

<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-93-101>

УДК 371.32

Цибулько Ольга

Впровадження духовно-орієнтованої педагогіки у навчальний процес у зарубіжних закладах вищої освіти: досвід англомовного суспільства

Анотація

У статті проаналізовано явище духовності у педагогіці вищої школи та виділені результати впровадження духовно-орієнтованої педагогіки у навчальний процес у зарубіжних закладах. Духовність має величезний вплив на внутрішнє самопізнання, адже вивчаючи самого себе, людина може відкриватися з різних сторін. Завданням духовної педагогіки безсумнівно є аналіз внутрішнього стану студентів. Після апробації курсів з духовно-орієнтованої педагогіки деякі студенти, які стали об'єктом духовних навчань, зазначили, що ніяких різких змін в їхньому житті не трапилося. Інші ж студенти навпроти були здивовані рядом змін, які стали проявлятися після впровадження духовної педагогіки. Вони наголошували, що у них зросла здатність зосереджуватися під час лекцій, з'явилося терпіння та спокій у справах зі стресовими ситуаціями та людьми, такі аспекти як: слухання, говоріння, читання та письмо стали невід'ємними та приносили задоволення від процесу навчання, екологія та оточуюча природа стали важливим питанням у колі проблем природного середовища, а найголовнішим стало те, що мозок став фільтрувати думки, та абстрагуватися від «пустих» та некорисних ідей.

Студенти зазначали, що до курсу духовної педагогіки вони не могли отримати повний доступ до власних творчих ідей, а після медитацій це стало можливим. Духовна педагогіка стала унікальним цінним досвідом для більшості з них, оскільки вона дала можливість не тільки здобувати знання, але й набувати мудрості. Учні описували процес навчання як «визволення розуму з полону», як можливість відчувати сильніше почуття зацікавленості в навчанні, адже до курсу «статика», перебуваюча в їхньому розумі, перешкождала повному засвоєнню матеріала. Курс духовної педагогіки став для багатьох саме тією важливою «панацеєю» від внутрішніх проблем. Студенти почали вивчати самих себе, що і призвело до неймовірного результату: концентрації уваги шляхом практики на активацію уважності, уміння бути терпеливими, уміння позбуватися від неправильних думок, звільнитися від стереотипів та загальноприйнятих, але не зовсім важливих канонів.

Отже, духовна педагогічна теорія у західному світі привернула увагу педагогів та дослідників. Ця теорія намагається реалізувати цінності, які виникли з релігії та культури в педагогічній практиці у закладах освіти. Причому, цінності будь-якої релігії світу, загальнолюдські цінності – усе це увібрала в себе духовно-орієнтована педагогіка. Оскільки вона не є виразом тієї чи іншої релігії, а лише узагальнює загальнолюдський досвід, отже, у мультикультурному середовищі має благодатний ґрунт для подальшого розвитку. Знання стають більш чіткими, мотивація та контроль викладачів у виконанні своєї роботи з'являється в новому розумінні. Вчителі не працюють лише задля виконання своїх обов'язків або обов'язків команди, вони також працюють для того, щоб досягти чогось більш цінного, благородного та корисного ніж просто матеріальні чи світові цілі.

Ключові слова: духовність, духовно-орієнтована педагогіка, аспекти навчання, соціальна справедливість, ліберальна освіта.

Вступ

Основна природа духовності вкорінена в таємничості, благодаті та альтруїзмі. На поверхні вона здається далекою від освіти, але ми навчаємось та отримуємо освіту з тих же причин, бо в освіті за таємницю відповідає накопичення знань, благодать отримується щоразу, коли ми досягаємо розуміння певних речей, а альтруїзм розкривається, коли наші знання застосовуються на практиці. Тому об'єднання духовності та освіченості не викликає подиву. Вчителі, які використовують духовність, як підхід у навчанні, повинні ретельно формувати свою педагогічну діяльність, спираючись на знання та обізнаність та зважаючи на визначення чітких цілей.

Оскільки духовність не є виразом тієї чи іншої релігії, а лише її метою, оскільки сучасний світ визнає існування духовності і поза межами релігійного досвіду, то саме явище «духовності» отримало набагато ширший зміст, ніж воно може містити у межах тієї чи іншої релігійної традиції.

Духовно-орієнтована педагогіка інтегрує когнітивний або розумовий, афективний або чуттєвий та поведінковий або руховий аспекти навчання і розвитку та вважає, що об'єктами її є вчителі та учні, які фігурують в цьому процесі. Не зважаючи на розвинутість вчення про духовно-орієнтовану педагогіку, вона не позбавлена певних теоретичних проблем, пов'язаних з навчальною програмою, навчальним оцінюванням та методами. Ці проблеми постійно обговорюються між дослідниками. Власне коло дискусії точиться навколо навчального методу, який видається найбільш обговорюваним вченими; питання існування теорії освіти; питання визначення найбільш ефективної та результативної педагогічної теорії.

Мета дослідження: проаналізувати явище духовності у педагогіці вищої школи та виділити результати впровадження духовно-орієнтованої педагогіки у навчальний процес.

Методи дослідження

У статті використовується теоретичний метод аналізу такого явища як духовність у вищій освіті. Метод систематизації джерел, їх порівняння та узагальнення дозволив проаналізувати явище духовності у педагогіці вищої школи та виділити результати впровадження духовно-орієнтованої педагогіки у навчальний процес.

Результати дослідження

Останні дослідження свідчать про міцний зв'язок між духовністю та зацікавленістю, здатністю людини до подиву, та їх здатністю до взаємодії. Зокрема, Ліндгольм і Астін говорять про те, як здатність людей розвивати власні можливості, виховувати та виявляти духовний вимір їхнього життя впливає на взаємодію зі світом та на виховання в них посиленого почуття відповідальності, яке сприяє емпатії, етичній поведінці, громадянській відповідальності, пристрасі до соціальної справедливості (Lindholm, & Astin, 2008).

Дослідження взаємозв'язку духовності та соціальної справедливості починається з розгляду шляхів визначення духовності в сучасних педагогічних працях. Так, проект «Духовність у вищій школі» вказує на те, що «основним підґрунтям духовності є пошук студентами сенсу та мети життя». Таке розуміння духовності є не лише можливою релігійною вірою чи формальною приналежністю до неї, а швидше власним духовним пошуком та осмисленням сенсів (Parachin, 1999).

Дж. Тісдейлс наголошує на операціоналізації духовності. Основні поняття, закладені в його роботі, відображають загальні аспекти розуміння духовності у педагогіці та можуть бути підсумовані у наступних тезах:

- ✓ Духовність – розвиток почуття справжнього «Я» на протязі всього життя;
- ✓ Духовність забезпечує нам стосунки з іншими через турботу та просвітницьку діяльність;
- ✓ Духовність передбачає постійну побудову сенсу та знань;
- ✓ Духовність та духовні переживання можуть бути символічними та несподіваними у навчальному середовищі;
- ✓ Духовність підкреслює взаємопов'язаність та цілісність людського буття (Tisdell, 2003).

Маючи на увазі окреслені положення, духовність можна розглядати як двері до змістовного життя з вибудованим сенсом.

Духовність впливає на те, як студенти бачать сім'ю, дружбу, власне покликання, релігійну приналежність, політичну та громадянську участь. Визначна книга «Common fire: Leading lives of commitment in a complex world» досліджує те, що зараз можна назвати духовними зобов'язаннями дорослих (Daloz, Keen, & Parks, 1996). Духовність спонукає до іноді незручних запитань і закликає нас втілювати гідні мрії. Дж. Палмер згадує пропозицію Стіра про те, що духовність не тільки запитує «Хто я?», але й запитує «Чий я?» (Palmer, 2002). Спираючись на існуючі цілісні визначення духовності у різних науках, науковці та вчені кидають виклик науковій спільноті та роблять припущення, що духовний розвиток студентів зосереджується у служінні студентській спільноті або у служінні тим чи іншим релігійним ідеям. Власне, вони описують розвивальний підхід до виховання духовності студентів шляхом навчання служінню, наголошуючи на формуванні духовності у процесі навчання та виховання. Таким чином, духовність може бути як засвоєна, так і практикована, будучи у різних відносинах, теоретично і практично у різних контекстах.

Ці уявлення про духовність також пов'язані з вихованням соціальної справедливості через взаємодію з іншими аспектами життя. Хоча визначення соціальної справедливості, як правило, починається з вивчення прав та обов'язків, перешкоджати такому рівню розуміння – це все одно, що заплющувати очі на несправедливість через такі слова, як влада, привілей, колоніалізм та системний гніт. Проте таке визначення обмежує трансформаційні можливості бачення соціальної справедливості, що містить наступні поняття: справедливість, стійкість і те, що Кінг назвав «коханою громадою». Що стосується вищої освіти, то розвиток спільної соціальної справедливості зосереджується на соціальній справедливості як процесі оформлення та розуміння несправедливості, а також надає можливість студентам розглянути власне бачення та участь у найсправедливішому світі. Прихильність до соціальної справедливості означає відчуття себе повноправною людиною, відкритою для нового сенсу буття, усвідомлення суспільного обов'язку та заклику до власної активності та взаємодії.

Координаційний комітет з питань соціальної справедливості Коледжу Святої Марії протягом навчального року розробив визначення соціальної справедливості, що перегукується з європейськими католицькими традиціями, а також окреслив думку про позиціонування освіти з позиції соціальної справедливості як складову досвіду вільних мистецтв.

Як результат роботи цього Комітету сформульоване наступне визначення: соціальна справедливість – це сукупність принципів і процесів, які керують поведінкою людей в межах природного світу. Соціальна справедливість базується на тому, що суспільству властиві нерівні можливості в ресурсах та власних можливостях, але індивідуальні та колективні дії можуть змінювати суспільство. Соціальна справедливість сприяє усвідомленню нерівностей, дій щодо

їх усунення, а також звичок та дій, які продовжують зменшувати нерівності. Соціальна справедливість прагне трансформувати суспільство на глобальному та локальному рівнях та звільнити соціум від кожної гнітючої ситуації.

Окрім визначення соціальної справедливості, комітет також розробив орієнтири для розробки навчальних програм з курсів та програм соціальної справедливості. Обидва ці документи служать ґрунтом для розуміння соціальної справедливості та є ознаками європейської базової та вищої освіти.

Дослідження духовності веде до розгляду загального блага, що, в свою чергу, передбачає процес самовідкриття, заснованого на духовних питаннях. Ця взаємна залежність відображена в уявленні Парачіна про духовну орієнтованість, про духовну спрямованість. За словами Парачіна, «духовна орієнтованість демонструється всіма тими людьми, які знаходять у своїй віротворчій традиції ресурси, які живлять їхнє буття і дозволяють їм займатися діяльністю, яка рухає світ до миру, справедливості, більшого співчуття та цілісності» (Parachin, 1999). Крім того, Парачін припускає, що ті, хто практикує зайняття духовністю, створюють власне бачення про духовність та соціальну справедливість. Духовність Парачіна забезпечує зв'язок із тією педагогікою, що виходить за рамки тексту та читача, щоб включити активне залучення до навчання.

Колбі, Ерліх, Бомонт і Стівенс характеризували духовну педагогіку як модель, що складається з восьми принципів найкращої практики для навчання (Colby, Ehrlich, Beaumont, & Stephens, 2003). Основні з цих принципи включають: активне навчання, навчання як соціальний процес, знання у формі контекстів, рефлексивну практику та здатність представляти ідею в більш ніж одній модальності.

Духовна педагогіка забезпечує таку педагогічну основу, яка зосереджена на сенсоутворюючих практиках, що підтримують як духовний розвиток, так і суспільну соціальну справедливість. Така педагогічна модель, заснована на духовності реалізується і у межах критичної педагогіки (Wink, 2005).

Повною мірою духовність у освітньому процесі реалізується у взаємодії розуму, відчуттів та руховної активності (Welch, 2007; Welch & Koth, 2009). Духовно-орієнтована педагогіка стверджує, що жоден із цих трьох компонентів не повинен існувати окремо. Студенти та викладачі часто порівнюють навчання з виконанням завдань та здобуттям знань, тоді як такий тип педагогіки пропонує комплексний цілісний підхід. Ця парадигма викладання та навчання – духовна педагогіка - зовсім не нова, і її компоненти тісно узгоджуються з трьома цілями ліберальної освіти (Harward, 2007). Перший компонент - епістеміологічний, який стосується традиційної пізнавальної діяльності навчання, яка відбувається розумово. Другий компонент - евдемонічний, що дозволяє студенту вивчити афективні виміри та усвідомити свою особистість та власне світовідчуття. Третій компонент виявляє себе у русі, у прагненні до досконалості.

Відповідальне або співчутливе розуміння суспільних явищ та процесів стосується відповідальності та навчання, яке відбувається через певні дії. Очевидно, що між розумом, відчуттями та руховою активністю є взаємозв'язок. Ці три компоненти не обов'язково розгортаються в певному порядку. Духовна педагогіка цілеспрямовано інтегрує та використовує кожен із цих компонентів як частину досвіду викладання та навчання.

Розглянемо кожен компонент більше ретельно.

По-перше розглянемо розумову діяльність, яка відповідає за пізнавальний та інтелектуальний розвиток людини. Навчання може бути реалізоване за допомогою читання текстів та статей, участі в лекціях, написанні рефератів та вивченні різноманітних інформаційних ресурсів ЗМІ. Це пізнавальний процес, який зосереджується на тому, що

відбувається в голові. Це зміст, факти, визначення, історія та теорія. Історично це було в центрі уваги вищої освіти. Як пояснює Джоан Уінк (2005): «Критична педагогіка прагне зробити плюралізм множинним: стандарти, культури, знання, історії, мови, перспективи. Суспільство має тенденцію одомашнювати учнів задля домінування загальноприйнятих поглядів» (Wink, 2005). Критична педагогіка вводить новий спосіб навчання - такий, що кидає виклик учням проаналізувати свій власний життєвий досвід як текст, поставити під сумнів даність запропонованої інформації та боротися з несправедливістю.

Студентів також можна запросити до нових форм академічної участі, наприклад, таких як наукові дослідження, орієнтовані на потреби суспільства, навчальні технології на базі Інтернету тощо. Студенти в навчальному курсі можуть вивчити основні методи дослідження, вивчаючи тексти, читаючи приклади та досліджуючи потреби учнів у місцевій початковій школі. У цих прикладах пізнавальний процес навчання – це той, що робиться в реальних умовах.

Наступним компонентом є «відчуття», яке відповідає за рефлексію та осмислення. Борг припускає: «серце - це образ для себе на глибокому рівні, глибшому, ніж наше сприйняття, інтелект, емоція та воля. Як духовний центр тотального «Я» він впливає на все: на наш погляд, думку, почуття та волю» (Borg, 2003). Рефлексія – це навмисне врахування досвіду з урахуванням конкретних цілей навчання (Bringle and Hatcher, 1999) і дає можливість дослідити власне значення та призначення (Magolda, 2008). Якщо інтелектуально-пізнавальний розвиток, як описано вище, призводить до більшого пізнання світових проблем та можливостей, то рефлексія створює можливість для мудрості (Brown, 2004) та самонавчання (Kegan, 1994).

Деякі вчені припускають, що рефлексія складається з трьох важливих рис: афекту, поведінки та пізнання. Роздуми є найважливішим компонентом, який пов'язує дії та навчання з навчанням та розвитком. Рефлексія не обов'язково є «нечітким» досвідом, як припускають багато студентів та викладачів; швидше, рефлексія означає осмислення розмов, створених новими знаннями та досвідом (Welch, 2009).

Наприклад, студенти та викладачі навчального курсу в Новому Орлеані намагалися інтегрувати свої паралельні переживання та надії, сумніви та віру. Їм поставили завдання не лише роздумувати про те, як жити разом три тижні у таборі, але й як сприяти соціальному спокою на території навчального закладу. Вони пережили те, що критична педагогіка називає діалектикою – напругою між протилежними думками та цінностями, - а потім перенесли це навчання на їх особисте життя та власні переживання (Wink, 2005).

Наступний аспект навчання – рухова активність, вважається фізичним та громадським залученням до навчання. Педагогічне використання дії має історичний фундамент, закладений ще принципами педагогіки Джона Дьюї, який критикував помилкову дихотомію знань і практики (Dewey, 1938). Експериментальний цикл навчання та теорія стилів навчання Колба дають рекомендації щодо включення «рухової активності» у навчальний процес за допомогою таких педагогічних інструментів, як навчання цілеполагання (Kolb, 1984). Дія може стати поштовхом до результату та шляхом до здобуття нових знань. Таким чином студенти, як і викладачі, і співробітники, переживають те, що Фрейр називає практичним циклом дій та роздумів з метою перетворення світу (Freire, 1994).

Визначення соціальної справедливості у дослідженні, яке проходило в коледжі Сент-Мері, було здійснено через орієнтири, які керують розробкою курсів і програм, пов'язаних із соціальною справедливістю. Наступні орієнтири відображають тріаду духовно-орієнтованої педагогіки:

1) Курс/програма формулює теоретичну основу, яка пов'язує соціальну справедливість із конкретним змістом та цілями курсу/програми.

2) Зміст курсу/програми вносить орієнтацію на практику/реформу на соціальну справедливість, пропонуючи студентам зрозуміти складність влади та привілеїв, пропонуючи при цьому індивідуальну та колективну відповідальність за загальне благо.

3) Процес курсу/програми надає можливість для навмисної та органічної рефлексії, діалогу та дій (коли це доречно), щоб допомогти студентам працювати через «продуктивний дискомфорт», який може виникнути.

4) Результати навчання студента курсу/програми засвідчують, що студенти вивчили поняття соціальної справедливості та загального блага, під впливом як зовнішніх так у внутрішніх факторів. Наприклад, результати навчання студентів мають когнітивний, особистий та громадянський аспекти.

Ці орієнтири були застосовані в різних академічних та позанавчальних програмах коледжу. Викладачі та працівники визнавали, що задоволення від ідеалу орієнтирів - це тривалий процес. Комітет викладачів, надавав допомогу своїм колегам в виявленні орієнтирів, а співробітники допомагали у спільних навчальних роботах.

Залучаючи розум, чуття та рухову активність, духовна педагогіка виявляє взаємозв'язок духовності та соціальної справедливості. Викладачі та працівники є експертами у своїх дисциплінах та професійній практиці, проте мало хто готовий полегшити цей вид навчання (Pigza, 2005). Таким чином, педагогіка кидає виклик професорсько-викладацькому складу розглянути питання «Чий я?».

Наприклад, викладач хімії регулярно залучав своїх студентів до проекту, де їм пропонують провести тестування в шкільних закладах. В першому семестрі викладач зіткнувся з проблемою ідентичності та сенсу, коли його студенти виявили високий рівень лідерства у школі. Він запитав: «Я хімік? Учитель? Батько? Член громади? Чи можу я говорити про свої конфліктні відповіді зі своїми учнями?» Він вирішив провести прозору розмову зі своїми учнями про те, як він конфліктував щодо досвіду. Він прожив уявлення Фрейра про те, що дія і навчання явно пов'язані зі «справжньою людиною» (Freire, 1994). Саме в цьому семестрі студенти не тільки дізналися про ціннісні конфлікти, закладені в науковому дослідженні, вони також були свідками того, що їхній наставник, викладач зміцнів власний досвід. Він ризикнув, і його власне навчання та навчання студентів збагатилися в результаті.

Педагогіка, яка займається духовністю, вимагає розширення розвитку викладачів та персоналу освіти, що включає увагу до технічних, теоретичних, практичних та духовних потреб усіх сторін, які беруть участь у навчальному процесі. Дослідження Ліндгольма та Астіна щодо духовності викладачів та викладання, орієнтоване на студентів, підтримує це твердження (Lindholm, & Astin, 2008).

Мертон зауважує, що «мета виховання – показати людині, як визначити себе автентичною та спонтанною стосовно світу» (Merton, 2002). Духовна педагогіка запрошує цю справжню спонтанну прогресію і стверджує, що ми всі – вчителі та учні одночасно, ми навчаємося в цьому процесі. Студенти які мають насагу до навчання, переживають стосунки не лише з теоріями, але і з реальними людьми, які допомагають їм дізнатися про себе та свою роль у просуванні загального блага. Викладачі та працівники хочуть вивчити смислові питання та поглибити свої здібності викладати та вчитися в напрямку досягнення соціальної справедливості.

Духовність має величезний вплив на внутрішнє самопізнання, адже вивчаючи самого себе, людина може відкриватися з різних сторін. Завданням духовної педагогіки безсумнівно є аналіз внутрішнього стану студентів. Після апробації курсів з духовно-орієнтованої педагогіки

деякі студенти, які стали об'єктом духовних навчань, зазначили, що ніяких різких змін в їхньому житті не трапилося. Інші ж студенти навпроти були здивовані рядом змін, які стали проявлятися після впровадження духовної педагогіки. Вони наголошували, що у них зросла здатність зосереджуватися під час лекцій, з'явилося терпіння та спокій у справах зі стресовими ситуаціями та людьми, такі аспекти як: слухання, говоріння, читання та письмо стали невід'ємними та приносили задоволення від процесу навчання, екологія та оточуюча природа стали важливим питанням у колі проблем природного середовища, а найголовнішим стало те, що мозок став фільтрувати думки, та абстрагуватися від «пустих» та некорисних ідей.

Студенти зазначали, що до курсу духовної педагогіки вони не могли отримати повний доступ до власних творчих ідей, а після медитацій це стало можливим. Духовна педагогіка стала унікальним цінним досвідом для більшості з них, оскільки вона дала можливість не тільки здобувати знання, але й набувати мудрості. Учні описували процес навчання як «визволення розуму з полону», як можливість відчувати сильніше почуття зацікавленості в навчанні, адже до курсу «статика», перебуваюча в їхньому розумі, перешкождала повному засвоєнню матеріала. Курс духовної педагогіки став для багатьох саме тією важливою «панацеєю» від внутрішніх проблем. Студенти почали вивчати самих себе, що і призвело до неймовірного результату: концентрації уваги шляхом практики на активацію уважності, уміння бути терпеливими, уміння позбуватися від неправильних думок, звільнятися від стереотипів та загальноприйнятих, але не зовсім важливих канонів.

Отже, ми бачимо, який великий вплив має духовна педагогіка не тільки на сам процес навчання, але і на процес пізнання самого себе. Можна сказати, що навчання – процес не вічний, а ось пізнання самого себе триває до кінця життя, тому дуже важливо розуміти власний внутрішній світ, аналізувати вчинки, втілювати добрі дії та світлі думки у життя.

Висновки

Отже, духовна педагогічна теорія у західному світі привернула увагу педагогів та дослідників. Ця теорія намагається реалізувати цінності, які виникли з релігії та культури в педагогічній практиці у закладах освіти. Знання стають більш чіткими, мотивація та контроль викладачів у виконанні своєї роботи з'являється в новому розумінні. Вчителі не працюють лише задля виконання своїх обов'язків або обов'язків команди, вони також працюють для того, щоб досягти чогось більш цінного, благородного та корисного ніж просто матеріальні чи світові цілі. Відтак духовно-орієнтована педагогіка узагальнює загальнолюдський досвід, отже, у мультикультурному середовищі має благодатний ґрунт для подальшого розвитку.

References

- Baxter-Magolda, M. B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of College Student Development*, 49(4), 269-284.
- Borg, M. (2003). *The heart of Christianity: Rediscovering a life of faith*. New York: Harper Collins.
- Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77, 179-185.
- Brown, S. C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. A., Keen, C. H., Keen, J. P., & Parks, S. D. (1996). *Common fire: Leading lives of commitment in a complex world*. Boston: Beacon Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.

- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. 20 th anniversary ed.) (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1970).
- Harward, D.W. (2007). Engaged learning and the core purpose of liberal education: bringing theory to practice. *Liberal Education*, 93(1), 6-15.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koth, K., & Welch, M. (2009, April). *The Spirituality of Service-Learning: Integrating the Head, Heart, and Hands*. Presentation at the Western Region Campus Compact Consortium Conference, Seattle, WA.
- Lindholm, J. A. & Astin, H. S. (2008). Spirituality and pedagogy: Faculty's spirituality and use of student-centered approaches to undergraduate teaching. *The Review of Higher Education*, 31(2), 185-207.
- Merton, T. (2002). *Love and living*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Palmer, P. (2002). *Let your life speak: Listening to the voice of vocation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parachin, J. W. (1999). *Engaged spirituality: Ten lives of contemplation and action*. St. Louis: Chalice Press.
- Pigza, J. M. (2005). *Teacher seeks pupil — must be willing to change the world: A phenomenological study of professors teaching for social justice*. College Park: University of Maryland.
- Saint Mary's College of California Social Justice Coordinating Committee. (2009). Social Justice Across the Curriculum. <http://www.stmarys-ca.edu/academics/cilsa/faculty/social-justice-across-the-curriculum.html>
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Welch, M. (2007, March). *Spirituality as pedagogy: Theoretical constructs for service-learning*. Presentation at the Callings: Fostering Vocation Through Community-Based Learning Conference, Santa Clara University, Santa Clara, CA.
- Welch, M., & Koth, K. (2009, February). Spirituality and Service-Learning: Parallel Frameworks for Understanding Students' Spiritual Development. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(1), 1-9.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (3 rd Ed.). Boston: Pearson.

Tsybulko Olga

Introducing spiritual-oriented pedagogy into the educational process in foreign higher education institutions

Abstract

The article analyzes the phenomenon of spirituality in higher education pedagogy and highlights the results of introducing spiritual-oriented pedagogy into the educational process in foreign institutions. Spirituality has a huge impact on inner self-knowledge, because by studying oneself, one can open from different sides. The task of spiritual pedagogy is undoubtedly the analysis of the students' internal state. After trying out a course of spiritual-oriented pedagogy, some students have become the target of spiritual instruction, have noted that no dramatic changes have occurred in their lives. Other students, on the other hand, were surprised by the number of changes that began to manifest after the introduction of spiritual pedagogy. They emphasized that they have increased the ability to focus during lectures, have the patience and

peace of mind for dealing with stressful situations and people, such as listening, speaking, reading and writing have become integral and enjoy the learning process, ecology and the environment became an important issue in the range of environmental problems, and the most important thing was that the brain began to filter thoughts and abstract from «empty» and useless ideas.

Students noted that they could not get full access to their own creative ideas in the course of spiritual pedagogy, and after meditations it became possible. Spiritual pedagogy has become a unique valuable experience for most of them, as it has enabled them not only to acquire knowledge but also to acquire wisdom. The students described the learning process as «freeing the mind from captivity», as an opportunity to feel a greater sense of interest in learning, because the «static» course, in their mind, impeded the full absorption of the material. The course of spiritual pedagogy has become, for many, the most important "panacea" for internal problems. Students began to learn, that led to an incredible result: concentration of attention through practice to activate mindfulness, the ability to be patient, the ability to get rid of wrong thoughts, to get rid of stereotypes and conventional but not completely important canons.

Therefore, spiritual pedagogical theory in the Western world has attracted the attention of educators and researchers. This theory seeks to realize values that arose from religion and culture in pedagogical practice in educational institutions. Knowledge becomes clearer, and the motivation and control of teachers in their work emerges in a new sense. Not only teachers work to fulfill their duties or team responsibilities, they also work to achieve something more valuable, noble and useful than just material or worldly goals.

Key words: spirituality, spiritual-oriented pedagogy, aspects of learning, social justice, liberal education.

Інформація про автора:

Цибулько Ольга

- кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та соціології
- Україна
- Маріупольський державний університет, доцент кафедри філософії та соціології
- ORCID iD: 0000-0003-1297-5465
- e- mail: ostsylbulco@ukr.net

Tsybulko Olga

- PhD in History
- Ukraine
- Mariupol State University
- ORCID iD: 0000-0003-1297-5465
- e- mail: ostsylbulco@ukr.net