

аналізована взаємозв'язок понять «культура» і «образование», принципи і підходи, лежачих в основі культурології освіти.

**Ключевые слова:** культурологія освіти; культурологічний підхід в освіті; міждисциплінарна навчальна програма «Культурологія освіти»; освітологія.

### Сисоєва С. О., Галицька М. М. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито зміст та значення культурології освіти як складової освітології та навчальної дисципліни, що входить до складу міждисциплінарної магістерської програми «Освітологія». Осмислення проблем освіти у широкому соціально-культурному контексті є одним із найважливіших завдань сьогодення. Розв'язання цього завдання вимагає звернення до фундаментальних витоків освіти, розгляду освіти як частини культури, культуротворчого процесу людства. Саме таке бачення освіти лежить в основі наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти – освітології та її складової – культурології освіти.

У статті проаналізовано взаємозв'язок понять «культура» та «освіта», принципи та підходи, що лежать в основі культурології освіти.

Вказано, що метою навчальної дисципліни «Культурологія освіти» є формування знань про культурно-історичні, соціокультурні, культурно-психологічні умови розвитку освіти; створення умов для осмислення сучасної освіти як соціокультурної технології; дослідження функцій освіти з відтворення історичної культури суспільства, культурної традиції та підготовки магістрантів до участі в реалізації програм подальшого соціокультурного розвитку, до інноваційної діяльності

Зроблено висновок, що в останні роки культурологічні проблеми розвитку освіти в Україні набувають все більшого поширення і знаходять своє відображення у педагогічній науці та практиці. Культурологія освіти, як складова освітології, сприяє створенню такого освітнього простору, де найбільш повно взаємодіють різні культури, формується толерантність і повага до Іншого та культури Іншого, відбувається усвідомлення, що глобальна культура складається з різних культур, множинність яких і створює її унікальне забарвлення й забезпечує здатність до саморозвитку як її цілісності, так і кожної її складової.

**Ключові слова:** культурологія освіти; культурологічний підхід в освіті; міждисциплінарна навчальна програма «Культурологія освіти»; освітологія.

#### Рецензенти

Чернуха Н. М. – д. пед. н., проф.,  
Побірченко Н. А. – д. психол. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2015

Прийнято до друку 26.03.2015

УДК 37.04

А. В. Семенова

## ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА-МАЙСТРА Й ФАХІВЦЯ-ВИКЛАДАЧА: СПІЛЬНЕ І ВІДМІННЕ

Конкретизовано особливості професійної діяльності педагога-Майстра й фахівця-викладача, їх спільні і відмінні риси. Пояснено, що у процесі педагогічної дії, людина (як педагог так й студент) приступає до аналітичного дослідження себе як одиниці – суб'єкта взаємодії, що здатна виконувати різні ролі, але не зводиться до них. Глобальна різниця професійної діяльності Педагога-Майстра й Фахівця-викладача полягає у тому, що перший «працює» безпосередньо з психічними структурами особистості, а другий – з інформацією, знанням.

**Ключові слова:** педагог-Майстер; спілкування; фахівець-викладач.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями.** Світогляд, рівень освіченості, можливий досвід, переконання, духовні цінності і орієнтири, фізичний стан, життєвий досвід педагога та багато інших факторів і чинників є вирішальними при формуванні кожної професійно-підготовленої особистості, а отже і

відповідної освітньо-виховної роботи з нею (Зя-зюн І. А., 2008). Як зазначає Г. Шевченко (Шевченко Г. П., 2004, с. 3-9), наразі педагогічна наука вкрай стурбована тим станом, у якому знаходиться нинішнє підрастаюче молоде покоління. Безперечно, цей стан пов'язаний із впливом на молодь таких бездуховних факторів, як легковажна поведінка, аморальні стосунки, втрата суспільних ідеалів, при-

щеплення низькопробних естетичних смаків тощо. Гостро постає завдання створити поле духовності, духовний простір, у якому б могла виростати духовність кожної особистості. На нашу думку (Семенова А. В., 2009), процес виховання не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Починаючи ще з XVI століття питанням організації виховного процесу, виховним впливам педагогів приділялося велика увага. Так у Колегіях Карла Барромео (1538-1584 рр.) від педагогів, які присвятили себе вихованню вимагалось:

1. Щоб він за вірою і поведінкою був «світом миру».
2. Вихователь має бути сповненим любові до Бога і до свого покликання, бо те, що робиться без любові, є неприйнятним Богом.
3. Наслідуючи слова Св. Павла, який волів, щоб ті, хто навчають, були наділені необхідними здібностями, потрібно самим викладачам знати: чому і як вони будуть навчати.
4. Вихователь повинен мати терпіння, щоб із задоволенням, без втоми виконувати педагогічну працю, виправляти помилки вихованців, терпіти злобу і пихатість дорослих, стримувати себе від насмішок учнів, не звертаючи на них увагу.
5. Вихователю потрібні вміння пристосовуватися до особистостей своїх учнів (Паротц Ю., 1875, с. 126).

Педагогічній майстерності у Братських школах (XVII ст.) призначалося вагоме місце, бо сутність педагога-Майстра, індивідуальні та професійні якості наставника стають висхідними чинниками професійної підготовки особистості. Так, у декількох номерах «Русского педагогического вестника» (Русский педагогический вестник, 1858, № 1, с. 73-74; Русский педагогический вестник, 1858, № 2, с. 169-172) були надруковані вимоги до викладача народної школи, які прямо чи опосередковано вказували на специфіку його педагогічної майстерності (примірники журналу збереглися у фундаментальній бібліотеці Харківської прогімназії, яка існувала в XIX ст. і користувалися попитом при вдосконаленні науково-теоретичного і професійно-педагогічного рівня тогочасних викладачів). Вимоги ці представлені у формі запитань, що повинен ставити перед собою педагог:

1. Чи не маю я себе корити за якийсь уживаний вислів чи вчинок перед вихованцями, батьками і колегами?
2. Чи все я зробив, що від мене залежало, для завоювання доброї слави та поваги?
3. Чи не виявив я у спілкуванні із батьками та колегами-викладачами почуття егоїзму та неприязні?
4. Чи не надаю я переваги тому чи іншому моєму вихованцю лише через те, що його батьки заможні, або займають певну посаду?

5. Чи достатньо уваги я звертаю на свій костюм, взагалі на свій зовнішній вигляд, щоб у цьому плані дійсно слугувати взірцем для моїх вихованців?

6. Моє спілкування, мої манери, моя хода, мій голос – усе це відповідає вимогам вихованої і високоосвіченої людини?

7. Чи вправно я керую своїм голосом, наскільки він м'який, приємний, щоб міг сприятливо впливати на слухачів, і чи відсутні в ньому різкі інтонації, грубі звуки, які потрібно виправляти?

8. Чи є в мене звички, що роблять в очах вихованців мене смішним? Чи вживаю я слова-паразити, недоречні прислів'я, сам того не помічаючи?

9. У процесі викладу матеріалу чи здійснюю я невідповідні рухи і жести руками, головою, що не подобаються учням?

10. Чи завжди я заходжу в аудиторію таким, яким потрібно бути викладачеві: бадьорим, прихильним до проявів доброти і чи усвідомлюю я те значення, яке має поява педагога в аудиторії?

11. Чи володію я собою, щоб уміти приховувати всілякі негаразди і докори, які сталися зі мною перед початком занять?

12. Чи не маю я звички спізнюватися на заняття не лише із-за поважної причини, а й через нехтування моєю посадою?

13. Чи завжди я уважний до діяльності моїх вихованців, чи ретельно спостерігаю за тим, як вони відвідують мої заняття, чи не спізнюються. Чи вникаю я у виправлення тих, хто запізнився, чи взагалі пропустив заняття, аби правильно і справедливо судити про вчинки вихованців. Чи не виникає часом суперечностей між моїми педагогічними настановами і власним прикладом?

14. Чи завжди я однаково поведжуся із моїми вихованцями в той час, коли буваю з ними наодинці і в присутності сторонніх осіб чи керівників?

15. Чи достатньо вникаю у здібності і поведінку моїх вихованців, щоб на рівні оцінювати їхні успіхи, старанність і взагалі всі їхні вчинки?

16. Моя увага поширюється на всіх вихованців рівномірно і чи не дозволяю я іноді бути нетерплячим у ставленні до тих, кому важко засвоювати знання, тоді як на них я повинен звернути більшу увагу?

17. Чи достатньо я використовую засобів зробити моє викладання доступним не лише для обдарованих, але і для тих, хто відстає у навчанні?

18. Під час викладу навчального матеріалу чи звертаю я увагу достатньою мірою на естетичну складову освітнього процесу у взаємодії із тими, кого навчаю, тобто як вони поведуться, як вони сидять, стоять, чи не роблять гримаси, що від постійного використання можуть у них перейти в звичку?

19. Чи відчуваю я достатню силу переваги вишуканості свого мовлення перед багатослів'ям, яке лише послаблює мову? Чи достатньо я усвідомлював важливість одного погляду на

вихованців, які порушують, тією чи іншою мірою, встановлені у навчальному закладі звичаї і дисципліну?

20. Чи немає в мені того суттєвого недоліку, який часто засуджують в особистості педагога: це нестримне багатослів'я, так би мовити базікання, аби лише акцентувати увагу на якомусь випадку і тим самим уникнути, віддалитися від процесу навчання і потішити себе та інших?

Ці запитання підтверджують те, що від педагога середини ХІХ ст. вимагалось володіння комплексом умінь і навичок для досягнення ним високого професійного рівня організації педагогічної дії: комунікативна культура мовлення, увага, зовнішній вигляд, поведінка, самовладання, який би відповідав суспільним і культурно-освітнім вимогам минулих століть. Дані вимоги мають своє актуальне значення для педагогів і в теперішній час, розкриваючи сутність професійної діяльності викладача-Майстра. Високий рівень загальної культури, вміння здійснювати педагогічну дію, володіння мовною комунікацією, зовнішньою та внутрішньою технікою, здатність до постійного самовдосконалення та саморозвитку особистості – одні з основних складових особистості педагога-Майстра.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Конкретизувати особливості професійної діяльності педагога-Майстра й фахівця-викладача, їх спільні і відмінні риси.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційна педагогіка завжди підкреслювала необхідність особистого контакту вихованця з педагогом. Для дійсного цілісного розвитку необхідним є *поштовх ззовні*. Свідомо такий поштовх може зробити тільки Педагог-Майстер. Якщо зазначений поштовх не зроблений вчасно, *ріст і упорядкування* особистісної структури змінюється її *«прославлянням»*: процес, що служив необхідною передумовою подальшого розвитку, обертається у свою протилежність. Самозаціклюючись на рівні *«Его»*, особистісний розвиток *«переростає»* в особистісну деградацію, очевидну для зовнішнього спостерігача, але *«трансцендентну»* для самої людини, яка нездатна з боку, ззовні оцінити процеси, що відбуваються. Педагог-Майстер в абсолютній більшості випадків може перетворити процес посилення *«Его»* вихованця у його перемогу за допомогою цілеспрямованого зовнішнього впливу.

У процесі педагогічної дії, людина (як педагог так й студент) приступає до аналітичного дослідження себе як одиниці – *суб'єкта взаємодії*, що здатна виконувати різні ролі, але не зводиться до них. Спостереження за своїм внутрішнім світом, усвідомлення відносин (*рефлексія*), що виявляються в процесі *інтерації* (взаємодії) людини із зовнішнім світом, представляються нам як *сукупність внутрішніх і зовнішніх функцій системи відносин*, відповідальних за підтримку її цілісності. По суті, внутрішня рефлексія без зовнішньої

активності суб'єкта тотожна послідовному *розриву відносин* людини із зовнішнім світом. Тому у дійсності зовнішня й внутрішня система функцій нероздільні. Як безпосередньо пережитий етап загальної еволюції, життя що оточує й протікає через людину (а педагогічна дія як з боку педагога, так й тих, хто навчається є *життям!*), у цілому, являє собою процес прогресивного розвитку, послідовного підвищення рівня організації духовно-матеріальних систем. Людина може приймати або не приймати *свідому участь* у цьому процесі, але, будучи залученою в нього *фактично, людина не може не розвиватися/не змінюватися*.

Парадокс свідомого духовного розвитку полягає у тому, що намагаючись цілеспрямовано *«розвиватися»*, ставати *«кращою»* та ін., людина тим самим *«заганяє»* себе в рамки чергової штучної спеціалізації, а це негативно позначається на плінні природного процесу інтегрального розвитку. Як відомо, організована групова робота, що припускає розвиток залучених у неї осіб, може приймати самі різні форми – від більш-менш регулярних зустрічей до спільного проживання (літні табори, комунальні квартири, сільські громади, інтернати, поселення тощо). При цьому сутнісну основу будь-яких форм групової роботи становить *«звичайне»/«побутове»* спілкування – це вже свого роду групова робота. Спілкування може бути спонтанним, безпосереднім, *«незапрограмованим»*, а може бути структурованим у відповідності до спеціальних методик різного ступеня складності. У функціональному відношенні можна виокремити **два типи спілкування**. Перший слугує задоволенню так званих **«потреб збереження, підтримки»**. Він спрямований на **стабілізацію** раніше досягнутого суб'єктами рівня рівноваги із середовищем, який зафіксований у відповідному *«образі себе у світі»*, підкріпленням цього образу-концепції є, наприклад, мораль байки І. А. Крилова: *«зозуля хвалить півня за те, що хвалить він зозулю»*. Другий тип спілкування призначений задоволенню так званих **«потреб розвитку»**. Оскільки рівновага сама по собі не може забезпечити стимулу розвитку, – адже він виникає лише в процесі становлення й розв'язання внутрішніх протиріч *«образа себе у світі»*, – даний тип спілкування заснований на принципі чесного взаємообміну баченням суб'єктів один одного й спрямований саме на **порушення** раніше досягнутого учасниками рівня рівноваги із середовищем, створюючи тим самим можливість для наступного знаходження такої рівноваги на якісно новому рівні цілісності, – тобто для підвищення рівня організації системи *«Людина – Світ»*.

Основна функція спілкування, що задовольняє потреби розвитку, полягає у **компенсації недоліків інтроспекції** (самоспостереження); воно дозволяє людині спостерігати себе з боку, – дозволяє побачити ту сторону медалі, що від самоспостереження схована. Такі форми спілкування доступні тільки

мужнім людям, здатним як чесно самопроявлятися, так і чесно ділитися з партнером своїм баченням його проявів. Про мужність тут говориться не «для перцю»: і перше, і друге являє саму безпосередню погрозу для екзистенціального комфорту людини – звичної картини світу й комфортного «насадженого» місця в ньому. Дійсно, активно проявляючи свій рівень, людина «ризикує», що ті, чий рівень більш високий, з усією очевидністю **покажуть** людині її недостатність. Теоретично, звичайно, можна погоджуватися зі своєю недостатністю скільки завгодно, але **побачити** її з боку – це зовсім інша справа. Знову ж, показуючи людині, як ми її бачимо, ми «ризикуємо», що й нам **покажуть** нашу сліпоту. І перше, і друге вкрай неприємно, але дозволяє стати більш свідомими. Важливо й те, що в процесі такого спілкування «образ себе» не тільки виявляється: цей *інтроспективно-благополучний* образ виявляється під постійною загрозою. Тим самим він втрачає свою функцію **укриття від дійсності** й людина зрештою залишає його через непотрібність.

У повсякденних відносинах між людьми домінує спілкування першого типу, санкціоноване правилами «гарного» тону; спілкування другого типу актуалізується лише у всякого роду конфліктних і близьких до конфліктних, критичних ситуаціях. У відносинах між людьми, що прагнуть до духовного розвитку, зазначені **два типи спілкування** з необхідністю повинні доповнювати один одного, оскільки розвиватися здатне лише те, що може зберігатися. Таким чином, неможливо визначити який з типів є кращим. Важливим, однак, є те, що вони становлять основу для **двох типів групової роботи**, нерозрізнених за проголошуваними гаслами, однак зовсім різних з погляду дійсних цілей, – **консервативних** («зберігаючих») і **прогресивних** («розвиваючих»). Розглядаючи розвиток ціннісного досвіду як «еволюційну інтенцію», тобто прагнення до розвитку свідомості й самосвідомості, динамічної еволюційної зміни відносин людини зі світом, перехід від соціально-нормативного рівня на рівень духовно-ціннісних відносин, як вищу форму активності суб'єкта у якості *«духовно-ціннісного рівня відносин»*, можна визначити лише останній тип групової роботи.

Конкретизація та аналіз цих двох типів групової роботи дозволяє стверджувати, що реальна ситуація, яка спостерігається у межах організованої групової роботи, свідчить про зворотне – про те, що ніякому еволюційному духовному росту групової роботи майже не сприяє. Зауважимо, що духовному росту особистості сприяє лише **прогресивна** групової роботи; однак організована групової роботи такого типу, на відміну від скрізь розповсюджених консервативних її форм, – явище винятково неповторне. Для цього є принаймні дві серйозні причини.

По-перше, ситуація групової роботи створює сприятливі умови для задоволення не тільки духовних, але й багатьох інших потреб, – таких,

наприклад, як потреба в емоційній взаємодії («спілкуванні»), потреба належати до якоїсь соціальної групи й займати в ній певне місце, потреба в новизні (грі, розраді, зміні обстановки) та ін. Тим самим групової роботи стає практичним віддзеркаленням (пробним каменем) для проголошуваних духовних гасел, виявляючи **дійсно домінуючі** потреби в мотиваційній сфері психіки тих, хто навчається. «Духовні загальноціннісні прагнення» більшості людей цього іспиту не витримують. У задоволенні кожної з перерахованих вище потреб немає нічого поганого; однак оскільки групової роботи організується **тільки як претекст/повід** духовного розвитку, спілкування в її межах неминує приймає маніпулятивний характер: проголошувани учасниками цілі по суті виявляються засобами здійснення якихось схованих «програм». Ненормальність маніпулятивного способу задоволення потреб у тому й полягає, що люди змушені «казати одне, а робити (принаймні, намагатися робити) інше», – тобто брехати один одному й самому собі. Втім, подібна ситуація досить нестійка по тій простій причині, що нездатна дати повноти задоволення. Тому, народжуючись, як гриби після дощу, стихійно створені групи й живуть не набагато довше.

Народна мудрість каже: «Ситий голодного не розуміє», у більш сильнішій формі «На ВСЕ здатен тільки той кому нічого втрачати!». Іншими словами, до інтегрального розвитку здатний лише той, чий індивідуальні потреби самозбереження, а також різноманітні соціально-матеріальні потреби **зжили себе в якості домінуючих**, втратили здатність здійснювати функцію екзистенціального цілеутворення; лише за таких умов цю функцію можуть почати здійснювати еволюційні потреби розвитку ціннісного досвіду.

Однак, хоча людина нездатна маніпулювати своїми дійсними мотивами й потребами, вона у принципі здатна почати усвідомлювати їх і чесно жити ними. Процес такого свідомого й чесного «існування по потребах», являє собою не що інше, як процес **розвитку потреб**: пожинаючи плоди своїх чесних устремлень/прагнень, людина збирає врожай якісно нових жадань. Стимулюванню групового процесу й служить групової роботи, заснована на принципі Чесного Самопрояву, у рамках якої учасників привчають «промовляти те, що вони роблять». Стимуляція тут здійснюється завдяки виявленню й демонстрації людині її рушійних мотивів, а також психологічних механізмів, що примушують людину жити уявою, а не дійсністю.

Крім того, стимуляції сприяє деструкція, що попереджає домінуючі нееволоційні мотивації (вказівка на їх кінцевий, самовичерпний характер) і надання теоретичних перспектив подальшого розвитку. Очевидно, у прогресивній груповій роботі такого роду спроможна брати участь будь-яка людина, що виявила бажання розвиватися духовно, –

поза залежністю від того, чого вона хоче насправді. Але друга з вищезгаданих причин саме у тому й складається, що таку роботу може проводити лише Учитель-Майстер.

Майстер, тобто людина, що любить людей і «бачить їх наскрізь», – бачить причини й наслідки кожного «руху» душі. Майстер – це людина, що, з одного боку, здатна виявляти й демонструвати людям їхні проблеми (тобто внутрішні конфлікти, породжувані насамперед підміною дійсних мотивів примарними), а з іншого боку – розв'язавши свої власні. Зрозуміло, ідеальний Майстер – істота майже міфічна; від реального ж Майстра потрібною є «усього лише» любов до людей і достатній особистісний досвід інтегрального розвитку. Але й таке сполучення якостей у педагога зустрічається занадто рідко.

Любов у цьому випадку виступає не етичною, а **технічною** вимогою. Мова йде не про деякі канонічні форми поведінки й спілкування, що побудовані на демонстративній доброті й пишномовних фразах, а про здатність переживати іншу людину як частину самої себе. Ступінь майстерності визначається саме ступенем розвитку зазначеної здатності, оскільки лише вона одна може дати **повноту** знання й бачення іншої людини. Знання без любові частково; воно дозволяє маніпулювати людиною для досягнення якихось окремих завдань, але не завдань інтегрального розвитку. Тільки любов дозволяє Майстрові виходити при роботі з конкретно неповторною людиною із самої людини, а не з абстрактних уявлень про «належне», про те як має бути. Без любові він сліпий; це ремісник, який здатний діяти лише по готових рецептах, нав'язуючи групі **зовнішній** для неї досвід – або чужий, або свій особистий. Він не знає, не відає, що творить, і тому позитивні результати його зусиль носять випадковий характер.

Однак, на разі у педагогічній діяльності, у багатьох випадках за справу беруться навіть не ремісники, а псевдомайстри, для яких управління групою роботою виявляється засобом задоволення своїх власних, аж ніяк не еволюційних потреб (як от: «...*потрібно викладати, щоб отримувати задоволення самому!*»). У псевдомайстрів відсутня не тільки любов до учнів, але й особистий досвід інтегрального розвитку; будучи нездатними запропонувати групі яку-небудь осмислену позицію/концепцію/методику, вони підмінюють її сукупністю/мозаїкою дивовижних прийомів і вправ, що створюють видимість «роботи». Утім, відчуваючи свою неспроможність у сфері інтегрального розвитку особистості, псевдомайстри воліють спеціалізуватися в якихось конкретних галузях: розвитку міжособистісної сприйнятливості, психічній саморегуляції, візуалізаційних досліджень і т.д. і т.п. Поза залежністю від характеру спеціалізації, псевдомайстер приносить групі безсумнівну шкоду: розглядаючи її як **засіб** задово-

лення своїх власних потреб, вигадуючи примарні групові цілі. Ніякі вигадки не зрівняються по силі впливу з натхненною мовою Майстра. Профанація духовності може бути відвернена єдиною **позитивним** напрямом – шляхом підвищення ефективності і якості прогресивної групової роботи всіх суб'єктів педагогічної дії під управлінням Учителя-Майстра, заснованої, як було зазначено, на принципі Чесного Самопрояву функціонування системи ціннісного досвіду «нової Людини» і «нового Світу».

На нашу думку, глобальна різниця професійної діяльності Вчителя-Майстра й Фахівця-викладача полягає у тому, що перший «працює» безпосередньо з **психічними структурами особистості**, а другий – з **інформацією, знанням**. Іншими словами, Фахівець-викладач «працює головою» і покликаний «нести знання», Вчитель-Майстер – «працює серцем» і покликаний впливати на розвиток особистості учня. Це взаємодоповнюючі форми еволюційної роботи, і невірно було б уважати, що якась із них «краща» чи важливіша. Майстри не просто «апелюють» до людей, а **працюють** із ними, звертаючись при цьому до глибинних, мотиваційних структур особистості, а не тільки до інтелекту як такого; на відміну від Фахівців, які майже нічого не розвивають, – вони «озброюють» – **подають/показують** (див. Рис. 1). Тому будь-які теми, концептуальні моделі та ін. не несуть для Майстра ніякої самоцінності і являють собою фактично **образотворчі засоби**. З іншого боку, відомості про Майстрів минулого доходять до нас саме завдяки роботі Фахівців, що впорядковують й систематизують, наприклад, історичні архіви, яким удалося їх зрозуміти.

Суб'єкт педагогічного впливу	Предмет діяльності	Результат
УЧИТЕЛЬ-МАЙСТЕР	особисте вироблення знань	ціннісний досвід, творіння знань
ФАХІВЕЦЬ-ВИКЛАДАЧ	опанування знаннями, уміннями	ерудиція, знання, уміння, навички

Рис. 1 Порівняння результатів діяльності Учителя-Майстра та Фахівця-викладача

#### Висновки і перспективи подальших розвідок.

Відтак, для гармонійного розвитку тих, кого навчають, необхідна як праця Фахівців-викладачів, так і координація зусиль Учителем-Майстром. Тому й у діяльності Майстра, й у роботі Фахівця, й у тих, хто навчається, дуже важливими проявами є щирість та чесність. Чесно бути самим собою

у всіх формах свого прояву – рухових, емоційних, інтелектуальних, ціннісних. Якщо ж цього не досягнуто, то будь-які зусилля виявляться марними, – точніше, плоди їх будуть перешкоджати духовному зростанню. *Чесність* – це, з одного боку, абсолютно необхідний, а з іншого, єдино можливий **крок розвитку ціннісного досвіду**; лише зробивши його – і тільки його – можна розпочати свій шлях.

### Література

1. **Зязюн І. А.** Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : [б. в.] ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. **Вопросы**, которые от времени до времени, смотря по обстоятельствам, должен предлагать себе учитель народной школы // Русский педагогический вестник. – 1858. – № 1. – С. 73-74.
3. **Вопросы**, которые от времени до времени, смотря по обстоятельствам, должен предлагать себе учитель народной школы // Русский педагогический вестник. – 1858. – № 2. – С. 169-172.
4. **Духовність особистості**: методологія, теорія і практика: збірник праць / Гол. редактор: Г. П. Шевченко – Вип. 1. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – 224с.
5. **Паротц Ю.** Всеобщая история педагогики для руководства учащимся в нормальных школах / Ю. Паротц. – СПб., 1875. – 386, с.: [Пер.с франц. А.Герхарда]
6. **Семенова А. В.** Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

### References

1. **Ziaziun, I. A.** (2008). Philosophy Teacher steps: a monograph. Kyiv : [b. v.] ; Cherkasy : ChNU im. B. Khmelnytskoho, 608 (in Ukrainian).
2. **Questions** that from time to time, depending on the circumstances, must offer public school teacher myself (1858). Russkij pedagogicheskij vestnik, № 1, 73-74 (in Russian).
3. **Questions** that from time to time, depending on the circumstances, must offer public school teacher myself (1858). Russkij pedagogicheskij vestnik, № 2, 169-172 (in Russian).
4. **Spirituality**: Methodology, Theory and Practice: Proceedings (2004). Ed. H. P. Shevchenko. Vyp. 1, Luhansk: Vyd-vo Skhidnoukr.nats.un-tu im. V.Dalia, 224 (in Ukrainian).
5. **Parotts, Yu.** (1875). General history of pedagogy to guide students in normal schools (A. Herkharda, Trans.). SPb., 386 (in Ukrainian).
6. **Semenova, A. V.** (2009). Modeling paradigm in the training of future teachers monograph. Odesa : Yurydychna literatura, 504 (in Ukrainian).

### Семенова А. В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-МАСТЕРА И СПЕЦИАЛИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ОБЩЕЕ И ОТЛИЧНОЕ

*Конкретизированы особенности профессиональной деятельности Педагога-Мастера и специалиста-преподавателя, их общие и отличительные черты. Объяснено, что в процессе педагогического взаимодействия, и педагог и студент приступают к аналитическому исследованию себя как единицы – субъекта взаимодействия, которое способно выполнять различные роли, но не сводится к ним. Глобальная разница профессиональной деятельности Педагога-Мастера и Специалиста-преподавателя заключается в том, что первый «работает» непосредственно с психическими структурами личности, а второй – с информацией, знанием.*

**Ключевые слова:** общение; педагог-Мастер; специалист-преподаватель.

### Semenova A. PROFESSIONAL CAREER EDUCATOR AND MASTER TEACHERS OF: COMMON AND DIFFERENT

*In this paper, specific features of teacher professional masters and teachers of their common and distinctive features. Explained that in the pedagogical action, man (as a teacher and as a student) begin analytical study itself as a unit - the subject of interaction that is able to perform different roles, but is not limited to them. Global difference of teacher professional masters and teachers of is that the first «working» directly with mental personality structure, and the second - with information, knowledge. Regardless of the nature of specialization, pseudomaster group brings undoubted damage, considering it as a means to meet their own needs, inventing ghostly group goals. No flames are not equal in strength of influence of language inspired Master. Profanation spirituality can be prevented only positive direction - by improving the efficiency and quality of advanced groupware all subjects pedagogical action running Master-Master. Masters not just «appeal» to people and work with them, while referring to the deep, motivational structure of personality, not only to the intellect as such; unlike the professionals who develop almost nothing – they «arm» knowledge and skills. Therefore, any topic, conceptual models, and others. not have any intrinsic value to the Master and are actually visual means. On the other hand, information about past masters come to us thanks to the teams that streamline and systematize such as historical archives, which were able to understand them. For the harmonious*

*development of trainees needed as teachers of labor and coordination of efforts Teacher-Master. Therefore, in the work of the Master, in the teams in learners is very important manifestations of sincerity and honesty.*

**Keywords:** communication; specialist teacher; teacher-master.

#### Рецензенти

Трубавіна І. М. – д. пед. н., проф.,

Тюрина В. О. – д. пед. н., проф.

*Стаття надійшла до редакції 10.03.2015*

*Прийнято до друку 26.03.2015*

УДК 37.036/037:316.621

Т. Ф. Мельничук

## ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*Розглядається творча активність як багатофункціональна психологічна складова в процесі діяльності і духовного розвитку особистості, умови, які впливають на формування творчої активності як складової творчого потенціалу; визначені поняття «пасіонарність» як сплески цілеспрямованої енергії і активної творчої діяльності особистості в створенні шедеврів мистецтва й інших продуктів діяльності людини, пов'язаних з охороною природних біоресурсів; відродження духовності, гуманістичні та етичні принципи сенсу життя, ціннісні орієнтації, закладені в християнській святині «Десять Господніх Заповідей» як приклад для наслідування людством життєвих орієнтирів і духовного розвитку особистості в процесі творчої діяльності; показана роль творчих художніх колективів і діяльність громадської жіночої організації в системі культурно-просвітницької діяльності в університеті у процесі формування духовних цінностей особистості, патріотичного ставлення до культурних надбань і традицій українського народу.*

**Ключові слова:** гуманізм; духовна і матеріальна культура; духовність; духовний розвиток; національні святині; пасіонарність; патріотичне ставлення; сакральне мистецтво; самосвідомість; творча активність; традиції; ціннісні орієнтації.

**Вступ.** Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від своїх громадян активного реагування на швидкоплинні зміни в технічному, науковому, культурному, ідеологічному просторі; творчого підходу до розв'язання завдань кожного з цих напрямів. Поняття «творча активність» характеризує людину готову до реалізації завдання неординарним способом з творчим підходом. Творча активність особистості є складною, багатогранною і багатофункціональною психологічною складовою, окремі аспекти якої досить широко вивчаються як у вітчизняній науці (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, О. Г. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. І. Науменко, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець та ін.), так і у в світовій (Р. Арнгейм, І. Бенлі, Дж. Гілфорд, Б. Гіделін, Ж. Годфруа, А. Дрейяр, Р. Жоллмен та ін.).

Туриніна О. Л. в своїй праці «Психологія творчості» наголошує, що головною характеристикою творчості є створення нового, тобто творчий процес необхідно розглядати як ланцюг: постановка задачі (задум), формування задуму, його реалізація – це схематична побудова, кожен елемент якої розкладається на складові. Автор наводить класифікацію видів творчості за схемою В. О. Моляко: наукова, технічна, літературна, музична, образотворча, ігрова, навчальна, побутова, військава,

управлінська, ситуаційна, комунікативна (Туриніна О. Л., 2007, с. 32).

Сисоева С. О. спрямованістю на творчість, поштовх до неї бачить у позитивному уявленні людини про себе і бажанні пізнання себе, критеріями оцінки яких є сформована самосвідомість, самооцінка і рівень вимог, які відповідають одне одному, а також реальної оцінки себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Творчий інтерес, допитливість – це форма вияву пізнавальної потреби, яка спрямовує до творчої діяльності (Сисоева С. О., 2006, с. 145).

Творча діяльність – це процес комбінування і трансформування наявного знання у нові форми знання, механізм переходу від невідомого до відомого, діяльність, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних чи матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, різноманітні інновації). (Культурологічний словник, 2011, с. 408). Творча активність – складова творчого потенціалу, який базується на отриманих знаннях і творчих природних здібностях особистості, таких як: варіативне мислення, уява, фантазія, інтуїція, емпатія, дивергентне мислення і які у своєму розвитку залежать від соціального середовища, базової освіти, навчання і виховання, тобто формування знань, умінь, навичок, інтелектуального і духовно-