень, виявлення педагогічних умов, визначення вихідних положень, що слугували науково-методичною базою побудови моделі ефективного розвитку утворення, що конструє толерантні взаємовідносини на основі ціннісного ставлення до людини. У процесі розробки структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, в першу чергу, ми висунули завдання обґрунтувати методологію і методологічні підходи моделювання виховної системи гуманістичного типу.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння моделі у філософів порівнюється із замісником оригіналу (у пізнанні чи на практиці). Із французької (modulus) – зразок. Модель – це будь-який уявний чи знаковий образ оригіналу (відображення об'єктів і явищ у вигляді описання, теорій, схем) [9]. Поняття моделі як образу розглядається у психолого-педагогічній літературі. Так, В. Сафронова називає її аналогом оригіналу і вважає одночасно і засобом, і об'єктом дослідження [15, 42]. На думку І. Носса і Н. Васіна, моделювання виступає методом наукового пізнання світу і може визначатися представленням об'єкта моделлю, з допомогою якої можна отримати про нього інформацію (Б. Советов, С. Яковлев); модель виступає відображенням фактів, речей, відношень певної галузі знань (за Г.Клаусом) у спрощеному, більш наочному вигляді [11,

202]. Із існуючих типів моделей (фізичний, математично-речовий, логіко-математичний) останній найчастіше використовується у психолого-педагогічних дослідженнях. Для його побудови, перш за все, необхідно виявити усі фактори, змінні величини, які впливають на основні процеси, які знаходяться в полі зору дослідника. І, враховуючи те, що він належить до класу знакових моделей, аналіз здійснюється з допомогою точних засобів [11, 204].

Розробка педагогічно доцільної й ефективної виховної системи, в основі якої лежало б ціннісне ставлення до людини, неможлива без спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання. У загальноосвітній школі до нього долучаються всі учасники виховного процесу (і не лише педагоги, учні, а й батьки та інші зацікавлені особи). Тому ми опиралися на ідеї відкритої школи. Пояснюється це тим, що соціокультурна та духовно-моральна ситуація в Україні все чіткіше відображає стійкі позитивні тенденції розвитку гуманістичного виховання учнів як полікультурного процесу, що віддзеркалює усі новітні демократичні, інтеграційні тенденції, характерні для нинішнього стану соціуму, реагує на зміни, які відбуваються в світі. Наш час характеризується зміною парадигмальних засад і обґрунтуванням правових норм виховання, доланням моноідеологічних установок на цілі і зміст виховання. Одночасно відбувається переосмислення і масове визнання таких ціннісних пріоритетів, як різноманіття стратегій в умовах варіативності гуманістичних виховних систем, підтримка авторських програм і проєктів в загальноосвітніх навчальних закладах, нарощування потенціалу взаємодії суб'єктів соціокультурної сфери в реалізації різних за масштабами, функціональною специфікою і технологіями цільових соціально-педагогічних програм державного та регіонального рівня. Звертання уваги на ці позитивні зрушення, які підтверджують надійний курс на стійкий розвиток гуманістичного виховання як загальнонаціонального пріоритету, що одночасно означає утвердження важливості формування гуманної, толерантної особистості на основі ціннісного ставлення до людини, вимагає підкреслення того факту, що динаміка розвитку прогресивних тенденцій у цій сфері, на жаль, ще й досі стримується уявленнями, які традиційно вкорінилися у суспільній свідомості, про виховання в його «школоцентристській» інтерпретації як про «компонент, який супроводжує процес навчання», як складову частину освітніх послуг [17, 18]. Проте наукові дослідження, затверджені комплексні програми у сфері розробки фундаментальних і прикладних проблем формування здорової у фізичному і моральному плані особистості (наприклад, Загальнодержавна програма підтримки молоді на 2004 – 2008 роки [6], Національна програма забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, допомоги та лікування ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2004-2008 роки [13], Програма реалізації державної політики у сфері боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин на 2003-2010 роки [12], програма подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2005-2010рр. [13], а також успішні у багатьох регіонах України інноваційні пошуки його сучасної організації і моделювання сприяють поступовому нівелюванню вказаних вище обмежень і розширенню ціннісної соціальної бази виховання як відкритого соціокультурного процесу [4; 5; 8; 6; 12; 13].

Позитивним є те, що він відроджується на нових ціннісних пріоритетах, акцентований на духовно-моральну сферу особистості, основу якої складає феномен громадянськості: суспільне благо і права людини, свобода вибору на базі усвідомленої законслухняності, соціальна справедливість і рівність, моральність і чесність у будь-якій діяльності, патріотизм і толерантність, що базуються на ціннісному ставленні до людини [17, 19].

З метою розробки гуманістичної моделі виховної роботи школи як відкритої системи, ми визначали педагогічні умови ефективного формування в учнів ціннісного ставлення до людини. Процес навчання в школі як в освітньо-виховній установі створює можливість для розвитку в учнів активності у сфері пізнання і частково у практичній діяльності, але не завжди сприяє налагодженню толерантних міжособистісних взаємовідносин. Міра реалізації цих можливостей пов'язана з формами взаємодії, використовуваними педагогами у навчально-виховному процесі. У ході дослідження ми виявили, що найбільш поширеними в шкільній практиці є фронтальні та індивідуальні форми. Проте оптимальними для проявів моральної активності учнів є саме групові форми, розповсюдження яких стримується тим, що в теорії і методиці навчання клас фактично не розглядається ні як група, ні як колектив, а в теорії виховання пізнавальна діяльність не визнається в якості базового чинника для об'єднання і розвитку класного колективу. Як наслідок, навчально-виховний процес з його класно-урочною системою не може стати умовою реалізації активності у сфері пізнання і морального розвитку для досить значної частини школярів, що призводить до проявів агресивної поведінки по відношенню до освіти і навчання, тобто, тактики уникнення виховного впливу, чим принижує роль школи як освітньо-виховної установи у процесі виховання людини і соціалізації особистості в цілому [10, 154]. Ми також виявили, що ті масові форми, які переважають у виховній практиці, об'єктивно не сприяють встановленню дружніх зв'язків, гуманних взаємовідносин, виникненню почуттів прихильності між учасниками творчих справ, розуміння один одного, не дивлячись на зусилля і суб'єктивні наміри педагогів. Крім того, створюючи об'єктивні можливості для реалізації школярами активної життєвої позиції лише в інституційному спілкуванні, ще й досі доволі обмежені можливості – у сфері неформального спілкування, гри, соціально корисної діяльності; а також, не враховуючи соціально-психологічних змін у спрямованості активності школярів у процесах пізнання і участі у різних формах діяльності, організовувана педагогами життєдіяльність частково вступає в суперечність з реальним життям школярів. Як результат, і в цьому випадку можна констатувати наявність фактів агресивної поведінки учнів, що знижує виховний вплив школи як організації на формування моральної особистості і на соціалізацію в цілому. Навчальний заклад, шкільний колектив (як соціально-психологічна група) виступають соціальним простором найчастіших контактів школярів. Вона створює

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

можливості для реалізації ними активності в сферах міжособистісних відносин, спілкування і гри, частково – в інших аспектах життєдіяльності. Міра реалізації цих можливостей пов'язана з тим, наскільки інтенсивно і з ким взаємодіє учень, тобто яким є вплив на нього зовнішнього середовища. Ідеї «відкритої», громадської школи, громадянського виховання набули поширення в багатьох державах світу. Але найбільшого світового визнання отримали ідеї вальдорфської педагогіки. У процесі розробки моделі виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи ми також скористалися цим досвідом. Не зважаючи на те, що перша така школа була створена ще у 1919 році Рудольфом Штейнером (1861 – 1925) у Вальдорфі (поблизу Штутгарта) у період реформаторського соціально-педагогічного руху 20-х років, який характеризувався пошуками і експериментуванням нових типів шкіл (школи-громади, сільські виховні школи-інтернати, відкриті, автономні, вільні школи, центри інтересів), педагогічні пошуки того періоду виявилися актуальними і сьогодні. Співзвучні сьогоднішнім виявилися провідні ідеї створення моделей нових шкіл: демократизація виховного процесу, формування толерантних взаємовідносин, розширення дитячого самоврядування, партнерський стиль спілкування між учителями та учнями; культурологічний підхід, вивчення людини як носія традицій свого часу; створення сприятливих умов для гармонійного розвитку вихованців, індивідуалізація; посилення громадянського виховання, запровадження курсу «соціальної науки», виховання у дусі співдружності і загальнолюдських ідеалів (правди, добра, краси і свободи). Теоретико-методологічною основою вальдорфської школи стали розроблені Р. Штейнером антропософські принципи, що визначали його педагогічну концепцію. Провідною ідеєю вважалася мудрість про людину (грецьк. *anthropos* – людина і *sophia* – мудрість), ядро якої складала людська сутність, відкрита лише для обраних і зрозуміла тільки на інтуїтивному рівні. Р. Штейнер вважає, що людина – не конкретно-історична істота і не сукупність суспільних відносин, а надісторичне, позачасове і постійне явище, єдність духу, душі і тіла. Пізнати вищу сутність людини можна лише через «надчутливе духовне споглядання». У цьому, на його думку, полягає власне призначення людини. Метою виховання він вважає всебічний розвиток індивідуальності, який відбувається за допомогою спеціальних педагогічних засобів (постійні вправи в духовній концентрації і роздумах), які він називав передумовою духовного споглядання. Фазам фізичного розвитку, на його думку, підпорядкований розвиток мислення і моралі. Тому і школу Р. Штейнер вважав середовищем «вільного духовного життя», яке повинно бути автономним, вільним від державного тиску і всіляко виступав проти державної школи, як і проти того, що система освіти створюється відповідно до економічної необхідності, що означає придушення свободи духу людини. Він неодноразово підкреслював, що духовне життя людини постійно вимагає свободи. Тому й виховна робота у вальдорфських школах орієнтується на розвиток свободи духу, відчуття своєї спільності з іншими, ідентифікації з групою, співтовариством і, насамкінець, із суспільством; виховання у дусі співпраці і соціальної гармонії. Педагогічні знахідки, обґрунтовані гуманістичними посилками концепції Р. Штейнера, не втратили своєї актуальності. Не випадково, що вальдорфські школи продовжують існувати і суттєво впливати на розробку нових моделей виховної роботи, концепцій школи сьогоднішнього дня. Багато принципів і положень Р. Штейнера і далі набувають глибокого визнання. Це стосується, наприклад, діалектики взаємодії між середовищем і особою. Розширюється розуміння трактування мети гуманізму, яка все частіше визначається як складна проблема взаємодії «людина – природа — суспільство» і витісняє її трактування як розкріпачення, емансипація особистості засобами душевно-духовного мислення, відчуття і бажання. Вальдорфські школи існують сьогодні в Німеччині, Голландії, Швейцарії, Скандинавії, Англії, США, Австрії. З'явилися вони і в Африці, Південній Америці, Японії. Образ вальдорфської педагогіки охоплює не лише школи, а й дитячі садки, реабілітаційно-педагогічні установи, а також широку видавничу діяльність: книжкові серії і брошури для педагогів, психологів, лікарів, батьків. Він виступає прообразом моделі «відкритої школи». «Вальдорфська педагогіка – це взагалі ніяка не педагогічна система, а мистецтво розвивати те, що є в людині. По суті, вальдорфська педагогіка... прагне до пробудження... І спочатку повинні активізуватися вчителі, які надалі мають стимулювати молодь... до толерантних взаємовідносин з представниками інших культур, оскільки людство відмежоване від потоку світового розвитку, який стрімкою ходою досягає нових вершин... Вальдорфська педагогіка – це «мистецтво», яке здатне відшукувати в людині все нові й нові риси» [21, 577-578].

Сьогодні цілі освіти змінюються. Вони визначають інноваційну сутність виховного процесу як відкритої системи, орієнтованої на формування у кожної особистості рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя і співвіднесення його з долею інших людей [18, 39]. Ми аналізували світовий досвід функціонування існуючих моделей школи як відкритої системи. У ході дослідження ми виявили, що основними її характеристиками є розширення соціальних контактів з сім'єю; взаємодія з установами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами; інтеграція зусиль педагогів з широким колом представників громадськості: випускниками школи, ветеранами, працівниками культури, спорту; співпраця педагогів і учнів з різними творчими колективами; винесення уроків, позаурочних занять за межі школи: у майстерні, лабораторії, на природу. Діяльність «відкритої» школи у тісній співдружності з іншими соціальними інститутами характеризується такими взаємопов'язаними напрямками: *по-перше*, це засвоєння і примноження соціального досвіду, створення необхідних, найбільш сприятливих умов для морального удосконалення, саморозвитку конкретної особи, повноцінної її самореалізації і самоактуалізації в найближчому оточенні, самовиховання в бажаному для соціуму напрямі; активізація всіма засобами, що є у суспільства, інтелектуального, емоційного, морального, культурного, фізичного розвитку особистості; *по-друге*, створення виховуючого середовища в сім'ї та найближчому оточенні, формування в мікросередовищі соціально схвалюваних групових і колективних норм, орієнтацій та цінностей, що визначають сприятливий

психологічний клімат, забезпечують високий емоційний тонус, від яких залежить збереження референтної значущості такого оточення для особи; *по-третє*, процеси ресоціалізації і соціальної реабілітації, що передбачають використання комплексу заходів, спрямованих на подолання небажаних проявів поведінки, різного роду асоціальних відхилень, профілактику правопорушень дітей і підлітків, забезпечення соціальної допомоги і їхнього захисту з метою подолання соціальної дезадаптації і активного залучення до громадського життя [10, 156-157].

У розробці моделі формування в учнів загальноосвітньої школи толерантних взаємовідносин, виховання ціннісного ставлення до людини, ми брали за основу ідеї зарубіжних і вітчизняних варіантів школи як відкритої системи і трактували її як комплекс, що включає взаємодію усіх соціальних інститутів, що беруть участь у вихованні особистості. Ми висунули завдання теоретичного обґрунтування умови ефективного впливу мікросоціуму, як відкритої соціально-педагогічної системи, що включає сім'ю, школу, позашкільні установи, а також експериментальне доведення умов оптимізації процесу моральної вихованості і налагодження гуманістичних взаємовідносин між вихованцями на різних рівнях. Нами були проаналізовані можливості виховного середовища, які суттєво змінюються в сучасних умовах. У визначенні потенційних складових виховного простору сьогодні заслуговують на увагу різноманітні за статусом і профілями діяльності недержавні асоційовані, корпоративні за структурно-організаційними принципами та управлінською специфікою центри і об'єднання соціокультурної, соціально-педагогічної та реабілітаційної спрямованості, які доповнюють державну інфраструктуру, залучають до волонтерської роботи, запрошують до співпраці учнів старших класів. Ці структури знаходяться на стадії нормативно-управлінського облаштування і налагодження взаємодії з владними структурами і проходять шлях становлення і гармонізації ціннісно пріоритетної сфери гуманістичних відносин, притаманних громадянському суспільству. На думку науковців, актуальним завданням сучасної науки управління, що відповідає її гуманістичному призначенню, є розробка ефективних механізмів розв'язання складного комплексу проблем виховання і загальноосвітньої підготовки в ринкових умовах і з обмеженим фінансуванням. Цінними на даний час є розробки стосовно функціонування міських загальноосвітніх комплексів, які являють собою структуру організаційних об'єктів, зміст спільної діяльності яких спрямований на реалізацію завдань загальної середньої освіти і виховання [20, 30]. Соціально-ціннісна роль різноманітних патріотичних центрів, громадських організацій і об'єднань, фірм і масових рухів неминуче ще більше буде зростати, а їх діяльність набуватиме загальнонаціональної значущості і сприятиме посиленню статусу державної української ментальності. Досягнення цієї багатовекторної мети, на нашу думку, передбачає якісно інакшу соціально-економічну ситуацію і загальний стан соціуму, коли набута ним стабільна зрілість внутрішнього потенціалу буде здатна до глобального протистояння і надійного стримування розвитку негативних тенденцій у різноманітних сферах життєдіяльності суспільства. Не менш суттєвим нам видається організаційно-управлінське забезпечення дії механізмів поліфункціональної міжвідомчої взаємодії, спрямованої на раціональне використання ресурсів життєзабезпечення загальнонаціональних пріоритетів громадянськості і демократії в єдиному соціокультурному просторі. Йдеться про консолідацію і подальшу розробку соціальної політики, глибокого розуміння на рівні масової свідомості важливості досягнення гармонійної всеєдності поглядів, їх доленосної сутності для майбутнього країни, діяльності, спрямованої на реалізацію гуманістичних ідеалів громадянськості і демократії в якості загальнонаціонального пріоритету у вихованні [17, 19]. Для нас важливим видається розуміння інтеграційних процесів у суспільстві і використання можливостей усіх виховних інститутів для формування у кожної особистості навиків толерантної взаємодії в міжособистісних відносинах, визнання гуманістичних пріоритетів, виховання ціннісного ставлення до людини, що виступають важливими передумовами створення громадянського суспільства. А результативність такої спільної роботи залежить від правильного вибору методологічних підходів і принципів взаємодії дорослих і дітей. У науці під методологічним підходом прийнято розуміти комплекс понять, ідей і способів, які використовуються у процесі пізнання чи перетворення конкретного об'єкта природної чи соціальної дійсності. У більшості випадків діяльність людей будується на основі не одного, а декількох підходів. Доповнюючи один одного, разом вони визначають стратегію, детермінують практику дій у конкретній ситуації і у визначеному проміжку часу. Визначення підходів, які в умовах взаємодії один з одним можуть стати методологічною основою діяльності, спрямованої на моделювання і побудову ефективно діючої виховної системи гуманістичного типу, виявилось для нас досить непростою справою. Перш за все, ми визначалися стосовно методологічних засад спільних дій членів шкільного співтовариства. І робили це поетапно. Спочатку аналізували інваріантну, а потім і варіативну частину. Інваріантну складову, як і у Є. Степанова [16, 15], становили такі методологічні підходи, як системний, синергетичний, варіативно-модельний і особистісно орієнтований. Як правило, їх використовують у будь-якому шкільному співтоваристві з метою оптимального спрямування процесу формування і реалізації модельних уявлень про виховну систему. Варіативну частину можуть скласти один чи два підходи, які у найбільшій мірі відповідають своєрідності створення конкретної виховної системи. У нашому випадку - це культурологічний підхід. У процесі будь-якого моделювання, так і у виховній роботі відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою, тому системному підходу у нашому експерименті була відведена першочергова роль у розробці гуманістичної моделі і втіленні її у виховну практику.

Керуючись принципом самоорганізації і саморозвитку, ми детально вивчали процеси міжособистісного спілкування і відносин учнів у тих загальноосвітніх школах, у яких працювали, виявляли тенденції, внутрішні механізми і резерви розвитку гуманістичної системи виховання, визначали шляхи і способи удосконалення і оновлення виховної практики. Важливо, щоб змодельований майбутній стан виховної системи збігався з

траєкторією досягнення системою оптимального рівня еволюції. Полілог дій, думок, мотивів, ціннісних установок членів шкільного співтовариства – необхідна умова створення ефективної і педагогічно доцільної виховної системи. «Уважне ставлення до думки кожного члена колективу, фіксація та облік різних точок зору мають суттєве значення для прогнозування шляхів розвитку системи, визначення найбільш повного спектру можливих варіантів її еволюції» [16, 17]. Діалог педагогів, учнів і батьків у процесі формування модельних уявлень про майбутній стан виховної системи, безсумнівно, підвищує шанси на успіх спільної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети.

У дослідницькій роботі ми дотримувалися і варіативно-модельного підходу, необхідність якого у виховній практиці зумовлена двома основними причинами. По-перше, стала очевидною неспроможність спроб створити єдину модель (програму) виховного процесу з метою формування толерантних міжособистісних відносин, виховання ціннісного ставлення до людини для всіх загальноосвітніх шкіл, які брали участь у експерименті. Педагоги давно виступають проти шаблонів у вихованні. Ми взяли курс на реалізацію ідеї варіативності у визначенні цілей, змісту і способів організації освітньо-виховної діяльності, на створення у кожній школі своєї унікальної системи гуманістичного виховання учнів. По-друге, здійснення інноваційних підходів керівників і вихователів загальноосвітніх закладів стосовно перетворень у виховній практиці багато в чому залежить від психологічної, науково-методичної й організаційної готовності членів шкільного співтовариства. Базовими положеннями варіативно-модельного підходу у розробці гуманістичної виховної системи були названі: 1) різноманітність способів і умов організації шкільного життя і постійна їхня змінюваність детермінують варіативність цілей, змісту, форм і методів організації виховання; 2) формування уявлень про моделювання виховного процесу, які були б адекватними особливостям шкільного колективу і умовам його життєдіяльності, що сприяє оптимальному розгортанню виховної діяльності і підвищенню її ефективності; 3) створення моделі процесу виховання ціннісного ставлення до людини в учнів можливе лише за умов спільних зусиль педагогів, учнів і батьків у творчому процесі і досягненні ціннісно-орієнтаційної згоди; 4) уявлення про моделювання виховного процесу у загальноосвітній школі повинні формуватися на основі цілісного своєрідного образу навчального закладу; 5) процес моделювання виховної діяльності повинен бути безперервним, взаємозалежним. Тобто, в цілому, уявлення про моделювання гуманістичної виховної діяльності повинні адекватно відображати загальні, особливі і конкретні риси виховного процесу, враховувати інтереси, потреби, ціннісні орієнтації його учасників, бути пов'язаними із своєрідними умовами науково-методичного, кадрового, фінансово-матеріального забезпечення життєдіяльності освітнього закладу. Самі творці виховного процесу мають вирішувати, чи модель буде зображена у вигляді схеми, чи викладена у формі концепції виховної системи, враховуючи конкретні умови і ситуацію її подальшого застосування в педагогічній діяльності. Виховна система – це "живий" організм, у якому змінюється склад дітей і дорослих, коригуються міжособистісні та міжгрупові відносини, з'являються нові напрямки, форми і методи спільної діяльності, зміцнюються зв'язки з навколишнім соціальним і природним середовищем. Безперервність процесу моделювання обумовлюється і тим, що практично неможливо одержати абсолютно повну і достовірну інформацію про досить складний об'єкт, який потрібно змодельовати і скласти максимально точний прогноз його розвитку. А отже, неминуче внесення корективів в уявлення про моделювання виховної системи.

Нами був використаний досить потужний методичний арсенал особистісно орієнтованого підходу. За твердженням О. Бондаревської, його складають форми, методи і прийоми, що відповідають таким вимогам, як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості, надання необхідного простору волі для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання і поведінки [2, 17]. Інші вчені додають у цей перелік: діалог, ігрові і рефлексивні методи і прийоми, а також способи педагогічної підтримки особистості у процесі її саморозвитку. На думку Т.В. Фролової, використання особистісно орієнтованого підходу у вихованні школярів неможливе без застосування методів діагностики і самодіагностики [19, 48]. Ми розділяємо точку зору петербурзьких учених Є. Казакової і А.Тряпичіної, які справедливо вважають метод створення ситуації успіху найважливішим засобом особистісно орієнтованої педагогічної діяльності [7, 16-32]. У процесі практичної експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах ми переконалися, яку важливу роль відіграють у моделюванні і прогнозуванні виховної системи обрані за основу методологічні підходи, а оволодіння сукупністю понять, ідей, прийомів і способів, які використовуються у процесі пізнання і перетворення соціальних об'єктів, стали для нас важливою умовою збагачення теоретичних педагогічних знань, які вплинули на удосконалення виховної практики.

*Результати власних досліджень.* Принципова відмінність пропонованої нами (розробленої, апробованої і впровадженої у шкільну практику) структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини полягає в тому, що вона побудована не лише на оволодінні гуманістичною діяльністю, а й на глибоких знаннях з різних галузей людинознавства і на розумінні непересічної цінності людини. У моделі відображена багатофакторність виховного процесу, зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних належать соціально-культурні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості вихователів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу [1, 7]. Розроблена нами модель виступає ядром загальношкільного механізму цілеспрямованого формування соціального досвіду вихованців і має враховувати: по-перше, соціальне замовлення, оформлене на рівні різноманітних надособистісних соціальних систем – людських спільностей; по-друге, досягнутий рівень сформованості у вихованців окремих соціальних якостей і соціального досвіду в цілому; по-третє, особливості конкретної школи: умови, традиції,

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

якісний склад педагогічного колективу, матеріальну базу. Тобто виховна робота школи є конкретним механізмом дії визначених фахівців. У визначенні *змістової* складової моделі виховної роботи враховується належність учнів до тієї чи іншої соціальної групи, їхня перетворювальна духовна і матеріальна діяльність з «розпредмечування» соціального досвіду на різних рівнях міжособистісного спілкування, що акумулювався в об'єктах соціальної культури або генерується у процесі функціонування людських спільностей. У виховній роботі нами були використані такі імперативи соціальних ролей, виконання яких передбачає опору на гуманістичний світогляд, громадянську позицію і відчуття своєї єдності з усім світом. Ми, в першу чергу, визначили ролі вихованців і можливості розуміння і прояву ціннісного ставлення до людини на різних рівнях (Див. табл.1). А змістом виховання є діяльність учнів у цих спільностях [3, 21]. Адже одним із завдань згідно розробленої нами моделі виховної роботи в загальноосвітній школі за програмою експериментального дослідження є формування в учнів соціального досвіду на основі гуманістичних цінностей – як сукупності моральних якостей, якими володіють люди як представники різноманітних спільностей. Мета виховання полягає в тому, щоб навчити молодь жити і діяти серед цивілізованих людей на користь собі та іншим, враховуючи рекомендації міжособистісної толерантної взаємодії. Реалізація мети передбачає не лише факт виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, сформованість у них певного набору гуманістичних рис чи якостей, а й психологічну готовність і практичний досвід здійснення відповідального особистісного вибору. Адже у складних умовах невизначеності сьогодення, у справах великих і малих зробити правильний вибір, а головне, бути готовим нести відповідальність за його наслідки може лише той, у кого за плечима велика соціальна практика, досвід партнерства і толерантної взаємодії з окремими людьми та їх спільностями.

Табл. 1

|                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Я – людина, особистість;<br/> Я – член сім'ї, родини (донька чи син, онука, племінник);<br/> Я – житель мікрорайону, сусід;<br/> Я – учень школи, вихованець;</p> | <p>Я – член громади населеного пункту;<br/> Я – земляк (краянин); представник своєї області,<br/> Я – громадянин України;<br/> Я – житель планети, член світової спільноти.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Моделюючи сукупність колективних творчих справ з визначенням виховних завдань, ми обов'язково враховували основні вимоги до їх організації. Такі завдання повинні: а) конкретизувати виховну мету; б) бути співзвучними соціальному замовленню, оформленому на рівні конкретної спільності; в) бути реальними, посилюючими для виконання.

Ми пропонували один із варіантів ефективного виховного процесу, який винесено зі стін шкільних кабінетів у середовище сіл, міст, країни, що забезпечує включення вихованців у реальне життя суспільства. Обираючи конкретні справи, у яких повинні взяти участь вихованці, ми керувалися такими критеріями: педагогічна доцільність участі вихованців у цій справі, її гуманістичний зміст; наявність у школярів інтересу до діяльності в реалізації обраної справи; актуальність виховної колективної творчої справи для функціонування конкретної спільності людей; погодженість у часі і за змістом з іншими заходами, справами, якими живе певна спільнота і шкільний колектив. Планування життєдіяльності вихованців ми проводили в кілька етапів: спочатку розробляється план виховної роботи на рік, далі на місяць, складається програма поточної роботи і на рівні кожної конкретної справи висувається завдання. Планування обов'язково передбачає: надання можливості кожному класу вибрати власний варіант справи, а для вихованців - індивідуальний характер і спосіб дій; відведення близько 30 % часу, вільного від загальношкільних справ, для того щоб колектив класу мав змогу реалізувати свої ініціативи. Ми переконалися, що наявність багатогранного колективного життя вихованців створює можливості для ефективної індивідуальної роботи, допомоги і підтримки кожного, хто цього потребує.

З метою діагностики результатів виховання на початку і наприкінці роботи ми визначали рівень громадської активності вихованців і уміння співпрацювати з іншими - інтегральний показник сформованості соціального досвіду, що базується на ціннісному ставленні до людини. Під такою активністю ми розуміємо внутрішню готовність і практичну здатність вихованців брати участь у соціальному творенні в різних людських спільностях. Учням пропонувалося вказати конкретно, яку б колективну творчу справу вони взяли підготувати: свято, вечір відпочинку тощо у своєму класі (школі), якби їх було призначено відповідальними? Описати, за якими етапами має здійснюватися підготовка. Аналіз відповідей учнів на першу частину анкети-завдання дав нам змогу шляхом підрахунку школярів, які внесли пропозиції (назвали конкретні справи чи запропонували цікаві ідеї), визначити, в яких саме людських спільностях вихованці класу (школи) найкраще і найгірше «відчувають» своє місце і готові активно діяти в них. Для встановлення рівня внутрішньої готовності вихованців до активного громадського життя, участі у соціально корисних справах на благо інших ми брали відношення середнього значення з усіх семи спільностей відношень кількості школярів, які назвали конкретні справи чи запропонували продуктивні ідеї, до загальної кількості учнів класу, охоплених анкетуванням, і виражали його у відсотках. Якщо вважати, що кожна справа проводиться за етапами (за методикою колективних творчих справ – КТС), то аналіз письмових відповідей учнів на другу частину анкети-завдання дає змогу зробити висновок про те, яка кількість вихованців «не

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

відчуває» важливості окремих етапів справи або взагалі їх пропускає. Для визначення рівня практичної здатності вихованців до соціального творення ми визначали відношення кількості учнів, які представили найповніші описання справи (назвали два або три етапи одночасно) до загальної кількості учнів, охоплених анкетуванням, і подали його у відсотках. Визначення рівня внутрішньої готовності вихованців до соціального творення у розрізі кожної спільності дає змогу вихователям визначити, стосовно якої із них потрібно посилити виховну роботу, доповнити її більшою кількістю соціально-етичних вправ і разом з учнями подумати над їх розв'язанням. Оцінюючи рівень практичної здатності вихованців до соціальної діяльності, вихователь визначає, на яких саме етапах йому треба зосередити увагу учнів, отримує можливість цілеспрямовано моделювати структуру соціальної вправи чи діяльності.

*Висновки.* Зважаючи на те, що ціннісне ставлення до об'єкта відношень може виникати переважно на ґрунті гуманістичних відносин, гуманізація виховного процесу і взаємовідносини, що розвиваються на його основі, являють собою ядро і глибинний зміст розробленої у ході нашої дослідницько-експериментальної роботи структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

### Інформаційні джерела:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2. кн. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 16 – 21. , 17.
3. Виховні технології / [упоряд. В. Варава, В. Зоц]. - К.: Ред. Загальнопед. газ., 2004. – 120 с. – (Бібліотека «Шк. світу»).
4. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості / Н.М. Вознюк. - К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
5. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І.Г. Єрмаков. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.
6. Закон України «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004 – 2008 роки» від 18.11.2003 р. – №1281 – IV.
7. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха / Е.И Казакова, А.П. Тряпицына. – СПб, 1997. – 246 с.
7. Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки / [Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна]; заг. ред. Є.І. Коваленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
8. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. – М.: Проспект, 2002. – 492 с.
9. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики / Ф.А. Мустаева. – М.: Академпроект, Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 416 с.
10. Носс И.Н., Васина Н.В. Введение в практику психологического исследования [Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 348 с.
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 04. 06. 2003р. – №877 «Про затвердження Програми реалізації державної політики у сфері боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин на 2003 – 2010 роки».
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 04. 03. 2004р. – № 264 «Про затвердження Концепції стратегії дій Уряду, спрямованих на запобігання поширенню ВІЛ-інфекції / СНІДу на період до 2011 року.
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 11. 05. 2006р. – № 623 «Про затвердження програми подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2005 – 2010 рр.».
14. Сафронова В.М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе / В.М. Сафронова. – М.: ACADEMIA, 2002. – 196 с.
15. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е.Н. Степанов // Педагогика. – № 4, 2001. – С.14 – 19.,
16. Филонов Г.Н. Воспитание: традиции и современность / Г.Н. Филонов // Педагогика, 2003. – № 7. – С. 4 – 21.
17. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс как открытая система / Г.Н. Филонов // Педагогика, 1998. – № 8. – С. 35 – 40.
18. Фролова Т.В. Индивидуальная поддержка школьника / Т.В. Фролова // Воспитательная система школы: проблемы управления / Под ред. В.А. Караковского и др. – М.: Академия, 1997. – 236 с.
19. Шайхелисламов Р.Ф. Городской образовательный комплекс как объект управления образованием / Р.Ф. Шайхелисламов // Педагогика, 2002. – № 6. – С. 29 – 34.
20. Штайнер Рудольф. Оновлення педагогіки / Штайнер Рудольф. // Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки / [уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна, заг. ред. Є.І.Коваленко]. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с. – С. 579 – 594.

## МОТИВАЦІЙНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ

*Стаття посвячена проблеме целесообразного выбора тематического материала для занятий по аналитическому чтению, отмеченного высоким мотивационным и воспитательным потенциалом.*

*Стаття присвячена проблемі доцільного відбору тематичного матеріалу для занять з аналітичного читання, який відзначається високим мотиваційним та виховним потенціалом.*

**Ключові слова:** мотивація, екзистенційні цінності, тематичний матеріал

Успішне формування як лінгвістичної, так і комунікативної компетенції студентів ВНЗ визначається одним з пріоритетних завдань всього циклу лінгвістичних дисциплін, що вивчаються. Ефективність досягнення поставлених завдань пов'язується сучасними науковцями, насамперед, із комунікативною та соціокультурною спрямованістю навчального процесу [1; 5; 8; 13]. Врахування інтерактивних та соціокультурних компонентів при навчанні іноземної мови підсилює **актуальність** глобального погляду на навчальний процес, що передбачає одночасну експансію у сфери психологічного (мотиваційна складова навчальної діяльності), когнітивного (когнітивні механізми оволодіння інформацією) та виховного (опанування регулятивно-оцінними формами знання).

**Метою** статті є вивчення можливостей використання тематичного матеріалу на заняттях з аналітичного читання задля посилення мотиваційної складової навчального процесу та забезпечення виховного впливу на студентів.

**Об'єктом** дослідження нами обрані мовні одиниці різних рівнів, що спільно представляють концептуальне уявлення про неправду й обман для носіїв англійської мови (тематика «Неправдива комунікація»). **Предметом** дослідження виступає мотиваційний та виховний потенціал зазначених одиниць, а також їх роль у формуванні комунікативної компетенції студентів.

Одним з визначних психологічних факторів будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної, є *мотивація* – динамічний процес внутрішнього психологічного й фізіологічного керування поведінкою, який складається з ініціації поведінки, її напрямку, організації та підтримки [4, 277]. У навчанні іноземної мови можна виділити дві мотиваційні вісі: 1) мотив як *спонукаюча причина*, яка полягає в тому, що студенти прагнуть оволодіти мовою задля подальшого задоволення власних «мовленнєвих потреб» [10, 74]: успішної вербалізації власних думок, адекватного розуміння мовлення представників іншої лінгвокультурної спільноти тощо; 2) мотив як *інтерес*, що представляє собою актуалізацію цінностей окремої особистості, зокрема, гедоністичних (задоволення від спілкування) та етичних (обговорення проблем, пов'язаних зі світоглядними орієнтирами як окремої людини, так і суспільства в цілому). Якщо формування першої мотиваційної складової залежить, насамперед, від особистості студента (передбачення ним можливості реального застосування іноземної мови в ситуації спілкування), то другий тип мотивації прямо пов'язаний з умінням викладача вдало підібрати навчальний матеріал, який би знайшов відповідний «психологічний відгук» серед студентів, а отже підвищив ефективність усього навчального процесу. Зупинимось на цьому питанні докладніше на прикладі навчальних матеріалів з тематики «Неправдива комунікація».

Навчальні матеріали тематики «Неправдива комунікація» набувають особливої мотиваційної та пізнавальної значимості для студентів, оскільки вони, з одного боку, пов'язані з їхніми світоглядними орієнтирами, а з іншого боку, формують їхню лінгвокомунікативну компетенцію. По-перше, у мовних одиницях різного рівня – від однослівних номінацій (на зразок, *liar*, *deception*) до текстів (наприклад, роман К.Вотерхауса «Billy Liar») – актуалізується *етичне знання* щодо порушення брехуном загальнолюдських цінностей. Розглядаючи основні екзистенційні цінності особистості, А. Маслоу визначає їх як такі, що пов'язані не з фізичними, а з психологічними потребами індивіда (так звана «метамотивація»). Як у разі незадоволення фізичних потреб виникає хвороба, так і у випадку конфлікту цінностей виникає «екзистенційне неблагополуччя» особистості [12, 608]. Цінності, спільні для певної соціокультурної групи, закріплюються у вигляді етичних та соціальних норм і об'єктивуються у мові, втілюючись в експліцитних та імпліцитних формах. Зокрема, до універсальних екзистенційних цінностей відносять істину та справедливість [12, 609], контрагентами яких виступають неправда та нечесність. Тематика неправдивої комунікації безпосередньо пов'язана з аксіологією мовленнєвих табу – порушенням у мовленні прагматичних (істинність, щирість), і навіть юридичних норм (наприклад, у випадку лжесвідчення) [11, 89], що викликає жвавий суспільний інтерес до цієї проблеми.

По-друге, у тих самих мовних одиницях представлено *прикладне знання* про норми кооперативної комунікації та форми їх порушення. Власне усвідомлення змісту мовних одиниць на позначення неправди та її різновидів відповідає процесу концептуалізації відповідних форм діяльності, результат якого фіксується у свідомості мовця у формі сталих інформаційних структур (концептів).

Обираючи тематику «Неправдива комунікація», викладач англійської мови здійснює відбір

навчального матеріалу з урахуванням мовленнєвої ментальності студентів – соціокультурної обумовленості мовленнєвого представлення світу [6, 113-115; 8, 62]. Він/вона обирає фрагменти дійсності (ситуації), аксіологічно значимі для студентів, і наголошує на особливостях концептуалізації та вербалізації цих ситуацій в англomовній культурі. Наприклад, розглядаючи афоризм *Telling lies is a fault in a boy, an art in a lover, an accomplishment in a bachelor, and second nature in a married woman* («Брехня – це вада для хлопчика, уміння для коханця, освіченість для холостяка та друга натура для заміжньої жінки»), студенти знайомляться з цікавим прикладом неоднозначного трактування змісту слова, що представляє специфічне відношення англійців до неправди, залежно від того, хто виступає її суб'єктом. Апелюючи до системи цінностей студентів, такий афоризм викликає у них інтерес як до його змісту, так і форми вираження. Таким чином, реалізується мотиваційна й освітня функція навчального процесу.

Іншою важливою функцією навчального матеріалу з тематики «Неправдива комунікація» є *виховна*. У першу чергу, виховання високих моральних якостей студентів на матеріалі англійської мови забезпечується шляхом «діалогу культур». Порівнюючи ціннісні домінанти української та англійської лінгвокультурних спільнот, важливо відмітити їх спільність у ставленні до преферентних моделей спілкування. Для обох культур властива орієнтація на взаємодію, уникання конфронтації, конфлікту, що, відповідно, вимагає поваги до партнера по комунікації та визнання його рівності. Як зауважує А.М. Приходько, «попри те, що в кожному лінгвокультурному медіумі може бути свій домінантний модус спілкування, комунікативна культура цивілізації в цілому все більше рядиться у вбрання універсально-регулятивного концепту КОНСЕНСУС», який стосується як змісту висловлювань, так думок і намірів; як інтерсуб'єктивно значимих вчинків, так і норм поведінки [7, 255].

«Концепти – це ніби згустки культури у свідомості людини, у вигляді яких вона входить у ментальний світ людини, а людина у своє етнокультурне середовище» [7, 93]. Через мовну форму об'єктивації концептів людина долучається до колективної свідомості, в якій не тільки зосереджується, інтегрується й структурується інформація стосовно «життєвого простору» індивіда і групи, але й формуються нормативно-регулятивні та образно-оцінні відношення до об'єктів пізнання, а отже формується її лінгвокультурна компетенція [1].

В українській лінгвокультурі значимими, зокрема, виявляються моральні концепти СОВІСТЬ, ПРАВДА, ЩИРИСТЬ, ГІДНІСТЬ [7, 258], які представляють собою кванти структурованого знання, що концентрують духовно-емоційний досвід етносу стосовно основних параметрів взаємодії особистостей в суспільному житті. Для англійської лінгвокультури особливого значення набуває концепт FAIR PLAY (ЧЕСНА ГРА) [2, 39; 3, 263]. Чесність у житті, як і у грі, користується в англійців загальною повагою (*Honesty is the best policy.*), а неправда, так само як і порушення правил, засуджується (*Lies have short legs*).

Найбільша спільність ціннісних орієнтирів обох лінгвокультур відображена у концепті з негативною аксіологічною семантикою НЕПРАВДА / LIE («антиконцепти», за визначенням А.М. Приходька [7, 100]). Він представляє складноструктуроване ментальне утворення, що фіксує знання, уявлення, асоціації, образи й оцінки ситуації, коли 1) мовець свідомо вербалізує інформацію, зміст якої не відповідає його власному знанню про предмет розмови; 2) з метою формування у співбесідника хибного уявлення про предмет; 3) за умов, коли адресатові невідомо про можливість порушення мовцем умов істинності та щирості у висловлюванні. Власне кажучи, концептуалізація неправди представляє собою процес усвідомлення особистістю основних рис неправдивої комунікації та формування оцінного ставлення до подібної діяльності.

Відбір навчального матеріалу, концептуальним ядром якого є неправда, дозволяє викладачеві поєднати навчальний процес із виховним, оскільки в поле зору потрапляють базові етичні норми поведінки, що регулюють суспільне буття не лише окремої нації, але й людства в цілому. Обговорення зазначених норм, порівняння близьких, але не тотожних ціннісних домінант української та англійської культур сприяють формуванню власної моральної позиції студента щодо неправдивої комунікації; підсилюють або, навпаки, послаблюють у процесі дискусії його етичні переконання; закріплюють сформовані поняття шляхом їх омовлення; виховують культуру мовлення та комунікації.

Об'єктивація концепту НЕПРАВДА у процесі вивчення англійської мови на заняттях з аналітичного читання може бути здійснена на усіх рівнях мови як в експліцитній, так й імпліцитній формах.

На лексико-фразеологічному рівні розглядаються прямі й вторинні номінації неправди та її суб'єкта. Вивчення синонімічних рядів на позначення брехуна (*liar, prevaricator, pseudologist, pseudolog, ananias, palterer, disinformant, fibber, fibster, storytellerbullshit artist, fast talker, jilt, smoothie, truth-shader, full of it, a dirty dog, a dirty rat, a lying prophet, misinformant*), шахрая (*deceiver, falsifier, cheat, cheater, slicker, trickster, chiseler, chiseller, gouger, guller, cozenor, cony-catcher, sandbagger, sharper, sharpie, shark, wangler, bequiler, lothario, guiler, gilour, dodger, slyboots, swindler, deluder, crook, fraudster, inveigler, misleader, snide, Indian giver, juggler, twister, rascal, scalawag, varlet, a bad egg, snake oil salesman, humbug, sly dog, impostor*), підлесника (*flatterer, cogger, losener, syncophant, adulator, crawler, toady, lickspittle, pickthank, assentator, obsequious, cajoler, flatour, glaverer, glozer, lackey, palaverer, complimenter, extoller, eulogist, toadeater, flunkey, swaggerer, yes-man, apple-polisher, brown-noser, smoothboots*) та багатьох інших лексико-семантичних груп, що позначають нещирю, нечесну людину, дає змогу 1) значно розширити словниковий запас студентів; 2) покращити їхню мовну компетенцію, оскільки кожна лексична одиниця представляє лише певний специфічний вид обману; 3) поглибити їхню лінгвокультурну обізнаність (зокрема, очевидним стає факт, що в англійській мові кількість номінацій нещирих мовців значно перевищує українську, що свідчить про особливе ціннісне відношення й повагу англійців до закону та етичних норм [9, 183]).

Вивчення усталених словосполучень, що представляють особливі типи брехунів, надає навчальному процесу психологічної привабливості, оскільки ґрунтується на природній потребі людини категоризувати

об'єкти навколишньої дійсності. Наприклад, вивчення нового лексичного матеріалу представлено на освітньому Інтернет-сайті <http://www.ingilizce-ders.com/ingilizce-ders/cesitli-testler/liars.htm> у вигляді теста із влучними, іноді надзвичайно образними дефініціями, на зразок: *He/she is an inveterate liar. = Lying is a firmly-fixed and deeply-rooted habit with him/her... It is almost as reflexive it is for him/her as lighting a cigarette after sex...* (Він/вона – запеклий брехун = Казати неправду стало для нього/неї давньою, закоренілою звичкою... Для нього/неї це майже така ж рефлексивна дія, як запалювання цигарки після сексу).

Використання паремій (рівень речення), в яких висвітлюється ставлення англіїців до неправди та нещирих мовців, носить насамперед виховний характер. Зокрема, багаточисельними є паремії, що засуджують брехунів, понижуючи їх статус до представників криміналу: *Show me a liar, and I will show you a thief. You can shut the door on a thief, but you can do nothing about a liar. When thieves fall out true men come by their goods (to their own). When knaves fall out, honest men get their goods; when priests dispute we come at the truth. What is true to the good man is false to the knave. Money and man a mutual friendship show: man makes false money; money makes man so. Lying and thieving go together. If you lie, you steal. He, that will lie, will steal. Every true man's apparel fits your thief. A true man and a thief think not the same. A liar is worse than a thief. Knaves and fools divide the world. You catch a thief but never a liar. Lying is the first step to the prison-gates.* Також багаточисельним є корпус паремій, що застерігають адресата щодо довірливого ставлення до брехунів: *He that once deceives is ever suspected. Put no faith in tale bearers. Never trust people who pretend different from what they really are. Trust not him that has once broken faith. A liar is not believed when he speaks the truth. Believe every man a liar until he proves himself true. If the same man deceives us twice we deserve ruin. Tell a lie once, you are always a liar to that person.* Не менш цікавою видається добірка прислів'їв, що приписують схильність до викривлення істини представникам різних професій: *A traveler may lie with authority. A travelled man hath leave to lie. Far traveller, great liar. Long ways, long lies. Painters and poets have leave to lie. Soldiers and travelers may lie by authority. Sooner or later all politicians die of swallowing their own lies. A good lawyer must be a great liar.* Зрештою, аналіз прислів'їв, в яких неправда не засуджується (*A truth that's told with bad intent beats all the lies you can invent. A well-intentioned lie is better than a mischief-making truth. People praise truth, but invite lying to be their guest. A falsehood uttered for the sake of a righteous end ceaseth to be a falsehood. A necessary lie is harmless. A white lie is harmless; so is a necessary one. Falsehood for safety's sake is truth. White lies save your soul; black lies damage your soul*) спонукає студентів до дискусії, що з одного боку, підвищує їхню мовленнєву потребу (мотиваційна складова), а з іншого – розширює світоглядні орієнтири, сприяє подоланню стереотипів мислення та формуванню нового евристичного погляду на дійсність (пізнавальна та виховна складові освітнього процесу).

Вивчення текстового матеріалу, що концептуалізує неправду, стверджує, насамперед, значимість цього концепту і пов'язаних з ним норм поведінки як для певного індивіда (автора тексту), так і лінгвокультури в цілому. Найбільш продуктивним, на наш погляд, видається використання текстів малої форми: коротких гумористичних оповідань, анекдотів, на зразок: *A man saw an epitaph in a cemetery that read: "Here lie an honest man and politician." "Shame," he said, "two people in the same grave."* (Чоловік побачив епітафію на цвинтарі, що звучала так: «Тут похований чесний чоловік і політик.» «Який сором, – сказав чоловік, – двоє людей в одній могилі!»). Такі тексти забезпечують позитивний емоційний настрій та інтелектуальний виклик (пов'язаний з інтерпретацією імпліцитного змісту, розв'язанням двозначності висловлювання, грою слів), що в загальному поживляє навчально-виховний процес, підвищує його привабливість.

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що відбір тематики навчального матеріалу вимагає врахування викладачем можливостей підвищення з його допомогою мотивації студентів до вивчення іноземної мови, а також виховної цінності обраних тем, що сприяє становленню студентів як повноправних членів певного лінгвокультурного співтовариства, обізнаних з його основними формами нормативно-регулятивного та образно-оцінного відношення до дійсності. Об'єктивуючи одночасно етичне та прикладне знання, тематика неправдивої комунікації забезпечує високу мотиваційну та виховну ефективність навчального процесу.

## Інформаційні джерела:

1. Бахов І.С. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов // Актуальні проблеми філології та американські студії: Матеріали II Міжнародної наук.-практичної конференції (22-24 квітня 2009). – Київ, 2009. – С. 182-186.
2. Болинджер Д. Истина – проблема лингвистическая. Пер. с англ. М.А. Дмитриевской, П.Б. Паршина // Язык и моделирование социального взаимодействия: Сб. статей / Вс. ст. В.М.Сергеева; общ. ред. В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987, – С. 23-43.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс: (Монография). – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 390 с.
4. Конопляник Л. Мотивація вивчення іноземної мови студентами вищих технічних навчальних закладів // Актуальні проблеми філології та американські студії: Матеріали II Міжнародної наук.-практичної конференції (22-24 квітня 2009). – Київ, 2009. – С. 277-278.
5. Корицька Г. Аналіз переваг комунікативно орієнтованого вивчення іноземної мови у ВНЗ // Актуальні проблеми філології та американські студії: Матеріали II Міжнародної наук.-практичної конференції (22-24 квітня 2009). – Київ, 2009. – С. 42-44.
6. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1990. – №6. – С.110-122.

7. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
8. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 224 с.
9. Рябцева Н.К. Этические знания и их «предметное» воплощение // Логический анализ языка. Языки этики. – М.: «Языки русской культуры», 2000. – С. 178-183.
10. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. – М.: Изд. ЛКИ, 2008. – 232 с.
11. Слышкин Г.Г. Аксиология языковой личности и сфера наивной лингвистики // Социальная власть языка: Сб. науч. трудов. – Воронеж: 2001. – С. 87-90.
12. Feist T. Theories of Personality. – Madison: Brown & Benchmark, 1994. – 783 p.
13. Sverdlova I.A. Teaching Students to Read Critically // Вісник ХНУ. – 2004. - №636. – С. 227-231.

УДК 378.14

**Томчук С.М.,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
**Томчук М.І.,**  
доктор психологічних наук, професор,  
Вінницький обласний інститут  
післядипломної освіти педпрацівників,  
м. Вінниця

### ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ З ДЕСТРУКТИВНИМИ ОСОБАМИ

*В статье представлены проблемы работы практических психологов с личностями, которые характеризуются деструктивным поведением. Описываются разные типы людей с деструкциями, предлагаются технологии их психологического консультирования*

*У статті представлені проблеми роботи практичних психологів з особистостями, що характеризуються деструктивною поведінкою. Описуються різні типи осіб з деструкціями, пропонуються технології їх психологічного консультування.*

**Ключові слова:** психолог, особистість, деструктивна поведінка, психологічне консультування.

Ефективність навчання та виховання учнівської молоді залежить від рівня професіоналізму педагогів, психологів, які здійснюють супровід процесу соціалізації особистості. Вельми непростою є підготовка практичних психологів до роботи з особами, учнями, що проявляють деструктивну поведінку, і вона потребує всебічного знання фахівцями психологічних особливостей таких клієнтів, їх типів, ролі особистісного компоненту в структурі різноманітних форм їх психічної діяльності. Наявність таких знань дозволить психологу чітко і своєчасно діагностувати в клієнтів проблему та вибирати правильну стратегію взаємодії з ними.

Практика свідчить, що психологічні проблеми особистості можуть мати суб'єктивну та об'єктивну форми прояву, через які вони і сигналізують їй про своє існування. Ці форми часто не збігаються з психологічною суттю проблем, причинами їх виникнення. Більшість дослідників (Б. Братусь, Ф. Василюк, Т. Немчин, О. Чебикин, Т. Яценко та ін.) вказують на те, що найчастіше індикаторами психологічної проблеми особистості виступають негативні емоції (страх, тривога, стрес та ін.), різні психічні стани (депресивні, втома, тривожне очікування, хвилювання, дратівливість та ін.), особливості поведінки (невдачі, помилки, конфлікти).

На думку П. Горностая та С. Васьковської, особи з деструктивною поведінкою мають певну психологічну дисгармонію, неблагополучний поведінковий комплекс, який створює психологічні труднощі, спричиняє для людини страждання, від яких вона бажає позбавитися [2, с. 22]. Серед таких труднощів називаються конфлікти та їх наслідки, проблеми у спілкуванні, хворобливі душевні переживання, невдоволення собою чи іншими.

На думку В. Рибалка, психологічну проблему особистості слід інтерпретувати, як який психічний стан людини, який породжується невідповідністю її психічних можливостей вимогам навколишнього природного та соціального середовища [4, с. 90]. Для цього стану характерні значні суперечності і як наслідок цього – негативні суб'єктивні переживання, певні розлади психіки, відхилення від індивідуальної норми психічних якостей, функцій особистості, що відбивається у негативних проявах поведінки та діяльності. Ці розлади і відхилення мають, як правило, гострий, але не патологічний характер.

У будь-якому випадку, відчуваючи душевний дискомфорт, людина прагне його позбутися. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми приводить її на психологічне консультування, характерними ознаками якого є:

- спрямованість на розв'язання проблем, пов'язаних із складнощами у міжособистісних стосунках;
- допомога людині у більш глибокому розумінні своєї проблеми та пошуку шляхів і способів її якнайшвидшого розв'язання;
- зв'язок консультування з корекцією уявлень, установок, ставлень та поведінки людини, без

глибинних змін у її особистості;

– здійснення психологічного консультування засобом структурованого діалогу між консультантом і клієнтом.

Отже, прагнучи позбавитись душевного дискомфорту, людина стає клієнтом психолога, який має допомогти їй усвідомити свою проблему та знайти шляхи її розв'язання. Клієнтом психолога є людина (доросла чи дитина), яка повідомляє психологічну інформацію, передає практичному психологу знання про себе чи про інших людей. При повідомленні цього знання людина передбачає чи реально вказує свою роль у виникненні цього знання, вважаючи себе прямо чи опосередковано відповідальною за зміст цієї психологічної інформації.

На думку Ю. Альошиної [1], на консультації у психолога можна зустріти різних людей, незалежно від їхнього психічного статусу, зайнятості, матеріального забезпечення, інтелектуального потенціалу. Ми можемо припустити, що проблемний клієнт може мати такі основні ознаки, як: *низький* рівень розвитку *рефлексії* та *відсутність мотивації* для сумісної роботи з психологом. Розглядаючи процес консультування, як аналіз психологічних проблем людини, П. Горностаї та С. Васьковська вказують, що *клієнтом* психологічної консультації є людина, яка отримує психологічну допомогу від психолога-консультанта [2, с. 107]. При цьому дослідники вважають, що теоретично такими клієнтами можуть бути всі учасники психологічної ситуації, що обговорюється з консультантом, а фактично – такими слід вважати лише тих, з якими активно працює консультант. На нашу думку, така інтерпретація дає загальне уявлення про поняття «клієнт», проте, на жаль, не сприяє виявленню ознак проблемного клієнта. Водночас, корисну інформацію з цього приводу може дати аналіз скарги клієнта. Скаргую клієнта є адресоване консультанту виявлення невдоволення з приводу деяких психологічних труднощів, яких клієнт хотів би позбавитися, проте не може цього зробити самотійно. Отримати таку інформацію допомагає також аналіз міміки, рухів, пантоміміки, інтонації, іншими словами – проведення первинної діагностики [2, с. 29].

Результати аналізу наукових джерел вказують на те, що третя частина клієнтів, які звертаються за психологічною допомогою, страждають, перш за все, від проблем емоційного характеру. У половини серед них ці проблеми мають явні ознаки психічних розладів, а іноді й психічних захворювань. Відчуваючи певний психічний дискомфорт, клієнти, в залежності від індивідуально-психологічних особливостей, можуть поводити себе з психологом по-різному: від максимальної співпраці до демонстративного нехтування, а також агресивних виявів та звинувачень на його адресу. Зважаючи на це, психологу потрібно бути готовим до взаємодії з проблемними клієнтами, які виявляють ознаки деструктивної поведінки.

До групи осіб з деструкціями відносять особистостей з акцентуацією характеру, що є наближеною до психічних аномалій, але не тотожною їй. Консультанту важливо враховувати, що акцентуація обумовлює підвищену чутливість і вразливість особистості до психотравмуючих ситуацій. Вона може виявлятися у психічних зривах і неадекватних діях клієнтів. Це, у свою чергу, дає нам підстави відносити таких клієнтів до категорії проблемних. Серед різних типів акцентуацій характеру прийнято розрізняти: гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астеноневротичний, сензитивний, психостенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, нестійкий і конформний. Поєднання акцентуованих характерів і темпераментів у підсумку можуть утворювати специфічні типи особистості, серед яких К. Леонгард вирізняв чотири основні: застрягаючий, демонстративний, педантичний і збудливий [3].

Нами з'ясовано, що до деструктивних, проблемних клієнтів психолога слід відносити: тривожні особистості; особистості, які переживають страх і фобії; вороже налаштовані та агресивні особистості; немотивовані клієнти; клієнти з завищеними вимогами; особистості, які переживають почуття вини (втрату); клієнти, які плачуть; істеричні особистості; обсесивні особистості; паранояльні особистості; шизоїдні особистості; асоціальні особистості; особистості, які зловживають алкоголем; особистості в стані депресії та із суїцидальними намірами.

Практика свідчить, що психологам можуть зустрічатися клієнти, у яких *тривожність* викликає тривалий, негативний стан з неприємними фізичними відчуттями. У більшості випадків такому клієнту важко пояснити, що з ним трапилося. Невизначена тривожність особливо пригнічує при несприятливих життєвих обставинах, коли існує постійна загроза соціальному, фінансовому благополуччю людини і все навколо сприймається потенційно небезпечним.

Велику складність представляє консультування *клієнтів з фобіями*. Основу патологічних страхів складає глибоко прихована тривожність. Суть механізму формування фобій полягає в зсуві тривожності від первинної ситуації або об'єкта, що викликали неспокій, на іншу ситуацію або об'єкт. Людина починає боятися речей, які є лише замісниками об'єктів первинного неспокою. Такий зсув відбувається унаслідок невирішених внутрішньоособистісних конфліктів. Консультант не повинен виявляти поспішність в інтерпретації внутрішньоособистісних конфліктів клієнта на підставі його конкретної фобії. Інтерпретація не повинна ґрунтуватися на символічному сенсі фобії. За однією і тією ж фобією у різних людей можуть приховуватися різні конфлікти. Суть фобій сильно залежить від індивідуальної історії життя клієнта, тому консультант може помилитися, піддавшись спокусі їх поверхневого пояснення.

Стрижнем невротичної поведінки з переважанням фобій є посилене уникнення тривоги, прагнення обійти конфлікт, що її породжує. Тому клієнт нерідко спокійно говорить про свій страх, але заперечує існування будь-яких внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних з цим страхом. Консультант повинен враховувати ці типові риси поведінки клієнтів з фобіями, оскільки деколи доводиться поступатися клієнтам і не торкатися неприємних тем, щоб не посилювати їхні страждання. Проте така тактика не дозволяє сподіватися на успіх у корекції фобій. Ще один спосіб втечі від тривоги клієнтів з фобічними реакціями – це зайняття

самолікуванням. Вони купують медичні книги, риються в спеціальних журналах, прагнуть випробувати всі можливі методи лікування, проте уникають безпосереднього звернення до своїх внутрішньоособистісних конфліктів.

Немало проблем в консультуванні створюють *негативно налаштовані або відкрито ворожі* клієнти. Консультанти по-різному можуть реагувати на таких клієнтів: одні на ворожість відповідають дратівливістю і ворожістю; інші демонструють люб'язність і доброзичливість, намагаючись налаштувати клієнтів на співпрацю; треті – ігнорують стан клієнтів, поведуться так, ніби нічого не трапилося. Причинами незадоволеності клієнта можуть бути: вигляд або слова консультанта, вік чи одяг консультанта і тому подібне. Щоб розібратися в передумовах виникнення озлобленості клієнта і ефективно реагувати на неї, консультант повинен розуміти основні характеристики цього стану.

Перш за все, злість не є чимось патологічним або незвичайним. Кожна людина здатна розсердитися. Немає такої життєвої ситуації, в якій не могли б виявитися відчуття злості, зла думка або дія. Деякі справи, також, хоч у деякій мірі, мотивовані злістю. Ворожість має свій сенс – вона є засобом самозахисту, окрім того, вона значно результативніша, ніж страх. Консультантові важливо знати походження озлобленості. Причини озлобленості кожного клієнта приховані в його життєвих обставинах. У кожної людини, особливо в дитячі роки, формується індивідуальний «стиль ворожості», тобто із-за чого вона злиться, як накопичує і зганяє злість. Одні клієнти сердяться, коли консультант говорить наказовим тоном; інші – у випадках, коли ясно і точно не вказує, що робити; треті – коли задає багато особистих питань, тому що це здається їм зайвою цікавістю. Схожі обставини одних клієнтів роблять ворожими, інших – ні. В основному ці відмінності обумовлені своєрідністю життєвого досвіду.

Іноді у консультанта можуть з'явитися клієнти, що є ненаситні в своїх вимогах. Вони вимагають частіших і тривалих зустрічей з консультантом, добиваються постійної турботи, хочуть телефонувати консультантові додому і довго розмовляти з ним по телефону і взагалі мати можливість у будь-який час зв'язатися з консультантом, сподіваються на вплив консультанта на своїх близьких (подружжя, батьків, дітей) і тому подібне. В особі консультанта ці клієнти жадають мати постійного радника в житті. Таку категорію людей фахівці називають «клієнтами із завищеними вимогами».

Особливої уваги в процесі консультування потребують клієнти, які переживають почуття вини. У цих випадках слід враховувати, що провина виникає при порушенні індивідом значущих для нього норм моральності. Одночасно це може бути і почуття невиконаного обов'язку. Переживання провини відбувається в ситуаціях, в яких людина відмовляється від необхідної особистої відповідальності. Зазвичай дослідники розрізняють дійсну, невротичну і екзистенціальну провину. Дійсна провина виникає в результаті серйозного проступку. В цьому випадку виникає потреба у заслуженому покаранні. Невротична провина виникає через уявну провину або порушення заборон.

Важливо розуміти, що й істерична особа відрізняється наявністю потреби подобатися своєму оточенню і прагненням подолати страх. Це виявляється в невпинній активності, драматизації, брехливості, а іноді відкрито сексуально провокуючій поведінці, в незрілості і нереалістичній залежності від інших. Щодо *обсесивної особи*, то такою називають людину з obsесивними або компульсивними рисами. Obsесія – це постійне повторення небажаної нав'язливої думки, від якої неможливо позбавитися вольовим зусиллям. Компульсія – це нав'язлива спонука до виконання якої-небудь дії або серії дій. Серія нав'язливих дій зазвичай носить ритуальний характер. Реалізація нав'язливих намірів дозволяє індивідові уникнути нападів тривожності. Хоча в деяких діагностичних системах виділяється obsесивно-компульсивний невроз, проте важко провести межу між нормою і патологією.

Obsесивна особа щосили прагне не говорити про свої емоційні проблеми. Вона докладає величезні зусилля, щоб приховати емоційні труднощі, але таким чином тільки демонструє їх. Клієнт постійно прагне контролювати консультативну бесіду, щоб уникнути емоційного контакту з консультантом. При роботі з ними у консультанта подвійне завдання. По-перше, він повинен допомогти клієнтові виразити негативні почуття, від яких той хоче захиститися. По-друге, сам консультант повинен бути людиною, придатною для експериментування, щоб клієнт міг потренуватися у встановленні вільних від субординації стосунків. Якщо реакції консультанта на obsесивну особу адекватні, психологічним захистом клієнта виступає злість. Таку відповідну реакцію слід розглядати не як наслідок своєї помилки, а швидше як ознаку прогресу в роботі. Консультантові не треба згладжувати відношення з клієнтом, який злиться. Навпаки, необхідно дозволити йому виразити приховані відчуття. Не слід заохочувати бажання клієнта негайно подолати свою злість. Реальне консультування може розпочатися лише тоді, коли крок за кроком пов'язувати злість клієнта з причинами, що породили її, і відшукати підґрунтя їх виникнення.

Специфічних навичок від консультанта потребує робота з *паранояльною особистістю*. Характерними особливостями паранояльної особи є її схильність до манії переслідування і манії величчя. Це обумовлює нездатність таких людей встановлювати зв'язки з іншими людьми. Суттю манії переслідування є підозра оточуючих у зловмисності. Щодо манії величчя, то це виявляється в приписуванні собі талантів і здібностей, які раніше не помічалися. Параноїки такого типу зазвичай видають себе за винахідників, роботи яких покликані вирішити глобальні проблеми світу, або творців месіанських теорій, здатних врятувати світ.

Консультант, зустрівшись з параноїдним клієнтом, повинен бути готовий до його недовіри і ворожості. Такі клієнти постійно «перевіряють», наскільки можна довіряти консультантові. Перш за все консультант повинен мати на увазі, що параноїки схожим чином ведуть себе з усіма людьми. Відповідне розуміння допомагає консультантові зберегти самовладання, не удаватися до надмірного захисту і не прагнути

«перемогти» клієнта. Працюючи з параноїдними клієнтами, слід дотримувати певну дистанцію, тому що дуже швидко або надмірно глибоке «вторгнення» викликає у них неприязнь. У будь-якому випадку консультант повинен пам'ятати, що він зіткнувся не з манією, яку треба усунути, а з людиною, яка породила цю манію.

Найбільші труднощі в роботі консультанта або психотерапевта представляє *шизоїдна особистість*. Зазначимо, що шизофренія є одним із найскладніших порушень психіки. Шизоїдні клієнти потрапляють на психологічне консультування або психотерапію з різних причин. Головною причиною звернень служить довіра до свого оточення. Тому вони шукають допомоги у фахівців, від яких чекають розуміння своїх труднощів. Зазвичай шизоїди скаржаться на неможливість встановити і підтримувати стосунки, особливо з особами протилежної статі, на нездатність концентруватися і закінчити розпочату роботу, на поганий настрій.

У стосунках консультанта з такими клієнтами важлива зацікавленість і бажання допомогти, а не діагностичний підхід. За важкими порушеннями приховується унікальна людина. Консультантові слід розуміти ступінь ізоляції шизоїдного клієнта. Перший контакт повинен носити інтелектуалізований характер. Адже шизоїдного клієнта легко налякати безпосереднім проникненням в його емоційне життя. Консультант, також, повинен мати на увазі суперечність між бажанням клієнта бути з людьми і страхом перед своїм оточенням. Поспішність у встановленні з клієнтом близького контакту може спровокувати його втечу. Проте, якщо консультант буде дуже нейтральний і надмірно віддалятися від клієнта, той може відчувати себе знехтуваним. Ці клієнти часто прагнуть до того, щоб люди, які їх оточують, переживали почуття провини. Коли клієнти говорять, що консультант ще більше заплутав їх проблеми, це не проста констатація факту, а швидше психологічна маніпуляція.

Що стосується роботи з *асоціальною особою*, то консультант повинен знати, що це не просто інша людина. Ця людина кардинально відрізняється від інших – ставленням до себе та інших людей, а також цілями життя. З початку консультування такі клієнти схильні обдурювати консультантів, особливо недосвідчених, своєю зовнішньою чарівливістю і уявною доброзичливістю, умінням підлеститися. Консультант через своє прагнення допомогти може стати об'єктом маніпуляції клієнта. Тривале спілкування з такою людиною завжди починає викликати незадоволеність, напругу і роздратування. При роботі з асоціальними клієнтами консультантові дуже важливо в будь-який момент ідентифікувати свої відчуття і орієнтуватися на них, тому що це єдиний засіб уникнути маніпуляцій з боку клієнта і виконувати роботу, не звертаючи уваги на великі труднощі.

Досить складною проблемою для багатьох консультантів є надання психологічної допомоги особистості в стані *депресії та із суїцидальними намірами*. Консультанту важливо знати, що про наявність в людини депресії можуть свідчити два симптоми: негативний настрій, що не залежить від обставин, та ангедонія – втрата інтересу чи задоволення від діяльності, що здійснювалася раніше, явна втома. Додатковими симптомами можуть бути: песимізм; відчуття вини, тривоги чи страху; заниження самооцінки; нездатність концентруватися і приймати рішення; думки про смерть та (чи) самогубство; нестабільний апетит; порушення сну.

Негативний настрій – один з найважливіших симптомів більшості порушень психіки, а іноді домінуючий симптом (депресивний невроз, психози). У своїй роботі консультанти, як правило, можуть мати справу з «реактивною депресією», яка зазвичай виникає як реакція на події.

Що стосується *депресії*, то вона, насамперед, виявляється в зміні настрою. Людина стає сумною і похмурою, її долають думки про своє невдале життя, переслідує гостре відчуття провини. Вона втрачає смак до життя і здатність долати труднощі. Сповільнюється рухова активність, а також перебіг процесів мислення. Якщо депресія незначна, індивід ще може продовжувати працювати, виконувати повсякденні завдання, проте все це перестав приносити йому задоволення. При загостренні депресії втрачається всяка активність. Людина стає байдужою до оточення і все навколо вона бачить лише в «темному кольорі».

Людина в стані депресії зайнята тільки собою, своїми проблемами, своїм здоров'ям. Вона часто схильна говорити про симптоми, пов'язані з депресією, але не про саму депресію. Тому клієнт може виявляти заклопотаність фізичним здоров'ям, скаржитися на безсоння, раннє пробудження, втрату апетиту, загальну втому. Іноді скарги на порушення різних систем організму «маскуються» під депресію.

Завдання консультанта в роботі з депресивними клієнтами двояке: підтримати клієнта і допомогти йому в психологічному поясненні труднощів. Клієнт, побачивши людину, яка його розуміє і цінує, може змінити установку по відношенню до свого оточення в позитивному напрямі. З метою відновлення у клієнта віри у власні можливості необхідно звертати увагу на сфери, в яких він компетентний, і де має певні досягнення. Крім цього, важливо мобілізувати агресивні спонуки клієнта, щоб він міг успішно боротися з життєвими труднощами.

Слід звернути увагу на те, що консультант повинен досить часто зустрічатися з депресивним клієнтом, особливо якщо має справу з гострою депресією. Частота зустрічей може бути 2-3 рази на тиждень з поступовим її зменшенням залежно від стану клієнта. Також, важливо зазначити, що людина в стані депресії часто, через схильність до саморуйнування в явній і прихованій формах, є небезпечною для себе. Коли консультант має справу з депресивними клієнтами, слід мати увазі те, що незначна депресія може перерости в гостру депресію з суїцидальними намірами. Консультування таких осіб слід спрямовувати на подолання спонук до самогубства, які ще залишаються після невдалої спроби.

Таким чином, практичні психологи повинні враховувати у роботі особливості психології та поведінки осіб з проявами деструкцій.

## Інформаційні джерела:

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – Изд. 2-е. М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
2. Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. – К.: Наукова думка, 1995. – 128 с.
3. Курпатов А. В. Как избавиться от тревоги, депрессии и раздражительности. – СПб.: Нева, 2003. – 248 с.
4. Рибалка В. В. Психологічні проблеми особистості, їх визначення та шляхи розв'язання // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : Підручник. – К.: Либідь, 1999. – С. 236 – 242.

УДК 371.14:37.017.92 (045)

**Хаустова О.В.,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» ЗОР, м. Запоріжжя

## СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

*Автор рассматривает духовный потенциал учителя как сложную самоорганизующуюся систему, описывает процесс его развития как нелинейный и открытый, применяет принципы синергетики для организации последипломного педагогического образования. В статье доказано, что синергетический подход к развитию духовного потенциала педагога основывается на стимулировании его самораскрытия и самосовершенствования в процессе сотрудничества с другими людьми, самим собой с позиций доминирования самообразования, самоорганизации и самоуправления.*

*Автор розглядає духовний потенціал учителя як складну систему, що самоорганізується; характеризує процес його розвитку як нелінійний та відкритий, використовує принципи синергетики для організації післядипломної педагогічної освіти. У статті доведено, що синергетичний підхід до розвитку духовного потенціалу педагога базується на стимулюванні його саморозкриття і самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми і самим собою на засадах домінування самоосвіти, самоорганізації, самоуправління.*

**Ключові слова:** синергетичний підхід, духовний потенціал учителя, післядипломна педагогічна освіта.

**Постановка проблеми.** Професійний і духовний розвиток особистості педагога перебуває під впливом духовної кризи і морального хаосу, що охопили сучасне суспільство. Екзистенційний вакуум, зневіра, роздратованість, невпевненість у своїх силах стають поширеними явищами, що характеризують сучасного українця, педагога зокрема. У взаємодії вчителя і учня не вистачає духовного змісту, що призводить до зниження виховного впливу на школярів. Однією з причин такої ситуації є те, що духовний потенціал учителя не знаходить джерел для розвитку, умов для вдосконалення і самовияву. У той самий час неоднозначні ситуації вимагають від педагога здатності до вибору нестандартних способів інтерпретації педагогічних явищ, нестандартного реагування у взаємодії з вихованцем, здійснення виховних впливів на основі самоактуалізації духовних потенціалів. Однак у системі післядипломної освіти педагог не отримує відповідної підготовки. Це обумовлює потребу у підтримці розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, створення специфічного духовно збагаченого освітнього середовища.

**Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Дослідженням духовного потенціалу особистості присвячені праці О.В. Горожанкіної, О.П. Єлісєєва, О.М. Олексюк, Б.Д. Паригіна, Е.О. Поміткіна, М.В. Савчина та ін. Духовно-творчий потенціал вивчають В.В. Вербець, Г.М. Гладшев, В.В. Ігнатова, З.В. Хохріна та ін.

Особливості підготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти розглянуто В.В. Олійником, Н.Г. Протасовою, В.І. Пуцовим, Т.І. Сущенко та ін. У фундаментальних працях В.І. Бондаря, В.П. Киркалова, М.Ю. Красовицького, Ю.М. Кулюткіна, М.В. Кухарева, В.І. Маслова, Т.І. Шамової та інших висвітлені теоретичні основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Реалізації ідей синергетики у змісті освіти, моделюванні і прогнозуванні розвитку освітніх систем, організації освітнього процесу присвячені праці В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, В.А. Ігнатової, Є.Н. Князевої, І.В. Меньшикова, С.П. Курдюмова та ін.

Синергетичний підхід як методологію сучасної післядипломної педагогічної освіти вивчають В.Ю. Арешонков, М. Романенко, Н.Г. Протасова та ін.

Однак **невирішеною у сучасній педагогіці залишається** проблема дослідження розвитку духовного потенціалу педагога в процесі післядипломної педагогічної освіти на синергетичних методологічних засадах. Тому **метою** даної статі є розгляд процесу розвитку духовного потенціалу вчителя з точки зору синергетичного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Запропонований німецьким вченим Г. Хакеном термін “синергетика” [9] у перекладі з давньогрецької означає “співробітництво, спільна дія”. Синергетика як наука займається вивченням систем, що складаються з багатьох підсистем, які взаємодіють між собою, досліджує процеси у нестабільних системах. Предметом дослідження синергетики є процеси самоорганізації, спонтанного структуроутворення. Продуктами синергетики є такі елементи сучасної картини світу, як концепція нестабільного, нерівноважного світу, уявлення про феномен невизначеності та багатоальтернативність розвитку, ідея виникнення порядку із хаосу; теорія самоорганізації; теорія детермінованого хаосу; теорія біфуркацій; теорія фракталів; теорія складностей; теорія катастроф; теорія флуктуацій та ін.

Застосування цього підходу є актуальним під час вивчення таких складноорганізованих феноменів як духовність, духовний потенціал, система післядипломної педагогічної освіти. Дослідження Н.Г. Протасовою ключових положень синергетичної методології [4] довело, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати способи розвитку, а необхідно сприяти їхнім власним тенденціям розвитку. Ця ідея стала однією з ключових у багатьох концепціях розвитку післядипломної педагогічної освіти, концепціях духовного розвитку особистості.

Ми виходимо із положення про те, що кожна людина від народження має духовний потенціал, у якому інтегровано задатки й здібності, необхідні для розквіту творчості, діяльнісного втілення загальнолюдських цінностей Істини, Краси, Добра, любові до світу й людини, що уможливорює життя, спілкування й професійну діяльність у переживанні спокою, радощів і щастя. У залежності від індивідуальних особливостей світогляду духовний потенціал може базуватися на атеїстичній ціннісній основі або на релігійному підґрунті.

Духовний потенціал є інтегральним утворенням, що в унікальній та неповторній комбінації поєднує можливе й дійсне, свідоме й несвідоме, суще й належне; взаємопов'язує здібності й здатності особистості до прийняття, переживання й творчого втілення у всіх сферах життєдіяльності базових загальнолюдських цінностей та індивідуальних ціннісних новоутворень. Духовний потенціал – особлива, здатна до саморозвитку система відновлюваних внутрішніх ресурсів духу людини, які виявляються в діяльності, що спрямована на творче втілення загальнолюдських потреб, цінностей й ідеалів у художньо-естетичній, інтелектуальній, моральній професійній діяльності, соціально значущих вчинках, самопізнанні й самотворенні. Духовний потенціал особистості є результатом соціального культурного впливу та самобудівництва й моральної творчості, естетичної й катарсичної діяльності, рефлексії, інтуїтивного осягання.

Ми підтримуємо думку Н.О. Коваль про те, що у змісті професійного становлення спеціаліста духовність є невід'ємним компонентом, що забезпечує його духовну й професійну зрілість. Питання розвитку духовного потенціалу професіонала є важливим, оскільки процес духовного розвитку особистості відбувається на шляху зростання професійної майстерності під час загострення протиріч між особистісним потенціалом і можливостями його реалізації. Творче переосмислення наукових праць Н.О. Коваль дозволяє розглядати духовний потенціал як соціальну цінність, стрижневу особистісну якість, основу духовної самореалізації педагога в професійній діяльності.

Компоненти духовного потенціалу пронизують всі підструктури особистості, тому розвиток особистості і розвиток духовного потенціалу є взаємопов'язаними процесами, що обумовлюють діяльність, спілкування, творчість й самотворення людини. Специфічним для розвитку духовного потенціалу процесом є взаємоактивація процесів диференціації та інтеграції його компонентів.

Духовний потенціал постає як синергетична система, яка саморозвивається, однак процес його саморозвитку опосередкований зв'язками з зовнішнім світом, взаємодією інтуїтивного і логічного начал. Синергетичний підхід до розвитку духовного потенціалу педагога базується на стимулюванні його саморозкриття і самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми і самим собою на засадах домінування самоосвіти, самоорганізації, самоуправління. При цьому самоуправління розглядається в контексті удосконалення і саморозвитку духовного потенціалу вчителя, враховуючи його здатність накопичувати і використовувати духовний досвід.

Духовний потенціал є відкритою системою, для якої згубним є «вторгнення» ззовні, атмосфера недовіри, страху, тиску, нездорової конкуренції, однак важливими є сприятливі зовнішні умови, самопідтримка («self-support»), створення множинності особистісно значущих, «резонансних зустрічей», що розширюють простір для міжособистісної інтеграції.

Духовне становлення людини, обумовлене її інтерактивною природою, є діалогічним, відбувається шляхом духовної взаємодії. Розкриття змісту освіти не може бути духовно продуктивним, якщо відбувається без духовної взаємодії.

Основою розуміння сутності такої взаємодії є дослідження М. Каганом сутності духовного сприяння, яке він розглядає як нелінійний синергетичний процес визначення духовних цінностей шляхом вільного вибору певних ідеалів, смислоттєвих установок, «моделей потрібного майбутнього», предметів «віри, надії і любові» [3]. Зважаючи на його висновки, ми схилиємося до думки, що в післядипломному педагогічному процесі важливою є відмова від порушення самоорганізаційної домінанти вчителя, чому сприяє міжсуб'єктний діалог. Ми вважаємо, що духовна взаємодія є різновидом міжособистісної взаємодії, взаємовпливом духовних ідеалів, цінностей, переживань, потреб, інтересів, особистісних смислів, що сприяє саморозумінню, самобудуванню і самоздійсненню духовних потенціалів кожного з її учасників в умовах обміну діями, спілкування, саморозкриття та спрямованості один на одного. В процесі духовної взаємодії поєднується особистісне і діяльнісне, відбувається двосторонній, взаємний обмін духовною активністю, духовне єднання.

Процес розвитку духовного потенціалу педагога активно відбувається в ході творчого вирішення

професійних проблем, пов'язаних з вихованням дитини. Як вказує Є.В. Бондаревська, вчитель має сприяти розумінню дитиною його життєвих цілей і проблем, усвідомленому вибору і прийняттю рішень, самоорганізації та відповідальності. В процесі супроводу духовного сходження дитини відбувається і більш глибоке розуміння вчителем самого себе, власного життя, активізація процесів особистісної самоорганізації.

Процес розвитку духовного потенціалу вчителя є цілісною синергетичною освітньою системою, в центрі якої знаходиться особистість вчителя, яка у свою чергу є складною самоорганізуючою системою. Для такої системи, яка включає декілька складносистемних компонентів, що складають цілісну синергетичну систему, важливим є механізм, який не дозволяє привести систему до руйнування, а саме механізм сумісної діяльності суб'єктів системи, що забезпечує її саморух.

Зміст діяльності викладача системи післядипломної освіти пов'язаний з відображенням і трансляцією спектра ціннісних позицій, який є біфуркаційним; викладач супроводжує вчителя в процесі проходження через точки біфуркації (роздвоєння сценаріїв розвитку системи), вибору одного із можливих аттракторів (сценаріїв розвитку) для зростання рівноваги, досягнення нової якості в рухах динамічної системи при малій зміні її параметрів. Післядипломний освітній процес постає як біфуркаційна модель ланцюжка складних ситуацій вибору між чисельними варіантами можливих рішень. Особливо, якщо справа стосується розвитку духовного потенціалу вчителя, який припускає можливість багатьох варіантів спрямування і поглиблення.

Логіці синергетичного підходу відповідають ідеї про те, що характерною ознакою розвитку духовного потенціалу вчителя стає наявність кількох його напрямів; існують можливості організуючого впливу випадковостей, способи виходу з критичних ситуацій, що стимулюють духовний розвиток стрибком. Такий «стрибок» змальовує К.Д. Ушинський: «...у невичерпно багатій природі людини існують і такі явища, коли сильне душевне потрясіння, незвичайний порив духу, високе одухотворення – одним ударом винищують закоренілі звички, нібито спалює своїм вогнем всю попередню історію людини» [6, 155].

У процесі розвитку духовного потенціалу вчителя важливим є врахування стихійних внутрішніх процесів самовизначення, імпульсивних поривів активності і спонтанних дій. Неможливо передбачити, який саме вплив буде значущим для розвитку духовного потенціалу, призведе до «резонансного відгуку».

Беручи за основу ідею самоорганізації як основоположну в процесі розвитку духовного потенціалу вчителя, слід враховувати принципи синергетики, сформульовані В. Бранським.

Принцип становлення стверджує, що основна форма буття – не те, що сталося, а те, що становиться, не спокій, а рух. Тому ми вважаємо, що процес розвитку духовного потенціалу не має свого завершення, духовний потенціал особистості завжди знаходиться в русі.

Принцип впізнавання констатує необхідність впізнавання (відкриття) буття як становлення. Згідно цьому принципу розвиток духовного потенціалу відбувається як впізнавання, відкриття власних духовних можливостей, здатностей і здібностей, відкриття цінностей, екзистенцій буття.

Принцип згоди (діалогічності). Відповідно до цього принципу розвиток духовного потенціалу відбувається в ході діалогу, комунікативної доброзичливості, взаємодії суб'єктів і встановлення гармонії.

Такий принцип синергетики, як принцип доповнення, наводить на думку про те, що духовний потенціал представлений як такий, що стався (платоністське), та як такий, що становиться (неоплатоністське).

Принцип нелінійності, що обумовлює незбереження адитивності в процесі розвитку і саморозвитку, у той час, як кожен момент такого процесу, має потенціал еволюції.

Ми враховуємо й інші принципи синергетики, наприклад, принцип флуктуації (коливання, відхилення від середнього), згідно якому післядипломний педагогічний процес з метою розвитку духовного потенціалу вчителя має бути організованим, як процес творчий, що активізує саморефлексію, породжує і стимулює думку, відбувається не шляхом передачі знань, а шляхом оволодіння способами самоосвіти, саморозвитку духовного потенціалу. Викладач закладу післядипломної педагогічної освіти, відповідно до цього принципу, створює проблемні ситуації, які порушують стереотипи сприйняття учня, самого себе, процесів виховання й навчання. Висвітлюючи суперечності, наявні в практиці роботи вчителя, викладач порушує його внутрішню рівновагу, що створює поштовх до творчого пошуку нових, більш ефективних способів діяльності в педагогічному процесі. Такому пошуку сприяє позитивний емоційний настрій, високий науковий рівень лекцій, зосередження уваги слухачів на нових наукових відкриттях тощо.

Не менш цікавим і продуктивним для сприяння розвитку духовного потенціалу вчителя є принцип параметрів порядку. Його можливо застосовувати для організації процесу післядипломної освіти й для сприяння саморозвитку духовного потенціалу вчителя. Основою застосування цього принципу стає створення ситуацій вибору, прийняття рішень з великою кількістю ступенів свободи [5, 181]. Прийняття рішення супроводжує виникнення домінант (параметрів порядку), що призводить до виникнення упорядкованої структури. Ці параметри обумовлюють поведінку всіх елементів певної структури (освітньої системи, духовного потенціалу тощо). Ситуації морального вибору дозволяють вчителю визначити екзистенційні основи власного життя, упевнитися в тих духовних засадах, на яких він буде свої стосунки зі світом, собою і Богом, або прийти до висновку про необхідність їх переосмислення.

Розвиток духовного потенціалу вчителя має базуватися на принципі коеволюції, враховувати механізм взаємообумовлених змін елементів, які складають єдину систему, що розвивається. Цей принцип пояснює те, що серед всіх трансформацій компонентів духовного потенціалу залишаються лише ті, що є взаємно сумісними. Також цей принцип описує механізм сумісного розвитку духовного потенціалу особистості й духовного потенціалу того середовища, в якому особистість знаходиться; обґрунтовує необхідність співвіднесення інтересів, потреб вчителя і середовища, духовних зокрема; висвітлює такий шлях духовного

розвитку, який передбачає внесення змін в соціальне середовище відповідно до духовних потреб особистості, обумовлює духовне перетворення особистості у відповідності до об'єктивних вимог суспільства. Принцип коеволюції вимагає від людини змін у світогляді у бік повернення до духовних цінностей для збереження життя на Землі в умовах функціонування ноосфери.

Принцип кооперативності як один із базових відносно системи освіти, післядипломної зокрема, стає провідним у процесі розвитку духовного потенціалу вчителя. Сутність даного принципу полягає в налагодженні оптимального функціонування, узгодженні взаємодії суб'єктів освіти для досягнення синергії між учасниками післядипломного педагогічного процесу шляхом застосування своєчасних впливів.

Синергетичний шлях організації післядипломного педагогічного процесу для сприяння розвитку духовного потенціалу вчителя передбачає сумісні дії, синергію, кооперативний ефект. У такому освітньому процесі існують можливості виникнення нових зв'язків, тенденцій, властивостей, стосунків, що дозволяють стимулювати духовний розвиток особистості і групи. Необхідною стає активізація абстрактно-логічних та образно-інтуїтивних, раціональних та ірраціональних способів мислення, нелінійного стилю мислення.

Базуючись на ідеї синергетики про виникнення порядку із хаосу, в процесі розвитку духовного потенціалу вчителя слід виходити з позиції «управляти, не управляючи», підштовхувати малим резонансним впливом на один із власних і сприятливих для людини шляхів духовного розвитку за умов активізації самоуправління та самопідтримки. В такому процесі або актуалізуються неорганізовані і спонтанні прояви вчителя, або виникає хаос. Відмова від його подолання стає вимогою до викладача системи післядипломної педагогічної освіти. Навпаки, цей хаос слід перетворювати в підґрунтя, що породжує творчість, інновації, дозволяє перейти до конструктивної діяльності. Синергетичний підхід в процесі організації післядипломної педагогічної освіти дозволяє пробуджувати особистість, переходити до позицій «освіта як самовідкриття», «співробітництво з собою та іншими», що особливо актуально для фасилітації розвитку духовного потенціалу педагога.

Слушними є ідеї синергетики, що призводять до висновку про таку необхідну умову сприяння духовному розвитку, як вчасність освітніх впливів. Дії викладача системи післядипломної освіти мають бути розпочаті в потрібний час в потрібному місці, щоб його вплив був резонансним, а його результати – неочікуваними та значними. Відповідно до досліджень з вікової психології, існують такі вікові періоди, які є найбільш чутливими для духовного розвитку, наприклад, періоди кризи 30 років, кризи середини життя [6, 281].

Як свідчать наукові дослідження, до кризового стану призводять внутрішні світоглядні колізії, витоками яких є суперечності між системами ідей, що склалися у суспільній свідомості, і особистим світоглядом; системою знань про навколишній світ і системою ціннісних орієнтацій, уявлень про власне місце у цьому світі; між поглядами та реальною поведінкою людини; між індивідуальними, груповими та загальнокультурними цінностями [1, 120].

Якщо вчитель виявляється нездатним впоратися з переоцінкою цінностей і здійснити необхідні зміни, виникають передумови духовних криз. О.І.Зеличенко вирізняє наступні духовні кризи: криза розвитку, криза втрати Бога, криза нелюбові, творча криза, криза дезорієнтації, криза спустошення [2, 229]. Різновидом таких криз є екзистенційна, дослідження якої започатковано В.Франклом. На його думку, криза – це конфлікт різних цінностей всередині самої ціннісної свідомості особистості. Її подолання вчений пов'язує з усвідомленням людиною важливої мети, для реалізації якої потрібно духовне напруження і розвиток, інтеграція зі світом, творчість (створення чогось нового, більш досконалого і відповідного ідеалам, цілям, цінностям, потребам людини) [8].

Післядипломний освітній процес містить у собі можливості профілактики духовних криз та допомоги вчителям у їх подоланні. Ці можливості відкриваються в процесі аналізу педагогічних ситуацій з ціннісних позицій, висвітлення екзистенційних основ професійного і особистого життя людини, розгляду духовних криз в процесі викладання професійно-педагогічного модуля навчальних планів.

Крім цього, в післядипломному педагогічному процесі існують можливості втілення ідей про те, що продукти творчої праці особистості впливають на те, якою стає особистість; особливості особистості, ціннісної сфери, поведінки учнів впливають на те, якими стають вчителі. Звідси випливає необхідність в післядипломному педагогічному процесі активізувати духовну творчість педагогів, продукти якої слід яскраво презентувати, що призведе до змін у самооцінці педагогів. Також актуальним стає визначення вчителями духовних якостей учнів на заняттях у курсовий період і динаміки їх розвитку для посилення мотивації духовного самовдосконалення вчителя.

Базуючись на положеннях синергетичного підходу, можна впевнено говорити про те, що в післядипломному педагогічному процесі потрібно визначати завдання розвитку духовного потенціалу вчителя, однак результат такого розвитку обов'язково має залишитися невизначеним. Цілеспрямоване управління таким розвитком є неможливим, оскільки він відбувається під впливом багатьох інших факторів, серед яких велике значення мають власні духовні пошуки, досвід вчителя. Вимірювання результатів розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної освіти є складним завданням, оскільки ці результати можуть бути невизначеними або віддаленими в часі.

У процесі післядипломної освіти вчителів в КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР започатковано сприяння розвитку духовного потенціалу вчителів та **отримано наступні результати:** осмислення слухачами єдності особистісного, професійного й духовного самовдосконалення, необхідності розвитку духовного потенціалу для підвищення якості освітнього процесу;

розвиток внутрішньої мотивації до курсової перепідготовки, активності слухачів на заняттях, взаєморозуміння між слухачами і викладачами, формування спрямованості на духовну взаємодію зі школярами.

Здійснений аналіз дозволив зробити **висновки** щодо необхідності впровадження синергетичного підходу до розвитку духовного потенціалу вчителя в післядипломному освітньому процесі, враховуючи способи оптимізації взаємодії та специфічні синергетичні принципи. Реалізація синергетичного підходу в післядипломному освітньому процесі з метою розвитку духовного потенціалу вчителя проявляється в оновленні змісту, методів, форм навчання з урахуванням таких його особливостей, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність, нелінійність мислення, управління і самоуправління тощо. Умовами ефективності такого процесу постають духовна взаємодія його суб'єктів, забезпечення свободи вибору, орієнтація викладачів і вчителів на цілі саморозвитку.

**Перспективи подальших розвідок** у цьому напрямі полягають у визначенні способів навчання викладачів здійсненню розвитку духовного потенціалу вчителів у післядипломному педагогічному процесі на засадах синергетичного підходу.

### Інформаційні джерела:

1. Життєві кризи особистості: Наук.-методичний посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч.1: Психологія життєвих криз особистості. – 357 с.
2. Зеличенко А.И. Психология духовности / А.И. Зеличенко. – М.: Изд-во трансперсонального ин-та., 1996. – 400 с.
3. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс / М.С. Каган // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 341–357.
4. Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 2000. – С. 281–282.
5. Рабош В.А. Синергетика образования человека / В.А. Рабош // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Том 5. – №10. – С.178–184.
6. Савчин М.В. Вікова психологія. Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академ-видав, 2006. – 360 с. (Альма-матер).
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т.5. – 528 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В.Франкл / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

УДК 37.026:351

**Ягунов В.В.,**

доктор педагогічних наук, професор,

Воєнно-дипломатична академія;

**Ягунова О.В.,**

Національний університет оборони України,

м. Київ

### ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФЕСІОНАЛА

*В статтє проанализированы основные факторы становления военного профессионала, охарактеризовано влияние военно-профессиональной деятельности на профессиональное развитие военного специалиста и формирование его профессионализма.*

*У статті проаналізовано основні чинники становлення військового професіонала, охарактеризовано вплив військово-професійної діяльності на професійний розвиток військового фахівця та формування його професіоналізму.*

**Ключові слова:** чинник; формування особистості; розвиток особистості; професійний розвиток; професіоналізм; військово-професійна діяльність.

Як особистість фахівця у цілому, так і її провідні риси як особистості та фахівця розвиваються безпосередньо в процесі його професійного становлення та розвитку, професійної діяльності та вирішення конкретних професійних завдань. У зв'язку з цим у психології праці, психології професійного розвитку та психології екстремальних видів діяльності проблема професійного становлення, професійного розвитку, формування та розвитку професіоналізму особи чи професіонала як суб'єкта професійної діяльності є важливою проблемою.

**Особистість військового фахівця** – це соціально зумовлена система провідних якостей, що включає найсуттєвіші соціально та професійно значущі властивості, риси та прояви, які визначають його фахову

*поведінку і військово-професійну діяльність як суб'єкта індивідуального, соціального та військово-професійного буття у Збройних силах України.*

Багатство проявів особистості військового фахівця та її психологічна структура залежать від конкретних історичних, культурних, соціальних і військово-професійних відносин в українському суспільстві, оскільки вона безпосередньо розвивається і вдосконалюється в процесах активної соціальної взаємодії, військово-професійної та інших видів діяльності, особистісного, військово-професійного та суб'єктного самоствердження та самоактуалізації у військовому середовищі.

*Головними провідними властивостями, рисами та проявами особистості військового фахівця є такі:*

ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника військової організації української держави та конкретного військового фахівця, насамперед військово-професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, система цінностей військово-професійної та фахової діяльності, військово-професійної суб'єктності тощо;

включеність у систему суспільних відносин шляхом виконання певних посадових компетенцій у військовій організації української держави;

свідома саморегуляція та самодетермінація своєї поведінки й діяльності у військовій організації української держави;

спроможність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій;

свідома активність, що виражена в військово-професійній діяльності.

Зміст цих властивостей, проявів і рис залежить від багатьох обставин, передумов, ситуативних і закономірних умов тощо, які у психології особистості прийнято називати **основними чинниками формування особистості**.

Психологи зазначають, що людина як біологічна істота народжується один раз, але як особистість – двічі. Уперше тоді, коли дитина починає говорити “Я”, відокремлюючись з оточення, протиставляючи себе іншим людям та порівнюючи себе з іншими. Це приблизно відбувається біля трьох років. Друге народження особистості відбувається, коли у людини сформувався світогляд, власні моральні потреби та оцінки, провідні соціально значущі якості, властивості і риси, які роблять її відносно стійкою від переконань інших. Це дає їй набуті відносно автономності, змогу керувати своєю поведінкою і діяльністю згідно зі своїми переконаннями і моральними нормами.

“Другому народженню” особистості сприяє низка чинників. Це – біологічний, соціальний, виховний і діяльнісний [12, с. 57-63]. Кожен чинник формує і наповнює конкретним змістом, смислом і цінностями певну сферу особистості військового фахівця. Водночас, одні з них практично не залежать від військового фахівця, вони є такими, якими їх він отримує при народженні (біологічний чинник), а інші опосередковано – соціальний чинник, а треті – виховний і діяльнісний – безпосередньо впливають на формування, розвиток і вдосконалення особистості взагалі та особистості військового фахівця, зокрема. Отже, онтогенез військового фахівця як людини визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю та діяльністю.

«Сутність біологічного фактора полягає в тому, що він забезпечує генетичні передумови подальшого розвитку людини як соціальної істоти. Становлення людського організму відбувається за конкретною програмою, яка задана в його генотипі. Генотип визначає людський тип анатомо-фізіологічної структури організму, його морфологічних і фізіологічних ознак, будови нервової системи, статі, характеру дозрівання тощо. Генотип також визначає динамічні властивості нервових процесів, безумовно-рефлекторні мозкові зв'язки, з якими народжується дитина і які регулюють перші акти поведінки. Найголовніше – це спадково обумовлені величезні можливості утворення нових потреб і форм поведінки нервової системи людини, тобто це задатки людини. Вони реалізуються тільки в умовах суспільного життя» [12, с. 58].

Таким чином, особистістю не народжуються, а стають в онтогенезі відносно пізно. При цьому особливо важливо, що поняття “особистість” має передусім соціальний зміст, оскільки тільки в суспільстві можливе формування особистості, за його межами це неможливо. У зв'язку з цим провідну роль у формуванні особистості відіграє *соціальний чинник*, оскільки особистість військового фахівця є також мірою його соціального розвитку. Біологічні передумови реалізуються тільки в суспільних умовах життя. Надбання суспільства не фіксуються і не передаються в генах. Вони засвоюються протягом життя через спілкування, виховання, активну діяльність, у процесі яких відбувається *соціалізація індивіда*. Це – процес засвоєння військовим фахівцем військово-професійних знань, військового досвіду, фахових норм і цінностей, включення його до системи військово-соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності у військовому середовищі. Вона характеризується двома важливими моментами: засвоєнням військово-соціального досвіду та його “перерозподілом” до рівня особистісних настанов і орієнтацій. Впливи військово-соціального середовища мають, у першу чергу, опосередковуватися рівнем власної активності військового фахівця у діяльності та поведінці, характером відносин з іншими військовослужбовцями, рівнем освіченості та вихованості, індивідуальними рисами характеру, життєвими настановами тощо.

Отже, обов'язково необхідний наступний чинник – *виховний*, який надає соціальному чиннику організованого характеру, нейтралізує негативні впливи та забезпечує цілеспрямовані виховні впливи, які характерні для військового середовища. При цьому виховні впливи мають бути як безпосередніми, так і опосередкованими. Найбільша увага має бути зосереджена на опосередкованому впливі, оскільки він має набагато більше виховного впливу, ніж безпосередній. Основними об'єктами виховного впливу мають бути формування, розвиток і вдосконалення військово-професійних потреб, мотивів і мотивації, а також ідеали, цілі,

свідомість, підсвідомість, емоції, воля людини, які разом формують єдність, створюють струнку систему і, врешті-решт, лежать в основі цілісної системи систем – особистості військового фахівця.

Водночас, слід пам'ятати, що особистість військового фахівця – це продукт не тільки впливу ззовні, а вона розвивається та вдосконалюється в процесі власної активної діяльності. Зв'язок між поведінкою, діяльністю й особистістю був найбільш чітко підкреслений О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, Г.С.Костюком та ін. Вони особливо підкреслюють *власну активну діяльність* як одну з основних чинників формування особистості. Під діяльністю мається на увазі: для дитини – гра та учіння, а для дорослої людини – учіння й праця; для військовослужбовця – військова праця. За психологічними теоріями С.Л. Рубінштейна та О.М. Леонтьєва, особистість формується в діяльності та народжується з діяльності. Особистість, на їхню думку, виступає, з одного боку, як умова діяльності, а з іншого – як продукт діяльності. О.Г.Асмолов стверджує, що “справжньою основою і рушійною силою розвитку особистості є спільна діяльність, в якій відбувається соціалізація особистості, засвоєння заданих соціальних ролей” [3, с. 6].

Ми вважаємо, що найбільш продуктивним у процесі розкриття проблеми особистості військового фахівця є суб'єктно-діяльнісний підхід, що спирається на аналіз її діяльності у військовому середовищі, вплив військово-професійної діяльності на формування провідних рис особистості. Суспільні умови, які існують в українському суспільстві, визначають провідні його якості не самі по собі, а завдяки його діям, загалом – військово-професійної діяльності. Водночас, слід пам'ятати, що військовослужбовець виступає як соціальна постать певного соціуму. У зв'язку з цим особистість військового фахівця має розглядатися не лише в діяльнісному, а й додатково соціально-психолого-індивідуальному плані, тобто як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Але основною проблемою цієї статті є вплив діяльності на професійний розвиток і професійне становлення особистості військового фахівця. На нашу думку, найбільш перспективним напрямом психологічного обґрунтування проблеми професіоналізму є її дослідження у нерозривному зв'язку з розвитком особистості як суб'єкта професійної діяльності протягом набуття фахової освіти та наступної фахової діяльності. Цей аспект є принциповим, оскільки не особистість визначає фахову діяльність, і не фахова діяльність визначає особистість, а суб'єкт професійно-фахової діяльності знаходить оптимальне співвідношення її зовнішньої (показники ефективної професійно-фахової діяльності, критерії та показники її оцінювання як суб'єкта військово-професійної діяльності) та внутрішньої (ставлення, цінності, готовність, умотивованість, особистісний смисл, професійні перспективи тощо як суб'єкта соціального буття, тобто особистості, та військово-професійного середовища) детермінацій, стандартизації фахової діяльності та необхідності творчості в ній, регламентації та нормативності посадових компетенцій фахівця та творчої природи особистості: „Особистість як суб'єкт випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності... і вимогам, об'єктивним характеристикам власне даного виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно” [1, с. 91].

Такий підхід є, на нашу думку, методологічно обґрунтованим, оскільки особистість фахівця і його діяльність усвідомлюються, сприймаються і досліджуються в комплексі. Але при цьому слід мати на увазі такий принциповий аспект: особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, смисл, зміст, методи, технології, засоби та результат, а при необхідності вносить до них певні необхідні корективи. У зв'язку з цим ми наголошуємо на індивідуальному стилі професійної діяльності та на отриманні такого результату, який відповідає суб'єктивним очікуванням конкретного військового фахівця. А психологічним механізмом регуляції цієї діяльності виступає саморегуляція військового фахівця, яка безпосередньо залежить від розвиненості його особистісних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей, компетентності і професійного досвіду, що проявляється у професіоналізмі діяльності. Це свідчить про те, що практична діяльність в екстремальній ситуації, наприклад, у процесі здійснення миротворчої діяльності, зумовлена багатьма чинниками, серед яких провідними є особистісні чи суб'єктивні як особистості та військовослужбовця, професійні як представника конкретного виду та роду військ, фахові як суб'єкта конкретного військового фаху, а також і об'єктивними чинниками, які впливають із умов здійснення міжнародної миротворчої операції в конкретній країні та регіоні. Наприклад, у концепціях професіоналізму О.О. Бодальова, Є.О. Клімова, Н.В.Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, А.О. Реана, В.Д. Шадрікова відмічається, що характеристики особистості істотно впливають на результат діяльності саме в процесі її професіоналізації.

З одного боку, є досить широкий за обсягом емпіричний матеріал з проблеми професіоналізму, а з іншого – ще не існує в сучасній психологічній науці достатньо ґрунтового обґрунтування професіоналізму в цілому та професіоналізму в екстремальних видах діяльності, зокрема, як складних психологічних феноменів психології діяльності в особливих умовах.

Поняття „професіонал” і „професіоналізм” знаходяться, на нашу думку, у безпосередньому взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості. Професіонал найчастіше розглядається, на думку А.К.Маркової, як фахівець, який виконує будь-яку професійну діяльність [7]. Саме таке визначення професіонала, хоча й є досить поширеним, все ж є достатньою дискусійним, особливо у зв'язку з необхідністю встановлення розбіжностей між фахівцем і професіоналом як ідеалом фахівця, що проявляє фахово-професійну майстерність у вирішенні фахових завдань або ж як найвищий рівень фахово-професійного розвитку. В останні роки сформулювалося дещо скоректоване визначення професіонала як особи, яка успішно адаптується до

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

професії й вільно володіє психологічними засобами праці. Відзначається, що при вдалому виборі професійної діяльності особа накопичує у своїй професійній діяльності такий досвід, що об'єкт праці стає для неї максимально ясним, а професійна діяльність виконується "граючи" [11].

"Професіонал – працівник, який окрім знань, умінь, якостей і досвіду має також певну компетенцію, здатність до самоорганізації, відповідальність і професійну надійність. Професіонал здатний знайти проблему, сформулювати задачу і визначити спосіб її вирішення", – вважає Е.Ф. Зеєр [4, с. 31].

„Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості і діяльності, високий професійний і соціальний статус, динамічно розвиваючу систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, особистісне і професійне досягнення, які мають соціально-позитивне значення” [2, с. 184].

Отже, в останньому визначенні на основі провідного методологічного принципу психологічної науки – єдності особистості та діяльності – **професіонал** розуміється як система двох важливих складових: професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності: „Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність професійних навичок і вмінь, у тому числі й таких, які ґрунтуються на творчому вирішенні, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця” [2, с. 174].

У професійній педагогіці поняття „професіоналізм” розуміється як здатність до компетентного виконання функціональних обов'язків, набути в ході навчальної і практичної діяльності; рівень майстерності та мистецтва в певному виді занять, який відповідає рівню складності завдань, що виконуються [9, с. 505].

У психології праці це поняття трактується не тільки як вищий рівень знань, умінь і результатів людини в даній сфері діяльності, але і як певна система організації свідомості і психіки людини [6, с. 387].

У психології професійного розвитку поняття „професіоналізм” розуміється як „...інтегральна якість (новоутворення) суб'єкта праці, яка характеризує продуктивне виконання професійних завдань, обумовлена творчою самодіяльністю і високим рівнем професійної самоактуалізації”, а „...професіоналізація – „формоутворення” суб'єкта, яке адекватне змісту і вимогам професійної діяльності” [5, с. 16].

Центральною категорією, яка відображає професіоналізацію особистості, тобто розкриває цілі, зміст й основні етапи взаємодії особистості та професії, поступове набуття особистістю фахового досвіду, вдосконалення фахових теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, професійно важливих якостей є **професійний розвиток**. Під цією категорією також розуміють „...зміни психіки в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності” [10, с. 333]. Початок професійного розвитку пов'язується з моментом „...прийняття людиною професії та включення в процес її освоєння” [8, с. 30].

Ця категорія є однією з провідних у психології праці та розкриває професійне дозрівання, формування, саморозвиток і самовдосконалення суб'єкта праці. Проблема професійного розвитку активно досліджували та продовжують досліджувати А.О. Деркач, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін. Аналіз результатів їх наукових досліджень і змісту різних праць показує методологічну спільність підходів до розуміння сутності професійного розвитку. Основні відмінності, які є в їх підходах, представлені у таблиці 1.

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів: 1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією; 2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: адаптації до професії; самоактуалізації в професії; вільне володіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: вільне володіння професією у формі творчості; опанування низкою суміжних професій; творче самопроектування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості; 5) післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності [3, с. 56-57].

**Методологічні підходи до професійного розвитку**

*Таблиця 1*

| № з/п | Форми професійного розвитку      | Об'єкт розвитку    | Основа професійного розвитку         | Основні представники                                                       |
|-------|----------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Професійне становлення           | Особистість        | Соціум, провідна діяльність          | Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков тощо |
| 2     | Професіоналізація                | Суб'єкт діяльності | Рівні успішного виконання діяльності | Л.М. Мітіна, А.Р. Фонарев та ін.                                           |
| 3     | Особистісно-професійний розвиток | Зріла особистість  | Самоактуалізація                     | А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.                            |

У процесі професіоналізації фахівців суттєвим є те, що об'єктом розвитку є суб'єкт діяльності, який у залежності від успішності виконання діяльності проходить чотири стадії професіоналізації – профадаптації, первинної і вторинної професіоналізації, майстерності.

Основними **психологічними показниками професіоналізму військового фахівця**, які дозволяють йому успішно діяти в екстремальних умовах, є, на нашу думку, такі:

- суб'єктна компетентність як військовослужбовця та представника військового середовища;
- військово-професійна компетентність як представника конкретного виду Збройних сил України та роду військ;
- фахова компетентність як представника конкретного військового фаху;
- розвиненість особистісних і професійно важливих якостей і рис як фахівця екстремального виду діяльності (наявність об'єктивної Я-концепції як військовослужбовця та військового професіонала, внутрішньої мотивації військово-професійної діяльності, стійкість, організованість, працездатність, мобілізованість, відповідальність, військово-професійна та особистісна зрілість, практичне мислення як конкретного військового фахівця тощо);
- чітке формулювання професійно важливих цілей службової діяльності та їх цілеспрямована реалізація;
- володіння сучасними технологіями та методиками вирішення службових компетенцій;
- низький рівень залежності в процесі реалізації службових компетенцій від зовнішніх чинників;
- успішність, продуктивність та ефективність військово-професійної діяльності.

Узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень щодо особливостей професіоналізму військового фахівця у військово-професійній діяльності дозволяє відмітити **суттєві позитивні зміни, що відбуваються у нього у процесі її набуття**. Зокрема, такі:

- розширення, збагачення та постійне наповнення новим змістом військово-професійної та фахової спрямованості особистості (розширення військово-професійних інтересів і системи потреб, актуалізація мотивів досягнення успіху в військово-професійній діяльності та розвиток мотивації самореалізації та саморозвитку в ній);
- збагачення військово-професійного та фахового досвіду (розвиток військово-професійної та фахової компетентності, формування нових навичок і вмінь та вдосконалення раніше набутих, оволодіння сучасними методиками та технологіями вирішення службових компетенцій);
- розвиток складних спеціальних здібностей і пізнавальних процесів, які необхідні для успішної реалізації службових компетенцій; насамперед, це розвиток теоретичного і практичного мислення, вдосконалення професійно важливих якостей, що визначаються специфікою військово-професійної діяльності та посадовими компетенціями;
- постійний розвиток особистісної, професійної та психологічної готовності військовослужбовця до цілеспрямованої військово-професійної діяльності.

**Особистісно-професійний розвиток військового фахівця** – це процес розвитку особистості в військовому середовищі, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, когнітивного, військово-професійного та фахового видів потенціалу як конкретного військового фахівця у військово-професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у ній.

Отже, поняття „**професійний розвиток**” щодо особистості військового фахівця можна охарактеризувати таким чином:

- професійний розвиток – це мета, смисл і цінність військово-професійної культури військовослужбовця як особистості, як офіцера, як конкретного військового фахівця – командира, інженера, військового психолога, політолога, фінансиста тощо;
- професійний розвиток – це складний і багатогранний процес, який складається з особистісного, військово-професійного та фахового розвитку, детермінований, як правило, соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер;
- професійний розвиток – це результат постійного пошуку відповіді щодо сутності протиріч (зовнішні та внутрішньоособистісні), які постійно виникають у військово-професійній діяльності, та намагання військового фахівця їх вирішити або зняти;
- професійний розвиток – це необхідна умова успішної військово-професійної діяльності військового фахівця;
- професійний розвиток – це необхідна умова особистісної та професійної самоактуалізації військового фахівця в військово-професійній і фаховій діяльності;
- персональний професійний розвиток військового фахівця має свою межу і пов'язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів.

Основні висновки, які водночас є перспективними напрямками наших подальших досліджень, такі:

- 1) суб'єктом військово-професійного розвитку є військовий фахівець як суб'єкт військово-професійної діяльності;
- 2) зміст та особливості процесу військово-професійного розвитку військового фахівця визначають основні характеристики військово-професійної діяльності;
- 3) у процесі професійного розвитку в нього формуються складні психічні утворення, які набувають

неповторного характеру і складають основу індивідуального стилю військово-професійної діяльності.

### Інформаційні джерела:

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1995. – С. 85 – 108.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала: [текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития: [монография] / Д.Н.Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий : [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала: [текст] / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма: [текст] / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
8. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала : [учеб. пособие] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 98 с.
9. Профессиональная педагогика : [учеб. пособие] / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
10. Психология : [словарь] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Психология человека от рождения до смерти : [учеб. пособие] / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
12. Ягупов В.В. Військова психологія : [підручник] / В.В. Ягупов. – К.: Тандем, 2004. – 656 с.

УДК 377.1

**Якимович Т.Д.,**  
кандидат педагогічних наук,  
Львівський науково-практичний центр  
ПТО АПН України, м. Львів

### РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Анализируется сущность профессиональных способностей и особенности развития творческих способностей в процессе профессиональной подготовки.*

*Аналізується сутність професійних здібностей та особливості розвитку творчих здібностей у процесі професійної підготовки.*

**Ключові слова:** освіта, здібності, фахівці, професійне навчання.

Освіта – соціально зумовлений процес, викликаний необхідністю відтворення людини як суб'єкта суспільних відносин. Найважливіша соціальна функція професійної підготовки полягає у формуванні особистості майбутнього фахівця, що відповідає соціальним вимогам.

Концептуально освіту можна розглядати як процес і результат цілеспрямованої, інституціоналізованої, педагогічно організованої та планомірної соціалізації людини, що здійснюється в її інтересах та інтересах суспільства, до якого вона належить. У меті освіти знаходять концентроване вираження інтересів як суспільства в цілому, так і кожної особистості. Суспільство робить свій внесок в освіту. Для того, щоб повернути ці інвестиції, воно за допомогою освіти розвиває здібності людини. Мета сучасної освіти – розвиток тих здібностей, які потрібні самій особі та суспільству; залучення її до соціально-ціннісної активності; забезпечення можливостей ефективної самоосвіти (зокрема, підвищення кваліфікації) за межами інституціоналізованих освітніх систем [2, с. 14].

**Метою статті** є дослідження сутності та особливостей формування здібностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Ш.Амонашвілі, І.Волков, В.Моляко, Б.Нікітін, К.Платонов, В.Рибалка, С.Рубінштейн, В.Семиченко, Т.Сущенко, Б.Теплов та ін.) показує актуальність проблеми розвитку здібностей майбутніх фахівців у процесі навчання. Освоєння професійної діяльності на рівні майстерності передбачає наявність комплексу складних особистісних якостей, а завданням педагогів є виявлення та розвиток цих здібностей.

У дидактиці найбільш визнаною є концепція І.Я. Лернера, який виділив чотири елементи, кожен з яких є особливим видом змісту освіти:

- знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності;

- досвід здійснення відомих способів діяльності, які уособлюються разом зі знаннями в навичках та уміннях особистості;
- досвід творчої діяльності, уособлений в особливих інтелектуальних процедурах, які не піддаються представленню у виді попередньої (до здійснення творчого акту, до розв'язання проблеми) регульованої системи дій;
- досвід емоційно-ціннісного відношення до дійсності, яка стала об'єктом чи засобом діяльності [4].

Виходячи з цього, можна визначити, що процес навчання в своїй суті цілеспрямований, соціально обумовлений і педагогічно організований процес розвитку особистості, що відбувається на основі оволодіння систематизованими науковими знаннями і способами діяльності, що відображають склад духовної і матеріальної культури людства.

Під власне здібностями розуміють стійкі індивідуально-психологічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються у тому, як людський індивід учить, набуває певних знань, умінь, навичок, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства. У здібностях поєднується природне і соціальне... Здібності розвиваються у процесі засвоєння суспільного досвіду, виховання й навчання, у процесі трудової діяльності [2, с. 135]. Професійні здібності об'єднують достатньо стійкі та змінні під впливом навчання якості особистості, які сприяють успішному освоєнню певної трудової діяльності, виконання її та удосконалення. Здібності до конкретної професійної діяльності та переконання у власній відповідності фаху, які поєднуються з стійким та дієвим прагненням до освоєння цієї діяльності спрямованістю особистості в обраній професії, визначають покликання.

Здібності сприяють творчості – продуктивній діяльності, здатності придумати і реалізувати щось нове. Розвиненість уяви – креативність – можна вважати ключовим компонентом здібностей. Професійні здібності сприяють успішній професійній діяльності та конкурентоспроможності фахівця. Основною диференціації здібностей виступає успішність. Виділяються два її види: індивідуальна (досягнення людини по відношенню до самого себе в часі) і соціальна (досягнення однієї людини по відношенню до досягнень інших людей). Перший вид – це індивідуальна (ресурсна) успішність, другий – конкурентоспроможність. Способи, за допомогою яких людина досягає успіху в реалізації себе (особистому зростанні) без конкуренції з іншими, є інструментальними здібностями, які діляться на дві групи: загальні і спеціальні.

Здібності сприяють формуванню професійних умінь, які є досягнутою у процесі навчання здатністю творчо використовувати знання і навички для отримання належного результату у змінних умовах діяльності. Професійні уміння у процесі формування проходять ряд етапів: 1) початкові уміння; 2) недостатньо вміння; 3) окремі загальні уміння; 4) високо розвинуте уміння; 5) майстерність (К. Платонов). Обов'язковим компонентом останніх етапів формування умінь є творчість [3, с.83].

Оволодіння знаннями, способами діяльності (уміннями) може відбуватися в двох основних варіантах побудови навчального процесу: репродуктивному (відтворюючому) і продуктивному (творчому). Репродуктивний варіант включає сприйняття фактів, явищ, їх подальше осмислення (встановлення зв'язків, виділення головного і т. д.), що приводить до розуміння та вимагає ще одного етапу – застосування, використання його на рівні репродуктивному, алгоритмічному. Продуктивний варіант засвоєння навчального процесу вимагає застосування на рівні пошуковому (творчому).

Ми довели, що здібності є індивідуально-особистісними якостями особистості, їх розвиток є метою освіти і навчання, вони сприяють формуванню знань та умінь, зокрема професійних, та успішній діяльності фахівця. Творчість є ключовим компонентом здібностей, властивістю мислення та діяльності, рівнем формування умінь, змістом та способом реалізації навчального або виробничого процесу. Уміння є спільними для творчості й здібностей поняттями.

Таким чином, основою розвитку здібностей майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки є формування професійних умінь. Результативність формування професійних якостей майбутніх фахівців зумовлена чотирма основними чинниками: здібностями; прикладними зусиллями; труднощами завдання; успіхом. Формування професійних якостей відбувається на таких рівнях: рівень усвідомлених і зафіксованих знань та умінь; рівень готовності до застосування знань та умінь у схожих умовах, за подібністю; рівень готовності до творчого застосування знань та умінь у новій ситуації.

Окрім того, розвиток здібностей, що зумовлюють успішне оволодіння діяльністю і вдосконалення в ній, здійснюється на етапах орієнтування, виконання, аналізування й осмислення. На етапі орієнтування відбувається сприйняття або самостійне формулювання умови завдання, аналіз умови завдання, відтворення (або заповнення) необхідних для вирішення знань, прогнозування процесу і результатів, формулювання гіпотези, складання плану (проекту, програми) рішення. На етапі виконання робляться спроби вирішення завдання на основі відомих способів, реконструювання плану рішення, знаходження нового способу. На етапі аналізування й осмислення відбувається вирішення завдання новими способами, перевірка рішення, систематизація отриманого досвіду, вихід на нові проблеми.

На етапі орієнтування, з метою визначення рівня здібностей учнів, доцільно застосовувати методику самооцінки, зокрема методику самоефективності (А. Бандура). Самоефективність – це оцінювання власних здібностей, знань та умінь, необхідних для здійснення діяльності, тобто віра в себе в контексті конкретного завдання. Операціонально самоефективність визначається в такий спосіб. Учня пропонується кілька рівнів продуктивності дії, частина – нижча за стандартне виконання, частина – вища. Після цього пропонують стосовно кожного із запропонованих рівнів висловити свою впевненість у його досягненні, використовуючи певну шкалу, наприклад, від 1 (мінімальна впевненість) до 10 (максимальна, повна впевненість). Скажімо, якщо

нас цікавить самоефективність оператора комп'ютерного набору, ми можемо протестувати на самоефективність, запропонувавши дати оцінку впевненості в тому, що зможе надрукувати одну сторінку тексту за 10 - 7 - 5 - 3 - 1 хвилину. Сума оцінок впевненості дасть показник величини самоефективності.

Механізм впливу самоефективності на дію полягає в наступному. На ранніх етапах виконання завдання, коли в суб'єкта ще мало відповідного досвіду, спостерігається висока кореляція між самоефективністю і попереднім виконанням (тобто успіхами і невдачами). У міру ж придбання досвіду самоефективність починає все більше визначати рівень виконання завдання: кореляція між самоефективністю і виконанням стає більш вищою. Таким чином, самоефективність стає більш сильною і незалежною детермінантою ефективності навчання.

На етапі виконання рівень здібностей оцінюються співвідношенням успіху і зусиль для його досягнення. Здібності і зусилля є внутрішніми чинниками, а успіх і труднощі завдання – зовнішніми. Можлива й інша класифікація тих же чинників: здібності конкретного учня і труднощі при виконанні фіксованого завдання – стабільні, зусилля й успіх – нестабільні, перемінні.

Практично зустрічаються такі співвідношення успіху і зусиль для його досягнення: 1) виконання завдання з допомогою, результат негативний; 2) виконання завдання самостійно, результат негативний; 3) виконання завдання з допомогою, результат задовільний; 4) виконання завдання самостійно, результат задовільний; 5) виконання завдання з допомогою, результат добрий; 6) виконання завдання самостійно, результат добрий; 7) виконання завдання самостійно, результат відмінний; 8) виконання завдання творчо, результат добрий; 9) виконання завдання творчо, результат відмінний. Враховуючи ці градації співвідношення успіху та зусиль під час навчання, можна визначити рівень здібностей.

На етапі аналізування й осмислення рівень творчих здібностей оцінюється за перевагою успіхів над невдачами, що в свою чергу впливає на рівень виконання завдань. Вплив установки на успішне виконання завдання можна проілюструвати за допомогою прикладу. Одній групі досліджуваних до виконання завдання пропонувалося зосередитися на можливих проблемах, що можуть виникнути в ході виконання, а другій групі – на тому, що може полегшити діяльність. Незважаючи на те, що єдина відмінність між умовами виконання завдання у двох групах полягала в різних напрямках розумової активності, рівень виконання в першій групі був значно нижчий, ніж у другій. Аналогічні результати отримані при маніпулюванні зворотнім зв'язком із соціальним порівнянням: ті досліджувані, яким було сказано, що їхній суперник виконує завдання краще за них, надалі показали більш низький рівень виконання, ніж досліджувані, яким повідомили, що суперник від них відстає.

Успіх у процесі професійного навчання залежить від діяльності педагога. Спонукаючи учня аналізувати свої дії, виявляти допущені відхилення та помилки, педагог формує його професійні уміння та розвиває здібності. Діагностуюча та координуюча функції полягають у розрізненні та усуненні проблем, викликаних різними причинами. Таким є незнання, яке виявляється при поясненні та показі учнем порядку виконання дій. Невміння виявляється при переході до самостійного виконання дій і усувається після показу правильного виконання. Недостатньо розвинуті навички усуваються багаторазовим повторенням дій. Найскладнішим є випадок нездібності учнів, що проявляється в стійких помилках, відсутності значного покращення результатів після систематичного повторення. А розуміння природи здібностей допоможе педагогу правильно організувати процес навчання та досягнути найбільшої результативності у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців.

### Інформаційні джерела:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія – / Р.С.Гуревич. – Вінниця : ДОВ „Вінниця”, 2008. – 410 с.
3. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология : учебное пособие / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высш. шк., 1977. – 248 с.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

УДК 371.2 (09)

**Якса Н. В.,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського,  
м. Сімферополь

### СИНЕРГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ РЕСУРСІВ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ БАГАТОБІЧНОГО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Анализируются процесс синергизации учебно-воспитательной среды посредством применения принципа "талант – это сумма талантов" в контексте создания многосторонней поликультурной среды. Обсуждаются поликультурные основы развития творческой личности.*

*Аналізуються процес синергізації навчально-виховного середовища через застосування принципу "талант – це сума талантів" у контексті створення багатобічного полікультурного середовища. Обговорюються полікультурні засади розвитку творчої особистості.*

**Ключові слова:** синергізація навчально-виховних ресурсів, полікультурне середовище.

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави: Конституції України, законах „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі "Вчитель" – декларуються принципи багатостічності та полікультурності, ставляться завдання розвивати фундаментальну освіченість майбутнього вчителя на основі засвоєння онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів універсальної полікультурної картини світу. Суттєво, що сам термін "полікультурність" має синергетичний зміст.

Академік В.Г. Кремень підкреслює, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства все більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для ХХІ століття. Передусім – це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи.

Поява наприкінці ХХ століття педагогічної синергетики як певного теоретико-методологічного підґрунтя для інтеграції в одному концептуальному полі всього комплексу психолого-педагогічних наук та, взагалі, наук про людину відповідає одній із головних тенденцій еволюції сучасної науки, яка розвивається у напрямі комплексних наукових досліджень, які з'явилися як наслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації. Відтак, якщо понятійний апарат синергетики може слугувати для міждисциплінарного синтезу, то впровадження ідей синергетики в педагогіку сприятиме міждисциплінарному синтезу наук про людину.

Одним із завдань педагогічної синергетики є створення потужного навчально-виховного середовища, яке характеризується наявністю великої кількості навчально-виховних впливів, що організуються за принципом синергійної цілісності.

Слід сказати, що одним із наріжних завдань сучасної освіти є формування творчої особистості.

Можна говорити про один із наріжних принципів формування творчої особистості – це синергетичний принцип "талант – сума талантів". У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, що він описав у книзі *"Збагнути неосяжне"* [9, с. 6-12]. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасним і задачею розвитку "побічних" здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою.

Відтак, формування творчої особистості передбачає організацію багатогранного навчально-виховного середовища, одним із аспектів якого постає спрямованість на вдосконалення полікультурного виховання і навчання, яке передбачає занурення вихованців у розмаїте полікультурне середовище та сприяє виявленню в них певних здібностей через реалізацію принципу "талант – це сума талантів". У нашому випадку можна говорити про принцип *"талант – це сума культур"*, який сприяє процесу соціалізації у контексті міжетнічних взаємодій. Тим більше, що А.М. Грачова, Д. Драгунський, Л.М. Дробіжева, З.В. Сікевич, Р. Хайруллін, Е. Рхакимов та інші відзначають "кризу ідентичності" в суспільстві, зокрема відсутність національної (етнічної) ідентичності в багатьох українських школярів.

Серед основних реалій, що характеризують полікультурне суспільство, А. Перотті виокремлює: множинність внесків інших культур та цивілізацій до окремої культури; подрібнення та глобалізацію культури, яка відзначається, зокрема, новими технологіями інформаційних та комунікаційних мас-медіа; мовний та етнокультурний плюралізм як наслідок формування держав-націй у Європі; регіональний плюралізм (регіони як історичні, культурні, географічні або економічні цінності); культурний плюралізм, що є наслідком змішування народностей у результаті остаточного осідання останнім часом мігрантів з економічних та політичних причин, пов'язаними з історією колонізації та деколонізації; плюралізм внесків інших культур і цивілізацій до національної спадщини різних європейських країн (мова, економіка, історія, наука, філософія й література, музика, повсякденне життя тощо) [7, с. 32].

Почасти поняття полікультурності пов'язують з категорією *культурного плюралізму*. Ідея культурного плюралізму виникла в багатьох філософських течіях віддавна. Так, у роботах Б. Спінози, Б. Паскаля, Т. Гоббса, М. Вебера, О. Камю, А. Тойнбі та ін. ці ідеї розвиваються в контексті твердження, що в основі світу та його "самості" лежать численні самостійні, незалежні духовні сутності. Натомість сама категорія культурного плюралізму в науці була пов'язана з вивченням колоніального розвитку Південно-Східної Азії на засадах співіснування груп населення, що мали різне соціокультурне походження.

Науково-довідкова література представляє поняття культурного плюралізму як "співіснування в межах однієї країни багатьох культур за умови, що жодна з них не є панівною". Тому, не зважаючи на те, що культурний плюралізм та полікультуралізм використовуються як синоніми в категорійно-понятійному полі багатьох наук, ми не застосовуємо таку взаємозаміну в нашому дослідженні, а користуємося лише поняттям "полікультурність". Британські дослідники окреслюють полікультуралізм як рису, характерну для суспільства з різноманітними, але взаємозалежними культурними традиціями.

Однією з основних ідей, на які ми спиралися, була ідея "діалогу культур", висунута М.М. Бахтінін: "Чужа культура тільки в очах іншої культури розкривається повніше і глибше, між ними починається немов діалог, що переборює замкнутість і однобічність цих змістів, цих культур. ... При такій діалогічній зустрічі вони не зливаються і не змішуються, кожна з них зберігає свою єдність і відкриті цілісність, але вони взаємозбагачуються" [2, с. 334]. На думку М.С. Кагана, настає нова ера, в якій на авансцену всесвітньої історії виходить "багатомірний діалог" культур. Участь у цьому діалозі – найважливіша умова розвитку будь-якої культури [5]. Ідея полікультурності аналізується в роботах В.С. Біблера, який вважає: "Культура є дорога одночасно буття і спілкування людей різних – минулих, дійсних і майбутніх – культур" [3, с. 290].

Загалом, полікультурне виховання, яке спрямовується на збереження усього розмаїття культурних цінностей та характеризує співіснування багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою, може розглядатися як процес цілеспрямованої соціалізації молоді, що передбачає оволодіння системою наукових і загальнонаукових здібностей, комунікативних і емпатійних умінь, які дозволяють школяреві здійснювати соціокультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв.

Толерантність при цьому найбільш точно визначається на основі *духовно- та творчо-орієнтованої парадигми освіти*, що дозволяє окреслити сутність і зміст толерантності особистості у її взаємозв'язку з міжкультурною комунікацією. Важливою тут є теза Н.П. Волкової про *духовну сутність комунікації* – складника професійного спілкування, що розуміється як духовне приєднання до людей або приєднання їх до себе [4]. Відтак, на думку С.М. Амеліної, "формування духовних потреб особистості вважається педагогами одним із найважливіших завдань у вихованні майбутніх фахівців..." [1, с. 259].

У цьому ракурсі толерантність являє систему цінностей людського життя як цінність особистості, співпереживання, співчуття, всепрощення, згоду, ненасильницьке вирішення конфліктів тощо. Ю.С. Яценко наголошує на важливості усвідомлення особистістю ідеї єдності та розмаїття в навколишньому світі, визнання багатомірності і рівності людських культур, розуміння ролі і місця своєї культури у контексті загальносвітової, осягнення особливостей іншомовної культури і прийняття її цінностей на емоційному та інтелектуальному рівнях; все це сприяє виникненню толерантних установок [9, с. 13].

У контексті полікультурного виховання важливе значення має міжетнічна толерантність (Н.О. Платонова) – це активне, терпиме, нестереотипне, небайдуже ставлення до культури, мови, релігії, звичаїв, зовнішнього вигляду представників інших етносів, що передбачає такі способи поведінки у конфліктах, як компроміс і співробітництво. Це забезпечується впровадженням принципу діалогічності – наявності у процесі виховання міжетнічної толерантності, суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студентів, їх взаємної поваги, звернення до суб'єктного досвіду студентів, право кожної людини на власну точку зору, визнання рівноцінності різних думок суб'єктів.

Відтак, полікультурне виховання забезпечує: *на когнітивному рівні* – засвоєння взірців і цінностей національної і світової культур, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів; *на ціннісно-мотиваційному рівні* – формування соціально-установчих і ціннісно-орієнтованих схильностей студентів до інтеркультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності й емпатії стосовно інших країн, народів, культур та соціальних груп; *на діяльнісно-поведінковому рівні* – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної ідентичності.

Ставлення учнів до культурних цінностей інших народів відображає їх ставлення і до культури свого народу, а зрештою – до самих себе. Д.С. Лихачов вважає, якщо в людині домінує загальна налаштованість на сприйняття чужих культур, то це неминуче призводить її до глибокого усвідомлення цінності своєї власної культури [6], а це, у свою чергу, сприяє формування творчих особистостей, оскільки робить вихованця відкритим до культурно-гностичних ресурсів інших народів та реалізує принцип "талант – це сума талантів".

Загалом, формування творчої особистості реалізується у контексті полікультурного виховання. Тут важливим є формування людини, яка знає свою культуру і відчуває гордість за належність до неї, володіє високим етнокультурним статусом. Незнання своєї культури викликає почуття неповноцінності, незручності за належність до даної культури, етносу, відмову ідентифікуватися з ним. Це супроводжується глибокою повагою людини до інших культур, які усвідомлюються як більш "високі".

### Інформаційні джерела:

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна. – Запоріжжя, 2007. – 563 с.
2. Бахтин М. М. Парадоксы диалога / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.
3. Библер В. С. Школа диалога культур: основы программы / В. С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1992. – 93 с.
4. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н.П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 36 с.
5. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 10 – 12.
7. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотті. – Париж: Видавництво Ради Європи, 1994. – 127с.
8. Щетинин М.П. Объяты необъятные. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

9. Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ю.С. Яценко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 22 с.

**Петракова Т. И.,**

*доктор педагогических наук, профессор  
Московского педагогического государственного университета,  
г. Москва*

### **«СНАЧАЛА – ПОЛЮБИТЬ, ПОТОМ ГОВОРИТЬ О БОГЕ».**

#### ***Как готовить школьного учителя к преподаванию религиозной культуры***

*«Битву при Кёнигсгреце выиграл школьный учитель».*

**О. Бисмарк**

Вопрос подготовки учителя массовой школы к преподаванию религии имеет сейчас в России особое значение: с 1 апреля 2010 года в 19 регионах Российской Федерации начинается эксперимент по преподаванию основ религиозных культур и светской этики. Через два года, с 2012 года, этот эксперимент будет распространён на все общеобразовательные школы России. В этих условиях особенно остро встаёт вопрос о том, *каким образом* должна проходить подготовка педагога, который, как правило, ранее не соприкасался с этой деликатной областью – областью веры, знаний о вере, о религиозной культуре, с начатками теологии.

Вначале – несколько общих цифр, касающихся системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в России.

Как известно, подготовку учителей с высшим образованием в России традиционно осуществляют педагогические вузы. Однако их число с момента распада Советского Союза в связи с процессами реструктуризации сократилось более чем на треть. При этом расширилась подготовка педагогов в непрофильных вузах. Так, из 300 высших учебных заведений, ведущих подготовку по педагогическим специальностям, 114 приходится на педагогические вузы, 86 – на классические университеты, 12 – на технические вузы, 88 – на гуманитарные, медицинские, вузы искусства, физической культуры и др. То есть можно видеть, что число педагогических вузов снижается, что не может нас не беспокоить. Действующая группа специальностей высшего профессионального образования «Образование и педагогика» включает 30 направлений (специальностей) высшего профессионального образования. Государственное задание (контрольные цифры приёма) на подготовку по этой группе постоянно снижается: в 2008 году – 75962 человек, в 2009 году – 70384, и проект на 2010 год – 54379, что отчасти связано с ухудшением демографической ситуации.

По сравнению с 2005 годом общий приём в 2009 году на педагогические специальности уменьшился на 32 %, в том числе приём на бюджетные (бесплатные) места – на 28 %. На такие специальности, как «Химия», «Математика», «Физика» приём на бюджетные места за 5 лет уменьшился почти в 2 раза, а на специальности «Социально-экономическое образование», «Технологическое образование», «Художественное образование» приём несколько увеличился.

Общий контингент обучающихся в этом учебном году по сравнению с 2005-2006 учебным годом уменьшился на 21 %, а на бюджетных местах на 17 %.

Частью системы подготовки педагогических кадров в России являются учреждения среднего профессионального образования – педагогические училища и колледжи. Их у нас около 340, они расположены на территории всех субъектов Российской Федерации.

Сеть федеральных и региональных учреждений повышения квалификации и переподготовки работников образования включает 94 образовательных учреждения, также расположенных во всех субъектах РФ. Головным учреждением является Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, находящаяся в Москве.

Кроме этого, в обеспечении профессионального роста и повышении квалификации учителей принимают участие свыше 2 500 муниципальных так называемых методических учреждений. В учреждениях повышения квалификации и методических службах работают свыше 50 тыс. преподавателей и методистов (1).

Очевидно, что решать вопросы подготовки учителей к преподаванию религиозных культур нужно будет, учитывая данный контекст. Очевидно также, что на данный момент речь идёт, прежде всего, о системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, а не о педагогических вузах, поскольку повсеместное введение преподавания основ религиозных культур и светской этики предполагается с 2012 года.

Какие задачи как специалисты и граждане России мы можем ставить перед этой системой? Здесь мне хотелось бы привести цитату из недавнего выступления Министра образования и науки РФ А.А. Фурсенко на Государственном совете при Президенте России. Он, в частности, заявил, что развитие учительского потенциала, переход к новым моделям повышения квалификации учителя – это «ключевое направление» модернизации российской школы. С «новыми моделями» Министр связывает индивидуализацию обучения через создание индивидуальных программ повышения квалификации. С их помощью учитель сможет осваивать отдельные модули в короткий срок, в частности, в школьные каникулы. «Накопление этих модулей в течение учебного года, – пояснил А. Фурсенко, – даст ему возможность пройти полноценное обучение, не отрываясь

при этом надолго от учебного процесса. При этом необходимые средства направляются в школу, учителю, и они решают, где и в какое время учитель будет проходить обучение, а нашей первоочередной задачей является создание возможностей для выбора программ повышения квалификации не только в специальных институтах, но и на базе вузов и инновационных школ» (2).

Несколько с другой позиции осветил проблему подготовки педагога Святейший Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл. Говоря на открытии XVIII Международных Рождественских чтений 25 января 2010 года об особой, «ключевой» роли учителя в деле формирования человеческой личности, он отметил, что «в систему подготовки современных преподавателей и воспитателей должно быть включено лучшее из нашего национального и мирового опыта и, не в последнюю очередь, нравственное измерение, созидающее целостную и этически ответственную личность» (3).

Сегодняшнее совместное обсуждение одной из животрепещущих образовательных проблем – вклад в реализацию этой идеи.

Особая актуальность вопроса, стоящего сегодня на повестке дня, обусловлена тем, что, как уже отмечалось, с 2012 года предполагается ввести комплексный предмет «Основы религиозных культур и светской этики» в массовой школе.

Мы как эксперты питаем надежду, что разработчики новых образовательных стандартов возьмут за основу «схему» выбора образовательным учреждением предметов религиозной сферы в соответствии с предложением большой группы академиков Российской академии образования (4). То есть только тогда, когда школа САМА будет готова ответить на образовательный запрос семьи, граждан России в порядке поэтапной, плавной готовности. Но тем не менее, сегодня мы должны понимать, что даже при таком «раскладе» (а пока это предложение не принято Министерством) количество школ и педагогов будет внушительным. Педагогов понадобится готовить в МАССОВОМ порядке, и **нужно быть к этому готовыми**.

В этой «горячей» ситуации возникает задача особого участия, особо организованных мер со стороны Русской Православной Церкви по подготовке учителя к преподаванию «Основ православной культуры» (ОПК) как одного из предметов новой образовательной (предметной) области или комплексного предмета «Основы религиозных культур и светских этики». Всего туда входят 6 предметов: основы православной, исламской, иудейской, буддийской культур, основы мировых религий и светской этики.

При этом, прежде всего, следует определиться, какие **цели** мы ставим перед этим курсом (ОПК) и – соответственно – перед системой подготовки учителя.

Известный специалист в области содержания и организации преподавания религий в системе образования И.В. Метлик говорит о трёх основных подходах к изучению православной религии в общеобразовательной школе. *«Миссионерском»*, цель которого – воцерковление детей: школа в определённой мере (зачастую значительной) берёт на себя функции семьи и церковной общины; *религиоведческом*, знанием, при котором получение знаний о своей традиционной религии рассматривается в контексте изучения религии как феномена вообще; и, наконец, *содержательно-предметном*. Последний подход предусматривает не только получение знаний о традиционной религии, но и формирование высокого ценностного, эмоционального, личностного отношения к ней как своей национальной духовной традиции (5).

Таким образом, цель преподавания религиозной культуры на современном этапе развития российской системы образования мы видим в приобщении учащихся к выбранной ими, их семьёй религиозной традиции, в восстановлении культурной, религиозной, национальной самоидентификация человека и народа.

Традиция, по В.И. Далю, – это преданье, «всё, что устно перешло от одного поколения к другому». Для того чтобы приобщить к традиции учеников, необходимо вначале приобщить к ней учителей. Сделать так, чтобы традиция была и усвоена умом, и пережита сердцем. Если же учитель уже приобщён к ней, тогда необходимо помочь углублению этого процесса, более полному раскрытию и осмыслению им этой традиции. Здесь появляется также задача помочь педагогу сделать религиозную традицию педагогически интерпретированной.

Какие **риски** здесь существуют?

*На уровне педагога:*

- нежелание педагога приобщаться к традиции;
- традиция может быть усвоена только на уровне ПОНИМАНИЯ, без включения эмоциональной сферы;
- незнание традиции, отсутствие системы знаний.

*На уровне государственной системы образования:*

- нежелание и неумение сотрудничать с носителями традиции (по разным причинам).

*На уровне Русской Православной Церкви:*

- недостаточное понимание масштаба и ответственности той задачи, которую должна в этой ситуации решать Церковь, неумение взаимодействовать с государственной системой образования в качестве представителя образовательных интересов православного сообщества.

Все эти риски должны быть учтены и в определённой степени смягчены или сняты при практической организации работы.

Обучаться преподаванию религиозной культуры может, бесспорно, всякий преподаватель – независимо от своей специализации, если он ХОЧЕТ это делать (добровольность выбора со стороны педагога – важнейшее условие успешности процесса) и если против этого не возражает соответствующая конфессия (в нашем случае, Русская Православная Церковь в лице епархиальной комиссии). Хотя здесь, бесспорно, приоритет за

преподавателями гуманитарных дисциплин и учителями начальной школы.

Предстоит продумать систему церковной аттестации (возможно, подготовка соответствующих характеристик, вопросов для итоговой аттестации и т.д.) с тем, чтобы можно было составить «реестр педагогических кадров» на уровне епархий (церковных округов) и благочиний (частей церковных округов).

Нам представляется, что в перспективе следует учитывать базовую подготовку педагога с тем, чтобы знать, какие дополнительные «модули» для обучения понадобятся.

Обучение может вестись на базе:

- *государственной или муниципальной системы повышения квалификации педагогических работников*: региональные Институты повышения квалификации, учебно-методические центры, имеющие соответствующую лицензию. Это – самая доступная система, т. к. она обеспечена соответствующей базой;

- *высших учебных заведений* (прежде всего, педагогических и классических университетов там где имеются магистратуры, в том числе, имеющих кафедры или факультеты православной теологии – таких в стране уже около 50);

- *церковных епархиальных курсов* (их необходимо лицензировать, и это – отдельная задача).

Один из самых острых вопросов – *что именно* должны изучать будущие преподаватели Православной культуры и вообще религиозных культур.

Примерное содержание образования по учебному предмету «Православная культура» было утверждено Министерством образования и науки РФ в 2002 году (6). Оно является содержательной основой учебного предмета или курса по православной культуре (ОПК). Знать содержание других курсов религиозных культур педагоги в общих чертах, безусловно, должны. Но после того, как будет усвоено своё.

Особенно важными для школьного преподавания нам представляются «блоки»:

- *агиография* (жития святых), т. к. они дают пример для подражания. Следует уделить внимание житиям новомучеников: они жили недавно и в некоторых семьях, возможно, ещё имеются живые свидетельства исповедания веры, что формирует «родственное» отношение к изучаемому предмету;

- *учение о спасении*;

- *Священное Писание Нового Завета* (особенно Евангелия);

- *церковное (духовное) краеведение* как возможность прикоснуться к святыням, находящимся «по соседству» – в своём регионе, местности.

Нельзя недооценить роль паломничества в процессе подготовки педагога. Паломничество по святым местам – это прямая возможность приобщения к традиции.

*Как обучать учителей религиозной культуры.*

Здесь можно предложить акцентировать внимание на нескольких рекомендациях, выработанных практикой:

- «модули» выбирает сам педагог (в зависимости от специальности, уровня знаний, степени воцерковлённости – знания и участия в церковной жизни и пр.), что, как уже отмечалось, будет способствовать индивидуализации обучения. В перспективе, как уже отмечалось, необходимы также индивидуальные программы;

- должен быть предусмотрен достаточный объём самостоятельной работы;

- в основу обучения необходимо положить работу с текстом (источниками);

- необходимо активно использовать возможности православного Интернета.

*Время обучения.*

Оптимальное время обучения в рамках курсов переподготовки – год (более 500 часов), если не хотим «профанировать» дело. Курсы можно проводить в каникулы. Начать с осенних каникул следующего (2010-2011) учебного года. Далее организовать три семестра: ноябрь, январь, март.

Зачёт (экзамен) проводится летом. Плюс практика и самостоятельная работа.

*Преподаватели курсов подготовки учителей.*

Преподавать на курсах должны преподаватели духовных учебных заведений Русской Православной Церкви, светские специалисты по рекомендации Церкви. Здесь также необходимо подготовить реестр преподавателей. Пока же в рамках федерального эксперимента этого не делается, и в настоящее время учителя Православной культуры и других религиозных культур, отвечающие и чаяниям семей учащихся, и требованиям государства и Церкви, фактически не готовятся.

*Заключение.* Имеющиеся «заделы», что наработано для решения задач.

Сейчас важно использовать всё то, что уже накоплено в регионах за 10 лет преподавания Православной культуры и работы системы подготовки учителей. Это опыт Курской, Белгородской, Смоленской и других областей и, соответственно, епархий. Необходимо, не откладывая в долгий ящик, провести в Москве совещание тех, кто отвечал за этот вопрос в епархиях и региональных государственных органах управления образованием, собрать и обобщить их опыт, сделать его достоянием педагогического сообщества. Здесь следует отдельно сказать, что в решении поставленной проблемы очень велика роль регионов. Из Москвы всё «скорректировать» невозможно, тем более что можно встретить открытое сопротивление инициативе Президента РФ по изучению религиозных культур и светской этики в школах, а также её искажение.

Поэтому регионам необходимо, не откладывая, заключать договора между епархиями (Отделами религиозного образования и катехизации) и местными управлениями образования на основе разработанного Минобрнауки России совместно с Русской Церковью Примерного соглашения (7). При этом главный вопрос соглашения, главный «предмет» сотрудничества на данном этапе – подготовка учителя.

## КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА 1

Большой опыт подготовки кадров, в том числе педагогических, с «богословской составляющей» накоплен в Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете, его развивают и упомянутые выше кафедры теологии в ряде государственных вузов России. Всё это, бесспорно, должно быть учтено при выстраивании системы подготовки школьного учителя религиозной культуры.

В заключении, обозревая все те задачи, которые предстоит решить, и те трудности, которые предстоит преодолеть, хотелось бы привести слова святого Николая Японского: *«Сначала полюби того, кому говоришь проповедь, потом вызови любовь к себе, а потом говори о Боге»*. Любовь передаётся через любовь. Поэтому с любовью нужно приступить к великому делу преподавания Православной культуры, к обучению педагогов, которые должны будут приобщать детей к нашей духовной и нравственной традиции. В наших непростых условиях трудиться на этом благородном поприще можно только, вкладывая в него всю душу, и с надеждой на Божью помощь и Божью милость в этом грандиозном деле.

### Информационные источники:

1. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на XVIII Международных Рождественских чтениях 25.01.2010: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1048821.html>
2. Материалы к выступлению Министра образования и науки РФ А. Фурсенко на Совете при Президенте РФ по приоритетным национальным проектам и демографической политике 19.01.2010: <http://mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/6564/>
3. Метлик И.В. Изучение основ Православия в современной школе: <http://www.rel.org.ru/cgi-bin/run.cgi?action=show&obj=1212>
4. Письмо академиков РАО с предложением способа интеграции учебного предмета «Основы православной культуры» в новый ФГОС (стандарт) общего образования от 31.07.2008: <http://www.verav.ru/common/message.php?table=message&num=22>
5. Примерное соглашение о сотрудничестве органа управления образованием субъекта Российской Федерации и централизованной религиозной организации... Епархии Русской Православной Церкви: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/primer.doc>
6. Примерное содержание образования по учебному предмету «Православная культура»: <http://www.ed.gov.ru/files/materials/228/pril.doc>
7. Справочные материалы к заседанию Общественного Совета при Минобрнауки России 16.02.2010: <http://mon.gov.ru/files/materials/6715/10.02.16-os-spr.pdf>

**Наукове видання**

**Креативна педагогіка**

**Випуск 1**

Редакційна колегія: Д.В. Чернілевський (головний редактор) та ін.

Редагування: Т.Ф. Гонтар, О.М. Куцевол, О.В. Столяренко

Комп'ютерна верстка і набір: Н.З. Сіранчук

Художнє оформлення: Н.А. Логачова

Підписано до друку 28.02. 2010 р. Формат 60х84/8.  
Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсетний. Друк ризо графічний. Ум. друк. арк. 17.  
Наклад 300 прим. Зам. № 3598.

Віддруковано ФОП "Корзун Д.Ю."

**Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки**

21050, м. Вінниця, вул. Соборна, 11