

– Вып. 6 (12). – С. 32.

6. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : Учебно-методическое пособие / А. Д. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова – М. : АПК и ПРО, 2003. – 198 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Ольга Московчук

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливого значення набуває проблема визначення педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти, що зумовлено тими докорінними змінами, які дозволяють якісно змінити процес навчання, реалізувати розвивальний потенціал середовища університету в повній мірі.

Мета статті: охарактеризувати педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів ЗВО з позицій компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів в освіті.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність починає формуватися з дошкільного віку. Однак кожен віковий етап має низку особливостей, у тому числі і період професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливий інтерес становить питання формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти.

Об'єктивною передумовою можливості успішного формування соціальної компетентності майбутнього фахівця виступає специфіка даного віку. Студент – молода людина 18-25 років, яка перебуває з погляду періодизації психічного розвитку на стадії пізньої юності (початку дорослості). Цей період характеризується диференціацією емоційних реакцій і способів вираження емоційних реакцій, а також підвищенням самоконтролю, переорієнтацією юнацької свідомості з зовнішнього контролю на самоконтроль. Крім цього, в юності відчувається велика потреба в розумінні іншого і себе іншим, в саморозкритті, що викликається зростанням самосвідомості [6, с. 125].

Підтвердження правомірності цього припущення є у працях з вікової психології багатьох відомих дослідників, які зазначають, що в юнацькому віці самосвідомість набуває якісно-специфічного характеру. Це пов'язано з необхідністю оцінити якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих прагнень. Актуалізація рефлексії своїх почуттів, переживань, осмислення цілей власного життєвого шляху, характерні для юнацького віку, ведуть до посилення прагнення до самореалізації [6, с. 126].

Врахування специфіки студентського періоду життя, необхідності формування професійно важливих якостей особистості під час професійної підготовки у закладі вищої освіти обумовило формулювання педагогічних умов, що визначають напрями, форми і методи розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до організації освітнього процесу в педагогічному ЗВО.

Так, компетентнісний підхід інтегрує в собі, як зазначає Л. Хоружа, особистісний і діяльнісний аспекти, оскільки має практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість. Наявність знань у певній предметній галузі обумовлює успішність формування та вдосконалення навичок і вмінь, а також досвіду застосування і реалізації

знань [18, с. 90]. Основними ознаками компетентнісного підходу є: 1) виявлення знань, умінь, навичок тільки в реальній дії (на яку впливають чинні мотиви, цілі і наміри), що здійснюється в певній ситуації; 2) наявність когнітивних і некогнітивних компонентів (рухові і розумові навички, знання, мотивація, ціннісні й етичні орієнтації, установки, соціальні та поведінкові компоненти); 3) набуття і розвиток тільки через дії і взаємодію в різних формальних і неформальних освітніх ситуаціях й інститутах; 4) відповідність певному рівню когнітивної складності, заснованому на критичному мисленні, рефлексії і цілісному баченні життя [17, с. 64].

Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу у ЗВО орієнтує на засвоєння студентами-майбутніми фахівцями знань і вмінь під час реалізації діяльності, що є моделлю майбутньої професії [6, с. 128]. Різномірні системи завдань, запитань (проблемних, інформаційних) спрямовують студентів на самостійний пошук необхідного знання, застосування його в діяльності. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету повинно, в першу чергу, бути спрямоване на пред'явлення студентам знань про соціальну компетентність, формування у них вмінь отримувати самостійно нові знання про себе та інших людей, оцінювати їх, структурувати і перетворювати у процесі набуття досвіду самостійного прийняття рішень. У цьому випадку об'єктивне знання отримує особистісний сенс, тобто стає власне особистісним знанням, актуалізується.

Під актуалізацією знань про соціальну компетентність розуміється перехід знань і вмінь у процесі спеціального педагогічного впливу з прихованого, латентного стану в явний, чинний. Актуалізація набутих знань передбачає усвідомлення їх через осмислення, обговорення в групі, через представлення отриманих знань в письмовій та усній формах. Осмислення, в свою чергу, веде до змін у ставленні до цього знання і до сфери вмінь.

Дана логіка обумовила необхідність визначення підетапів реалізації першої педагогічної умови – збагачення знань студентів педагогічного університету про соціальну компетентність.

Актуалізація знань студентів про соціальну компетентність забезпечується реалізацією завдань трьох взаємопов'язаних підетапів: отримання знань про соціальну компетентність; усвідомлення цих знань, формування усвідомленого ставлення до отриманих знань.

Активізація особистісного досвіду, особистісних ціннісних орієнтацій і стосунків, як показав аналіз психолого-педагогічних джерел, реалізується шляхом вдосконалення навичок студентів в пізнанні себе й інших людей. Закономірним є взаємозв'язок самопізнання і самовиховання. Самопізнання виступає як перший і обов'язковий етап діяльності з самовиховання; тільки пізнаючи себе людина починає прагнути до самозміни (А. Петровський, І. Кочетов та ін.). Самопізнання, таким чином, завжди починається з пізнання інших людей, взаємин між людьми і є необхідною умовою зміни ставлення людини до себе, самовдосконалення.

Таким чином, результати аналізу наукової літератури, педагогічної теорії і практики показали, що педагогічним засобом зміни ставлення студентів до себе та інших, набуття навичок позитивної взаємодії шляхом отримання нового для себе знання (через пізнання соціальної дійсності, інших людей, самого себе) є самовиховання.

Розгляд самовиховання як особливого типу ставлення людини до самої себе і до навколишнього світу є провідним у наукових працях вітчизняних психологів і педагогів (А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.).

Знання про конструктивний тип відносин, що базуються на усвідомленні балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією, тобто знання про соціальну

компетентність та самовиховання як педагогічний засіб зміни ставлення студентів до себе й інших людей самі по собі не можуть спонукати до дій. Спонукальну силу знання отримують тільки за умов їхньої інтеріоризації особистістю. Під інтеріоризацією ми, слідом за В. Сластьоніним, розуміємо переведення у «внутрішній план» знань, заснованих на загальнолюдських цінностях, таких як повага до себе і до іншої людини [16, с. 234]. В. Сластьонін зазначає, що інтеріоризація може відбуватися двома способами: або шляхом стихійно сформованих, або спеціально створених педагогічних умов, що концентрують ситуативні спонукання [16, с. 235].

Для обґрунтування другої педагогічної умови, організації позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій можна спиратись на положення особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Розгляду теоретичних положень особистісно-орієнтованої освіти присвячені наукові праці О. Бондаревської, І. Беха, В. Серікова, І. Якиманської та ін. Так, О. Бондаревська, вивчаючи педагогічні умови розвитку особистості студентів у системі неперервної освіти, зазначає, що фактором розвитку особистості, що забезпечує умови для прояву можливостей і здібностей студентів, рефлексивних механізмів поведінки, готовності приймати відповідальні рішення, виступає особистісно-орієнтована модель освіти [3, с. 19]. Вчена визначає три основоположні позиції особистісно-орієнтованої моделі освіти: розуміння студента як головної цінності в системі освіти; розуміння сутності і призначення освіти як процесу набуття людиною свого образу; зміна позиції викладача у ставленні до студента і самого себе як помічника у становленні і розвитку студента [3, с. 20].

Дослідники зазначають, що підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно-орієнтованого підходу передбачає їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором і творчою інтерпретацією аксіологічного, світоглядного та культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами [8, с. 169].

Основними положеннями особистісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, як відзначають науковці, є те, що взаємодія в особистісно-орієнтованій освіті будується на принципах гуманістичної педагогіки, на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і принципів діалогу.

Принципи діалогу є основою етапу усвідомлення студентами знань про соціальну компетентність як професійно значущу якість. Реалізація принципів діалогу, в першу чергу, як зазначає науковець Н. Гринчишин, виражається в особливому типі ставлення. В основі таких відносин знаходиться інтерес не до функціональної значущості співрозмовника, а до його внутрішнього світу, до його інтересів і потреб. Умовами, необхідними для встановлення особливого типу ставлення, заснованого на принципі діалогу, на думку Н. Гринчишин, є: а) усвідомлення в діалозі своєї позиції, своєї унікальності, бажання (сміливість) виявити і пред'явити внутрішні сенси іншим людям; б) формування установки на «зустріч» зі змістом іншої людини, з іншим змістом, що передбачає вміння (по) чути, (по) бачити партнера в діалозі, увійти з ним в інформаційний і емоційний резонанс; в) адекватна діалогова позиція, яка передбачає увагу, інтерес і співчуття; г) наявність спільної мови (знакової системи), зрозумілої тій та іншій стороні [11, с. 163].

Осмислення педагогічного потенціалу діалогічної взаємодії обумовлює необхідність розробки і створення спеціальних педагогічних ситуацій, побудованих на принципах діалогу, спрямованих на формування навичок студентів у самоконтролі поведінки, вмінь відстоювати власні цілі та інтереси, приймати і поважати суб'єктивність інших людей, забезпечувати реалізацію у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією, тобто регулятивно-діяльнісного компонента соціальної

компетентності. Необхідно підкреслити, що під взаємодією ми розуміємо цілеспрямовано створені педагогічні ситуації, усвідомлення участі в яких веде до змін поведінки, діяльності, відносин і установок учасників цієї взаємодії.

Ситуації взаємодії, що базуються на принципах діалогу, на думку М. Бахтіна, забезпечують:

- унікальність суб'єктів взаємодії і їх принципову рівність;
- відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії;
- орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію його поглядів іншими суб'єктами;
- взаємну співвіднесеність і доповнення позицій учасників діалогу;
- персональну спрямованість цілей і змісту діалогу;
- прогнозування відповіді і її передбачення у власному висловлюванні;
- імпровізаційний характер діалогу, який передбачає вираз вільної активності суб'єкта, що породжує нову інформацію [1, с. 76-77].

Отже, соціально-педагогічні ситуації, засновані на принципах діалогу, забезпечують перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємодії, основними характеристиками якої є психологічна рівноправність партнерів, безумовно позитивне ставлення, особистісна відкритість і довір'я, налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю [7, с. 34].

У процесі взаємодії важливо не тільки забезпечити реалізацію гуманності і адекватності відносин, але, в першу чергу, побудувати стосунки, що сприяють розвитку як самої особистості, так і її оточення. К. Роджерс визначає такі відносини як «допомагаючі» і вважає умовою розвитку і змін особистості іншої людини. Відомий американський психолог-гуманіст розкриває необхідні умови цих відносин, а саме: правдивість і щирість у ставленні один до одного, повне прийняття іншого, бажання розуміти іншу людину, тонка емпатія [15, с. 312].

Отже, в основі такої взаємодії знаходиться емпатія, емпатійне прийняття іншої людини. Емпатія відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності і є професійно необхідною якістю студентів-майбутніх педагогів. Варто зазначити, що в більшості психолого-педагогічних джерел емпатія трактується як здатність входити в стан іншого, як співпереживання та співчуття (Т. Василичина, Л. Виговська, Г. Михальченко, О. Кайріс та ін.). Т. Василичина, О. Коваленко визначають емпатію як першорядну за значенням для вчителя якість, співвідносячи з іншими значущими якостями. Так, Т. Василичина розглядає педагогічну емпатію в тісному зв'язку з педагогічним тактом. Емпатія, на думку автора, розуміння іншої людини, що спирається на аналіз її особистості; емоційне співпереживання іншій людині, відгук на почуття іншої людини і вираження своїх почуттів; прагнення сприяти, допомагати іншій людині [4, с. 18]. О. Коваленко виокремлює раціональну емпатію («я вас розумію»), емоційну емпатію («я вам співчуваю»), дієву емпатію («я вам допоможу»), випереджальну емпатію («я вам можу допомогти») [12, с. 11]. О. Коваленко зазначає, що емпатія проявляється в швидкому, порівняно легкому і глибокому проникненні у внутрішній світ суб'єкта взаємодії, в емоційній ідентифікації з ним та в готовності до активної цілеспрямованої спільної діяльності [12, с. 12]. В. Бойко, представник інтеграційного підходу до визначення сутності емпатії, вважає, що дані трактування потребують суттєвих доповнень. Основу емпатії становить емоційна чуйність й інтуїція, але при цьому значну роль відіграє розум, раціональне сприйняття одухотворених об'єктів, «... необхідність в емпатії, – пише В. Бойко, – виникає в тих випадках, коли треба зрозуміти, виявити, передбачити індивідуальні особливості іншого і потім впливати на нього в потрібному

напрямку. В даному сенсі емпатія – найцінніше знаряддя пізнання людської індивідуальності, а не просто спосіб демонстрації співучасті і співпереживання [2, с. 122-123].

Аналіз педагогічних джерел з питань організації спільної роботи студентів в позааудиторний час дозволив зробити висновки щодо ефективності використання клубної діяльності як форми педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО. Розглянемо трактування клубної діяльності і її сутнісні характеристики, що забезпечують оптимальність реалізації третьої педагогічної умови, яка виявляється в активізації досвіду соціально компетентної поведінки студентів педагогічного ЗВО шляхом організації роботи психолого-педагогічного клубу.

Важливе місце у діяльності студентського самоврядування відводиться організації різноманітних клубів. Психолого-педагогічний клуб є необхідним складовим компонентом виховної системи ЗВО, елементом його виховного простору [13, с. 30]. Аналіз педагогічної теорії і практики дозволяє стверджувати, що психолого-педагогічний клуб є інтегративною формою педагогічної діяльності студентів-майбутніх учителів, що створює для кожного члена студентського самоврядування умови для позитивного ставлення до себе, до інших, до навколишнього світу, для вдосконалення навичок емпатійного прийняття іншої людини, формування рефлексивних умінь.

У більшості визначень поняття «клуб» на перше місце виходить цікаве проведення вільного часу в групі однодумців, відпочинок і розваги.

Так, в українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка клуб трактується як «громадська організація, що добровільно об'єднує групи людей з метою спілкування, пов'язаного з різними інтересами, а також для відпочинку і розваг» [9, с. 166].

Найбільш важливою, на нашу думку, і в цьому ми повністю згодні з В. Тарасенко, О. Ковтун, Л. Гордеевою, є можливість прояву і розвитку в клубі індивідуальних можливостей кожного, набуття конструктивних способів поведінки, що забезпечують соціально схвалювані варіанти презентації своїх здібностей, позитивні стратегії вироблення спільних рішень, розв'язання складних ситуацій [10; 13].

Спільна діяльність як організована система активності взаємодіючих індивідів у межах психолого-педагогічного клубу має такі характерні ознаки:

- просторова і тимчасова присутність учасників, що створює можливість безпосереднього особистого контакту між ними – обміну діями, інформацією, а також взаємної перцепції і рефлексії;
- наявність єдиної мети: результат діяльності відповідає загальним інтересам і сприяє реалізації потреб кожного з учасників;
- наявність органів організації та керівництва, втілених або в особі одного з учасників, наділеного особливими повноваженнями, або розподілених;
- поділ процесу діяльності між учасниками, обумовлений характером мети, засобів та умов її досягнення, складом і рівнем кваліфікації виконавців;
- виникнення в процесі діяльності міжособистісних відносин на основі предметно заданих функціонально-рольових взаємодій, що набувають згодом відносно самостійного характеру [14, с. 46].

Важливим для нашого дослідження стало положення про можливість вдосконалення навичок емпатійного прийняття іншої людини і рефлексивних умінь у процесі діяльності студентського самоврядування. Спільна діяльність студентів в позааудиторний час забезпечується єдністю пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної,

практично-перетворювальної, творчої, рекреаційної діяльностей, що надають найбільші можливості для формування, закріплення і прояву позитивного ставлення до себе й інших, соціально компетентної поведінки.

Вплив роботи в клубі на позитивність ставлення до себе і до людей, на підвищення чуйності і здатності розуміти іншого, на здатність рефлексивного оцінювання своєї поведінки і діяльності, на підвищення організованості і відповідальності зазначають у своїх працях В. Лізинський та Л. Гордєєва [10; 14].

Таким чином, з опертям на основні положення компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до організації освітнього процесу у ЗВО було висвітлено особливості реалізації таких педагогічних умов: збагачення знань студентів-майбутніх педагогів про соціальну компетентність, що передбачає отримання знань про соціальну компетентність; усвідомлення цих знань, формування усвідомленого ставлення до отриманих знань; організація позитивної взаємодії студентів педагогічного університету за допомогою моделювання і вирішення педагогічних ситуацій, побудованих на принципах діалогу, що забезпечують: рівноцінність учасників взаємодії; відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії, самоконтроль поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій; орієнтація кожного студента на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію поглядів інших суб'єктів взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. как философ / сост. С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин и др. – М.: Наука, 1992. – 256 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
3. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-25.
4. Василишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.16-21.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
6. Вольнова Л. М. Соціальна психологія: формування компетентності майбутнього фахівця: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота». – К. : [б. в.], 2010. – 283 с.
7. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О. И. Кирикова; проф. Н. И. Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
8. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
10. Гордєєва Л. Клубна робота за місцем проживання / Л. Гордєєва // Позашкілля. – 2010. – №3. – С. 18-21
11. Гринчишин Н. І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини / Н. І. Гринчишин // Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 162-164.

12. Коваленко О. Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога за умов професійного спілкування: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Г. Коваленко. – К., 2004 – 21 с.

13. Ковтун О. М. Любительські об'єднання, клуби за інтересами – перспективні форми змістовного проведення дозвілля / О. М. Ковтун, В. І. Тарасенко // Дозвілля розумне, змістовне. – К., 1997. – С. 30-34

14. Лізинський В. М. Педагогічне, батьківське, та учнівське самоврядування / В. М. Лізинський. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2008. – 160 с.

15. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.

16. Слостенін В.А. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Слостенін, В.П. Каширин – 4-е изд. стереот. – М.: Академия, 2006. – 480 с.

17. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

18. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія «Психологія. Педагогіка»). – 202 с.

КОНТЕКСТУАЛІЗМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Світлана Губіна,
Леонід Хоронжевський*

Словник іншомовних слів пояснює термін «контекст» (від лат. contextus – тісний зв'язок, єднання) як «сукупність обставин, подій тощо, у тісному зв'язку з яким слід розглядати певну подію» [11, с. 292]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що контекст – це те, «що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює які-небудь явища, факти» [3, с. 450].

Надання змісту занять контекстного характеру означає, що навчання студента має бути тісно пов'язаним із його змістом, варто сприймати його як особистісно значуще, пропускати весь матеріал крізь призму свого «Я». Завдяки цьому буде ефективніше формуватись особистість майбутнього вихователя.

У зв'язку з цим Н. Морева серед пріоритетних принципів виділяє такі як індивідуалізацію навчання, як орієнтацію на конкретні освітні потреби дорослого студента, його досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості для створення індивідуальної програми навчання та контекстність навчання, яка передбачає врахування життєво важливих цілей студентів, спрямованих на виконання ними певних соціальних ролей, а також врахування професійних та соціальних умов [6, с. 92].

У рамках особистісного підходу професійно-педагогічна підготовка ґрунтується на реалізації індивідуальних особливостей. Науковці І. Зязюн, Н. Кичук, О. Пехота передбачають необхідність надання умов для самореалізації, самоорганізації та саморозвитку. Особистісний підхід розкрито в працях К. Абульханової-Славської, О. Анісімова, А. Вербицького, Г. Костюка, С. Кульневич, Н. Нечаєва, С. Рубінштейна, В. Серікова.

Така система навчання своїм корінням сягає витоків людської культури. Про це йдеться в працях Протагора, Сократа, Платона, Арістотеля і більш пізніх римських мислителів: Плутарха, Сенеки та ін. Видатні діячі епохи Відродження Томас Мор,