

*Духовний світ особистості
майбутнього педагога
в умовах екологізації
культурно-освітнього простору*

Монографія

Мелітополь
Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького
2015

УДК 378.015.31:17.022.1
ББК 74.58
Д 85

Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 12 від 12.06.2015 р.)

Рецензенти:

Бочелюк В.Й. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Сущенко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Класичного приватного університету;

Семенча Л.Г. – кандидат психологічних наук, голова предметно-циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін Нікопольського педагогічного училища ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Д 85 Духовний світ особистості майбутнього педагога в умовах екологізації культурно-освітнього простору:
Монографія / [Добровольська Л.П., Третякова І.С., Федорова О.В. та ін., за заг. ред. Зарицької В.В.]. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького. – 188 с.

У колективній монографії досліджується актуальна проблема сучасності – механізми розвитку духовної сфери особистості майбутнього педагога в умовах екологізації культурно-освітнього простору. Розглядаються концептуальні підходи до визначення духовного потенціалу людини та аналізуються складові духовного світу особистості. Особливу увагу в монографії приділено питанню екологізації навчально-виховного процесу з метою формування духовної культури майбутнього педагога. Монографія буде корисна психологам, викладачам-предметникам, студентам вищої школи, а також широкому колу читачів, яких цікавлять питання щодо пізнання себе, освіти, виховання молоді.

УДК 378.015.31:17.022.1
ББК 74.58
© Автори монографії, 2015

ВСТУП

Ментальний хаос в провідних сферах людського буття призвела до руйнівної діяльності людини як в соціальному, так і природному середовищах. Тільки рішучі, кардинальні та масштабні дії на всьому ареалі нашої планети, обов'язково побудовані на положеннях духовної парадигми, здатні зупинити деструктивні процеси в душі людини, природі, суспільстві і повернути надію людству на його подальше багатівікове існування.

Актуальною проблемою, що постає перед нашим суспільством є формування екологічної свідомості та самосвідомості молоді на основі ідей духовного відродження української держави. Гостра потреба в екологічній освіті зумовлена життєвою необхідністю забезпечити можливість кожній людині розвивати свій світогляд, спираючись на духовні цінності. Проблема бездуховності – глибока рана нашого соціуму, яка вражає психіку і душу. Міра всіх речей – Людина. Цю міру якості речей уже знали стародавні греки, а Протагор звів її до формули розуміння сутності людини і її творчого начала. Людина як біосоціальна істота не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, тобто – не розвиватися поза культурою.

Як ніколи сьогодні українське суспільство відчуває необхідність участі української молоді в державотворчих, екологічних процесах, влиття нових ідей та нових творчих сил, які спроможна внести лише нова генерація молоді. Тому освітянський простір повинен бути пронизаний екологічними ідеями й формувати новий тип культури, зорієнтований на духовні цінності, дбайливе ставлення до природи та людини як частини природи, а не як до «володаря природи». Вищому закладу освіти належить місія транслювати духовні здобуття загальнолюдської та національної культури, створювати умови для оволодіння ними новим поколінням та інтегрувати їх у творчу, навчальну, наукову, соціальну діяльність. Формування духовної культури майбутнього педагога

зумовлює його здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування компетенцій практичної діяльності, пошуку духовно-моральних та естетичних ідеалів.

Колективна монографія науковців, викладачів-науковців, практиків присвячена розгляданню важливішого комплексу проблем розвитку та формуванню духовного світу сучасної студентської молоді, а саме тих, хто обрав майбутню професію «Вчитель». Педагог ХХІ століття – це компетентна, відповідальна, толерантна, щаслива людина з гуманістичним світоглядом, екологічною свідомістю та планетарним мисленням.

У структурному та логічному плані робота представлена у двох завершених розділах, які тісно пов'язані між собою, як підсумки дослідної багаторічної роботи колективу авторів, внаслідок чого вищезазначена соціально-гуманітарна та психолого-педагогічна проблема постає перед читачами у філософському, світоглядному, наукознавчому, науково-методичному та морально-духовному вимірюваннях.

У монографії використовуються висловлювання як духовні кванти видатних вітчизняних, зарубіжних науковців, так авторів-професіоналів роботи. Монографію можна назвати «Книгою-досвідом» пізнання духовних основ професіоналізму. У монографії науковий матеріал є сучасним, професійно-спрямованим, проблемним, тому, що заохочує читачів до взаємодії з однодумцями та опонентами, виробляє звичку мислити та розмірковувати самостійно, теоретичний матеріал доповнюється практичним (матеріал пов'язаний з реальним життям, спонукає читачів до саморозвитку та професійного вдосконалення).

Автори складають подяку мудрим, талановитим рецензентам і щиро їм вдячні за кваліфікаційні зауваження та побажання, які були враховані під час підготовки монографії.

РОЗДІЛ I

Духовний світ особистості майбутнього педагога

Мета нашого земного існування полягає у вихованні гуманності, а усі низькі життєві потреби лише слугують їй і повинні стати розумом, тонкі почуття – мистецтвом, потяги – благородною свободою і красою, спонукальні сили – людинолюбством.

Й.Г. Гердер

Лариса Добровольська, Ірина Третякова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

*Зростаюча душа, досягнувши
відомої духовної сили і знання істини,
виховуватиме себе в переконанні того,
що радість володіння лежить не в
захопленні, а в тому, щоб віддавати.*

Анні Безант

Сьогодні науковців різних галузей та течій об'єднує спільне прагнення все глибше досліджувати процеси та умови формування морально-духовної особистості майбутнього фахівця на засадах сучасних педагогічних підходів. Слід зазначити, що питанням розвитку духовності та формування духовного світу особистості під час професійної підготовки педагога у ВНЗ велике значення надають сучасна педагогіка та психологія. Особливо значущою вона постає в онтологічному плані, оскільки духовність є одним із найголовніших аспектів становлення особистості вчителя як гаранта майбутнього нового покоління української нації.

Загальне духовне оновлення сучасного суспільства неможливе без відповідних зрушень як в освітньої галузі, так і в державі в цілому. Отже сучасна освіта, особливо вища, повинна здійснювати найвагоміший вплив на формування та всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Що стосується майбутніх вчителів загальноосвітніх закладів нашої країни, то на жаль, під час їх професійної підготовки у ВНЗ більша увага як освітніх програм, так і професійні дії викладачів, спрямовані на якість та кількість засвоєних ними знань, вмінь та навичок, а не на їх професійне та особистісне зростання. Таким чином, традиційна система освіти, яка вже

вижила себе у більшості країнах, досі є найбільш розповсюдженою в Україні. Головним її недоліком в порівнянні з інноваційними технологіями та в умовах європейської інтеграції є недостатня увага, яка приділяється проблемам їх особистісного та духовного розвитку. В цьому контексті слід зазначити, що вчитель, перш за все, повинен являти собою взірць для наслідування, адже саме він буде закладати потенціал майбутнього духовного розвитку наших нащадків та визначати майбутній шлях нової генерації українського народу.

Отже, проблема духовного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах оновлення сучасної системи освіти та загальної кризи, кота сколихнула всі верстви населення і торкнулася усіх сфер життя є надзвичайно гострою та актуальною, оскільки саме від рівню духовного розвитку майбутнього фахівця залежить й рівень духовного розвитку підростаючого покоління й нашої нації в цілому.

Сучасна наука має велику кількість наукових підходів щодо визначення та вивчення проблем духовного розвитку особистості. Так, Г.О. Балл, О.І. Даниленко, М.В. Данилов, Л.Н. Смирнова, Л.Г. Федотова, М.І. Шапир досліджували феномен духовної культури. С.С. Андреев, З.Г. Залевська, Г.В.Кузнецова, Д.О. Леонтьев, О.В. Парамонова, В.В. Шпаковський, В.Я. Ядов досліджували духовні цінності особистості. Психологічний аналіз проблеми духовності здійснили М.Й. Боришевський, О.В. Киричук, Є.О. Помиткін, В.А. Пономаренко, М.В. Савчин. Широкий аналіз духовного світу особистості здійснили Ж.А. Кузмичова, Н. Ріпа, А.А. Сейдаліна, В. Слісаренко. Цікавий аналіз духовного розвитку особистості здійснили представники гуманістичної психології К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей. І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, О.П. Колісник, В.П. Москалець розглядають духовність як феномен, стрижнем якого є певна система цінностей людини.

Підкреслювали важливість духовності в становленні, функціонуванні і розвитку особистості дослідники

Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Ф.Є. Василюк, В.І. Слободчиков. Видатні вітчизняні науковці І.Д. Бех, П.П. Блонський, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський досліджували проблеми духовного виховання підростаючого покоління в системі позанавчальної діяльності. А. Адлер, В.Х. Артюнов, А.Ц. Гармаєв, С. Гроф, А.О. Зоткин. О.І. Климишин, О.В. Киричук, Н.А. Коваль, А.С. Легай, М.М. Моргунов, Г.С. Мурніна, О.М. Олексюк, Є.О. Помиткін, Г. Райх, К. Роджерс, О.М. Семашко, В.В. Сивков досліджували особливості та проблеми духовного розвитку особистості.

Проблема духовного світу та духовності взагалі цікавила мислителів ще з часів античності. Філософи тієї епохи традиційно вбачали в духовності поєднання пізнавальних, моральних й естетичних ознак особистості, що мали вираження через Істину, Добро й Красу. Саме так визначали духовність не лише відомі мислителі античності (Аристотель, Демокріт, Платон), а й Г. Гегель, М.О. Бердяєв, В.В. Зеньковський, І.О. Ільїн, В.С. Соловйов та інші.

Вивченню духовної сфери особистості присвячено багато наукових праць видатних зарубіжних та вітчизняних філософів. Так дослідженню внутрішнього духовного світу людини присвячені наукові доробки І. Канта, Е. Фромма, К. Юнга, Г.С. Сковороди, П.Д. Юркевича, В.С. Соловйова, С.Л. Франка та ін. Відомими науковцями Л.П. Буєвою, С.Б. Кримським, М.С. Каганом, П.В. Симоновим, О.К. Уледовим, С.В. Пролєєвим, В.Г. Федотовою духовність аналізується як характеристика внутрішнього суб'єктивного людського світу, особистісного духовного світу. Водночас вчені зазначають, що духовність не може існувати та розвиватися за межами розуму, раціонального та культурного мислення, взагалі пізнавальної діяльності, але й лише до них ці духовність не може зводитися. Духовність – це джерело, яке постійно потребує того, щоб його відкривали і докладали великих зусиль не лише для його збереження, а й постійного розвитку.

На нашу думку, цікавими роздумами з приводу цієї проблеми є уявлення представників філософії екзистенціалізму А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдегер, К. Ясперс. Вони пов'язували реалізацію духовного ідеалу особистості зі свободою. В. Франкл зазначав, що свобода людини міститься в її здібності підійматися над власною обумовленістю. Саме духовна особистість приймає рішення про духовний характер, вирішуючи сама за себе, людина формує свою долю й себе як особистість.

М.О. Бердяєв розумів духовність як найвищу якість, цінність, найвище досягнення в людині. Він підкреслював, що саме завдяки духовності людина змінює, відтворює, просвітлює природний та історичний світ. Духовна людина не боїться взяти на себе відповідальність не тільки за свою долю і за долю своїх близьких, але й за долю свого народу, людства, всього світу. Філософ наголошував, що найвищою метою життя є не економічна, не соціальна, а саме духовна. Духовність є метою і досягненням самої людини, тобто результатом її певних цілеспрямованих зусиль [3, с. 319].

С.Л. Франк під духовністю розумів «внутрішнє життя, зв'язок людських глибин з надприродним початком» [15, с. 80-98]. Вчений, розглядаючи духовність як у контексті індивідуального розвитку людини, так й у площині розвитку людства, підкреслював, що найвища духовність притаманна християнству, яке у символічній формі узагальнює загальнолюдські духовні цінності.

Здійснюючи теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження духовного світу особистості слід звернутися до праць О. Акименко. Він зазначав що майже всі існуючі напрямки вивчення духовності людини в різних наукових школах можна умовно поділити на 6 напрямків – філософсько-релігійний, культурологічний, космічний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, психологічний [5, с. 48-49].

До найбільш масштабного напрямку слід віднести філософсько-релігійний. Варто зазначити, що тривалий час

духовність ототожнювали більш всього з релігійністю, а витoki цього ідуть із системи виховання, що мала місце в минулому, коли моральні норми і принципи були нерозривно пов'язані з вивченням релігійних основ, «Закону Божого» [13, с.22].

Поняття духовності доволі часто пов'язують із властивостями інтелектуальної сфери людини, зокрема, з мудрістю та кмітливістю. В цьому аспекті слід звернутися до сучасної психології, яка до інтелектуальної сфери особистості відносить так процеси, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява. Духовність людини, безперечно, позначається на особливостях її сприйняття, спрямованості мислення, але не вичерпується впливом, лише на ці процеси. Історія духовного становлення людства налічує чимале геніальних інтелектуально обдарованих особистостей, мудреців, філософів. Однак високий інтелект може використовуватися з егоїстичною, злочинною метою [13, с.23].

Нерідко духовність ставили поряд з естетичними якостями особистості, її жаданням прекрасного, естетичного й потягом до мистецтва. Сам термін «мистецтво» має своє походження від «містерій» (театральні дійства), котрі ще в часи творіння Орфея та Піфагора демонстрували всесвітньо відомі міфи про людську душу та Богів. Головним призначенням містерії було залучення до розуміння та переживання їх учасників космічної драми, в якій відображалася загибель та відродження людської душі. Містерії повинні були активізувати у своїх глядачів самосвідомість, героїзм, відвагу, мужність та інші чесноти.

Здійснюючи оцінку вже сучасного мистецтва з позиції духовного впливу на людину, слід зазначити, що, нажаль, далеко не всі твори (особливо останні течії в графіті, живопису, скульптурі, театрального та кіномистецтва тощо) повертають людину обличчям до гуманізму, пробуджують в неї естетичні та пізнавальні інтереси і викликають в неї потребу у пізнанні істини. Але якщо на це подивитися з

іншого куту, то саме духовність в сучасному світі й може врятувати мистецтво від тієї деградації та ціннісного спустошення, які, нажаль, популяризуються у світі. Дійсно, лише духовність може надати естетичним нахилам особистості спрямованості до гуманності та емпатії, а наявність сформованого естетизму у особистості є фундаментальною основою її духовного розвитку та особистісного зростання.

Також поняття духовності представники філософсько-релігійного напрямку доволі часто ототожнюють з моральністю людини. Таке ототожнення не викликає здивування та цілком зрозуміле, адже вчинки високодуховної людини, як і особистості, що є морально розвиненою, мають в першу чергу гуманістичну спрямованість. Однак мотиви дій, вчинків та поведінки людей можуть мати істотні відмінності: особистість, яку характеризують як морально розвинену, в основному керується нормами, законами, правилами, настановами та принципами моралі, які прийняті у певній соціальній групі, тоді як людина, котру називаються духовно розвиненою, свою діяльність підпорядковує найвищими духовними законами, совісті, справедливості та милосердю [13, с. 24]

Поняття духовності близьке за своїм значенням й до понять праведності та святості. Під праведністю розуміють здатність жити за законами совісті, простоти й відвертості, дотримання людиною загальнолюдських принципів існування. Поняттям святості ж позначають більш високий ступінь духовної самореалізації, коли людина свідомо присвячує свою долю служінню Богу, людям і перетворює власне життя на духовний подвиг.

Поняття святість є релігійним: канонізація (визнання людини святою) відбувається у деяких релігіях ще під час життя, а у християнській традиції після смерті людини. В давні часи, коли святий або праведник оселявся біля помешкання людей, це сприймалося як добра звістка, бо святість цієї людини осявала оточуючих, а її проповіді чи

настанови змінювали світогляд і долю багатьох людей. Святість та праведність досягається шляхом духовного сходження, постійного самовдосконалення: особистості. На цьому шляху праведність попереднім етапом за яким слідує етап духовної самореалізації, щ позначається святістю людини [13, с. 25].

Нарешті, ряд авторів пов'язують духовність особистості з героїзмом, здатністю до самопожертви, прагненням до захисту людей, природи. Сучасна дослідниця Н.Б. Бабій зазначає, що духовність особистості може виявлятися у багатьох аспектах, зокрема, у почутті любові до своєї Батьківщини, зацікавленні її долею, відстоюванні незалежності, збереженні самотності тощо. На думку вченої, лише духовно багаті, свідомі громадяни, які є дієздатними та відповідальними, небайдужими до сучасного та майбутнього своєї країни, обізнаними в питаннях її історії, які вшановують її культурну спадщину, переймаються інтересами та статусом на світовій арені зможуть забезпечити високий рівень різнобічного розвитку своєї держави, стабілізувати її економічну, політичну ситуацію, гарантувати прийдешнім поколінням достойне життя на своїй рідній землі [2, с. 35].

Але, слід звернути увагу на те, що духовність особистості не може зводиться лише до релігійності, інтелектуальності, естетизму, моральності, природності, праведності та святості або героїзму, адже вона є окремим предметом дослідження. Духовність інтегрує в собі найвищий потенціал усіх складових духовної сфери особистості в її ідеали, цінності та життєві смисли. Аналіз означених понять, до яких дуже часто зводять духовність, дозволяє нам виокремити ряд деяких критеріїв, що можна віднести до духовно розвиненої особистості. Ці критерії вперш за все пов'язуються зі спрямованістю особистості і акумулюють наступні спрямованості: гуманістичну, естетичну, екологічну, пізнавальну та спрямованість на самопізнання, самовдосконалення, самотворення та духовну

самореалізацію. Тут слід підкреслити, що духовна спрямованість кожної особистості є своєрідним вектором її стратегічного розвитку.

Актуалізація духовного ідеалу людини – багатоаспектна й важлива проблема, дослідженням якої займалися вчені в різних галузях науки: філософії, педагогіці, соціології, психології тощо. Проблема формування духовного ідеалу людини і взаємопов'язані з ним етичні феномени усвідомлювалися багатьма філософськими теоріями. У вченні І. Канта про категоричний імператив говориться, що в основі його лежить ідеал нічим не забрудненої людської гідності.

Сучасний науковець Цибенко Л.Б. зазначає, що духовність – домінування у людини духовно-моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними. Критерії духовного світу суспільного життя – оцінки цінності, переконання, ідеали, цілі, норми поведінки, орієнтири та інші регулятивні компоненти людської діяльності – завжди підпорядковані суспільним соціальним, національним, історичним вимогам часу та простору. Вони підпорядковані тимчасовості нашого перебування у світі реальності. Зрозуміло, що при зміні соціальних формацій відбувається переоцінки критеріїв духовного життя [16, с. 358].

На думку П.В. Симонова, духовність виражає якість особистості, що становить собою соціальну цінність, потребу в пізнанні, у прагненні до добра, співпереживання. М. Пирогов визначає духовності через аксіологічні виміри. Він розуміє духовність як стан «відкриття», «спрямування», розгортання, «таємничого джерела» - духу, як поєднання людини з вічними, святими, чистими, високими божественними істинами на основі натхнення (самотворчості). За визначенням І. Огієнка, виховним ідеалом українського суспільства є національно свідомо, вільна, всебічно розвинена й освічена особистість. І. Огієнко стверджував, щоб бути духовно і морально вихованою людиною, не обов'язково бути християнином: кожна з релігій пропагує чистоту людської свідомості, а люди обирають вже

свій власний шлях, тому що душа – це внутрішній образ ідеалів добра, патріотизму, соціальної гармонії – всього того, чим живе людина [10, с. 24].

В межах аналізу духовності особистості слід звернутися й до думки Ш.О. Амонашвілі, який зазначає, що «поняття «дух», «душа» та «духовність» входять у педагогічний простір, традиційно пов'язуючи духовність з об'єднанням трьох основних цінностей людського буття (істини, добра, краси), відповідно виділяючи три сфери духовної діяльності – пізнання, мистецтво, мораль» [1, с. 103]. Вчений підкреслює, що духовність пов'язана передусім з характеристиками свідомості особистості та тісно пов'язана із самовдосконаленням людини, її здатністю керувати власним життям.

Здійснюючи теоретико-методологічний аналіз проблеми духовного розвитку особистості неможна пройти осторонь праць відомих українських педагогів – В.О. Сухомлинського та К.Д. Ушинського. Так, завдяки В.О. Сухомлинського в систему виховання було уведено духовності. Він підкреслював, що регулятивним механізмом відповідальності, а якщо більш точно - то самовідповідальності, особливо у дітей старшого шкільного віку, виступають совість та почуття обов'язку.

В.О. Сухомлинський, після апробування власної авторської системи формування особистості, довів, що совість та докори сумління вихованця слугують саме тим регулятором, який допомагає розвинути у нього оптимістичного світосприйняття та забезпечують розуміння істини, добра і краси як основи усіх загальнолюдських цінностей. Це, у свою чергу, застерігає старшокласників від можливості прояву у них неадекватних дій, вчинків та поведінки, які б спрямовувалися не лише проти конкретної людини, а й проти всього живого. Педагог підкреслював, що мірою відповідальності особистості в таких умовах завжди виступає її духовність.

К.Д. Ушинський розрізняв «душевні» і «духовні» психічні процеси. Під душевними процеси вчений розумів елементарні психічні явища, загальні для людини і тварини, а під духовними – вищого порядку, які пов'язані з моральними, правовими, естетичними, ідеологічними та іншими утвореннями, притаманними лише людині [8, с. 18].

Слід зазначити, що розгляд духовності не може обмежуватися лише філософсько-педагогічними підходами. У деяких психологічних джерелах духовність трактується як особистісна якість, в інших – як певна риса.

Моральність, культурне буття, проникливе ставлення до віри і віросповідання, милосердя, доброта, турбота про розвиток мови і народних звичаїв – ось неповний перелік понять, які органічно пов'язані з духовністю. В останні роки – роки відродження нації – постійно йдеться про духовність, духовну культуру, духовний світ людини, духовну освіту. В певних конспектах ці слова мають значення, пов'язане з релігіями, але у більшості випадків – значення, пов'язане з внутрішньою суттю людини, її моральною культурою, освіченістю [11, с. 101].

М.Й. Боришевський розглядав духовність як багатовимірну систему утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самого як соціального індивіда. Духовність – це втілення моральності у реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот [6, с. 409].

Кульчицька Є.І. підкреслює, що духовність як психологічне явище виявляється в процесі взаємодії людини з навколишнім світом: це спрямованість інтересів, здібність до пізнання, засвоєння і створення духовних цінностей. Згідно з думкою Г.Шевченко, «духовність – це властивість людини, яка дозволяє на культурно-цивілізованому, еколого-моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-етичної оцінки в єдності з «пізнанням» серця» [17, с. 7].

Духовність, з точки зору Л. Собчик, є вищим рівнем самосвідомості людини і емоційно диференційованого ставлення до явищ навколишньої дійсності. Насичене духовним багатством життя, за переконаннями дослідниці, передбачає не лише інтегрування в образ власного «Я» величезного обсягу інформації про довколишній світ, але й можливість розглядати своє «Я» в контексті світобудови. При цьому людина виступає не в якості пасивної ланки, а в ролі суб'єкта діяльності. Духовною є особистість, яка прагне зрозуміти своє призначення у цьому світі, намагається надати своєму життю сенсу і активно реалізує власний потенціал в ім'я певних ідеалів, а не виключно егоїстичних цілей [2, с. 36].

Зміст ознак духовності відзначається складністю, тісною системною взаємопов'язаністю. Тому дослідники намагаються з'ясувати, на якому етапі особистісного розвитку духовність стає доступною для людини. Аналізуючи подані визначення, можна уявити собі духовність як різноманітні поєднання інтелектуальних, моральних, етичних та естетичних характеристик людини. Слід зазначити, що духовність не просто інтегрує у собі найвищі надбання особистості, вона сама виступає певним новоутворенням у процесі розвитку людини. Поряд з емоційною, вольовою, інтелектуальною сферою в науковому обігу звичним є вживання поняття «духовна сфера особистості».

На жаль, в науковій літературі немає точної структури духовної сфери, частіше за все зустрічається аналіз або духовного світу людини, або духовної сфери суспільства в загалі. Але, після детального аналізу різноманітних наукових джерел [9, 13, 14], що присвячені вивченню духовності особистості, ми можемо надати наступні характеристики духовної сфери особистості: 1. Духовна сфера особистості – це сукупність ідеальних, нематеріальних утворень людини, що включає в себе ідеї, ідеали, цінності, релігію та вірування, мораль та моральність, творчість та культуру. 2. Духовна сфера особистості визначає моральні та емоційні стани

людини, її життєві пріоритети, особливості відношення до себе, до справи, та до інших людей, тобто особливості міжособистісних відносин, критерії добра та зла, пошук сенсу життя й визначення власного місця в ньому, а також мотиви та внутрішні стимули її поведінки. 3. Духовна сфера особистості включає в себе внутрішні стани та внутрішні стремління людини, які пов'язані з традиціями, менталітетом, моральними принципами. 4. Духовна сфера людини містить в собі духовну культуру (наукову, філософсько-світоглядну, правову, моральну, художню), яка формує певний тип особистості згідно інтересів суспільства, регулює поведінку людини в процесі її взаємовідносин із суспільством, з природою та оточуючим середовищем.

Отже, духовна сфера особистості включає в себе всі ті необхідні компоненти, які виражають нерозривний зв'язок індивіда з суспільством. Духовна сфера особистості – це складна система, до складу якої входять: духовні потреби в пізнанні оточуючого світу, в самовираженні засобами культури, мистецтва, інших форм діяльності, у використанні досягнень культури та інше; знання про природу, суспільство, людину та самого себе; віра в істинність тих переконання, що розділяє людина; уявлення; переконання, що визначають людську діяльність у всіх її проявленнях та сферах; цінності, що лежать в основі відношення людини до світу й до самої себе, та які надають сенс її діяльності та виражають її ідеали; почуття та емоції, в яких виражаються відношення людини з природою та суспільством; цілі, які особистість свідомо ставить перед собою.

На думку американського дослідника Гельмута Райха, у психології серцевину духовності пов'язують із такими категоріями, як орієнтація на трансцендентну мету, завершення особистості, досягнення свідомого знання, екзистенційності, почуття смислу, священного, спорідненості, світогляд тощо. Отже, духовне розуміється як таке, що не просто розширює сферу біологічного, а й виходить за її межі. Такої ж думки дотримується

М.В. Савчин: «Поняття психіки у його традиційному трактуванні не включає в повному обсязі духовне як складову. Духовність не є елементом океану несвідомого, як про це стверджується у багатьох сучасних психологічних концепціях. Воно не є елементом тільки свідомості. Духовність є надсвідомим у людині. Через нього пояснюються феномени совісті, почуття вини та інші вищі переживання» [14, с. 134-135].

О.П. Колісник зазначає, що духовність спільноти пропонує своїм членам задля чого жити і як жити. Під «духовністю» вчений розуміє переживання міри безпосередності контакту з надособистісними цінностями, котрі трансформувалися у смисли [9, с. 23]. Вчений у своїй моделі духовного саморозвитку визначав три так звані потоки: буттєвий (онтичний), рефлексивний (гностичний) і духовний (аксичний) [9, с. 87]

Що стосується поняття «духовний розвиток» то Е.О. Помиткін зазначає, що духовний розвиток є процесом самоідентифікації особистості з власним «Я», в ході якого вона підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду. У цьому процесі відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя і результати діяльності. Орієнтирами на шляху духовного сходження особистості є ідеали, цінності й смисли [13, с. 32-33].

В процесі духовного розвитку особистості велике значення має наявність духовного потенціалу людини, який за визначенням Е.О. Помиткіна у змістовному вимірі визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, цінності та смисли, зокрема, естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації. Духовний потенціал особистості з позиції функціональності характеризується вищим ступенем людської самоорганізації, який має вираження у високому рівні свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості [12, с. 29].

На думку І.Д. Бега, духовний розвиток особистості відбувається в процесі ситуативних та організованих впливів незалежно від того, адресовані вони конкретно їй чи групі, у які вона перебуває [4, с. 59]. Вчений зазначає, що духовне вдосконалення особистості пов'язане не лише з керованим вихованням, адже її духовне життя різноманітне і передбачити у виховному процесі всі його відтінки практично неможливо. З духовними проблемами впродовж життя людина повинна справлятися самостійно, сформувавши в собі здатність до духовно-морального саморозвитку. Він можливий завдяки рефлексії, яка своїми мисленневими засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає певні аспекти внутрішнього світу особистості, насамперед ті, які стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже саморозвитку її духовного Я [4, с. 60].

Станіслав Гроф під духовним розвитком має на увазі шлях до розширеної свідомості, «яка дозволяє особі сприймати речі, що раніше були недосяжні для неї, і завдяки цьому трансцендувати колишні обмеження часу і простору. Шляхами доступу до нового стану є спеціальне дихання, відповідна музика і фізична робота; іноді він досягається спонтанно» [7, с. 153]. На відміну від цього Ган Ф. де Віт пов'язує духовний розвиток із формуванням таких особистісних якостей, як мужність, співчуття, радість, ясність розуму, мудрість. Головними шляхами до духовності є, на погляд вченого, «роздумування, медитація і молитва». Ж.М. Юзвак розглядає духовний розвиток як «процес розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних і кількісних змін у ціннісних орієнтаціях суб'єкта шляхом гармонії психічної сфери, подолання відчуження від природи, соціуму, самого себе через усвідомлення їх всезагальної єдності» [18, с. 127].

Отже, під духовним розвитком особистості більшість вчених розуміє процес індивідуально-особистісного залучення до духовної культури суспільства, оволодіння

загальнолюдськими, соціокультурними, національними цінностями і досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого розвитку кожної особи.

Висновки. 1. В науковій літературі духовність розглядається як інтегративна якість особистості, що визначає смисложиттєві цінності, які формують людяне відношення до інших, гуманізм, забезпечують духовний розвиток особистості. Вчені зазначають, що духовність починається із вчинків, виявлення моральності. Більшість вчених зазначає, що духовність являє собою специфічно людську якість, що характеризується усвідомленням загальної єдності й зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує особистість до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини.

2. Духовність – це прагнення особистості до вічних цінностей, це конкретний сенс людського життя, специфічна якість поведінки особистості. Поступ до високого рівня духовності як конкретної людини, так і суспільства загалом – тривалий, багатогранний і суперечливий процес. Духовна сфера особистості включає в себе всі ті важливі особистісні якості людини, які допомагають їй спрямовувати себе на досягнення власних ідеалів. До духовної сфери відносять знання віру, почуття, потреби, цінності, ідеали, здібності, наміри та цілі людини.

3. Метою духовного розвитку особистості є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом. Процес духовного розвитку особистості майбутнього педагога, формування його духовних цінностей повинен базуватися на врахуванні психолого-педагогічних аспектів.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Вера в ребенка рождает гениев / Ш.А. Амонашвили // Мир психологии. – 1996. – №2. – С. 103.

2. Бабій Н.Б. Психологічні основи виховання патріотизму в духовному розвитку особистості // Проблеми Загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту

психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т XIII, част.4. – К., 2011. – 444 с. – С. 34-40.

3. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Бердяев Н.А. – М.: Республика, 1994. – 480 с.

4. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.

5. Боднар М.Б. Вияви духовного потенціалу особистості у студентському середовищі (етнопсихологічний аспект) // Проблеми Загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т XIII, част.4. – К., 2011. – 444 с. – С. 47-53.

6. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»)

7. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом/ [Под ред. Станислава и Кристины Гроф] / [Пер. с англ. А.С. Ригина]. – М.: Независимая фирма «Класс», Изд-во Трансперсонального института, 2000. – 288 с.

8. Загальна психологія. / [за заг. редакцією академіка С.Д. Максименка]– 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.

9. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.

10. Огієнко І. Батьки і рідна мова. / І.Огієнко. – К.: Либідь, 1993. – 90 с.

11. Оржеховська В.М. Посібник з самовиховання / Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. – К.: ІЗМН, 1996. – 192 с.

12. Поміткін Е.О. Духовний потенціал особистості: Психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: [посібник] / Е.О. Поміткін. – К.: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.

13. Поміткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [Монографія] / Е.О. Поміткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.

14. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: [монографія] / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.

15. Франк С.Л. Духовные основы общества / Франк С.Л. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

16. Цибенко Л.Б. Духовний світ особистості в умовах транзитивності суспільства // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол.ред В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2012. Випуск 66(№11). – 736 с. – С. 355-361.

17. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті космічного феномена людини / Шевченко Г.П. // Вісник ЛДПУ ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки. – 2000. – № 8 (28). – С. 3-7.

18. Юзвак Ж. Духовний розвиток особистості: проблеми, гіпотези, теоретична модель. Духовність і художньо-естетична культура / Юзвак Ж. – К.: Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – Том 14. – С. 123–129.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «ДУХОВНІСТЬ», «ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК», «ДУХОВНА СФЕРА»

*Є лише одна проблема – одна-єдина
у світі – повернути людям духовний
зміст, духовні турботи...*

Антуан де Сент-Екзюпері

Сьогодні, в час нестабільний та тривожний для кожного жителя нашої країни, коли кожна особистість відчуває на собі відсутність соціальних перспектив, молодь частіше помічає в собі зростання невпевненості у власному майбутньому. Крім того, багато людей стали втрачати останні краплі надії цивілізованого виходу з кризової ситуації, що неодмінно призведе до духовного та морального деморалізування особистості. Всі це вказую на зростання актуальності проблеми дослідження особливостей розвитку духовної сфери сучасної молоді та вимагає підвищення уваги різних фахівців – педагогів, психологів, соціологів – до пошуку ефективних шляхів підвищення рівню духовності майбутніх фахівців, які будуть виховувати майбутнє покоління, жити й працювати в нашій країні та будувати її відповідно європейським і національним цінностям.

Дослідженню духовного світу людини та процесу духовного розвитку особистості присвячували свої наукові пошуки багато дослідників. Так, доволі відомі праці, в яких розкривалися різні аспекти духовної сфери людини, Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, Ф.Є. Василюка, В.І. Слободчикова. Що стосується закордонних дослідників, то тут потрібно відзначити Карла Роджерса та Еріха Фрома, які здійснили глибокий аналіз проблем духовного розвитку особистості. Вітчизняні науковці спрямовували свої дослідження на визначення духовності з точки зору

феномену, основу якого складає в першу чергу ціннісна сфера людини. Серед найбільш відомих в нашій країні вчених, які дотримувалися цієї позиції, слід назвати І.Д. Бега, М.Й. Боришевського та О.П. Колісника. Значний вплив на стан досліджуваної проблеми звісно здійснили роботи І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, які надавали особливого значення духовному вихованню підростаючого покоління.

Проблема духовності особистості дуже активно стала розроблятися на початку 90-х років минулого сторіччя. Так, В.Ф. Баранівський, зазначав, що можна виокремити певний смисловий відтінок поняття духовності, якого воно набуло у вітчизняній культурній традиції: «Духовність у ній розумілася як свого роду ідеал (особливий «максимум») або «досконалий різновид» духовного розвитку особистості, вона була переважно етичною категорією, покликаною виразити одну з найвищих людських цінностей, позначити моральнісний вимір людської життєдіяльності, передусім живе джерело переваг особистості, її етичну самостійність. У цьому розумінні духовність, звичайно, протиставляють бездуховності» [13, с. 26].

Аналізуючи проблему духовності особистості слід звернути увагу на те, що в науковій літературі на сьогодні існує безліч визначення та дуже велика кількість різноманітних підходів до розуміння цього поняття. Так наприклад, в психологічна наука частіше за все розуміє духовність як специфічно людську якість, яка в першу чергу характеризує спрямованість особистості (точніше її мотивацію) та смисл її поведінки. Крім того, духовність являє собою певну позицію ціннісної свідомості, яка є характерною для всіх її форм, серед котрих виділяють моральну, політичну, релігійну, естетичну, художню, але найбільш велику роль духовність відіграє в сфері моральних відносин. Найбільш цікавими на проблему духовності з нашої точки зору є погляди В. Франкла, який зазначаючи те, що людина живе в трьох вимірах – соматичному, психічному й духовному, –

найважливішими «екзистенціалами людського існування» вважав духовність, свободу й відповідальність. Він акцентував на тому, що свобода людини міститься в її здібності підійматися над власною обумовленістю. За уявленням вченого саме «духовна особистість приймає рішення про духовний характер», вирішуючи сама за себе, людина формує свою долю й себе як особистість [10, с. 23-24].

Для розуміння того, що покладено в основу поняття «духовність» слід проаналізувати який сенс вчені вкладають в його антипод – бездуховність. Найбільш цікаву думку з цього приводу академіка І.А. Зязюна, який вважає, що бездуховність виникає від втрати відчуття цінностей, але бездуховність – не просто відсутність духу, а його спотворення.

За висловом С.У. Гончаренко, категорія духовності найбільш гармонійно співвідноситься з потребою пізнання людиною світу, самої себе, смислу свого життя та його призначення. Вчений зазначає, що людина є духовною в тому ступені, в якому вона може замислюватися над окресленими питаннями і наскільки вона прагне знайти на них відповідь. Втрата особистістю духовності є рівнозначною до втрати людяності, гуманності, тому формування духовних потреб має бути найважливішим завданням процесу виховання людини. На думку Ш.О. Амонашвілі, духовність пов'язана передусім з характеристиками свідомості особистості. Науковець зазначає, що духовність тісно пов'язана із самовдосконаленням людини, її здатністю керувати власним життям.

В педагогіці часто духовність визначається як «специфічна людська риса, яка виявляється у багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» [11, с. 166]. Також зустрічаються й інші визначення, а саме: «духовність – це поняття, що узагальнено відображає цінності (сенси) і відповідний їм досвід, протилежний емпіричному («матеріальному», «природному») існуванню людини, або,

принаймні, що відрізняється від нього. Духовність виявляється у спрямуванні людини до вищих цінностей, до ідеалу, в усвідомленому спрямуванні людини до досконалості; відповідно одухотворення полягає у засвоєнні вищих цінностей, в наближенні до ідеалу» [12, с. 81].

Важливий вклад в дослідження проблеми духовності зробили вчені М.С. Каган, С.Б. Кримський, І.В. Силуянова. Так, на думку М.С. Каган, важливим є необхідність розрізняти терміни «дух», «духовний», «духовність». Він зазначає, що ця необхідність викликана тим, що жодне інше поняття стосовно людини (свідомість, розум, мислення чи інтелект) не можуть фіксувати зазначену реальність у всій її цілісності. Дані поняття на думку вченого є цінними завдяки тому, що позначають якісну суттєву відмінність людської психічної діяльності від психічної активності тварини.

В межах аналізу підходів щодо визначення духовності слід обов'язково звернутися до праці С.Б. Кримського «Конттури духовності» [9]. В ній вчений здійснює аналіз поняття «духовність» під яким розуміє здатність людини до переведення універсуму зовнішнього світу до власного внутрішнього світу на етичній основі. Це вміння особистості створювати той внутрішній світ, завдяки якому вона реалізує свою самобутність, свою волю в залежності від конкретної ситуації, яка постійно змінюється. У наданому С. Кримським визначенні для нас цікавим є акцентуалізація вченим уваги на активності особистості, яка має створювати власну духовність, а не сприймати її як те, що дане з самого початку.

Цікавими також є погляди І.В. Силуянової, яка поділяє духовність на релігійну і моральну. Під релігійною духовністю вчена бачить задоволення соціальної потреби індивіда завдяки споглядальному індивідуально-особистісному спілкуванню з Богом. Моральну ж духовність вона вважає зорієнтованою вперш за все на реалізацію цієї ж потреби безпосередньо під час здійснення людських взаємовідносин, безпосередньо у реалізації взаємозобов'язань між людьми. З точки зору даного підходу до визначення

духовності вона розуміється як певний регулятив, що має місце у діях та вчинках особистості. Вік з одного боку має спрямування на самовдосконалення особистості завдяки залученню її до вищих релігійних цінностей (що пов'язані з ім'ям Бога), а з іншого боку – на життя, яке особистість створює навколо завдяки моральності своєї поведінки, вчинків та дій, тобто через власну активність, яка спрямована на інших людей [16].

Цікавими з позиції того, що вчені вкладають в сферу духовності особистості, є дослідження А.П. Алексеєнко. Вона розуміє під духовністю міру прийняття людиною духа, а також і виявлення цього духу в усьому житті особистості та у міжлюдських взаємовідносинах. На думку автора «дух – це об'єктивна реальність, така ж сама, як і будь-що інше; це знання, (інформація, енергія), що входить у нас, коли ми готові їх сприйняти» [1, с. 12].

А. Алексеєнко підкреслює, що духовність не може бути тотожною релігійності, тому її варто розглядати у трьох вимірах. Перший вимір духовності людини відповідає фізичному рівню буття та складається з: потягу до ідеалу, з метою досягнення успіхів, виборенням свого місця у суспільстві, створення власного іміджу; прагнення до морального вдосконалення, з метою отримання людиною прихильного ставлення до себе; служіння людям з потребою отримати винагороду. Зазначений вимір духовності має подвійний характер, адже у ньому прагнення до добра перекривається людською корисливістю та меркантильністю.

Другий вимір становлення людської духовності, на думку вченою, є відповідним тонкому душевному рівню людського буття і визначається: жагою особистості до вищих ідеалів та марним пошуком їх у реальному повсякденному житті; готовністю людини до здійснення подвигу в ім'я високих ідеалів; бажанням безкорисливого служіння служити, яке частіше за все перетворюється на взаємообмін деякими послугами (тобто, я - тобі, а ти - мені); реалізацією особистістю власних здібностей, талантів, своїх сутнісних

сил і можливостей з завищеною самооцінкою і звеличуванням себе. На даному духовному рівні людиною здійснюється спроба у подоланні зла та подвійності, особистість намагається знайти справжню духовність. Але на цьому рівні злети постійно чергуються з падіннями, а альтруїзм із егоцентризмом.

Третій вимір вчена називає вищим ступенем у процесі оволодіння людиною духовністю. Цей рівень характеризується наступним: людина проходить етап повного прийняття християнських цінностей, очищення через покаєння від гріховних думок, бажань та пристрастей; особистість зазнає не лише морального вдосконалення, а й повного самоперетворення, з наявністю глибокого усвідомлення усього, що відбувається не лише з нею, а й навколо її; результатом духовного перетворення людини є розквіт її талантів, здібностей та усіх потенцій. Результатом такого духовного зростання людини є творча самореалізація, особистісне самовдосконалення і безкорисливість.

Останній рівень розвитку людини за А.П. Алексеєнко – вищий ступінь духовності, який вимагає від людини певних зусиль, спрямованих на пошук зустрічі з Богом, молитовний подвиг, жертвування собою без думки про власну безпеку, подвиг безкорисливої любові до всіх людей і служіння їм.

Важливого значення для нашого дослідження мають погляди щодо духовності особистості С. Ярмуся. До цього вчений відносить усю свідому активність людського духа, яка веде і підносить людину до ідеалу добра, – до того, що її облагороджує. «Духовність людини – це активність її розуму, серця і духа, - всі прояви її життя, інспірованого (натхненого) ідеалом Найвищого Добра, Благодаттю Божественного Духа. На духовність людини припадає та її активність, яка виринає із спонук Віри, Надії, Любові» [20, с. 30].

Важливим є те, що до категорії Віри вчений відносить наступні прояви активності людського духа: релігійність, знання, богопізнання, побожність, чеснотливість, етичність, самовдосконалення, духовна розсудливість та

зорієнтованість. Категорія Надії містить у собі: упевненість, довірливість, безжурність, життєрадісність, вдячність, працьовитість, творчість, мужність, подвижництво. Категорія Любов вміщує в собі наступні активності людського Духа: добродушність, зичливість, людяність, приязнь, вірність, стійкість, співчутливість, служіння іншим, гостинність, милість, жертвовність, посвяту [20, с. 31]. Отже, складовими духовності є різні за своєю природою явища – і психологічні, і етичні, і культурні.

Вчений І.О. Ільїн надає наступне визначення духовності: «Духовність людини не збігається зі свідомістю і не вичерпується думкою, не обмежується сферою слів і висловлювань. Духовність глибше всього цього, більш могутня, багатша, значніша і більш священна. Духовна людина навчається схилитися перед Богом, шанувати саму себе, бачити і цінувати духовність у всіх і бажати творчого розкриття і здійснення духовного життя на землі» [7, с. 399-400].

Слід зазначити, що розгляд духовності не може обмежуватися лише філософсько-педагогічними підходами. У деяких психологічних джерелах духовність трактується як особистісна якість, в інших – як певна риса. Так, за визначенням, що подано у психологічному словнику за редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського, духовність – це «специфічно людська якість, що характеризує мотивацію та смисл поведінки особистості, являє собою позицію ціннісної свідомості, характерну для всіх її форм – моральної, політичної, релігійної, естетичної, художньої, але особливо суттєву в сфері моральних відносин» [17, с. 87]. Згідно з думкою Г.П. Шевченко, «духовність – це властивість людини, яка дозволяє на культурно-цивілізованому, еколого-моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-етичної оцінки в єдності з «пізнанням» серця» [18, с. 7].

У свою чергу, в психологічному словнику за редакцією В.І. Войтка духовність визначається як «специфічно людська

риса, що виявляється у багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитих, моральності. Може бути усвідомлена, осмислена як вияв інтелігентності. Може бути частково неусвідомлена — про таких людей кажуть: «сердечний, добрий, щирий від природи» [14, с. 48].

Типовим є також розгляд духовності як «індивідуального вияву в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти «для інших». Однак, таке визначення не розкриває причин цього індивідуального вияву, а лише констатує його відображення у мотиваційній сфері особистості. До того ж, необхідність діяти тільки для інших обмежує світогляд людини, усуваючи її саму з єдиної картини світу, що здається досить суперечливим і неприродним [13, с. 28].

Здійснюючи теоретичний аналіз підходів щодо визначення духовності та духовного розвитку особистості не можна не звернутися до праць М.Й. Боришевського, який вбачав в духовності багатовимірну систему. Складовими цієї системи вчений називав утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні морально-релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. На основі усвідомлених власних можливостей особистість обирає цілі життєдіяльності, формує наміри і способи досягнення цілей. Завдяки цьому набуває реальних обрисів процес народження, конституювання цілей, що є необхідною умовою розвитку відповідальності та почуття обов'язку особистості, становлення її моральності [6, с. 7].

Ще одне визначення духовності знаходимо у Кульчицької Є.І., яка підкреслює, що духовність як психологічне явище виявляється в процесі взаємодії людини з

навколишнім світом – це спрямованість інтересів, здібність до пізнання, засвоєння і створення духовних цінностей.

Аналізуючи подані визначення, можна визначити духовність як різноманітні поєднання інтелектуальних, моральних, етичних та естетичних характеристик людини. Однак за таким поєднанням втрачається щось дуже важливе та біль суттєвіше, адже духовність не просто інтегрує у собі найвищі надбання особистості, вона сама виступає певним новоутворенням у процесі розвитку людини. Поряд з емоційною, вольовою, інтелектуальною сферою в науковому обігу також доволі часто вживання поняття «духовна сфера особистості». Як правило, до цієї сфери відносять ідеали, цінності, смисли та досвід людини.

Психологічний аспект духовності досліджувала Ж.М. Юзвак, яка розуміє духовність як психічну якість людини, складне поєднання таких особливостей інтелектуальної, чуттєво-емоційної і вольової сфер людської психіки, які сприяють формуванню потреби в пізнанні світу, себе, оточуючих людей і засвоєння духовних цінностей. Вчена вважає, що «духовність – це творча здатність людини до самореалізації та самовдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, що сприяють успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту» [19, с. 374].

Усвідомлення єдності себе та Всесвіту – істотна ознака, яка є першопричиною та провідним мотивом духовно спрямованої соціальної діяльності й поведінки людини. Саме ця ознака, пов'язана з самосвідомістю, скеровує мислення та емоційно-вольові прояви особистості. Академік І.Д. Бех підкреслює, що «духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства» [3, с. 124]. Отже, духовність передбачає здатність людини піднятися над сьогоденням,

поточними повсякденними інтересами і потребами і зазирнути у майбутнє. Вершиною розвитку . духовно-практичної сфери особистості вчений вважає «вчинок-служіння та вчинок-відданість» [4, с. 11].

І.Д. Бех дає наступне визначення духовності: «духовність – це цілісний світогляд особистості щодо значущості оточуючого її природного і соціального світу, місця у ньому, сенсу життя і шляхів його досягнення» [5, с. 246]. Вчений зазначає, що перед процесом виховання у підростаючої особистості певних систем духовних цінностей має здійснюватися формування психологічної готовності особистості до реалізації свого духовного призначення (формування вищих смислів життя та розвиток духовного Я). Цю систему слід формувати лише цілеспрямовано, у чому і полягає головна мета особистісного, вільного, гуманістично спрямованого виховання. Воно безпосередньо пов'язане з особистісним «Я» людини, а значить і з процесом рефлексії, без якого неможливий як особистісних, так і духовний розвиток.

Відродження справжньої духовності пов'язане з поверненням до традиційних духовних цінностей, на яких зростала культура в нашій державі. Аналізуючи духовні цінності з позиції християнського світогляду, І.Д. Бех наголошує, що вони визначають передусім ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього і ставлення до інших людей. У цьому зв'язку головними цінностями виступають віра, надія і любов. Неприйняття духовних цінностей, - продовжує вчений, - це не тільки відсутність любові до Бога, а й певний вибір, надання переваги собі, зосередження почуттів на власному «Я» [2, с. 203].

На думку американського дослідника Гельмута Райха, у психології серцевину духовності пов'язують із такими категоріями, як орієнтація на трансцендентну мету, завершення особистості, досягнення свідомого знання, екзистенційності, почуття смислу, священного, спорідненості, світогляд тощо. Отже, духовне розуміється як

таке, що не просто розширює сферу біологічного, а й виходить за її межі. Такої ж думки дотримується доктор психологічних наук М.В. Савчин, Який зазначає що «поняття психіки у його традиційному трактуванні не включає в повному обсязі духовне як складову. Духовність не є елементом океану несвідомого, як про це стверджується у багатьох сучасних психологічних концепціях. Воно не є елементом тільки свідомості. Духовність є надсвідомим у людині. Через нього пояснюються феномени совісті, почуття вини та інші вищі переживання» [15, с. 134-135].

Також необхідно розглянути погляди О.П. Колісника, який зазначає, що духовність спільноти пропонує своїм членам задля чого жити і як жити. Під «духовністю» вчений розуміє переживання міри безпосередності контакту з надособистісними цінностями, котрі трансформувалися у смисли. На базі духовності відбувається соціалізація, виховання, інкультурація та акультурація.

Поняття «духовність» науковець пропонує використовувати у вузькому і широкому розумінні.

У поняття «духовність» в широкому розумінні цього слова О. Колісник владіє розуміння міри суб'єктного переживання людиною безпосередності контакту та ототожнення себе з різними соціальними цінностями, які вона привласнює та трансформує у певні особистісні смисли. З цих смислів під час онтогенезу та соціалізації особистості людина вибудовує свою суб'єктну ієрархію. А вже на базі духовності в широкому розумінні цього поняття, здійснюються процеси соціалізації, виховання, інкультурації та акультурації особистості.

Духовність у широкому розумінні цього терміна слугує людині для встановлення картини світу, смислу життя та стилю поведінки. Вона визначає міру розуміння чи нерозуміння людиною світу і свого життя в ньому; має не раціональний, а переживальний характер, своє коріння у підсвідомому, але є надсвідомою.

Під духовністю у вузькому значенні терміна вчений розуміє міру ототожнення, суб'єктного переживання безпосередності контакту з надособистісними цінностями, такими як Гідність, Честь, Нація; Справедливість, Свобода, Вибір, Відповідальність; Краса, Істина, Творчість; Людина, Любов, Добро, Правда, Турбота; Космос, Віра, Спонтанність, Трансцендентність, Бог, які людина привласнила і трансформувала у найзагальніші провідні надособистісні сенси своєї ієрархії смислів, котрі є межовими (бо не підводяться під інші, більш високі, родові) і трансцендентними (бо не цілком виражаються і доводяться понятійно, приймаються на віру, функціонують у вигляді смислових переживань) засадами дійсно людського світоосягнення і світодіяння.

Надособистісні межові цінності, будучи привласненими, трансформуються у смисли і можуть очолити їх ієрархію. Переживання безпосереднього контакту і надособистісними цінностями породжує діяльність і вчинки, які відповідають природному ладові взаємодії людини зі світом і які побічно саморозвивають особистість [8, с. 23].

Кожне з поданих визначень і ознак духовності є відображенням певного аспекту цього поняття, та всі автори одностайно вважають духовність суто людською характеристикою, яка й відрізняє людину від тваринного світу завдяки розвитку її спрямованості й самосвідомості. Саме духовність надає можливості особистості усвідомлювати себе як частини єдиного цілого – соціуму, природи, Всесвіту. Втрата єдності – одна з найбільшніх втрат у житті людини. Вона може відбуватися в різних площинах: від втрати єдності з близькою людиною – до втрати єдності з певною людською спільнотою, природою, Богом.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що духовність - специфічно людська якість, що характеризується усвідомленням людиною загальної єдності й прагнення її до гармонії не лише внутрішнього, а й зовнішнього світу,

спрямовує її до максимальної реалізації у своєму житті таких ідеалів як Краса, Добро та Істина. Що стосується поняття «духовний розвиток» то тут потрібно звернутися до визначення, що пропонує Е.О. Помиткін. Під духовним розвитком він розуміє процес самоідентифікації особистості з власним «Я». В ході цього процесу кожна людина має підпорядковувати власну біологічну та соціальну природу існуючим духовним ідеалам, цінностям і сменсам, таким чином набуваючи духовного досвіду [13, с. 35].

Слід зазначити, що більшість вчених під духовним розвитком особистості розуміє процес індивідуально-особистісного включення людини до духовної культури суспільства, а також оволодіння нею соціальними, культурними, загальнолюдськими, етнічними, національними цінностями та досвідом всього людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого та особистісного розвитку кожної особистості. Найбільш важливе значення у процесі становлення та розвитку духовності людини має наявність у неї потреб в саморозвитку та самовдосконаленні, а також здатність у неї розвивати механізми самоконтролю та саморегуляції. Все це надає можливість особистості досягнути найбільш повної актуалізації й реалізації усіх своїх потенцій та можливостей.

Духовність у розвинутому, довершеному стані можна інтерпретувати як стійку особистісну властивість людини, здобуту завдяки певним природженим психофізіологічним здатностям (можливостям), що у процесі оволодіння індивідуальним життєвим досвідом конструктивно взаємодіють із соціальними впливами (у т. ч. спеціально організовуваними виховними), які у їх системному поєднанні сприяли формуванню індивіда як активного (самоактивного) суб'єкта соціальної діяльності, поведінки, здатного до здійснення життєвого вибору (вчинку), відповідальність за який людина покладає на себе [6, с. 399].

Висновки. 1. Духовність – це втілення моральності у реальному контексті життєдіяльності особистості як носія

високих гуманних чеснот. В науковій літературі духовність розглядається як інтегративна якість особистості, котра окреслює смисложиттєві цінності особистості, які формують людяне відношення до інших, гуманізм, забезпечують її духовний розвиток. Вчені зазначають, що духовність починається із вчинків, виявлення моральності.

2. Духовний розвиток – це прагнення кожної особистості до вічних цінностей, це шлях до розширеної свідомості, це процес, який полягає у розкритті потенціалів людини (когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового та креативного), здійснення кількісних та якісних змін у цінностях суб'єкта завдяки гармонізації психічної сфери особистості, активного подолання відчуженості від природи, соціуму та самого себе.

3. Духовний саморозвиток особистості є надзвичайно важливим та необхідним кожній людині, адже лише цін призведе до усвідомлення нею дійсності та природи всього, що її оточує, а такі відомості неодмінно призводять до збагачення та перебудові будь-якої особистості. Розвиток духовності особистості неможливий без адекватно сформованої самооцінки, потреби в саморозвитку, продуктивного міжособистісного спілкування у відповідності з власними духовними потребами. Суттєве значення у становленні й розвитку духовності майбутніх педагогів має наявність у них потреби в постійному процесі особистісного та професійного самовдосконалення, у постійній праці над своєю індивідуальністю та розвитком більш високого рівня саморегуляції. Все це допоможе майбутнім фахівцям стати більш духовними та сприятимуть їх самоактуалізації і саморозвитку.

Література

1. Алексеенко А.П. Природа духовності / Алексеенко А.П. – Харків: «Факт», 2004. – 238 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – Книга 1. – 278 с. Книга 2. – 342 с.

3. Бех І.Д. Духовні цінності особистості / Бех І.Д. // Педагогіка і психологія, 4 (14), 1997. – Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – С. 124-129.
4. Бех И.Д. Нравственность личности: стратеги становления / Бех И.Д. – Ровно, редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
5. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
6. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
7. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. / Ильин И.А. – М.: Русская книга. – 1994. – Т.3. – 592 с.
8. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.
9. Крымский С.Б. Контуры духовности. Новые контексты идентификации / Крымский С.Б.//Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21-22.
10. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности / Низовских Н.А. – М.: Смысл, 2007. – 255 с.
11. Педагогічний словник / [За ред. М.Д. Ярмаченка]. – К.: Пед.думка, 2001. – 516с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / [Под ред. Б.М. Бим-Бад]. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 527 с.
13. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [Монографія] / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
14. 66. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – Київ: Вища школа, 1982 – 216 с.
15. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: [монографія] / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
16. Силуянова Н.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека / Силуянова Н.В. //Философские науки. – 1990. – №12. – С. 100 – 104.

17. Психологический словарь / [Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

18. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті космічного феномена людини / Шевченко Г.П. // Вісник ЛДПУ ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки. – 2000. – № 8 (28). – С. 3-7.

19. Юзвак Ж.М. Духовність: психологічні аспекти / Юзвак Ж.М. // Українська психологія: сучасний потенціал: Матеріали 4-х Костюківських читань. – К., 1996. – Т. 3. – С. 373-378.

20. Ярмусь С. Досвід віри українця: Вибрані твори / Ярмусь С./ [Упоряд. А. Колодний]. – К.: Світ знань, 2002. – 512 с

МОРАЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Існує дві моралі: одна – пасивна, яка забороняє роботи зло, інша – активна, яка повеліває робити добро.

П'єр Буаст

Наша держава, яка стала на шлях цивілізації, демократизації, перебуває сьогодні у стані глибокої кризи, яка торкнулася всіх складових життєдіяльності кожної людини і проявляється, як в діяльності, спілкуванні, поведінці, так і в духовній сфері. Нестабільність ситуації в країні, відсутність перспектив у більшості людей, невпевненість у завтрашньому дні, втрата значною частиною населення віри у можливість цивілізованого виходу із кризової ситуації – все це духовно і морально деморалізує людей, особливо згубно впливає на молодь. Однак іншим полюсом кризової ситуації є процес визрівання нового, утвердження прогресивних форм життя. Такі зміни актуалізують проблему моральності та духовності, життєвих цінностей людей, особливо підростаючого покоління.

Без сумніву, пріоритетне завдання освіти – зміна традиційної виховної парадигми на неідеологізовану гуманістичну, антропологічну концепцію, яка прагне до розкриття істини, саморозвитку та самотворення гармонійної особистості. На сучасному етапі представників психолого-педагогічної науки об'єднує спільне прагнення досліджувати процеси формування моральності, духовності, ціннісних ідеалів молоді на засадах нових педагогічних підходів [6, с. 14].

Ціннісна система, що існувала впродовж багатьох десятиліть, зруйнувалася, а нова формується суперечливо і повільно. В.В. Молодиченко зазначає, що цей процес

проходить поза чітко визначеними рамками ціннісних орієнтирів. Їх відсутність визначає «розмитість» моральних принципів моральних принципів. Духовне відродження народу України вимагає окремої уваги до світу цінностей молоді як майбутнього країни, гаранта суспільного прогресу [8, с. 215].

До проблеми духовного виховання підростаючого покоління зверталися у своїх працях та пошуках видатні вітчизняні психологи, педагоги І.Д.Бех, П.П.Блонський, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, С.Т.Шацький. І.Ю.Болотіна, А.М.Фасоля, Л.І.Драчук досліджували моральне виховання, формування духовного світу школярів. Т.Н.Ружевиц, С.І.Шандрук аналізували вплив на духовне виховання учнів засобами художньої літератури. Заслужують на увагу сучасні дослідження Л.П.Бойко, К.О.Журби, які виховання духовності підлітків розглядали в умовах соціально-педагогічної системи «сім'я-школа-установи культури».

У роботах Б.Г.Ананьева, Л.І.Божович, М.Й.Боришевського, Б.С.Братусь, О.І.Кульчитської, І.І.Чеснокової, С.Г.Якобсона розглядаються психологічні механізми становлення свідомості та моральної самосвідомості зростаючої особистості. Е.О.Помиткін розкрив основи цілісної психологічної теорії духовності та розвитку духовного потенціалу особистості, висвітлив методичні підходи до розв'язання проблеми психологічної діагностики показників духовного зростання людини [11].

Таким чином, абсолютна більшість учених розглядає проблеми формування моральності, духовності із позицій нових завдань педагогічної освіти, Національної Доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, а саме: виховання неповторної особистості, здатної до самовдосконалення і самовиховання, яка прагне усвідомити моральні цінності, сприйняти їх як свої власні і діяти в житті відповідно до них. Однак і досі залишається малодослідженим питання

практичного втілення формування моральності, духовності у студентів на засадах антропологічного підходу.

Аналіз наукових праць показує, що проблема духовного виховання студентів на засадах антропологічного підходу набуває нової якості в сучасних умовах. Джерелом такого прагнення має стати висока духовність.

Ми спробували розкрити проблеми формування моральності, духовності особистості у контексті створення нової освітньої та виховної парадигми, проаналізувати механізми моральної саморегуляції майбутніх педагогів.

Вчитель – це унікальна, публічна особистість. Вчитель – це актор «соціальної сцени», який акумулює в собі якості режисера, сценариста, критика, психолога-комунікатора. Він є взірцем як для підростаючої молоді, так і для старшої генерації. Залишаючи поріг школи, колишні учні в дорослому житті чи будуть пам'ятати усі формули, теореми, ключові поняття з уроків математики, фізики чи хімії? А ось постать «Вчителя – творця, духовного наставника» кожна людина залишає в своїй пам'яті назавжди.

В.О. Пономаренко підкреслює, що вчитель – не професія, а покликання. Учителювання – не праця, а людинознавча місія, результативність школи не в розвитку властивостей психіки засвоювати знання, а в культурності суспільства, гуманістичному змісті праці і духовності буття людини [10, с. 53].

Нова роль освіти на сучасному етапі реформування – найважливіший чинник державної політики. Головною дійовою особою навчально-виховного процесу є дитина, всі інші покликані створювати такі навчальні та виховні умови, завдяки яким дитина б успішно навчалась, самостійно здобувала знання, була готова до життєвих випробувань. Виховання стає особливим видом культури, змінюється сутність виховання.

Актуалізація духовного ідеалу людини – багатоаспектна проблема, дослідженням якої займалися вчені в різних областях науки: філософії, психології,

педагогіці. Проблема формування духовного ідеалу людини і взаємопов'язані з ним етичні феномени усвідомлювалися багатьма філософськими теоріями. У вченні І. Канта про категоричний імператив говориться, що в основі його лежить ідеал нічим не забрудненої людської гідності. На нашу думку, цікаві дослідження у цю проблему внесли представники філософії екзистенціалізму А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдегер, К. Ясперс. Свобода людини в їхньому розумінні пов'язана з реалізацією духовного ідеалу. Людина існує лише настільки, на скільки вона себе здійснила, несучи при цьому відповідальність за свій моральний вибір.

В.І. Вернадському належить обґрунтування концепції ноосфери, постулатом якої є філософія народної педагогіки про єдність людини та природного середовища. Під ноосферою вчений розуміє оболонку земної кулі, де взаємодіють природа, людина та суспільство під владою не тільки розуму, а й серця. Людина – моральна та духовна істота, яка є активним учасником суспільно-історичних процесів різних часів та епох, творцем матеріальних та духовних цінностей на Землі. Вона є біосоціальною істотою, тісно пов'язаною з іншими біологічними формами життя, але такою, що зуміла виділитися з них завдяки здатності займатися продуктивною працею, володіти мовою і свідомістю [9, с. 47]. М.Г. Чернишевський, П.Д. Юркевич, В.С. Соловйов були засновниками науки людинопізнання, які спиралися на протилежні способи осмислення природи особистості. Антропологічні ідеї М. Чернишевського стали спонукальною силою появи науці про поведінку І.М. Сеченова, І.П. Павлова та О.О. Ухтомського. Варто зазначити, що плуралістичний антропологічний підхід об'єднує в собі методи досліджень природних та соціально-гуманітарних наук. У розвиток антропологічної педагогічної думки вагомий внесок було зроблено відомими гуманістами – філософами, письменниками, педагогами (Г. Сковорода, І. Котляревський, Т. Шевченко, К. Ушинський, А. Макаренко,

Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.). Лінгвіст та мислитель О.О. Потебня був фундатором побудови культурно-історичної психології. К.Д. Ушинським було підкреслено, що антропологічний принцип потребує визнання цілісності людини, неподільності її духовної та тілесної природи, поєднання розумового й морального з вихованням фізичним і забезпеченням здоров'я [4, с. 123].

В межах нашої проблеми варто звернутися до витоків слів «етика», «мораль», «моральність», без яких неможливо зрозуміти процес духовного розвитку особистості. Слово «етика» (від давньогрецького «ethos») існувало ще в часи Гомера, під яким мали на увазі місце перебування або спільне житло. Надалі «етос» отримало інше значення: звичай, вдача, характер. Античні мислителі позначали ним усталений характер тих чи інших процесів. У доробках Аристотеля зустрічаються два терміни, що є похідними від слів етос – ethikos (або етичний) і ethika (або етика). В часи існування латинської мови слово mos підкреслювало характер, вдачу, звичай. В той же час воно означало припис, закон, правил. Вищезазначені неологізми слугували Цицерону основою виникнення прикметника *moralis* – «той, що стосується вдачі, характеру, звичаїв». Услід за Цицероном це значення використовує Сенека старший, інші римські письменники й філософи, а в IV ст. н. е. термін *moralitas* – мораль набуло широкого використання [5, с. 17].

Не дивлячись на те, що з моменту виникнення слова «етика» минуло багато століть, сам термін зберіг своє первісне аристотелівське значення і позначає науку. А мораль – предмет науки етики, явище дійсності, яке вона вивчає. У активному словнику людини зазначені відмінності не завжди дотримані. «Етика вченого», «етика вчителя», «етика психолога», «етика лікаря» – це певні принципи поведінки людини, існування яких дозволяє нам засуджувати їхню неетичність.

У деяких європейських мовах поряд із терміном мораль виникли й власні слова для позначення того ж (або майже

того ж) явища. Так, у німецькій мові слово *Moralitedt* має синонім – *Sittlichkeit*, у російській поряд із поняттям «мораль» уживається «нравственность». У староукраїнській мові існувало слово обичайність, що застосовувалося до сфери людських звичаїв і взаємин; нині, однак, в ужитку скалькований з латини термін моральність.

Слід відмітити, що в дуже багатьох випадках дані слова вживаються як синоніми; є навіть дослідники, які наполягають на їх принциповій тотожності. І все ж сама мова засвідчує існування досить суттєвих відмінностей між ними. Так, ми можемо сказати «не читайте мені моралі», але сказати «не читайте мені моральності» – не можемо. В російській мові існує вислів: «мораль сей басни такова», – спробуйте замінити в ньому мораль на нравственность. І таких прикладів можна навести чимало. Серйозну увагу на зазначену обставину звернув великий німецький діалектик-ідеаліст Г.В.Ф. Гегель. *Moralitat* і *Sittlichkeit*, мораль і моральність постають у Гегеля як послідовні ступені розвитку об'єктивного духу, причому моральність тлумачиться як форма більш розвинута, насичена конкретним життєвим і соціальним змістом. Підкреслюємо, що відмінність між мораллю і моральністю, яку слідом за Гегелем проводять в етичній теорії, коротко можна сформулювати таким чином. Мораль, на відміну від моральності, передусім виступає як певна форма свідомості – сукупність усвідомлених людьми принципів, правил (згадаймо латинське *mos!*), норм поведінки. Що ж до моральності, то її здебільшого розуміють як утілення даних принципів, правил і норм у реальній поведінці людей та стосунках між ними. Природно, що таке втілення має дещо інший зміст, ніж сукупність абстрактних правил і приписів моралі [5, с. 19].

Процес морального виховання передбачає передавання особистості моральних норм, правил і принципів поведінки, мета яких полягає в перетворенні їх у значущі внутрішні регулятори соціальних реакцій. Вчинки та поведінка людини,

яка мотивується фактори зовнішнього впливу і є для неї вимушеною, з психологічної точки зору вважається не прийнятною та неусвідомленою.

Доцільно зазначити, що мораль розуміється як загальноприйнятий у суспільстві модус поведінки й ставлення одного індивіда до іншого. Моральні норми, як незліченну кількість разів перевірені людською практикою цінності співіснування (чесність, вірність, прямота, ставлення до іншого, як до собі подібного), лежать в основі стабільного й довготривалого існування будь-якої спільноти. На відміну від правових, моральні норми не передбачають якихось зовнішніх санкцій у випадку недотримання їх. Основною інстанцією, яка контролює моральні норми, виступає совість конкретної людини як суб'єкта моральної поведінки. У психологічній літературі совість тлумачиться як особистісна форма морально-емоційного самоконтролю. У загальних рисах психологічний механізм функціонування совісті – це процес самооцінки людиною себе за певною ціннісною шкалою, яка базується на суспільно прийнятих критеріях добра й зла, справедливості та порядності. Морально зріла особистість використовує власні моральні знання й почуття як орієнтир в організації своїх перспективних дій, прагнучи діяти «по совісті» [3, с. 233]. Отже, совість є ціннісно-рефлексивною складовою моральної свідомості людини, яка разом з моральними ідеалами та знаннями займає значущу позицію внутрішнього диригента соціальної активності суб'єкта. Психологи підкреслюють моральна саморегуляцію є центральною ланкою системи морального виховання.

З погляду виховних завдань К.К. Платонов запропонував систему рівнів моральної вихованості особистості, розуміння змістового наповнення яких може суттєво допомогти педагогам і психологам при здійснюванні антропологічного підходу при цілеспрямованій соціалізації особистості [3, с. 236].

Якщо ми поважаємо цінності та культуру власної спільноти, котрі єднають нас з іншими, якщо ми будемо

прагнути до їх розвитку, то ми повинні виявляти повагу до прагнень та бажань представників інших етнічних спільнот. До цього зобов'язує загальнолюдський моральний імператив взаємності, що становить основу так званого золотого правила моральності: «Чого не любиш в інших, того й сам не роби». Різноманітні формулювання «золотого правила» ми знаходимо вже в давньоіндійському епосі «Махабхарата», в китайського філософа Конфуція, в мудреців давньої Греції й Іудеї, в Біблії, у філософів Нового часу Т. Гоббса, Дж. Локка та ін. Все це дає підстави розглядати вимогу взаємності, на якій воно ґрунтується, як одну з визначальних підвалин моральної свідомості загалом [5, с. 76].

Молодиченко В.В. звертає увагу на те, що вся духовно-моральна проблематика людського існування загалом починається з того, що розвиток культури ставить людину перед вибором, смислові засади якого закладені в універсумі духовності. Реалізуючи свою свободу вибору, людина обирає життєвий шлях, сферу діяльності, партнерів по спілкуванню, ту або іншу систему ціннісних орієнтацій [7, с. 180].

Духовність є втіленням у світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів – духу народу, нації, що визначає спрямованість її особистісних потреб, переживань, стратегій життєдіяльності, зумовлює життєвий вибір. Відомо, що вирішальна роль у визначенні суспільної цінності особистості належить її моральним характеристикам. Морально довершена людина не тільки усвідомлює вирішальне значення моральних цінностей, але й активно утверджує їх у повсякденному житті, у ставленні інших людей, до себе самої, виявляючи такі моральні риси, як доброта, справедливість, толерантність, щирість, сумлінність, повага до іншої людини, почуття власної гідності, відповідальність, принциповість, – підкреслює Боришевський М.Й. [2, с. 270].

Варто зазначити, що молодь – це суспільно диференційована соціально-демографічна спільнота, для якої характерні специфічні фізіологічні, психологічні, культурно-

освітні та інші якості. Афанасьєва Л.В. наголошує, що молодь тому і є специфічною спільнотою, що її суттєві характеристики і риси, на відміну від представників старшої генерації, знаходяться у стані активного формування та становлення [1, с. 80].

Ми з'ясували, що студенти-респонденти, які активно розвиваються в своїй професійній діяльності, мають в своєму житті більше ресурсів, висувають перед собою далекі цілі і спрямовують творчі зусилля на втілення власних мрій, саме це підвищує їх творчий потенціал, бажання розвиватися та удосконалюватися. Якщо спостерігається зворотній процес «саморозвиток, що зупинився», особистість не розвивається, не проявляє активність в пошуках, не застосовує власні можливості і уподобання, відбувається збіднення особистості, вона поступово стає соціокультурним споживачем, проявляючи творче безсилля.

Варто відмітити, що після впровадження розвивально-корекційної програми було відмічено значне підвищення результатів за чинниками, які стимулюють майбутніх педагогів до саморозвитку: «навчання, закінчення курсів» – до впровадження програми – (5%); після – (10,6%); «довір'я» – до – (3,5%), після корекції – (7,8%); «новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування» – до впровадження програми – (9%), після – (13,4%); «можливість отримати визначення у колективі» – до корекційних заходів – 12%, після – (13,4%). Що стосується перешкоджаючих чинників саморозвитку, то на жаль, збільшився показник «обмежені ресурси, скрутні життєві обставини» від 26,7% до 30%. Результати останнього чинника не залежать від тренінгової програми та організації навчально-виховного процесу, це – проблема суспільства.

Необхідно підкреслити, що зміст ознак духовності відзначається складністю, тісною системною взаємопов'язаністю. Тому дослідники намагаються з'ясувати, на якому етапі особистісного розвитку духовність стає доступною для людини.

З'ясування соціально-психологічної сутності феномену духовності засвідчує його багатогранність, невичерпність змістових характеристик, які стосуються ставлень до моралі, явищ прекрасного у сфері не лише мистецтва, а й міжлюдських взаємин. Духовність – це втілення моральності у реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот [2, с. 409].

Підводячи підсумки, можна зауважити, що морально-духовна культура особистості має визначатися усвідомленням ним в першу чергу загальнолюдських цінностей. Ця культура являє собою сукупність усіх принципів, норм та правил, які прийняті в конкретному суспільстві та є регуляторами поведінки і визначають характер взаємовідносин у навчально-виховному процесі. Засвоєння майбутнім педагогом моралі сприяє формуванню у нього гуманістичного світогляду, антропологічного стилю мислення, на якому ґрунтується високий рівень духовності особистості, яка включає в себе систему тих психологічних рис особистості, що виражають міру усвідомлення людиною буття. Система антропологічного підходу надихає педагога на створення такого освітнього процесу, в якому людина у самого життя навчається змінюватися, удосконалювати умови цього життя, підвищуючи його якість, а не пристосовуючись до умов, що склалися.

Від народження на протязі всієї життєдіяльності людина має час розвивати, примножувати, реалізовувати власний духовний потенціал, тобто упорядковувати ідеали, мотиви, цінності свого духовного «Я». Духовний потенціал нації в соціальному вимірі детермінує існування її, тому що народ без своїх цілей, цінностей не може самостійно розробляти, планувати стратегію розвитку суспільства. Такий народ залишається в «темряві», йде не за своїм покликанням, не своїми напрямками, не до своєї мети. Саме тому, розвиток духовного потенціалу є одним із найважливіших орієнтирів життєтворчості як кожної окремої людини, так і суспільства в цілому.

Література

1. Афанасьєва Л.В. Толерантність в поліетнічному просторі Східної Таврії: поколінських підхід / Л.В. Афанасьєва, Л.Ф. Глинська // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 22-23 травня 2008 р. – 304 с. – С. 80-82.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»)
3. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Власова О.І. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
4. Добровольська Л.П. Від монізму до плюралізму – розуміння сутності людини: психологічний аналіз / Добровольська Л.П. //Освіта, наука і людина в ХХІ столітті: багатоаспектність антропологічного пізнання. Монографія / Авт.кол. за заг. ред. І.П. Аносова, Т.С. Троїцька. – Сімферополь: Таврія, 2008. – 300 с. – С.96-158
5. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: [Навч.посібник] / Малахов В.А. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2ч. / [ред. рада В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авт. колективу) та ін.]. – К.:ІЗМН, 1997 – Ч.2 Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.
7. Молодиченко В. Свобода волі як підгрунття морального вибору особистості / Валентин Молодиченко // Філософські обрії. – 2010. – №23. – С. 174-186.
8. Молодиченко В. Ціннісні детермінанти гармонізації сучасної діяльності вищої школи в межах європейського простору / Валентин Молодиченко //Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 червня 2014 р.) / [за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Молодиченка В.В.]. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 377 с. – С. 213-217.

9. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання: Навч. посіб./ Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. – К.: Знання, 2008. – 415 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).

10. Пономаренко В.А. Психологія духовності професіонала / Пономаренко В.А. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

11. Поміткін Е.О. Духовний потенціал особистості: Психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: [посібник] / Е.О. Поміткін. – К.: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ГЕНЕЗА, СТРУКТУРА ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ

Дійсно благородна людина не народжується з великою душею, але вона сама робить себе такою добрими вчинками.

Франческо Петрарка

Однією з найважливіших проблем сучасної психологічної науки є проблема духовного розвитку особистості. Особливо гостро вона постає зараз, коли економічний розквіт і технічний прогрес суспільства не дають особистості духовного розвитку. Сучасність вимагає нового осмислення та всебічного дослідження феномену духовності у відповідності з сучасними тенденціями розвитку особистості майбутнього педагога [10, с. 92].

В умовах зростання бездуховності в усіх сферах суспільного життя саме такі професіонали спроможні долати численні труднощі, кризи, конфлікти та сприяти переорієнтації суспільного розвитку на необхідні сьогодні антропоцентричні засади. Це зумовлює актуальність освітнього завдання щодо забезпечення духовного розвитку студентів-майбутніх педагогів. Слід зазначити, що духовність не відноситься до понять, що мають закріплений категоріальний статус в психологічних словниках та енциклопедіях. Не дивлячись на значну кількість робіт, присвячених цьому феномену, до цих пір залишається дискусійним питання – чи може духовність відноситися до проблем психології, або її вивчення адекватне тільки філософським, теологічним, етичним підходам [13, с. 352-353].

Проблема духовності стала об'єктом дослідження таких науковців, як О. Асмолов, М. Бердяєв, Б. Братусь, Ю. Вяземський, О. Зелінченко, М. Каган, В. Кемеров, С. Франк та інші.

Духовний розвиток особистості відображений у працях багатьох вчених, таких як А. Адлер, Р. Алперт, І. Бех, С. Гроф, О. Климишин, Ж. Маценко, О. Олексюк, М. Піщулін, Е. Помиткін, Г. Райх, К. Роджерс, О. Семашко, Ж. Юзвак та інші.

Проблема духовного розвитку особистості є предметом досліджень у вітчизняній педагогіці та психології (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, Ф. Василюк, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Киричук, О. Леонтєв, Ж. Маценко, Е. Помиткін, М. Савчин, О. Сухомлинська, Ж. Юзвак та інші автори).

К. Джеджера зазначає, що зараз вчені зосереджують свою увагу на різних аспектах феномена духовності та можливостях його формування [7, с. 106]. Так, у працях І. Зязюна та С. Гончаренка проаналізовано моральні та етичні сторони духовності.

О. Сухомлинська обґрунтувала роль духовних цінностей як смислоутворювального ядра духовності. Роботи М. Савчина присвячені проблемі розвитку духовного потенціалу особистості. Питаннями духовної самореалізації займався Г. Балл.

Зокрема, аналіз досліджень [4; 5; 7; 8; 9; 13; 14; 15; 19; 20] показує, що науковці у своїх дослідженнях відображають один аспект духовності. Така ситуація визначається багатоваріантністю визначення поняття «духовність», а також складністю його дослідження.

Психологічна наука дає різне трактування поняття духовності. Так, за визначенням, що подано у психологічному словнику за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського, духовність – «це специфічна людська якість, що характеризує мотивацію та смисл поведінки особистості, являє собою позицію ціннісної свідомості,

характерну для всіх її форм – моральної, політичної, релігійної, естетичної, художньої, але особливо суттєву в сфері моральних відносин» [11, с. 87].

Духовність, за М. Боришевським, це багатовимірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її моральні релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. Духовне в людині – це те, що стало її надбанням, внутрішньою сутністю передусім завдяки її власним, добровільним, глибоко усвідомленим зусиллям [3, с. 401].

Е. Помиткін визначає духовність як «специфічно людську рису, що виявляється у багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності. Вона може бути усвідомлена, осмислена як вияв інтелігентності. Може бути частково неусвідомлена – про таких людей кажуть: сердечний, добрий, щирий від природи» [14, с. 28]. І. Бех зазначає, що «духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства» [6, с. 124].

М. Савчин, відмічає, що духовність – це внутрішнє утворення особистості, завдяки якому людина здатна творити добро для себе, інших, уміє боротися зі злом, виражати любов, переосмислювати та змінювати обставини свого життя. Духовне є визначальною суттю життя, фундаментально впливає на всі аспекти особистості [15].

Т. Тюріна розглядає духовність як здатність людини бути вільною, незалежною, самостійною. Високодуховна людини, на думку дослідниці, приймає рішення, виходячи з вищого розуміння добра, блага, істини, орієнтуючись на своє Вище Духовне «Я», усвідомлюючи своє призначення та сенс життя [18, с. 28-29].

На думку Г. Шевченко, «духовність – це властивість людини, яка дозволяє на культурно-цивілізованому, еколого-

моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-етичної оцінки в єдності з «пізнанням» серця» [19, с. 7]. С. Яремчук, стверджує, що «духовність» - це праця, спрямована на саморозвиток, який допомагає людині стати Людиною з великої букви й зберігає її людяність, а щабель її розвитку свідчить про досягнення людини як у соціальному, так і в особистісному житті [21, с. 400].

Духовність на релігійну та моральну поділяє Н. Силуянова. У такому підході духовність трактується як особливий регулятор у діях особистості, який спрямований на самовдосконалення та на життя, яке людина створює навколо себе через моральність власних вчинків та дій, спрямованих на інших [16]. М. Боришевський у своїх дослідженнях [3; 4; 5] вважає самосвідомість особистості основою для розкриття найскладніших утворень особистості, до яких належить духовність.

Становлення духовності, духовне самовдосконалення особистості – процес, який нерозривно пов'язаний з саморозвитком. В свою чергу, саморозвиток – це складна, напружена діяльність, спрямована на позитивну зміну себе: своїх думок, почуттів, вчинків, на розвиток своїх здібностей, можливостей, на позитивні зміни навколишнього середовища, подолання буденності, на оволодіння вищим сенсом життя людського [5, с. 28]. Саме тому, дослідник наголошує на таких основних критеріях вияву духовності, як «потреба у справедливості» та «самовдосконаленні», «готовність до покаяння», «самоповага та повага до іншої людини», «стійка потреба і здатність слухати і чути іншого», «почуття міри та такту в спілкуванні з іншими», «толерантність», «емпатійність» тощо [3, с. 407].

Ж. Юзвак вважає, що «духовність – це творча здатність людини до самореалізації та самовдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер. Що сприяє успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її

життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту» [20, с. 125].

К. Джеджера узагальнюючи наукові доробки вчених розуміє духовність особистості залежно від наявності відповідних згаданим ідеалам певних якостей (інтелектуальних, моральних, чуттєво-емоційних, мотиваційних), а саме:

- спрямованості на пошук істини, переживання краси та слідування добру;

- індивідуальної виразності «в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти «для інших»;

- спрямованості інтересів та нахилів людини до пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей;

- творчої здатності особистості до самореалізації й самовдосконалення, зумовленої «такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, що сприяють успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту»;

- проникливого розуму, гармонійних почуттів і твердої волі;

- зорієнтованості на людину, яка має високий гуманістичний потенціал, моральну стійкість, постійне прагнення до втілення в життя таких вищих ідеалів людства, як віра, надія, любов, сумління;

- наявності моральних установок, громадянськості, компетентності (професійності), віри у світлі ідеали та почуття відповідальності за все, що відбувається навколо людини [7, с. 107-108].

Узагальнюючи наведені положення, К. Джеджера, робить висновок, що феномен духовності особистості доцільно розглядати у таких параметрах, як духовно-

розумового, морально-духовного та духовно-естетичного буття [7, с. 108]. Ці параметри співвідносяться з особистісними досягненнями у напрямках:

- розумового розвитку – у вигляді системи мобільних знань та гнучких методів здобуття й критичного осмислення цих знань, що уможливує адекватне оцінювання дійсності в органічній єдності із засвоєними цінностями та продуктивну реалізацію професійних завдань розв'язання життєвих проблем;

- морального розвитку – як втілення змісту моралі та інших суспільних регулятивів у свідомість і поведінку особистості, що є основою для просоціальної регуляції життєдіяльності;

- естетичного розвитку – як втілення естетичних ідеалів у свідомість і поведінку особистості, що забезпечує естетичну оцінку подій та естетизацію життєдіяльності.

Таким чином, духовний розвиток особистості реалізується у сферах: розумової діяльності – як шлях від сприйняття інформації про навколишнє до глибокого усвідомлення її сутності; моральної діяльності – через референцію широкого спектру моральних норм (від засвоєння формальних норм ввічливості до прийняття гуманістичних принципів взаємодії з людьми); естетичної діяльності – у напрямі досягнення краси та вироблення потреби створювати прекрасне до оволодіння способами творіння прекрасних учинів, дій, речей [7, с. 108-109].

Одиницею аналізу духовності є ціннісні орієнтації, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані з моральністю. Внутрішні моральні інстанції особистості є тим еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність і ступінь розвинутої духовності в людини. Чим тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій з моральністю, чим вагомішим у них є зв'язок із категорією добра, справедливості, тим вищим може бути рівень духовності. І навпаки: відсутність такого зв'язку – свідчення бездуховності [3, с. 403].

О. Зелінченко наводить такий перелік особистісних характеристик людини, які засвідчують міру наявності в неї духовності: примирення, прощення, пошук правди, романтичність, оптимізм, песимізм, надія, любов, доброта, милосердя, щедрість, відданість, самопізнання, творчість, почуття прекрасного, почуття обов'язку, добро, зло, наявність тісних емоційних зв'язків зі світом [8, с. 125].

Також науковець наголошує на схожості між собою духовного та бездуховного. Такі механізми, як підвладність зовнішнім впливам, навіювання, наказам, вимогам, наслідуванню – притаманні як бездуховним, так і духовним індивідам. Однак у людей, яким притаманні духовні чесноти, дія цих механізмів опосередковується, трансформується, творчо переробляється [8, с. 127].

Як зазначає А. Нечипоренко до системи цінностей, у контексті яких функціонує духовність, належать, крім моральних, громадянські цінності. Серед них найважливіше місце посідають такі: почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою; глибоке усвідомлення ролі рідної мови в життєдіяльності нації, держави; відповідальність за долю нації; повага до інших національних спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні, валеологічні, світоглядні цінності. Світоглядні ціннісні орієнтації як складова системи духовних цінностей є базовим утворенням у структурі свідомості та самосвідомості особистості та визначають зміст, сутність Я-концепції особистості [13, с. 354]. А. Сурожський духовність пов'язує з наявністю в людини здатностей до рефлексії, інтроспекції, спроможності вдивлятися в себе, прислухатися до себе.

На думку К. Джеджери, у духовному розвитку особистості центральне місце належить моралі. Як сукупність усвідомлених людьми принципів, правил, норм поведінки, вона встановлює необхідні орієнтири для саморозвитку та побудови людських стосунків [7, с. 107].

Досягнення певного рівня моральності, на думку дослідниці, можливе завдяки сформованості індивідуальних

регулятивних програм, що продукуються когнітивною та емоційно-вольовою особистісними структурами. Відповідно важливими чинниками духовного розвитку особистості слід вважати мотиви [7].

О. Сухомлинська, зазначає, що засвоєні особистістю цінності (передусім духовні) набувають системоутворювального значення у її духовному розвитку.

Ю. Альошина вважає важливою умовою розвитку духовності людини її любов до інших людей, незалежно від жодних умовностей, вимог до того, якою ця людина має бути. Це почуття любові до решти є важкодоступним для людини, адже любити всіх людей, уособлених у понятті «людство», нескладно. Однак любити того, хто не відповідає нашому уявленню про людство, проблематично, оскільки конкретна людина може «псувати» наш ідеальний «образ людства» [1, с. 132].

Вчені зазначають, що духовна культура педагога – це інтегральна якість особистості, що визначає її спрямованість на творення власного ціннісно-сміслового поля; спосіб освоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній життєдіяльності; міра присвоєння та актуалізації духовних цінностей. Духовна культура вчителя являє з одного боку, духовну матрицю реального образу педагога (сукупність духовних здібностей та якостей особистості), з іншого – духовна культура виступає як внутрішня культура, що забезпечує саморозвиток, виступає культурою в загальній культурі вчителя, у тому числі й професійній.

Н. Корякіна визначає духовність вчителя як «особистісну та соціальну цінність, що відображає його внутрішній світ та збуджує його до педагогічної творчості» [9, с. 4]. Авторка також виділяє основні компоненти духовної культури вчителя: культуру добра й любові; культуру гармонії, краси, щастя; культуру емоцій, почуттів, думок, вчинків; культуру розуму, інтелекту; культуру сорому, вини, гріха, совісті; культуру співчуття, співпереживання.

На думку С. Яремчук духовність є основною характеристикою особистості майбутнього педагога. Підвищення рівня духовності вчителя є сьогодні необхідною та важливою умовою формування його особистості. Духовне життя молоді людини – це особливий спосіб освоєння зовнішнього (суспільство та природа) і внутрішнього (формування особистості) світу. Особистість молодого педагога потребує не лише всебічної обізнаності, а й розвиненої інтуїції, здатності відчувати навколишній світ, переживати красу, виражати радість. А це зумовлюється духовністю. Молода людина зможе повноцінно та плідно діяти в сучасному суспільстві, якщо вона буде прогнозувати розвиток різноманітних подій та явищ, бути мобільною та реалізовувати в своєму житті творчий, духовний, моральний, естетичний та пізнавальний потенціали [21, с. 400].

Діагностувати розвиток духовності в майбутніх педагогів можна за такими критеріями, як «емпатія», «толерантність», «позитивне оцінення себе та інших». Саме високий рівень розвитку цих рис особистості має особливу соціально-практичну значимість для духовного самовдосконалення студентів, оптимізації стосунків у майбутній педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні [21].

Проведений теоретичний аналіз дослідження проблеми особливостей духовного розвитку особистості у сучасній психолого-педагогічній науці засвідчив, що духовність багато граней феномен. Потреба у духовному розвитку властива людині від природи. Саме духовність забезпечує повноцінний розвиток і саморозвиток, є засобом самореалізації особистості, універсальним засобом вираження її внутрішнього світу. Процес духовного розвитку особистості майбутнього педагога слід розуміти як такий, що відбувається шляхом пізнання себе та своїх потенціалів.

Подальші дослідження вбачаємо у подальшій конкретизації поняття духовності, визначенні способів сприяння духовного розвитку особистості майбутніх

педагогів. Ефективному пошуку шляхів та засобів підвищення рівня духовності студентів-майбутніх педагогів.

Література

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – 2-е изд. – М.: «Класс», 1992. – 204 с.
2. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: [монографія] / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірн. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. ІХ, ч. 5. – К., 2007. – С. 25-32.
5. Боришевський М.Й. Духовність як міра довершеності особистості / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірн. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. VIII. Вип. 6. – К., 2006. – С. 26-31.
6. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / И.Д. Бех. – Ровно, 1991. – 216 с.
7. Джеджера К.В. Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця як проблема професійної підготовки / К.В. Джеджера // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікація.- К. - 2010, № 1. – С. 106-111.
8. Зелинченко А. Психология духовности / А. Зелинченко. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 213 с.
9. Корякина Н.А. От духовной культуры предков к духовной культуре учителя / Н.А. Корякина. – Якутск, 2001. – 234 с.
10. Кочкурова О.В. Особливості духовного розвитку особистості майбутнього педагога / О.В. Кочкурова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за наук. ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 92-95.

11. Краткий психологический словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 512 с.
12. Молодиченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: філософський аналіз: [монографія] / В.В. Молодиченко. – К.: Знання України, 2010. – 383 с.
13. Нечипоренко А.О. Психологічні аспекти духовності особистості / А.О. Нечипоренко // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2012 р. – С. 352-356.
14. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
15. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 203 с.
16. Силуянова Н.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека / Н.В. Силуянова // Философские науки. – 1990. – № 12. – С. 100-104.
17. Троїцька Т.С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога: [монографія] / Т.С. Троїцька. – Мелітополь: МДПУ, Сімферополь: Таврія, 2006. – 268 с.
18. Тюріна Т.Г. Шляхи духовного формування особистості / Т.Г. Тюріна. – Львів, 2005. – 106 с.
19. Шевченко Г.П. Духовное развитие учащихся / Г.П. Шевченко // Советская педагогика. – 1989. - № 8. – С. 7.
20. Юзвак Ж.М. Духовний розвиток особистості: проблеми, гіпотези, теоретична модель / Ж.М. Юзвак // Духовність і художньо-естетична культура. Міжвідомчий науковий збірник / А.І. Комарова, Ю.П. Богущкий та ін. – К.: Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – Т. 14. – С. 123-129.
21. Яремчук С.В. Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів / С.В. Яремчук // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XIV, част. 1. – К., 2012. – С. 397-404.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

*Людина доброчесна лише у тому
випадку, якщо моральна поведінка є
стійкою рисою її характеру.*

Георг Гегель

У сучасних умовах стрімких змін, оновлень, загострення суспільних суперечностей актуалізується проблема пошуку культуровідповідних способів регулювання взаємовідносин між суб'єктами як на міждержавному, так і на особистісному рівнях. Соціально-політичні та економічні умови життя українського народу позначені як піднесенням національної самосвідомості людей, так і зміною системи цінностей, значним розшаруванням у суспільстві за рівнем матеріальних можливостей, невизначеністю життєвих планів та інтересів. Злам системи цінностей зумовлює той факт, що зараз в країні відбувається девальвація духовного світу, знижується загальнокультурний рівень молоді.

Особливої актуальності сьогодні набуває теза «Від людини освіченої – до людини культури», що визначає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності. Оскільки лише в культурному середовищі можуть сформуватися професіонали, здатні сміливо й широко мислити, утворювати інтелектуальні цінності, котрих як ніколи потребує суспільство. Адже ще у «Великій хартії університетів», що була прийнята в 1638 році в Сорбонні, для об'єднання всіх університетів було проголошено: вища школа є інститутом трансляції культури. Ціннісна природа культури вказує на її

багатство та значення для духовного розвитку особистості та суспільного довілля.

Аналіз змісту сучасної наукової літератури переконливо свідчить про зростання наукового інтересу вчених в галузі досліджень феномену духовної культури (Р.А. Абдираїмова, Г.А. Аванесова, Г.О. Балл, В.Ф. Баранівський, В.С. Біблер, О.О. Бодальов, Л.П. Буєва, Л.Н.Вавилова, Г.К. Гизатова, В.М. Гриньова, О.І. Даниленко, Н.Н. Донченко, Л.П. Жукова, І.А. Зязюн, Т.В. Іванова, Я.Л. Коломійський, А.І. Комарова, Л.С. Колмогоров, В.Г. Кремень, О.І. Моткова, А.Г. Новіков, Н.Г. Ничкало, І.В. Петрова, О.В. Проскура, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, В.П. Синьбухова, Л.Н. Смирнова, О.С. Созонюк, Л.В. Сохань, В.Г. Табачківський, Л.Г. Федотова, І.М. Цимбалюк, Н.В. Чепелева, М.І. Шапір та ін.).

Науковцями налічується понад 500 визначень дефініції «культура» (з лат. cultura – освіта, розвиток), це пояснюється тим, що як дуже багатобічне явище, культура охоплює усі сторони людського існування, у тому числі духовного світу особистості. Знаходимо визначення поняття «культура» у філософському енциклопедичному словнику: «виховання, утворення, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці; у системі соціальних норм і установок; у духовних цінностях; у сукупності відносин до природи, між собою і до себе» [20, с. 237].

На сьогоднішньому етапі модернізації системи освіти увага має звертатися не лише на когнітивну та креативну сторони розвитку особистості молодого покоління, але й на розвиток її духовної сфери, яка до того ж потребує не лише правильного формування, а ще й вмілого використання. На цей факт звертає увагу професор В.В. Молодиченко, який підкреслює: «демократичний розвиток освіти за сучасних умов, нова освітянська парадигма мають забезпечити не просте відтворення цінностей, що пропонується освітою, а створити можливості для вільного вибору їх особистістю, яка навчається та виховується» [11, с. 156].

З часів давнини висловлюється думка про емоції, як важливу умову поведінки людини, тоді філософи ще не виділяли емоції та почуття в окрему галузь, а об'єднували їх з пізнавальними процесами. Благодійний ґрунт для розглядання питань відносно природи людини, формуванні її внутрішнього світу створюється в епоху Відродження. Фундатор емпіричного методу, великий італійський художник Леонардо да Вінчі, вважав, що пізнання світу, здійснюється за допомогою почуттів, які збагачуються розумом. Розвиток мистецтва в епоху Відродження наголошує на необхідності естетичного виховання, якому раніше не приділялось належної уваги. Педагогіка епохи Відродження, яка відзначається захопленістю до духовного світу людини, її переживань і думок, обстоює ідею розвитку естетичних почуттів, створення позитивних емоцій, врахування унікальності кожної особистості [13, с. 89].

Проблема формування емоційного компоненту загальної культури особистості не є новою в теорії та практиці освіти. Її витoki можна знайти в педагогічних І. Гербарта, Я. Коменського, Д. Локка, І. Песталоці, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського, та ін. Так, К. Ушинський стверджував, що людина більш «людина» у тому, «як вона відчуває, ніж у тому, як вона думає». Видатний педагог минулого наголошував на тому, що в людських емоціях проявляється характер не окремої думки, окремого рішення, а всього змісту душі [18, с. 65].

У концепції В. Сухомлинського зазначено, що емоційні стани – це найважливіші стани в прояві загальнолюдської культури, і виховати їх можливо лише в різноманітній діяльності, у процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва [16, с. 38].

Відомий учений Л. Виготський був у числі перших вітчизняних психологів, який намагався включити фактор емоційності у свою концепцію розвитку, і хоча в його теорії емоційність не розглядається ні як умова, ні як механізм, ні

навіть як фактор психічного розвитку, вводячи у вітчизняну психологію поняття «соціальна ситуація розвитку». Вчений відзначав особливе значення феномена визначального переживання, яке за своїм змістом, безперечно, відноситься до області емоційних явищ [2, с. 631].

Класики західноєвропейської філософської думки (Р. Декарт, Б.Паскаль, Б. Спіноза, І. Кант, Л. Фейербах, Ж. Руссо) пов'язували вирішення проблеми формування цілісності людської особистості з її духовністю та впливом мистецтва на внутрішній світ особистості, дійшли висновку, що два аспекти людської природи – розсудливість та почуттєвість, їх єдність, визначають внутрішню гармонію людини. Мистецтво та естетичне виховання є засобами для досягнення внутрішньої гармонії, оскільки через естетичні емоції здійснюється процес поступового духовного збагачення особистості [22, с. 285].

Б. Спіноза вважав, що існує стільки видів задоволення, невдоволення й бажання, скільки є видів тих об'єктів, з боку яких ми зазнаємо афектів. Р. Декарт визнавав шість головних пристрастей: подив, любов, ненависть, бажання, радість і сум. Як бачимо, поділ мотиваційних утворень (бажань) почуттів та емоцій у цих уявленнях відсутній, так само, як і поділ почуттів та емоцій [13, с. 285].

Критично використавши досвід, накопичений у світовій психології, вітчизняні вчені, спираючись також на результати своїх теоретичних та експериментальних досліджень (Л. Виготський, П. Гальперин, С. Рубінштейн) та ін. встановили ряд важливих тез щодо розвитку психічних процесів, серед яких важливе місце посідає дослідження функціонування й розвитку емоцій. У вітчизняній психологічній літературі [4, 12, 13, 15, 20], підкреслюється, що емоції – це психологічні стани, різновид переживань, які обумовлені не грою внутрішніх інстинктивних сил, а стосунками людини з навколишнім світом. В сучасній психології затвердилась думка, що протягом дитинства

емоції, під впливом навколишнього світу, умов виховання, проходять шлях прогресивного розвитку.

Отже, емоційний компонент має філо-, історіо- і онтогенетичну лінію розвитку. У кожному випадку цей розвиток зумовлюється ускладненням діяльності живої істоти. Проявлення емоційної сфери в житті людини різноманітні. На думку Б. Додонова, емоції не розрізняються на вищі та нижчі, це людські переживання, від самих простих до самих високих [3, с. 34].

Естетичні емоції, які ми можемо віднести до самих високих емоцій, відбивають рівень та характер духовного життя людини, впливають на поведінку та формування світогляду особистості. О. Леонтьєв розглядав твори мистецтва як ідеальні продукти людської діяльності, які пов'язані з пізнанням світу в почуттєвих образах. Б. Теплов був упевнений у тому, що музичне переживання за своєю сутністю є емоційним переживанням, що в музиці емоції є вираженням думок, тому саме в музичній творчості емоції і розум гармонізуються.

З урахуванням цього емоційні переживання ми розглядаємо як цінність, необхідну для повноцінного розвитку особистості, появу емоційного відгуку – як цілісну та комплексну реакцію. Необхідними компонентами емоційної культури є пізнавальна активність, зростання духовних потреб, широта інтересів, проявлення гуманістичних начал у поведінці, потреба у творчій діяльності. Сформовані емоційні установки особистості у подальшому стануть основою для виникнення «музики людських переживань» [9, с. 7].

Наведені вище аргументи дають змогу сформулювати думку про те, що індивідуальність майбутнього педагога виявляється в його духовності, духовній культурі, гуманістичній спрямованості власної професійно-педагогічної діяльності. Натомість у наукових дослідженнях сутність цього феномену, особливості його досягнення, зважаючи на психологічні умови, за яких емоційна культура

може бути сформованою в майбутніх психологів, не розглядалися.

Дослідження І. Андрєєвої, Г. Березюк, Д. Векслера, Г. Гарднера, Д. Гоулмана, С. Дерев'янка, Д. Карузо, Дж. Мейера, Е. Носенко, Г. Орме, Т. Павленко, П. Саловея, С. Рубінштейна, О.Філатової та інших визначають роль емоцій у житті та успішності людини. Втім сьогодні, незважаючи на наявність багатьох праць науковців із проблеми формування готовності фахівців до професійної діяльності та ролі емоцій у життєдіяльності людини, проблема розвитку емоційної культури є дещо невирішеною у психологічній науці.

У психолого-педагогічній літературі висвітлені фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються закономірностей становлення емоційної сфери, загальних аспектів проблеми емоційного інтелекту (В.В. Зарицька), емоційної зрілості (Г. Бреслав, О. Запорожець, О. Кульчицька, А. Ольшаннікова, А. Ребер, А. Сухарєв, О. Чебикін, О. Яковлева та ін.). Упродовж останніх десятиріч проблема формування емоційної культури особистості привертає дедалі більше увагу вчених (Б. Додонов, Л. Кондрашова, Л. Сбітнева, Л. Соколова, О. Чебикін та ін.). У творах видатного педагога минулого В. Сухомлинського зазначено, що культура почуттів стає особливою сферою духовного життя людини і без широкого і повного спектру почуттів не буде гармонійної особистості людини. Світоч визначав такі ознаки емоційної культури як культуру відчуттів і сприймань, культуру слова та емоційних станів, емоційну сприйнятливість світоглядних і моральних ідей, принципів, істин [16].

Констатуємо, що незначна кількість робіт присвячена проблемі формування емоційної культури молоді у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Так, психологічні механізми і умови формування культури, емоцій студентів вищих технічних закладів освіти розглядалися у дисертаційному дослідженні С.А. Колот, формування

емоційної культури майбутніх учителів музики досліджувала І.В. Могилей, проблему формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів розглядала дослідниця Л.М. Страхова, розвиток емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у низці праць розкрито В.В. Зарицькою.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно значущої якості особистості психолога до сьогодні не вивчались, недостатньо розкриті особливості формування означеної якості у студентів у процесі вузівської підготовки з позицій сучасних концепцій виховання, не піддавались спеціальному дослідженню закономірності розвитку емоційної культури як професійно значущої якості майбутнього психолога [5].

На основі філософського, психологічного і педагогічного аналізу понять «емоції», «культура», а також системних засад структурування особистості фахівця, запропонованих В.В. Рибалко [14], ми визначили емоційну культуру педагога як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості педагога, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Таким чином у змістовому вимірі особистість з високим духовним потенціалом переживає як звичайні людські почуття та емоції, так і специфічні транс персональні стани. Стосовно функціонального виміру, особистість з високим духовним потенціалом відрізняє не тільки широкий спектр позитивних емоцій, але й емоційна стійкість, яка досягається постійною вольовою практикою [12, с. 43].

Надалі розробка питань з формування емоційної культури майбутніх педагогів в процесі навчання в ВНЗ

дозволила виявити суперечності між потребою суспільства у формуванні системи культурного виховання та недостатньою розробленістю загальної теорії особистісного розвитку студентів в соціокультурній діяльності; необхідністю пошуку нових підходів до вирішення проблем формування емоційної культури і відсутністю науково-обґрунтованих навчальних методик і технологій до вирішення даної проблеми в наукових дослідженнях. Емоційна культура – усвідомленість емоцій і почуттів як цінності особистості, що забезпечує кращий розвиток психологічних та загальнолюдських якостей, розуміння свого «Я», краще засвоєння особистісних вмінь та навичок, і як результат, розвиток особистості на якісно новому рівні.

Спираючись на результати наукових досліджень В.К. Вилюнаса та Ю.Б. Гиппенрейтер, ми розуміємо емоційну культуру особистості як складову загальної професійної культури особистості. Вона базується на свідомому засвоєнні і реалізації спеціальних психологічних знань, умінь, навичок, здібностей до психологічної діяльності як найвищих цінностей у ситуаціях, що потребують актуалізації глибинних особистісних ресурсів фахівця. Емоційна культура також логічно входить до складу психофізіологічної культури, яка разом з мотиваційною, характерологічною, рефлексивною, едукативною та інтелектуальною культурами є вищими цінностями особистості [9].

Обґрунтовуючи своє розуміння цього феномена, ми виходили з того, що поняття «емоційна культура» входить до більш ширшого поняття «культури», яке охоплює усю життєтворчість людини. Формуючи емоційну культуру, ми цим самим підвищуємо загальну культуру особистості, яка відображає стиль життя, спілкування, мислення конкретної особистості і всього народу [1, с. 15].

Треба наголосити, що емоційна культура поєднує в собі високий рівень загального і професійного розвитку особистості педагога: його психолого-педагогічну компетентність, професійно-етичну вихованість,

мотиваційно-ціннісне ставлення до психолого-педагогічної діяльності, розуміється нами як цілісне динамічне особистісне утворення, що має власну структуру. Високий рівень емоційної культури особистості передбачає володіння системою знань про сутність людських емоцій, способів їх аналізу, усвідомлення власних емоцій та здатність до їх вербалізації, емоційна відкритість в процесах комунікації між людьми на основі розуміння емоційної реакції на події дійсності, надання емоційної підтримки оточуючим [22, с. 70].

Продовжуючи думку І. Філіпової визначаємо емоційну культуру як властивість особистості, структурний елемент її загальної, духовної культури, відображення у свідомості та поведінці індивідуума загальноприйнятих норм емоційних реакцій на дійсність [22, с. 73].

Процес виховання емоційної культури розглядається нами як динамічний процес, який передбачає реалізацію системи педагогічних засобів. В якості основних ми пропонуємо наступні: емоційна рефлексія і емоційне стимулювання. Вчені А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський розуміють емоційну рефлексію як здатність до самоспостереження, самоаналізу процесу виникнення емоцій і способу емоційного реагування [13].

Окремо слід наголосити, що час навчання у вищому навчальному закладі є періодом підготовки до майбутньої професійної діяльності, і полягає не лише у засвоєнні когнітивних схем та набутті практичних умінь та навичок, що часто стає пріоритетним у навчанні майбутніх фахівців. Водночас якісна освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства, її завданням є максимальний моральний та духовний розвиток студентів, підготовка соціально свідомої, всебічно розвиненої, творчої особистості, яка здатна до самовираження у різних видах діяльності. Наразі стоїть питання урахування емоційного компоненту, завдяки якому знання набувають особистісного сенсу та стають системою

цінностей для студентів, а їх професійне становлення відбувається більш ефективно [9, с. 140].

Як зазначають більшість науковців, саме емоційний чинник, поряд із мисленневим і соціальним, визначає становлення і функціонування як усіх структур особистості, так і діяльності людини та її успішність (Й. Шванцара, В. Смекал, П. Екман, К. Ізард та ін.). Проблема готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності ставить питання, чи достатньо сьогодні студенти вищих навчальних закладів готові до адаптації до життя в умовах швидкоплинних змін у суспільстві та настроях людей; усвідомленого оволодіння професійними знаннями, уміннями і засобами їх використання; забезпечення психологічно комфортного мікроклімату між людьми в процесі виконання професійно необхідних завдань та встановлення емоційно позитивних стосунків між ними, які б сприяли уникненню конфліктних ситуацій або їх успішному розв'язанню, з іншого боку [6].

Оскільки спроби вирішити це питання в рамках інших теорій [7, 11, 16, 24] хоча і заповнювали певним чином утворений вакуум, проте не охоплювали даної проблеми в цілому. Констатуємо факт непереконливої кількості досліджень в яких би досліджувалася емоційна культура в процесі підготовки майбутніх педагогів, дещо недостатньо досліджено проблему формування емоційної культури з точки зору її особливостей, функціональних та структурних компонентів, як необхідної психологічної умови професійної підготовки особистості. Дослідивши всі вище перераховані моменти, ми можемо не лише заповнити прогалину в знаннях про особистість, але й дослідити та дізнатись про неї набагато більше, ще на один крок приблизитись до її розуміння.

Суттєвого збагачення питання про природу емоційних переживань, їх місце та функції у діяльності набули у працях О. Чебикіна [23], який приходить до висновку, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів. Вони є внутрішніми у тому розумінні, що самі по собі не несуть

інформації про зовнішні об'єкти, про їх зв'язки та відносини, про їх об'єктивні ситуації, у яких проходить діяльність суб'єкта, а, перш за все, виражають відношення між мотивами діяльності та її предметом. Інакше кажучи, емоції, виконуючи важливу функцію мотивації діяльності, самі по собі не можуть бути зведені до мотивів, у той же час забезпечують енергетичну основу діяльності.

Емоційна напруженість у діяльності характеризується переживанням негативних емоцій, надмірним збудженням, виснаженням нервової системи. Це призводить до психологічного стресу, заважає фахівцеві змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови проходження подальшої діяльності. Відсутність емоційної напруженості має поєднуватися зі здатністю спеціаліста створювати довільно потрібний настрій, найповніше використовувати свої потенційні можливості. Проявлятиметься це у збереженні оптимістичного настрою, відсутності страху, пригніченості у нестандартних ситуаціях, здатності стримувати свої емоції в складних ситуаціях, що в свою чергу пов'язано зі здатністю швидко приймати правильне рішення. Емоції можуть впливати на людину як благотворно, так і негативно. Все залежить від знаку та інтенсивності емоції. Однак в управлінні емоціями важливо не лише уникати і вміти знімати пікові емоції, які можуть завдати шкоди фізичному стану людини та її відносин з оточуючими, але й не допустити іншої крайності. Все частіше у житті стрічається той факт, що у людей виявляється високий рівень заборони на вираження будь-яких емоцій, що також негативно відображається на здоров'ї та розвитку особистості [23, с. 83].

Оскільки сучасне технологізоване життя негативно відбивається саме на емоційній сфері, у сучасної людини зовнішнє благополуччя (сприятливий комунікативний статус) досить часто супроводжується неблагополуччям внутрішнім (соціальна фрустрованість, занижка афіліативність), що призводить до зниження адаптаційних можливостей

особистості в умовах змінливого соціально-психологічного середовища.

Вивчаючи роль емоційної готовності у професійному становленні особистості, ми дійшли висновку про її тісний зв'язок зі структурними компонентами емоційного інтелекту, розвиток якого забезпечить ефективність та успішність майбутньої професійної діяльності. Увагу психологів до поняття емоційного інтелекту пояснюють дослідження, які доводять, що успішність будь-якої діяльності лише на 33% визначається технічними навичками, знаннями, інтелектуальними здібностями, а на 67% емоційною компетентністю. «Емоційний інтелект» (Emotional intelligence (EI) визначається як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, а також до керування емоційною сферою [3]. Обидві ці здібності можуть бути спрямовані на власні емоції і на емоції інших людей, то можна говорити про внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект, що передбачає актуалізацію різних когнітивних процесів, у взаємозв'язку. Відносячись до різних сфер (емоційне до афективної, а раціональне до когнітивної), вони мають різні компоненти.

У психології і педагогіці досить поширеною є точка зору, згідно з якою провідними компонентами раціонального в інтелекті є мислення, пізнання, адекватна оцінка подій, ситуацій, пошук смислів, значень, успішне виконання завдань. Компонентами емоційного в інтелекті є усвідомлення і контроль над власними емоціями, розпізнавання емоцій інших людей, самомотивація до діяльності, емпатія [13, с. 287].

У своїх працях Манфред Ке де Врі надає основні характеристики людей з високим емоційним потенціалом. Такі люди найбільш схильні до стійких міжособистісних відносин, краще можуть мотивувати себе та інших, найбільш активні, новатори і творці, більше ефективні у лідерстві, краще працюють в умовах стресу, краще справляються зі змінами, перебувають у більшій гармонії із собою [8].

Людина з високим емоційним інтелектом успішно долає перешкоди на шляху до своєї мети, протидіє фрустрації шляхом створення необхідної самомотивації; регулює прояви власного настрою й утримується від тривалого депресивного стану, співчуває іншим людям, стримує імпульсивні спонукання до дії без достатнього обмірковування її можливих наслідків. Такі фахівці добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їх поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [1].

Саме емоційно-когнітивні процеси дають можливість особистості об'єктивно оцінювати саму себе, адекватно реагувати на різні життєві й професійні ситуації. У контексті даного дослідження в структурі емоційного інтелекту виділяємо необхідність розвитку таких його складових, задля формування емоційної готовності до професійної діяльності, як: розуміння власних емоцій та емоцій інших і, як результат, – здатність до професійної рефлексії; усвідомлення себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки; самоконтроль і саморегуляція емоцій і, як результат, – наявність особистісної професійної самосвідомості, професійних смислів (особистісні професійні знання, професійне ставлення до суб'єкта праці, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) усвідомлення власних емоцій та управління ними і, як результат, збереження здоров'я особистості (фізичного, професійного, психологічного); використання емоцій особливо у конфліктних ситуаціях і, як результат, – здатність розв'язувати конфлікти в процесі професійної діяльності та підтримувати на належному рівні взаєностосунки з іншими людьми (співробітниками, керівниками, підлеглими).

Для нас важливою є думка В. Зарицької, яка зауважує, що суттєву роль відіграє розвиток емоційного інтелекту у студентів, це не тільки усвідомлене оволодіння ними професійними знаннями й уміннями, а й врахування

соціальних вимог суспільства до майбутнього фахівця, який мусить уміти зіставляти вимоги суспільства з реальними умовами професійної діяльності [5, с. 15].

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми виховання емоційної культури особистості свідчить про глибоку і різнобічну розробку її теоретичних та прикладних питань. Оскільки педагог, на думку Н.Б. Крилової, це людина перш за все високо освічена, інтелектуальна і культурна, маємо змогу говорити про необхідність формування емоційної культури у майбутніх педагогів під час навчання у ВНЗ. Виходячи з вище означеного, спеціаліста слід розглядати, з одного боку, як фахівця, включеного в суспільні та професійні відносини, а з іншого – як суб'єкта діяльності, причому, не тільки виконавчої, а й творчої діяльності, як особистість, яка має індивідуальний стиль діяльності, власний внутрішній світ, власне емоційне ставлення до форм, методів і засобів здійснення професійної діяльності, керується власними цінностями та нормами, які разом з тим, не суперечать загально визнаним нормам і цінностям того суспільства, в якому йому доводиться працювати [9, с. 18].

На психологічних аспектах формування готовності до професійної діяльності зосереджують увагу Г. Балл, В. Дорохіна, В. Бондар, Ю. Гільбух, Л. Карамушка, Є. Клімов, В. Моляко, С. Равикович та ін. При розгляді питання професійної готовності не слід позбавляти уваги роль навчального закладу як одного з інститутів безпосереднього формування готовності, зокрема, емоційної. Емоційна готовність дозволить спеціалісту адаптуватися в сучасних швидкоплинних умовах розвитку суспільства, визначити власні життєві орієнтири та максимально ефективно використати свій особистісний потенціал, досягти успіху у професійній діяльності, гармонії з собою та навколишнім світом, зберегти своє психологічне здоров'я [9, с. 21].

Як було зазначено вище, формування емоційної готовності до професійної діяльності тісно пов'язано з

розвитком емоційного інтелекту. Саме тому ми вбачаємо сенс виділити одним із основних завдань вищої школи – це розвиток емоційного інтелекту студентів. Рівень EQ визначається чинниками, серед яких виділяють біологічні (рівень EI батьків, правопівкульний тип мислення, властивості темпераменту) та соціальні (синтонія, рівень розвитку самосвідомості, рівень освіти батьків та сімейний прибуток, емоційно благополучні стосунки між батьками, андрогінність, зовнішній локус контролю, гендерні особливості виховання, релігійність) передумови [1].

У результаті аналізу різноманітних авторських концепцій (С. Дерев'янка, В. Зарицька) емоційного інтелекту було з'ясовано, що його окремі структурні компоненти пов'язані з певною групою здібностей: сприйняття емоцій та їх розуміння – з когнітивними здібностями, здатність до управління емоціями – з емоційними здібностями, управління емоціями в стресових ситуаціях і самомотивація пов'язані з адаптаційними здібностями; соціальна емпатія і управління чужими емоціями – із соціальними здібностями людини [5].

Вища школа в умовах підготовки майбутніх фахівців має не лише надати відповідні професійні знання та вміння, але і знайти можливості допомогти людині адаптуватися до нових умов і водночас не втратити себе, максимально розкрити внутрішні ресурси, стати психічно здоровою й гармонійною особистістю. Готовність розглядається як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконання ним визначених функцій. Рівень якості підготовки спеціалістів визначається, поряд з іншими складовими професіоналізму, рівнем їх емоційного інтелекту, емоційною готовністю до професійної діяльності, яка забезпечує ефективне включення їх в активну діяльність, виступає умовою самовдосконалення, швидкої адаптації до професійно обумовлених змін [11].

Рибалка В.В. наголошує, що саме емоційна готовність майбутнього фахівця забезпечує ефективну регуляцію

активності особистості у професійній діяльності та формується шляхом розвитку емоційного інтелекту [14]. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби та мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя та обрати свою модель поведінки та стиль професійної діяльності. Завдання ВНЗ щодо розвитку емоційного інтелекту студентів полягає у впровадженні відповідних тренінгових занять, спецкурсів, професійної підготовки викладацького складу щодо розвитку даного феномену у студентів під час навчальної діяльності.

В цілому, емоційна готовність до професійної діяльності передбачає вміння майбутнього фахівця доволіно керувати своєю поведінкою, пізнавальною та загальною активністю, спрямовувати її на розв'язання професійних задач в умовах здійснюваної професійної діяльності. Розвинені компоненти емоційної готовності студентів-педагогів до професійної діяльності є складовою таких структур професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, як «соціально-професійна компетентність» і «самопізнання та професійне самовдосконалення». Вони, на думку Філіппової І. разом з емоційною компетентністю особистості, забезпечують «уміння орієнтуватися в ситуації клієнта, уміння вірно відобразити його особистісні властивості та емоційний стан, розуміння власних особистісних характеристик, знання власних почуттів» [23, с. 68].

Отже, аналіз сучасної наукової, теоретичної і філософської літератури дає можливість виявити суперечності між потребою суспільства у формуванні системи культурного виховання та недостатньою розробленістю загальної теорії особистісного розвитку студентів в соціокультурній діяльності; необхідністю пошуку нових підходів до вирішення проблем формування емоційної культури і відсутністю науково-обґрунтованих навчальних методик і технологій до вирішення даної проблеми в

наукових дослідженнях. Аналіз досліджуваної теми показав, що використання набутих знань може допомогти в інших, суміжних з даним, видах дослідження. Але, найсуттєвіше, необхідно спрямовувати теоретичні напрацювання на більш широке впровадження в практику. Залучати набутий досвід розвитку емоційної культури в педагогічному середовищі в найрізноманітніших інститутах людського суспільства, цим самим підвищуючи рівень культури суспільства.

Література

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М. : Издательский центр Академия, 2004. – 544 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с., ил. – (Библиотека всемирной психологии).
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – Киев: Политиздат, 1987. – 142 с.
4. Загальна психологія: Навчальний посібник / [О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.]. – К.: А.П.Н., 1999. – 463 с.
5. Зарицька В.В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності / В.В. Зарицька // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. – 2010. – Т. 15. – Вип. 16. – С. 13-24.
6. Изард К.Е. Психология эмоций / К.Е. Изард. – СПб.: ПИТЕР, 2006. – 460 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия Мастера психологии).
8. Кэ де Ври Манфред. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Кэ де Ври Манфред [пер. с англ.]. – М.: Альпина, 2003. – 311 с.
9. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. школа, 1990. – 142 с.
10. Могилей И.В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И.В. Могилей. – Кривой Рог, 2000. – 202 с.

11. Молодиченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти : філософський аналіз : [монографія] / В.В. Молодиченко. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.
12. Помиткін Е.О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток : посібник / Е.О. Помиткін. – Київ: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.
13. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.: ил.
14. Рибалка В.В. Психологічна культура особистості як результат і умова творчої діяльності професіонала / Рибалка В.В. // Освіта України. – 24.12.04. – №100. – С.24-30.
15. Семіченко В.А. Психологія емоцій / В.А. Семіченко. – К. : «Магістр– S», 1999. – 521 с.
16. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1984. – 254 с.
17. Татарінова С.О. Історико-педагогічна генеза культурного розвитку особистості / С.О.Татарінова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ; Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 193-199.
18. Татарінова С.О. Педагогічна антропологія К.Д.Ушинського в розвитку сучасної теорії і практики освіти / С.О.Татарінова // III Всеукр. наук.-практ. читання студ. і молодих науковців, присвяч. пед. спадщині К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – С. 65-67.
19. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / В.М. Копорулін. – Х. : Факт, 2006. – 400 с.
20. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
21. Філософія: навч. посіб. / за ред. І.Ф. Надольного. – К. : Вікар, 2001. – 457 с.
22. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І.Філіппова // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 68-79.
23. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса : АстроПринт, 1999. – 158с.

ДУХОВНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

*Чем больше заполняется наша душа,
тем вместительнее она становится.*

Мишель Монтень

Принципы духовности определяют движение человека в сторону саморазвития и стремления к вечным ценностям. Такое движение может быть направлено как в сторону веры, так и в сторону атеизма. Ян Станиславский определяет духовное развитие как движение, переход от состояния ныне существующего человека к его духовному совершенству. Этот процесс развития включает в себя усовершенствование интеллектуальной, волевой, эмоциональной, культурной и физической сфер, а у человека верующего и сферы метафизической [13, с. 334]. Необходимо отметить, что вопрос духовности поднимался еще в работах древнегреческих философов. Здесь стоит обратиться к мыслям Сократа, который заинтересовал своих учеников работой над собой, своим совершенством, а также к трудам «стоиков», которые считали, что через духовное развитие человек способен преодолеть собственную глупость, стыд, страх и в последствие быть счастливым. Порой такое развитие духовности приобретало форму гротесковую, как в Римской империи, сторонники общества «этиков», которые буквально подробно расписывали что, как и кому необходимо сделать для того, что бы приблизится к идеалу мудреца. Это было описано как в моральных письмах Сенеки, так и в трудах Плутарха и Эпиктета.

В своём стремлении к идеалу понятие духовности определяется такими науками как психология и педагогика. Этот факт признал Фома Аквинский, говоря «Человек» по своей природе стремится не только к размножению, но и к

развитию и совершенству потомков до стадии «Человека совершенного». Важно что бы обучение и воспитание молодого человека происходило до того момента, когда начнётся процесс самовоспитания, в том числе и в сфере духовности. Ребёнок получает соответствующие моральные нормы и хорошие примеры, в виде образца личной жизни, поведения в трудных жизненных ситуациях от значимых и важных для него людей. Цель воспитателя - помощь детям и молодёжи в гармоничном развитии врождённых задатков. Кроме этого целью воспитателя является воспитание чувства ответственности, за совершенствование собственной жизни, посредством целенаправленных усилий по преодолению препятствий и обретению истинной свободы. В дальнейшем человек совершенствует себя в выбранных направлениях, согласно приобретённых им ценностей [13, с. 334].

Выдающиеся мыслители мира, начиная от Гиппократа и Аристотеля, К. Юнга, Р. Кеттелла, Г. Оллпорта, Р. Ассаджиоли, стремятся к созданию искусственной модели человека, с достаточно полным описанием черт личности. Наиболее важным в направлениях исследований, это поиск «метатеории», которая бы могла описать всю полноту структуры личности человека и её функциональность. Трудность и сложность в описании человеческой психики определяется постоянными изменениями мира во временных и пространственных параметрах. Мы даём себе отчёт в не совершенстве существующих исследовательских инструментов, в частности, вопросников для изучения черт личности человека. Множество проблем, связанных со свойствами личности, проявляется достаточно регулярно, что позволяет допустить, большую степень уверенности в прогнозировании поведения человека. Одним из таких феноменов, появляющимся достаточно часто, это поиск смысла жизни. Т. Схнелл и П. Бекер обратили внимание на то, что люди имеют сугубо личностный источник личностных смыслов, экзистенции [12, с. 17]. Их исследования подтверждают корреляцию черт личности с измерением

«Личной Трансценденции» (в том числе и духовности), которая согласно теории Виктора Франкла является необходимым условием возникновения смысла жизни [4].

Основной вопрос – является ли духовность чертой личности, в том числе студента и педагога. Этот вопрос не лежит на поверхности, так как нет однозначной дефиниции духовности. Для понимания этого, необходимо разобраться, а каким инструментом пользуется наша психика, чтобы найти смысл жизни. Наиболее вероятный ответ на данный вопрос, согласно теории М. Лернера, это наши познавательные процессы [9]. Через потребность в чувстве безопасности и познавательной потребности, благодаря минимальной уверенности в постоянстве мира, формируется потребность в смысле жизни. Инструмент, формирующий потребность в поисках смысла жизни, является наша мыслительная способность, направленная на духовность и экзистенциальность. Можно использовать определение способностей к рациональному мышлению по А. Бине и эмоциональному мышлению по Д. Големану для определения собственно смысла жизни. Эти способности необходимы для процесса адаптации и функционирования, они дают возможность решения проблемных вопросов «типа заданий» и интерперсонального взаимодействия. А вот для того, чтобы оправдать эти действия, необходимым является взаимодействие оценивающих и интегрирующих сфер, что неизменно приводит к формированию «метацели». Этот феномен называют духовным мышлением, который Д. Зохаром и Я. Маршалом рассматривают как способность решения проблемы смысла жизни и ценностей [14, с. 190].

О смысле жизни писало много известных психологов, например З. Фрейд объединял его с любовью и религией, К. Хорни – с силой воли [3], А. Адлер видел в нем источник развития человечества, а А. Маслоу – источник внутренних ресурсов или как процесс самоактуализации. Но наиболее внимательно к поиску смысла жизни подошёл В. Франкл, который подчёркивал вес человеческого потенциала через

осознание, помогающего в построении знаний о себе, о своём окружении и его представления, используемые им в поисках смысла жизни.

То, что В. Франкл назвал «человеческим потенциалом в виде сознания», актуально для многих авторов, и описывается ими как экзистенциальное мышление. Собственно оно не раздельно с «поиском Смыслов».

Проектируя серию исследований, Р.А. Эммонс [5] предположил существование духовных стремлений, как неотъемлемых элементов поиска смысла жизни, которые возможно связаны с психическим равновесием. Результаты исследований подтвердили связь стремления человека к совершенству с психическим равновесием, тем самым, показывая, что практический аспект духовного мышления изучался как Р. Эммонсоном, так и в Д. Зохар и Я. Маршалл. Кроме того исследователи также указывали на мотивационный компонент и компонент активности в духовной структуре личности. С позиции У. Джеймса духовность мы понимаем как самый центр нашего «Я», святое святых нашего существа. Это чувство активности, обнаруживающееся в некоторых наших внутренних душевных состояниях. На это чувство активности часто указывали как на непосредственное проявление жизненной субстанции нашей души.

«Скорее всего, – пишет У. Джеймс, – мы понимаем под духовной личностью полное объединение отдельных состояния, конкретно взятых духовных способностей и свойств. О стремлении к духовному прогрессу как стремлению к умственному, нравственному и духовному развитию в узком понимании этого смысла» [1].

Существует множество теорий, описывающих развитие духовности, но нельзя сказать, что какие-то из них ошибочны, однако своей противоречивостью они создают неопределённость в наше миропонимание. Большинство определений развития духовности концентрируется на элементах, которые являются с точки зрения роста

духовности сознания, сами по себе малозначимыми. Каждый элемент нашей жизни более или менее связан с духовностью. Во всём, что мы делаем, как например исполнение мечты или стремление к счастью подразумевается процесс усовершенствование и развитие себя. Постепенно, как пишет Р. Грановская в своей книге «Психология веры», человек приходит к осознанию, что многие из наблюдаемых негативных явлений, в жизни человека, происходит не потому, что человек не удовлетворяет потребности, а потому что потребности не удовлетворяют человека.

Вопрос духовности часто сводят к вопросу религии. Существование Бога, есть ли жизнь после жизни, для чего я пришёл в этот Мир. Эти вопросы уведат человека к поиску ответов в области непригодные к эмпирическому познанию. Наши физические перцептивные системы не совершенны, чтобы исследовать эти вопросы. Надо признать, что духовность как часть почитания Бога, не означает развитие духовности в сути смысла.

В недавнем прошлом, основой в исследовании мироздания являлась наука, но всё чаще возникала потребность понять, а что несёт в себе религия. Почему исследуя те или иные аспекты мироздания, человек не находит удовлетворения. Особенно стремясь к материальному достатку и добиваясь в этом успехов, человек ощущает, пустоту, и Виктор Франкл назвал это явление «Экзистенциальной пустотой». Необходимость в познании и принятии ценностей не только посредством разума, но и посредством веры без доказательств, что открывает источник новой силы. Это позволяет не только принять своё прошлое, понимать настоящее, но взять на себя ответственность за своё будущее, как бы противоречиво это не звучало. Понятие судьбы наполняется смыслом и приобретает динамический характер, В. Франкл вместе с К. Бюлер, пишет что, если человек понимает во имя чего, то он сможет пережить любые трагедии. Когда человек осознаёт, что в его жизнь присутствует смысл, тем самым обретает способность,

возвысится над бренностью житейских трагедий, приобрести «метацель».

Но один раз, обретя смысл, как правило, человек его не утратит. Трансформация, происходящая с человеком по мере его развития, распространяется и на смысл жизни. Но замкнуть свой мир и удерживать гомеостаз внутри себя человек уже не может. Возникает потребность к жертвенности, альтруизму и принятию других.

Наша жизнь – это приключение, исследование и познание мира. С самого раннего детства мы совершенствуем свою физическую природу, развиваем интеллектуальные возможности, учимся любить, доверять, взаимодействовать с миром. В своём сознании, храним не только информацию и эмоции, но духовный потенциал, определённый Фрейдом как «Танатос» и «Эрос».

Иисус сказал: «... не хлебом единым ...». Это означает – для счастья мало удовлетворить потребности физические. Процесс совершенствования человека привёл к перераспределению времени, благодаря чему человек имеет больше возможностей для занятия искусством: музыкой, живописью, театром, философией и т.д. А всё это вращается вокруг развития духовной сферы, так или иначе. Развитие духовности – это сознательное действие на познание и формирование своей настоящей сути. Это процесс внутреннего преобразования «Себя», цель которого, полное понимание своего естества и мироздания. Это процесс тяжёлого труда и самосовершенствования, приводящий к исключению всех материальных иллюзий, процесс сознательного движения, через принятие решений. На первый взгляд кажется, что это легко, но человек по природе своей очень противоречив и сложен. К тому же мы постоянно изменяемся и совершенствуемся, можно сказать, что через короткое, время наше знание о себе уже не актуально. Человек – это нечто большее, чем тело, мысли и чувства. Человек – существо трансцендентное, старается мысленно выйти за зону физического мира, в поисках большего и

неизведанного. Этот говорит, что обретение веры в себя при наличии стольких неизвестных – трудное знание. Концентрация на моменте «здесь и сейчас» позволяет сохранить душевное равновесие.

Развитие духовности – это сознательное переживание каждого момента жизни, исполнение своего предназначения и через углубление переход к пониманию своей сути, преодолеть страх выхода за пределы линии комфорта, потребность рисковать и переживать трудности, познавать себя и окружающих, брать ответственность на себя и преодолевать собственные противоречия.

Может ли быть человек совершенным без обращения к религии? В чём должно быть такое совершенство? Духовность – понятие сложное и многогранное. В наше время понятие «духовность» постепенно вытесняет значение «набожность», «религиозность» и одновременно вводит понятие «атеизм». Это предполагает возможность развития духовности без влияния религии и системы значений, ценностей и тем более институции Церкви. Такая форма духовности, становится всё более, популярна, она получает всё большее число приверженцев среди бывших верующих.

Теперь и социологи всё чаще понятие «духовность» в своих опросах, выносят за контекст религиозности. «Вопрос духовности касается каждого человека, связана она с акцептацией и реализацией в сферах деятельности универсальных понятий как добро, любовь, правда, красота, относительно которых каждый должен определиться сам. Духовность также идентифицируется с религиозным опытом, хотя этот опыт только один из аспектов понимания смысла жизни» [7, с. 89].

В этом смысле необходимость религии не обязательна, и такой подход относительно цели и смысла жизни, исповедуют всё больше и больше молодых людей. Религиозность несёт в себе негативный конотатив, тогда как духовность этого лишена. Поэтому всё более популярной становится духовность, которая служит поиску смысла

жизни, а не поиску религии. Духовность не обязательно должна быть в пространстве Бога, особенно Бога личного, это понятие более широкое, чем религия, которая является верой в Бога, чаще всего в Бога собственного [10].

Хуберт Ноблаух утверждает, что духовность, оторванная от религии, может себя показать в событиях сверхъестественных, например: общение с ангелами или познаний связанным со смертью и умиранием. Такая духовность составляет конкуренцию для традиционной религии. Множество современных людей размышляют и ищут смысл и цель своей жизни, временами духовность помогает им чаще, чем религиозность, поэтому на неё опираются собственные экзистенциальные и моральные проблемы [8]. Поэтому «духовность» - личное, интимное, внутреннее, что можно пережить только лично, и что абсолютно оторвано от религиозной институции. Но некоторые сомнения всегда присутствуют, а данная духовность чиста от религии или скорее человек, представляя духовность, ставит её и себя вне границ религии, когда ищет ответы на вопросы экзистенции.

Паул Хилас пишет о «духовной революции» и видит в ней переход от эпохи религиозности к эпохе духовности. Религия означает послушание Богу, традициям и желанием быть посредником между человеком и Богом. Тем временем духовность вне религии, это понимание *sacrum* как что-то личное, интимное, экзистенциальное, что есть противоположно религии и остаётся в глубоких отношениях человека с личностью. Такая духовность представляет индивидуальную сакральность «личного Я» и напоминает человеку, что живёт он тогда, когда нет стрессов, напряжений, связанных с жизненными проблемами. Богом для него является сама «Жизнь» а не Бог религии, который возвышается над этой жизнью. Такая духовность определяется как «духовность жизни», поэтому, духовный человек не рассчитывает на жизнь «после жизни», а живёт «здесь и сейчас» стремится к счастью каждый день, а не в

неопределённом времени. Такая «духовная революция», коротко названная как New Age, распространена в Западной Европе, США и люди, живущие там открыто, декларируют, что они не религиозные, но имеют свою не религиозную духовность [6].

Такая ситуация наблюдается среди молодых людей, для которых религия перестала играть существенную роль, так как не исполнила их моральных ожиданий, в связи с этим, решение своих экзистенциальных проблем и моральных противоречий, а также поиск счастья они ищут в различных формах духовности светской. Джеффри Рубин писал «Духовность играет невероятно важную роль в нашей культуре – расширяет и обогащает человеческий мир; объединяет нас с широкой действительностью, в которую мы погружены; повторно давая урок миру; показывая то, что не похоже в различных измерениях экзистенции, одновременно наполняя нашу жизнь тайной, витальностью и изумлением. Мир без духовности нищий» [11].

Стараясь исследовать наиболее трудные моменты в понятии духовности, видим, насколько сильное влияние не только философских аспектов, но и метафизических и нравственных. Не можем игнорировать ни один из аспектов, влияющих на психическое состояние человека. Именно поэтому, бесспорной является необходимость принятия изменяющихся условий человеческой экзистенции, особенно среди молодёжи. В основе теоретических положений различных авторов вопрос «Куда движемся?» возникает как вызов нашей духовной сфере. Важнейшие элементы духовности, принимают участие в конструировании нашей жизни. Конкретная область, содержащая дефиницию «смысла жизни» – это мышление экзистенциальное. Тогда как инструмент, служащий для интеграции способностей, в виде мышления рационального и эмоционального, это способности духовные. Творческие способности в использовании аналитических свойств, облегчают процесс познавательной активности, способствуют быстрому

обучению и способности делать логические выводы поэтому, возможно естественным и настоящим ответом на вопрос «Куда идёшь?» для каждого из учащихся и учителей, служил бы ответ «С помощью духовности к смыслу своей жизни!».

Литература

1. Джемс У. Психология / У. Джейм [под ред. Л.А. Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
2. Грановская Р. Психология веры / Р. Грановская. – СПб.: Речь, 2004 – 573 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ / Карен Хорни [Пер. с англ.]. – М.: Издательская группа «Прогресс»-«Универс», 1993. – 540 с. – С. 214-220.
4. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл. [Пер. с англ.]. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЕЛСМО – Пресс, 2000. – 368 с.
5. Emmons R.A. The psychology of ultimate concerns / R.A. Emmons– New York: Guilford Press, 1999. – 224с.
6. Heelas P. The The Spiritual Revolution. From «Religion» to «Spirituality». W: L. Woodhead, H. Kawanami, Ch. Partridge (red.) / Heelas P. // Religions in the Modern World. Tradition and Transformation. //Londyn – Nowy Jork: Routledge, 2002. – P. 357-377.
7. Kapała M., Frąckowiak T. Duchowy rozwój człowieka – między biernością i aktywnością. W: A. Keplinger (red.) //Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne. Warszawa: Eneteia Wyd. Psychologii i Kultury, 2008. - P.89–104.
8. Knoblauch H. Berichte aus dem Jenseits. Mythos und Realitat der Nahtod – Erfahrung / H.Knoblauch. – Fryburg: Verlag Herder – 1997. – 96s.
9. Lerner M. J. The justice motive: Some hipotesis as to its origin and forms / Lerner M.J. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – N45 - P.1-52.
10. Pasek Z. Od religijności ku duchowości. Przyczynek do przemian kultury współczesnej. W: I. S. Fiut (red.) // Filozoficzne i kulturoznawcze rozważania o duchowości i komunikowaniu. Kraków: Uczelniane Wyd. Naukowo-Dydaktyczne AGH, 2008 – P. 13–26.
11. Rubin J. Psychoanaliza i duchowość. W: D. M. Black (red.), /Psychoanaliza i religia w XXI wieku. Współzawodnictwo czy współpraca? Tłum. Anna Skórzak// Kraków: WAM. - 2009. P. 203–330.

12. Schnell T. Personality and meaning in life / Schnell T., Becker P. // Personality and Individual Differences, 2006. – N 41. – P.117-129.
13. Stanisławski J. Duchowy postęp. /W: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.)// Encyklopedia Katolicka, 1989. – Vol IV. Lublin: KUL. – P. 334–335.
14. Zohar D. Inteligencja duchowa / D.Zohar, I.Marshall. – Poznań: Rebis, 2001 – 237c.

РОЗДІЛ II

Духовний розвиток особистості в умовах екологізації культурно- освітнього простору

*Душа, в якій відсутня мудрість –
мертва, але якщо збагатити її
наукою, вона оживе, подібно покинутій
землі, на яку проліється дощ.*

Абу-ль-Фарадж ибн Гарун

Олена Федорова, Лариса Добровольська

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОФЕСІЙНА ЦІННІСТЬ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

*Природа так про все
потурбувалася, що всюди ти знаходиш
чому повчитися.*

Леонардо да Вінчі

Людина як біосоціальна, моральна істота живе у реальному світі, повному протиріч і недосконалості. Сьогодні, на жаль, людство, що характеризується суто споживчим світоглядом та егоїстичними матеріальними мотиваційними цінностями, нещадно експлуатує природу та знищує її ресурси. Воно демонструє зневагу до духовного світу, яке втрачає своє пріоритетне значення, що неодмінно призводить до деструктивної діяльності людини у природному середовищі. Однак, у середині практично будь-якого конкретно-історичного устрою існують зерна «високої» моралі. А це – сукупність загальнолюдських установок на безкорисливе, справедливе і доброзичливе ставлення до всього живого. В цьому аспекті підвищується роль освіти у формуванні екологічної культури особистості. Отже, гармонійне поєднання виховання сучасної української молоді з національними культурними джерелами, науковими вітчизняними та світовими досягненнями, подолання розриву між культурною, духовною, науковою та освітньою сферами людини вимагають кардинальних змін та пошуку ефективних підходів підготовки майбутнього вчителя.

Надзвичайно важливим завданням в умовах екологічної дестабілізації є формування екологічного мислення та самосвідомості студентської молоді на ідеях національного відродження України як європейської держави. Варто зазначити, що не дивлячись на широке вивчення вищезазначеної проблеми різними науковими школами, все ж

такі питання формування екологічної культури особистості вчителя недостатньо розроблене в педагогіці, психології. Тому дослідження проблеми формування екологічної культури, визначення чинників екологізації культурно-освітнього простору актуалізуються і набувають пріоритетності сьогодні.

Доцільно звернутися до думки Мальцевої І.А., яка зазначає що альтернатива екологічному імперативу і в світогляді, і в технології, відсутня, тому важливим завданням освіти є формування екологічної свідомості. Вчена підкреслює, що гостра потреба саме в екологічній освіті викликана життєвою необхідністю забезпечити можливість кожної особистості в розвитку свого світогляду, спираючись на духовні цінності суспільства. Тому освіта має містити гуманістичні ідеї та формувати новий тип культури, зорієнтований на екологізацію, дбайливе ставлення до природи [9, с. 177]. Людство, використовуючи здобутки науки та техніки, безглуздо починає підкоряти, змінювати, переробляти та знищувати природу. Раціоналізм і науковий емпіризм Нового часу возносить людину над природою, людський інтелект стає найвищою цінністю. На жаль, наука завжди несе випереджаючий характер перед мораллю, духовністю та загальнолюдськими цінностями особистості. А.В. Бугаєць, О.А. Буднік, Д.О. Васюков, Г.П. Шевченко констатують, що неможливо подолати екологічну кризу лише технічними засобами, тому необхідне якісне переосмислення основ цивілізації шляхом перебудови екологічного мислення людей. Технічний розвиток є абсолютно необхідним, але його недостатньо: іншою повинна стати цивілізація, іншим духовний світ людини [7, с. 77-82]. Цей процес стимулюється розвитком так званої «глибокої екології», орієнтованої на вивчення і відновлення внутрішніх – біотичних, психологічних та соціальних зв'язків людини і навколишнього середовища. Ми на порозі нової культури – синтезу духовної свідомості й глобального наукового знання, наголошує М.М. Мойсєєв.

І.В. Кляж, А.М. Львовчкіна, В.О. Скребець підкреслюють, що екологізація свідомості дає права кожній людині на здоров'я і плідне життя в гармонії з природою, на життя в екологічно чистому та сприятливому середовищі. Психологія середовища неодмінно пов'язується з психологією екозбереження, тому що вони досліджують зв'язки людини з «несоціальним» середовищем.

Звичайно загострення глобальних проблем викликає необхідність звертатися до гуманістичних концепцій, оскільки значущість гуманістичних ідей стимулюється не лише моральними міркуваннями, а й стає основою виховання соціуму й усього людства, підкреслює Г.О. Балл.

Ми вважаємо доречним проаналізувати зазначені вище проблеми з погляду гуманістичних підходів як методологічного інструментарію в рішенні екологічних проблем освіти, які надають можливість вивчити Людину – учня, Людину – студента, Людину – вчителя, Людину – викладача та освітньо-культурний простір, в якому вони існують (Є.О. Адоньєв, В.П. Андрущенко, І.П. Аносов, І.Д. Бех, О.М. Білик, Д.І. Дубровський, В.Г. Кремень, Л.Д. Кривега, П.В. Матвієнко, Т.С. Троїцька та ін.) [6, с. 303].

В працях Н.М. Чернової та А.М. Белової зазначається, що екологічне мислення повинно стати невід'ємною складовою мислення кожної молоді людини. А розуміння цього має буди основою екологічної підготовки та професійної освіти майбутніх педагогів.

Треба зауважити, що формування екологічних компетенцій майбутніх фахівців в умовах збалансованого розвитку необхідно здійснювати упродовж усього часу навчання у вищому закладі на засадах інноваційних, інтегративних підходів. У базових програмах дисциплін для підготовки вчителів мають враховуватися шляхи гармонізації взаємовідносин у системі «природа-людина-суспільство». Без природи людина існувати не може, а вирішення екологічних конфліктів повинне розв'язуватися тільки шляхом гармонізації взаємовідносин людини з суспільством та

природним середовищем. Слід зазначити, що екологічні суперечності мають специфічні психолого-педагогічні, соціальні фактори і стосується духовних, моральних, етичних, естетичних аспектів [14, с. 13-17].

Сучасне суспільство потребує активної участі підрастаючого покоління у державотворчих, екологічних процесах, влиття нових знань, ідей, творчості та інновацій, які спроможна привнести лише нова еліта молоді. Як зазначає Сегеда Н.А., сьогодні вкрай важливим питанням освіти є створення психолого-педагогічних умов щодо розвитку мотиваційно-смислового ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності як до місії, до універсально-діяльнісного служіння розвитку духовності суспільства, формування відповідальності за власне професійне майбутнє та його наслідки, а також стимулювання майбутніх фахівців до професійної самореалізації [15, с. 1].

Освітній простір – це категорія філософії освіти, яка відображає особливості структуроутворення інтелектуального життя. Він характеризує суспільство збоку синтезу нового буття (культурного, духовного, наукового), або ноосфери, що приводить до нової соціальної, економічної, політичної, екологічної структур суспільства.

Т.С. Троїцька підкреслює, що сьогодні вкрай необхідним є з'ясування методології в системі педагогічної теорії і практики, визначення антропологізму як найбільш плюралістичного методологічного підходу сучасного людинознавства. Все це спонукає до осмислення існуючих протиріч як в світоглядному забезпеченні педагогічній дійсності, так і в сучасному соціокультурному просторі, та мотивує особистість до розвитку й формування в неї міжконфесійної, міжнаціональної толерантності [17, с.89].

В 1992 році в Ріо-де-Жанейро Україна підписала угоду «Порядок денний на XXI століття» і Конвенцію про охорону біологічного різноманіття. В декларації «Порядок денний на XXI століття» сформульовано основні принципи сталого розвитку: забезпечення економічного процвітання,

екологічного балансу та соціального прогресу. Г. Дейл відстоював ідею у світогляді, мисленні і сприйманні оточуючого світу особистістю. Екологічне мислення сучасної людини повинне базуватися на основних принципах нової всесвітньої ідеології, які сформульовано в Хартії Землі (2000 р.). Сталий розвиток – це такий розвиток суспільства, який задовольняє потреби нинішніх поколінь і в той же час не ставить під загрозу можливості наступних людських поколінь задоволення своїх потреб. Основою сталого розвитку є паритетність відносин у тріаді людина – господарство – природа, що забезпечує перехід до такого способу взаємодії природи і суспільства, який характеризується як епоха ноосфери. Сталий розвиток (sustainable development) у самому загальному сенсі зазвичай визначається як процес змін, спрямований на укріплення потенціалу щодо задоволення потреб людини зараз без збитку та задоволення потреб у майбутньому. Цей термін прийнято міжнародною комісією з навколишнього середовища і розвитку при ООН (Г.Х. Брундтланд) ще у 1987 р. в якості базового для нової загальної парадигми розвитку людства [3, с. 63-67].

Кабінет Міністрів України 17 жовтня 2007 р. ухвалив Концепцію стратегій національної екологічної політики України на період до 2020 р. За досвідом інших держав, проведення ефективної політики невиснажливого розвитку в державі досить важко, навіть в умовах стабільної, процвітаючої економіки. Тим складнішою постає ця проблема в Україні, яка переживає кризу в усіх сферах та змушена одночасно вирішувати безліч проблем.

Коли духовні інституції держави знаходяться у процесі пошуку та не діють достатньо ефективно, основна відповідальність за навчання та виховання студентської молоді покладається саме на вищий навчальний заклад. Необхідно пам'ятати, що в майбутньому наша студентська молодь стане «ядром» української еліти. Саме тому, майбутнє суспільства залежатиме від того, наскільки духовною вона стане. Як зазначав Боришевський М.Й., духовність може мати не тільки

релігійний, але й світський нерелігійний характер, бо в її основі лежать загальнолюдські поняття добра, краси, любові, справедливості, віри, надії, тощо, які притаманні всім людям планети, незалежно від їх релігійної, расової, соціальної, класової приналежності [2, с. 401-403]. Всьому українському народу вкрай необхідно звернутися до духовних джерел існування людини у світі. Г.П. Шевченко підкреслює, що нам слід черпати багатства у тих пластах культурної спадщини, що відродять прагнення людської душі до вічного, світлого, досконалого, до Істини, Добра, Краси і Природи.

Для нашої держави вкрай важливим є виховання в молодого покоління почуття любові та шанування своєї країни, національної гідності, патріотизму та відповідальності за її долю. Процес виховання, як важливий спосіб збереження національної ідентичності та самобутності, працює на майбутнє держави. Розвиток світової наукової думки в останній час спрямований на плюралізм підходів до аналізу розвитку людини та суспільства.

Джерела гуманістичних ідей, поглядів, роздумів учених, письменників, філософів, соціологів, культурологів, етнологів, педагогів, психологів сягають глибоко у давнину віків розвитку цивілізації, і сама ідея здійснювати навчально-виховний процес на гуманістичних принципах не нова, а пріоритетним є гуманізація та екологізація культурно-освітнього простору.

Л.Ю. Москальова підкреслює, що провідним принципом антропоцентричного під'їду є гуманізм, ідея якого виникла на основі язичницьких вчень давніх народів, містицизму, окультизму та здобула велике значення в європейському менталітеті епохи Відродження, а пізніше – у педагогічних і філософських системах [12, с. 241].

Слід згадати думку В. Вернадського, який зазначав, що людина здатна відтворювати рівновагу з природнім середовищем та власну залежність від Всесвіту. Він наголошує на заміні технократичної парадигми у мисленні, а марксистської у виховній галузі, – гуманістичною,

особистісно орієнтованою. За цієї парадигми у центр Всесвіту ставиться людина гуманна, толерантна, відповідальна, яка здатна сприймати реальність не лише розумом, а й серцем [1, с. 10]. Основи гуманістичної виховної парадигми було одночасно започатковано і на Заході, і на Сході. Про це свідчать дослідження самоактуалізуючої особистості західних вчених – А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла, Е. Фрома.

Вивчаючи зміст професійних цінностей студентів ВНЗ, дослідники виявили низький рівень сформованості уявлень студентів про пріоритетні цінності педагогічної професії, їх надто узагальнений, схематичний зміст (Н.П. Максимчук, Р.П. Скульський). Зроблено висновок, що це є результатом спрямованості навчально-виховного процесу у ВНПЗ на формування учителя-предметника, транслятора основ наукових знань, що призводить до домінування спеціаліста над особистістю. Варто зазначити, що більша частина студентів орієнтується не на педагогічну професію, спеціальність вчителя, а на предметну спеціалізацію. В результаті суспільство отримує вчителя-предметника, який більш-менш успішно працює у рамках класно-урочної системи, але не володіє навчальним предметом як засобом формування особистості учня та не вміє впливати на процес духовного становлення дитини [10, с. 122].

Побудова системи професійної підготовки вчителя на предметно-методичній парадигмі ігнорує встановлені дослідниками орієнтації на стійкі особистісні властивості (І.В. Дубровіна, І.С. Кон, В.Г. Кузнецова, Н.П. Максимчук, В.С. Мухіна, В.І. Слободчиков, М.Х. Титма та ін.). Так, згідно періодизації розвитку в онтогенезі, розробленої В.І. Слободчиковим, вік від 17 до 21 р. визначається як початок ступені індивідуалізації. Цей період в духовному розвитку людини пов'язан із входженням до нового образу життя, прилученням до професії, становленням світогляду як системи переконань, головних ціннісних орієнтацій. І.С. Кон, розкриваючи психологію юнацького віку, відмічає, що в цей

період дозрівають когнітивні та емоційно-особистісні передумови становлення світогляду юнака, що знаходить прояв у юнацькому «філософуванні». Разом з тим, визнаючи в якості головної мети навчання у ВНЗ розвиток особистості студента, не слід протиставляти це засвоєнню професійних знань та вмінь. Сутність проблеми є у гармонізації в педагогічній освіті науково-предметних та світоглядно-методологічних знань. Передбачається, що це дозволить майбутньому педагогу більш повно реалізувати гуманітарну функцію освіти і ще на етапі навчання у ВНЗ придбати професійні цінності, від яких залежить вибір професійної позиції [10, с. 123].

У кожній ланці навчально-виховного процесу необхідно мати ясне уявлення про те, якими шляхами за рахунок процесу навчання здійснювати духовний розвиток особистості. Цей процес можна реалізувати за допомогою радикального перегляду цілей, принципів, змісту, методів і форм навчання, відмови від авторитарної педагогіки і перехід до гуманістичних цілей навчання.

Людина, як біосоціальна істота, не взаємодіє з природою та суспільством, якщо не дотримується норм, цінностей, традицій, правил, тобто вона не може повноцінно розвиватися поза культурою. М.Ф. Тарасенко в роботі «Природа. Технологія. Культура» зазначає, що екологічна культура є своєрідним світоглядом, або «образ світу». Екологічна культура – це не лише тип життєдіяльності людини, а й важливий компонент її конструктивних взаємовідносин з навколишнім середовищем, що визначає здоровий спосіб життя. Культура є системною ознакою антропологічного підходу, що дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті [5, с. 24].

Людину слід розглядати як єдність тіла, розуму, душі і духу. Цілісна модель життя передбачає гармонійний розвиток усіх якостей та потреб людини – фізичних, інтелектуальних, вольових, емоційних [11, с. 48].

Сьогодні вчені розглядають інший підхід вивчення людини – природоцентристський, неоантропологічний. Цей напрямок пов'язаний з розвитком нової екологічної свідомості, принципи якої сформулював норвезький учений П. Несс. Дана концепція є протиставленням антропоцентричного підходу і розглядає людину як частину природи, а не володаря, та розглядає її екологію в контексті глобального екологічного процесу. У свою чергу Б. Коммонер сформував цей принцип як «все пов'язане з усім».

Інтерпретуючи результати, підкреслюємо, що така ситуація викликає проблеми і в навчальній ланці професійного педагогічного навчання. Це пов'язано, на нашу думку, також з відсутністю в нашій державі фахового відбору на професію вчителя, з причин чого, до педагогічних закладів часто потрапляють випадкові абітурієнти, які не хочуть та не можуть навчатися, а потім працювати в цій сфері.

Процес формування екологічного мислення іде скрізь світоуявлення та світосприйняття. Методологічна структура даного процесу повинна відповідати практичним завданням національного виховання сучасного ВНЗ. Екологічне мислення вимагає від викладача високого рівня професіоналізму, який свідомо через переконання сприймає екологічні світоглядні принципи, спирається на ціннісні природоохоронні орієнтири, духовно-моральні, етичні норми поведінки та естетичні ідеали свого часу.

Психолого-педагогічний досвід науковців переконливо показує, що знання закономірностей збалансованого розвитку, його принципів, способів оцінювання, прогнозування і шляхів збереження людства повинні бути «серцевиною» підготовки фахівців різних напрямів, зокрема й педагогів, психологів, екологів. Саме тому, у більшості програм з навчальних дисциплін освіта збалансованого розвитку як інтегрована галузь знання і система знань про економіку, психологію, політику та соціум має бути пріоритетною, домінантною, стверджує Ю. Скиба [16, с. 13-17].

Слід звернутися до праць В.П. Назарука, який визначив наступну послідовність формування компонентів екологічної культури: екологічна культура – екологічне світосприйняття – екологічна свідомість – екологічні переконання – екологічна самосвідомість – екологічне світорозуміння – екологічна діяльність – ідеал взаємовідносин людини з природою.

При організації навчально-виховного процесу доцільно виходити з того, що самі по собі особистісні, індивідуальні й функціонально-рольові особливості педагога служать лише передумовою формування особистості студентів. Реалізація педагогічних можливостей забезпечується лише суб'єкт-суб'єктними взаєминами, взаєминами значущості (референтності). Інакше трансляція індивідуальності педагога не відбувається, тобто особистість викладача не справлятиме вплив на особистість студента [4, с. 82-88].

Варто зазначити, що особливість педагогічної праці в університеті полягає в тому, що індивідуальні компетенції, досвід та спілкування кожного викладача дають ефективний результат лише за умови їх узгодженості з діями всього педагогічного колективу та спрямування на досягнення єдиної мети – формування гармонійної особистості зі сформованим екологічним мисленням. Настрій, громадська думка, емоційний тонус, рівень взаємовідносин у колективі визначаються його соціально-психологічним кліматом. Основною умовою зміцнення психічного, психологічного, соціального здоров'я майбутніх професіоналів є діалогічна взаємодія адміністрації ВНЗ, деканатів, кафедр, працівників окремих служб університету, професорсько-викладацького складу зі студентами. Феномен соціально-психологічного клімату кафедри можна визначити як переважний відносно стійкий психічний стан (настрій) колективу, що відображає особливості його життєдіяльності. Як синонім даного поняття в психологічній літературі часто використовують поняття «морально-психологічний клімат», «соціально-психологічний клімат», «моральна атмосфера», «духовна атмосфера». Без

сумніву, соціально-психологічний клімат в колективі є сприятливим тоді, коли він є «екологічно чистим», наголошує Л.М. Карамушка [8, с. 140-144].

Успішний викладач формує особистість успішного студента: взаємодія викладача зі студентами має будуватися на основі урахування їхніх позицій, бажань, а не вимушеності спілкування. В системах «викладач-студент» педагог репрезентує власну індивідуальність, реалізуючи потребу бути особистістю і, відповідно, формує індивідуальність успішного студента.

Критерії духовного світу суспільного життя – оцінки, цінності, переконання, ідеали, цілі, норми поведінки, орієнтири та інші регулятивні компоненти людської діяльності – завжди підпорядковані суспільним, соціальним, національним, історичним вимогам часу та простору епохи. Вони підпорядковані й тимчасовості нашого перебування у світі реальності. Зрозуміло, що при зміні соціальних формацій відбувається переоцінки критеріїв духовного життя [18, с. 358].

З метою визначення рівню розвитку екологічною культури студентської молоді як професійної цінності їх духовного світу нами було проведено експериментальне дослідження. До участі у дослідженні було залучено 158 студента I, II, III та IV курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Збір даних здійснювався за допомогою діагностичних методик: «Духовний потенціал особистості» (Помиткін Е.О.) [13, с. 117-125], «Методика дослідження ціннісних орієнтацій (МДЦО) в адаптації В.Семіченко».

Результати підтверджують, що для більшості студентів-майбутніх педагогів характерним є недостатній потенціал духовного розвитку (45,6% респондентів), середній рівень визначено у 30,4% досліджуваних, низький потенціал – у 17,7%, високий – лише у 6,3% студентів. Зазначені результати дають нам підстави говорити про тривожні дані, а саме, на жаль, рівень розвитку духовності

особистості сучасних студентів є низьким. Сьогодні конче важливим є розробка та впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ заходів щодо формування та розвитку більш високого рівня духовності майбутніх фахівців. Найгірші результати розвитку духовності особистості мають студенти-першокурсники (недостатній потенціал притаманний 80,4% респондентів). На жаль, екологічні цінності займають середнє положення (високий рівень виявлено лише у 10,1% респондентів).

Доцільно відмітити, що кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей, яка служить сполучною ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості, між буттям суспільним та індивідуальним. На кожній стадії особистісного розвитку вибір переважного механізму формування ціннісної системи визначається складним комплексом внутрішніх і зовнішніх факторів. Звертає на себе увагу той негативний факт, що цінності сучасного суспільства носять прагматичний характер. Набуває розповсюдження модель індивідуалістичної, утилітарної, прагматичної, егоїстичної свідомості [14, с. 27].

В умовах екологізації освітнього простору стає очевидною необхідність пошуку шляхів створення соціально-психологічних і педагогічних умов, здатних забезпечити процес адаптації студентів-першокурсників. В розумінні викладачем функціонування глибинних внутрішніх механізмів саморегуляції особистості полягають основи реалізації гуманістичних компонентів, що дозволяє подолати розрив «суб'єктно-об'єктних» стосунків у процесі «навчатися – навчитися». Саме тому, автори (консультанти психологічної служби університету) розробили комплексну програму адаптації першокурсників «Здоров'я – Мотивація – Професіонал». Система заходів програми реалізується за блоками: організаційне забезпечення програми; інформаційне забезпечення; соціально-психологічна підтримка та корекція дезадаптації; психолого-педагогічний, методичний супровід

першокурсників; формування здорового способу життя. Програма успішно впроваджується в навчально-виховний процес університету і є суттєвим важелем творчої діяльності професорсько-викладацького колективу для реалізації концепції збалансованого розвитку особистості в університеті.

На підставі вищезазначеного ми можемо зробити наступні висновки:

1. Теоретичний та практичний аналіз проблем формування екологічної культури як професійної цінності духовного світу майбутнього педагога дає підстави говорити про необхідність акцентуації педагогічної діяльності на розвиток духовного потенціалу особистості. Це надає можливість більш ґрунтовно зрозуміти мотиви екологічного просвітництва, визначити ціннісні життєві позиції, реалізуючи творчий потенціал як студентів, так і викладачів.

2. Значною характеристикою екологічної культури є те, що вона не утворюється стихійно. Вона виникає шляхом формування умов, які дозволяють розгортатися її принципам в умовах екологізації культурно-освітнього простору.

3. Вирішення сучасних проблем глобальної екологічної кризи культурно-освітнього простору можливе тільки завдяки активній роботі освітян, які виступають двигуном оптимізації та гармонізації системи «природа-людина-суспільство».

Література

1. Баталина А.Я. Цивилизационно-антропологический подход как методологический инструментарий в решении педагогических проблем / Баталина А.Я. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / [Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред) та ін.]. – Київ – Запоріжжя. – Вип. 18. – 300 с. – С.10

2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.

3. Вернік О.Л. Деякі питання психології екозбереження і сталого розвитку / Вернік О.Л. // Збірник наукових праць. Психологічні науки. Том 2. Випуск 7. – С. 63-67.

4. Галян О.І. Діалогічна парадигма міжособистісної педагогічної взаємодії / Галян О.І. // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 82-88.

5. Добровольська Л.П. Екологічна культура як професійна цінність духовного світу майбутніх педагогів / Добровольська Л.П., Лобода О.В., Третьякова І.С. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – №1(10), 2013. – Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – С.21-31.

6. Добровольська Л.П. Феномен психологічного клімату: від антропологічних принципів до андрагогічної емпірики / Л.П. Добровольська, І.С. Третьякова. // Антропологічний вимір якості сучасної вищої освіти: проблеми методології, досвід, рецепції. [Монографія]. / [Авт. кол. за загальною редакцією І.П. Аносова, Т.С. Троїцької]. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2010. – 488 с. – С. 301-361 .

7. Екологізація економіки і перехід до сталого розвитку / [Буднік О.А., Васюков Д.О., Бугаєць А.В., Шалугін В.С.] // Екологічна безпека. – №4. – 2009 (8). – С. 77-82.

8. Карамушка Л.М. Психологія управління: [Навч. посіб.] / Карамушка Л.М. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.

9. Мальцева І.А. Екологічний імперетив в антропологічному вимірі // Освіта, наука і людина в XXI столітті: багатоаспектність антропологічного пізнання: [монографія] / [Авт.кол. за заг. ред. І.П. Аносова, Т.С. Троїцької]. – Сімферополь: Таврія, 2008. – 300 с. –С. 161-189.

10. Мартинюк О.Б. Сучасні підходи до проблеми ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя / Мартинюк О.Б. // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Київ-Запоріжжя: Просвіта, 2003.-122 с. – С.118-124.

11. Мистецтво життєтворчості особистості: [Наук.-метод. посібник]. У 2 ч. / [Ред рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Нест (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін.]. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

12. Москальова Л.Ю. Основні тенденції щодо трактування сутності морального виховання майбутнього вчителя / Л.Ю. Москальова // Пост Методика [Гол. ред. С.Ф. Клепко]. – 2006. – №7 (71) «Антропологізм в освіті: джерела, досягнення та перспективи». – С.240-245.

13. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [Монографія]. / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.

14. Радул В.В., Дослідження особливостей самореалізації особистості: [Монографія] / Радул В.В., Краснощок І.П., Лебедик І.В. – К.: «Імекс-ЛТД», 2009. – 352 с.

15. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.А. Сегеда; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 21 с.

16. Скиба Ю. Дидактичні принципи підготовки майбутніх екологів до управлінської діяльності на засадах збалансованого розвитку / Скиба Ю. // Рідна школа № 3 (987) 2012. – С.13-17.

17. Троїцька Т.С. Методолого-освітній потенціал вітчизняної філософської антропології: до постановки проблеми використання в педагогічній теорії і практиці / Т.С. Троїцька // Пост Методика [Гол. ред. С.Ф. Клепко]. – 2006. – №7 (71) «Антропологізм в освіті: джерела, досягнення та перспективи». – С.88-93.

18. Цибенко Л.Б. Духовний світ особистості в умовах транзитивності суспільства // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / [Гол. ред В.М. Вашкевич]. – К.: ВІР УАН, 2012. Випуск 66(№11). – 736 с. – С.355-361.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

*Живіть тим надзвичайним життям, яке
заключне усередині вас. Нехай ніщо не проходить
повз вас! Ніколи не втомлюйтесь шукати нові
відчуття! І ніколи нічого не лякайтеся!*

Оскар Уайльд

В даному розділі розкриваються погляди вчених на сутність понять інтелекту та емоційного інтелекту, проаналізовано теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, Дж. Стайн, Дж. Гілфорда, М. Саллівон та обґрунтована роль емоцій у кожному з виділених видів інтелекту. Автором доведено правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид інтелекту, розкриваються ознаки його наявності та ознаки високого рівня його розвитку. Проаналізовано підходи до структури емоційного інтелекту, представлена власна авторська теорія емоційного інтелекту, а саме: дається визначення поняття «емоційний інтелект», виділені ознаки його наявності, визначено структуру емоційного інтелекту.

Розкрито підходи вчених до побудови структури емоційного інтелекту та його змісту у відповідності до власного бачення його сутності. Проаналізовано спільні ознаки і розбіжності у поглядах на сукупність компонентів, які необхідно включити в структуру емоційного інтелекту. Представлена розроблена автором даного дослідження структура емоційного інтелекту і обґрунтована доцільність виділеної в ній сукупності компонентів.

Сутність інтелекту визначають як якість, з якою людина народжується, він залежить від генів, найближчого оточення або ж від взаємозв'язку цих двох чинників, зазначає О. Пивоварова [17]. Ж. Піаже трактує поняття «інтелект» як

біопсихічну адаптацію до наявних обставин життя. Цієї ж думки дотримується і В. Штерн. Д. Векслер вважає, що інтелект – це здатність індивіда до доцільної поведінки, раціонального мислення і ефективної взаємодії з оточуючим світом. М. Мішель вважає, що інтелект – це конкретне уміння людини орієнтуватися у будь-якій життєвій ситуації. А. Біне визначає інтелект як загальну здібність розуміти і обмірковувати явища різними шляхами [7]. Отже, на саме поняття інтелекту та на його сутність єдиного погляду не існує, а тим більше на множинність інтелекту та ролі в ньому емоцій. Г. Гарднер [5] пояснює це тим, що наука розвивається, доповнюється новими даними, які необхідно вивчати і класифікувати, і якщо класифікація навіть не досить повна, все рівно вона дає поштовх наступним поколінням теоретиків і практиків більш продуктивно обговорювати і досліджувати не до кінця визначені поки-що поняття «інтелект» та «емоційний інтелект».

Привабливість підходів до визначення поняття «емоційний інтелект», його сутності і значущості для людини полягає в тому, що здатність відчувати, розпізнавати та керувати емоціями – це навички, які можна напрацьовувати і розвивати [8].

В психології емоційного інтелекту виділяється кілька теорій: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана, К. Саарні; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она; двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна та інші [6]. Але усі ці підходи виникають із теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, який вказав фактори, що доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид інтелекту.

За теорією Г. Гарднера окрема інтелектуальна здібність людини повинна мати наявність певних умінь, дякуючи яким людина може розв'язувати чи уникати проблем або долати труднощі, з якими вона зіткнулася. Крім цього, такий набір

навичок повинен бути здатним до формулювання проблеми, закладаючи тим самим основи для засвоєння нових знань.

Для розвитку будь-якої здібності людини існують певні передумови. Передумови – це спосіб впевнитися, що вид інтелекту, який розглядається, корисний і важливий принаймні в даному культурному середовищі. Звичайно, намагання дати назви і детально описати найважливіші види інтелекту робились неодноразово, починаючи із середньовікових тривіуму і квадривіуму і до п'яти моделей комунікації, виділених психологом Л. Гроссом (лексична, соціально-жестова, іконічна, логіко-математична, музична), а також до семи окремих форм знання, запропонованих філософом П. Херстом (математика, фізичні науки, міжособистісне розуміння, релігія, література і зображувальне мистецтво, мораль, філософія). Априорі у цих класифікаціях усе правильно і вони можуть бути корисними для класифікації інтелектів, але найбільша складність при цьому полягає в тому, що всі вони саме априорна спроба вдумливої людини (або культури) встановити видимі розбіжності між видами знань. Тут Г. Гарднер радить виділяти ті види інтелекту, які відповідають певним біологічним і психологічним вимогам, що буде доповненням до існуючих знань про інтелект, його види і критерії їх визначення.

Якщо скористатися поняттям інтелекту та його видів із опублікованих джерел, то можна сказати, що у більшості випадків це «суб'єктивний» аналіз фактів. Г. Гарднер намагався спиратися на відомі наукові судження, виділяючи вісім «ознак» інтелекту. Саме слово «ознака» ним розуміється як критерій, який характерний для даного виду інтелекту.

Однією з ознак певного виду інтелекту може бути потенційна ізоляція окремої здібності в результаті травм. Посилаючись на дослідження нейропсихологів про ураження певних ділянок мозку, Г. Гарднер доводить, що наслідки такої травми можуть бути найбільш доказовими для

підтвердження наявності чітко виражених конкретних здібностей, що лежать в основі людського інтелекту.

Другою ознакою є наявність розумово відсталих, вундеркіндів та інших незвичайних індивідів. Ці люди наділені максимально вираженими окремими здібностями при повній або частковій відсутності інших.

У випадку з вундеркіндом ми маємо справу з особливо обдарованою людиною у певній галузі знань, а в роботі з розумово відсталою людиною (ідіотами та іншими людьми з психічними розладами, в тому числі з дітьми, хворими на аутизм) ми часто бачимо, як на фоні загальмованих показників в одних сферах одна із здібностей зберігається в унікальній чистоті. Цей факт доводить, що має місце наявність різних видів інтелекту, хоч дехто і приписує таким явищам генетичну природу.

Третя ознака інтелекту (центральна, на думку Г. Гарднера) полягає в наявності у людини однієї або кількох основних операцій чи механізмів обробки інформації, які працюють з різними видами одержуваної інформації. Ним навіть висловлюється думка про те, що інтелект людини можна визначати як нейтронний механізм або механізм обробки інформації, який генетично запрограмований на те, що буде активізуватися за допомогою внутрішньої або зовнішньої інформації. І, як приклад, наводить чутливість до висоти звуку як основу музичного інтелекту або здатність імітувати рухи як головне уміння тілесного (кінестетичного) інтелекту.

Четверта ознака інтелекту полягає в тому, що кожний вид інтелекту має свою особливу історію розвитку, через яку проходять як «нормальні», так і обдаровані люди в процесі онтогенезу. Розкриваючи історію розвитку певного виду інтелекту, необхідно звернути увагу на те, яку роль він відіграє в житті людини. Крім того необхідно, щоб в процесі розвитку інтелекту можна було виділити окремі рівні оволодіння ним – від універсальних основ, через які проходить кожна людина, до видатних висот компетентності

доступних тим людям, які надзвичайно талановиті або проходять спеціальне навчання. Необхідно виділяти критичні періоди в історії розвитку і окремі віхи, пов'язані з навчанням або фізичним становленням індивіда. Ця ознака важлива для тих, хто займається проблемами освіти, дослідженням процесів сприйняття людиною змін, змінами у ставленні до навчання та ін.

П'ята ознака інтелекту – еволюційна історія і еволюційна пластичність. Окремі види інтелекту появляються настільки виразно, що можна виявити їх еволюційних предків, в тому числі і ті здібності, які є загальними для інших організмів. Крім того, потребують уваги і ті особливі здібності, які функціонують в ізоляції у інших біологічних видів, враховуючи, що у різні історичні періоди розвитку людства були стрімкі зміни, а також застої в еволюційних процесах.

Шоста ознака інтелекту полягає в тому, що надання переваги в дослідженнях певним напрямкам психологічної науки проливало світло на роботу окремих видів інтелекту. Так, користуючись методами когнітивної психології, можна з великою мірою точності вивчити деталі обробки інформації (лінгвістичної і просторової). Можна дослідити відносну автономність окремого виду інтелекту: проблеми втручання в діяльність один одного; виділити форми пам'яті, уваги, сприймання, які можуть виявитися особливими для окремого виду інформації, яку отримує людина. Враховуючи, що різні механізми з обробки інформації працюють злагоджено, експериментальна психологія допомагає виявити способи, за допомогою яких специфічні для певної культурної сфери здібності взаємодіють при виконанні складних завдань.

Сьома ознака інтелекту – підтримка з боку психометрії. Результати психометричних експериментів є ще одним джерелом інформації, завдяки якій можна говорити про окремі види інтелекту. Оскільки є фактом те, що завдання, за допомогою яких оцінюється певний вид інтелекту тісно пов'язані між собою і мало пов'язані з тими завданнями, які

повинні оцінювати інший вид інтелекту, доводить вірогідність існування різних їх видів, хоча, як показують дослідження, інтерпретація психометричних досліджень не завжди дає достовірну і повну картину.

Восьма ознака інтелекту – здатність розшифровувати символічні системи. Відомо, що значна частина викладення і передавання знань між людьми відбувається через символічні системи, сформовані в певних культурних умовах, які вміщують важливі види інформації. Основними вважаються три системи символів (мова, зображувальні образи, математика), які стали особливо важливими для виживання і розвитку людства. Г. Гарднер вважає, що одна з особливостей, завдяки якій початкова здібність обробляти інформацію стала використовуватись людиною, це її здатність сприймати кодування у вигляді визнаної у даній культурі символічної системи. Хоча інтелект може функціонувати без своєї символічної системи чи без будь-якої іншої культурної знахідки, першочергова особливість інтелекту людини полягає в тому, що вона «природним чином» тягнє до втілення у вигляді символічної системи [5].

Інтелект слід сприймати ширше, ніж спеціалізовані механізми обробки інформації, але ж вужче, ніж такі загальні здібності, як аналіз, синтез або відчуття «Я». І все ж у самій природі інтелекту закладено, що кожний з них діє за своєю програмою і має свою біологічну основу. Тому безпідставним є виділяти кожний вид інтелекту за всіма вище визначеними ознаками, їх може бути вісім або менше. Кожний з видів інтелекту треба сприймати, як окрему систему з своїми власними правилами, хоч у людини різні види інтелекту діють у тій чи іншій формі. Тут доречно провести аналогії з роботою очей, серця, нирок та інших органів в організмі людини, де кожний орган виконує свої, властиві тільки йому, функції, хоча тільки їх взаємодія забезпечує життєдіяльність всього організму.

В процесі вивчення навичок і здібностей стало традицією розрізняти знання «як» (скриті знання про те, як

виконувати певне завдання, їх ще називають процесуальними знаннями) і знання «що» (це наявні знання про дії, необхідні для виконання певної операції – пропозиційні або змістовні знання). Виходячи з вище сказаного, сутність інтелекту представлено Г. Гарднером [5] у вигляді набору знань «як» – операцій для виконання дій. Що стосується наявних знань про інтелект, яким в одних культурах надається особлива увага, а в інших – не надається важливого значення, Г. Гарднер стверджує, що в природі чіткого розмежування між видами інтелекту бути не може. Всі вони досліджуються і описуються окремо тільки для того, щоб дати їм наукове обґрунтування і показати практичну значущість у життєдіяльності людини.

В процесі наукової діяльності, спрямованої на розвиток теорії множинного інтелекту, Г. Гарднер виділив три значення терміну «інтелект». По-перше, інтелект – це своєрідна риса усіх людських істот (кожний з нас володіє у певній мірі усіма видами інтелекту). По-друге – інтелект це якість, на основі якої люди відрізняються один від одного (ніяких двоє людей, навіть близнюки, не володіють абсолютно однаковими інтелектуальними профілями). По-третє – інтелект це спосіб виконання людиною певного завдання з урахуванням своїх інтересів, можливостей. Третє визначення Г. Гарднер вважає найближчим до своєї теорії, і визначає інтелект як здібності розв'язувати проблеми або створювати продукти, які мають цінність у певній чи кількох культурах [5]. В цьому визначенні нічого не говориться ні про джерела цих здібностей, ні про способи їх тестування.

Г. Гарднер виділив сім видів інтелекту: лінгвістичний; логіко-математичний; музичний; просторовий; тілесно-кінестетичний; дві форми особистісного інтелекту, одна з яких орієнтована на оточуючих людей, а друга – на самого індивіда, тобто міжособистісний інтелект і внутріособистісний інтелект.

Розглянувши сім видів інтелекту, Г. Гарднер [5] об'єднав їх у три групи таким чином. Першу групу назвав «об'єктними» видами інтелекту (просторовий, логіко-

математичний і тілесно-кінестетичний), бо вони є різновидами контролю. Це особливості структури і функцій певних предметів, з якими людина вступає в контакт.

Друга група названа «безоб'єктними» видами інтелекту (лінгвістичний і музичний), вони не обумовлені матеріальним світом, а залежить від структури певної мови чи музики. Крім того, вони можуть відображати особливості голосової і слухової систем, хоча і мовлення, і музика можуть розвиватися незалежно одне від одного.

Третю групу складають особистісні інтелекти, які залежать від ряду сильних і суперечливих умовностей: існування особистості людини; існування інших людей; уявлення та інтерпретація «Я», визнані в даній культурі.

Спираючись на теорію множинного інтелекту Г. Гарднера і виділені ним сім видів інтелекту та поділ їх на групи, спробуємо проаналізувати, яке місце в кожному виді інтелекту відводиться емоціям людини і які характерні особливості і функції емоцій у кожній групі видів інтелекту.

Характеристика першої групи видів інтелекту («об'єктних») свідчить про те, що в кожному з них відведене певне місце почуттям і чутливості людини до того, з чим вона контактує. Другу групу видів інтелекту («безоб'єктних») лінгвістичного та музичного характеризує чутливість до значення слів і звуків, до різних функцій мовлення. Саме здатність відчувати певні лінгвістичні явища визначають рівень розвитку лінгвістичного інтелекту паралельно з лінгвістичними знаннями (риторичним аспектом, мнемонічним потенціалом, здатністю пояснювати свою діяльність та діяльність інших).

Говорячи про розвиток лінгвістичного інтелекту, Г. Гарднер говорить і про розвиток чутливості людини до відповідних явищ мовлення як важливого інструменту – засобу для досягнення певної життєвої мети. Розкриваючи сутність музичного інтелекту, Г. Гарднер пояснює, який вплив здійснює музика на емоції і почуття людини, і доводить, що музика – це втілення почуттів людини, яка

створює чи виконує музичний твір, і вплив на почуття інших людей, які слухають музику. Психологи довели, що різні звуки викликають у людей різні почуття: звуками можна людину заспокоїти, розхвилювати, повірити у щось добре, гарне, або зневірити навіть у сенсі життя. Все це говорить про визначальну роль емоцій для розвитку музичного інтелекту, а рівень розвитку музичного інтелекту визначається здатністю проявляти почуття засобами музики.

Зокрема, просторовий інтелект проявляється не тільки у явно виражених але й майже неловимих просторових здібностях, які Г. Гарднер пояснює як чутливість до різних форм сприйняття зображень чи форм і показує значущість органів чуття як механізмів розвитку просторового інтелекту.

У логіко-математичному інтелекті Г. Гарднер акцентує увагу на логічному і абстрактному мисленні і не показує виразно ролі емоцій в цьому процесі, хоча, з точки зору психології, результативність мислительних, логічних операцій впливає на почуття і емоційний стан особистості як і на сам процес виконання цих операцій.

Тілесно-кінестетичний інтелект передбачає наявність здібностей передавати почуття і емоції за допомогою рухів тіла. Тілесні рухи виступають важливим механізмом прояву своїх почуттів і устремлень, висловлення ставлення до інших.

Що стосується особистісних інтелектів (внутріособистісного і міжособистісного), то вони базуються на почуттях і емоціях. Через них особистість проявляє своє «Я», формує ставлення до інших, моделює свою поведінку у різних життєвих ситуаціях та ін.

В цілому аналіз значущості почуттів і емоцій в структурі кожного з видів інтелекту свідчить про те, що вони пронизують процес розвитку кожного з видів інтелекту, проявляючись по-різному у кожній конкретній ситуації. Звідси можна зробити висновок про те, що почуття, емоції є тими механізмами, без яких неможливе продуктивне мислення, прийняття рішень, виконання певних операцій, реалізація особистісних чи групових планів, досягнення

цілей. Цим можна обумовити необхідність виділити емоції і почуття та здатність особистості їх відчувати, проявляти, управляти ними відповідно до конкретної життєвої чи професійної ситуації в окремий вид інтелекту і дати йому назву: емоційний інтелект. Хоча емоції і почуття відіграють суттєву роль у розвитку і прояві майже усіх виділених Г. Гарднером видах інтелекту, виділення емоційного інтелекту як окремого виду інтелекту дасть можливість виокремити його ознаки з метою розробки шляхів удосконалення цього процесу та визначення критеріїв його розвитку.

Теорію множинного інтелекту також розробляла відомий британський психолог Дж. Стайн [18], яка говорить про те, що ця теорія настільки нова, що експерти все ще не можуть визначитись у точній кількості існуючих типів інтелекту. Але всі погоджуються з тим, що визначені нею шість різновидів інтелекту відіграють ключову роль у нашому повсякденному житті, визначаючи успіх чи невдачу у будь-якому починанні. До них вона відносить: емоційний інтелект, який охоплює сферу почуттів як власних, так і почуттів інших людей, включаючи всі внутрішні і міжособистісні взаємозв'язки; вербальний інтелект, який охоплює сферу слів: розмову, письмо, читання і слухання; візуальний інтелект, який охоплює сферу зору і зорових образів; логічний інтелект, який охоплює сферу роздумів, свідомо керованого мислення і деяких аспектів розв'язання проблем; творчий інтелект, який охоплює сферу оригінальності, новацій, інсайту, генерації нових ідей; фізичний інтелект, який охоплює сферу тіла, координації, набуття фізичних навичок.

Дж. Стайн, на відміну від Г. Гарднера, чітко виділяє емоційний інтелект як окремий вид інтелекту. З усіх шести видів інтелекту вона ставить на перше місце саме емоційний інтелект, вважаючи, що він охоплює кожний аспект наших взаємостосунків з іншими людьми: від сім'ї і друзів до керівників, колег і підлеглих. Автор наголошує на тому, що

виділені нею види інтелекту це не окремі компоненти одного інтелекту, а шість окремих, самостійних систем мозку, які розвиваються і функціонують незалежно одна від одної. Наприклад, коли лектор на мотиваційному семінарі задає запитання, вербальна система розуміє його смисл, думає про це і знаходить рішення виключно у формі слів, не зачіпаючи сфер, які відповідають за візуальне, логічне, творче, фізичне чи емоційне. Точнісінько так можна розв'язати математичну задачу, використавши тільки логічні здібності, не залучаючи інші п'ять типів інтелекту для складання рівняння [18].

Крім виділених Г. Гарднером і Дж. Стайн видів інтелекту Дж. Гілфорд і М. Саллівон [13] виділили як окремий вид соціальний інтелект. Вони трактують його як інтегральну інтелектуальну здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. Соціальний інтелект, за їх дослідженнями, забезпечує розуміння людиною вчинків і дій, розуміння мовленнєвої продукції людини, а також невербальних реакцій (міміки, жести). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю у професійній діяльності. Соціальний інтелект включає емоційну складову комунікативних здібностей – емпатію і виникає пізніше, ніж емоційні прояви. Таким чином, за теорією Дж. Гілфорда і М. Саллівон, емоційно-когнітивні процеси входять в структуру емоційного інтелекту, хоча вони такого поняття як емоційний інтелект не використовують.

В останні десятиліття емоційний інтелект як окремий вид інтелекту досліджували такі вчені, як: І. Андреева, В. Барабаншиков, Р. Бар-Он, Н. Билкіна, Г. Гарскова, Д. Гоулман, Дж. Капрара, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, М. Пономарьова, П. Саловей, Д. Сервон, К. Саарні, Дж. Стайн [18] та інші.

Поняття «емоційний інтелект» було введено в науковий обіг П. Саловеем і Дж. Майером (1990) і одержало розповсюдження завдяки книзі Д. Гоулмана, в якій він

проаналізував однорідність поняття «інтелект» і взаємозв'язок інтелектуальних операцій з емоціями.

Згідно тверджень П. Саловея, емоційний інтелект включає в себе сукупність таких здатностей: точне розпізнавання своїх і чужих емоцій, емпатію, управління своїми і чужими емоціями, стратегічне використання емоцій з метою мотивації і розв'язання завдань. Пізніше він разом з Дж. Майером і Д. Карузо дійшли до побудови чотириохчленної структури емоційного інтелекту.

Д. Гоулман емоційний інтелект розглядає як сукупність семи компонентів: самосвідомість, самомотивацію, стійкість за наявності несприятливих обставин, контроль збуджень, регуляцію настрою, емпатію і оптимізм, які дають можливість особистості досягнути свої почуття та почуття інших, керувати емоціями і використовувати їх у стосунках з іншими [21].

Дж. Стайн [18] емоційний інтелект визначає як здатність до сприйняття власних почуттів і почуттів інших людей. Вона включає в емоційний інтелект чотири найважливіші навички: самосвідомість, управління емоціями, сприйнятливість і позитивні взаємостосунки.

Самосвідомість означає вміння бути в контактi з самим собою і знати, що ти відчуваєш, коли ти це відчуваєш, і розуміти, що ці почуття означають. Управління емоціями означає здатність заздалегідь визначати свою реакцію на майбутню подію і знаходити позитивні шляхи для подолання негативних почуттів, здатність добиратися до глибоких емоційних джерел, які можуть мотивувати людину для подолання труднощів. Сприйнятливість означає уважність і підвищена чутливість до емоцій і настроїв інших людей. Позитивні взаємовідносини означають соціальні навички, які дозволяють залишати про себе теплі, позитивні почуття у членів сім'ї, колег по роботі, інших людей і успішно оминати різні конфліктні міжособистісні ситуації, знаходити рівновагу між щирим вираженням емоцій і повагою, етикетом і обережністю.

Г. Гарскова [14] цінність емоційного інтелекту вбачає в тому, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і до самої себе, а інтелект якраз і слугує для розуміння цих стосунків, тому емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій. Ці операції здійснюються у формі вербалізації емоцій, заснованій на їх усвідомленні і диференціюванні. На її думку, емоційний інтелект – це здатність розуміти стосунки особистості, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу.

Аналізуючи підходи різних вчених до трактування поняття «емоційний інтелект» та розкриття його сутності, І. Андрєєва [2] наводить визначення окремих з них. Своє пояснення сутності емоційного інтелекту вона дає таким чином: емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості і взаємодією з реальністю, а кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний смисл.

О. Яковлева [19] і Р. Бак [20] визначають емоційний інтелект як здатність діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань; П. Саловей, Дж. Майер визначають його як здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу; як здатність ефективно контролювати емоції і використовувати їх для покращення мислення [22, 23] та інше.

І. Ісаєв емоційний інтелект визначає, спираючись на його трактування Д. Карузо, який писав, що емоційний інтелект – це не протилежність інтелекту, не триумф почуттів над розумом, це унікальне перетинання обох процесів, які включають сукупність таких навичок, як: точність оцінки і прояву емоцій; використання емоцій у мисленнєвій діяльності; розуміння емоцій своїх і чужих; управління емоціями своїми і чужими [10].

Л. Виноградова [4] визначає емоційний інтелект через дві основні характеристики: ясність усвідомлення, тобто здатність людини розпізнавати та ідентифікувати власні емоційні реакції в конкретній ситуації; здатність особистості до оцінювання своїх емоцій. Вона довела, що люди з розвинутою здатністю ідентифікувати власні емоційні реакції, які чітко усвідомлюють і оцінюють свої думки у виражених складних і навіть стресових ситуаціях, значно рідше проявляють когнітивні труднощі і діють більш ефективно. Відмічені вище якості емоційного інтелекту вона вважає найважливішими показниками психологічної регуляції емоцій і поведінки.

Е. Носенко і Н. Коврига [15] визначають емоційний інтелект як дуже важливу інтегральну характеристику особистості, яка реалізується в здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи досягненню індивідуального успіху.

Виокремлення емоційного інтелекту як окремого виду інтелекту особистості вище означеними дослідниками засвідчує його право на існування, можливості виявлення, прояву і вимірювання рівня його розвитку у особистості. Перш, ніж дати своє тлумачення поняття «емоційний інтелект», вважаємо за доцільне виокремити основні ознаки, які, на нашу думку, доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид інтелекту: наявність реакцій у особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість в процесі життєдіяльності. Ці реакції можуть бути адекватними чи неадекватними; оцінка особистістю реакцій на предмети, об'єкти, ситуації інших людей; здатність визначати роль емоцій у житті людини; здатність проявляти емоції відповідно до ситуації або всупереч їй; здатність особистості контролювати свої емоції;

здатність особистості розпізнавати і керувати емоціями інших людей; здатність особистості використовувати емоції для досягнення поставленої мети; рівень розвитку емоційної сфери можна вимірювати за конкретними методиками, про що свідчать експериментально перевірені психологічні дослідження; сам факт виділення в психологічній науці емоцій як «особливого класу суб'єктивних психологічних станів особистості, які відображають у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного чи неприємного ставлення людини до світу і до людей, до процесу і результату її практичної діяльності» [3].

Особистість з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характеризується (за результатами досліджень Е. Мітч) такими найбільш суттєвими чітко вираженими ознаками: виражає почуття чітко і прямо; не боїться виражати невпевненість і страхи; вміє пояснювати невербальні сигнали, які використовуються при спілкуванні; вміє виразити розчарування, не образивши співрозмовника; здатна контролювати свої страхи, хвилювання, невпевненість; уважна до небезпек, турбот і думок інших людей; під час спілкування здатна розпізнавати мотиви емоцій або приховані емоції; обережна і тактовна у своїх емоційних реакціях; врівноважує почуття з розумом, логікою і реальністю; незалежна, впевнена у собі, морально стійка; діє у відповідності з своїми домаганнями, а не під впливом обов'язку, почуття провини, тиску чи насилля; оптимістична, не дозволяє невдачам пригнічувати себе внутрішньо [12].

Усі виділені нами ознаки не суперечать ознакам інтелекту, які, спираючись на відомі наукові судження, виділив Г. Гарднер. Враховуючи усі виділені нами ознаки емоційного інтелекту та ознаки високого рівня емоційного інтелекту, визначення поняття «емоційний інтелект» нами пропонується у такій редакції. «Емоційний інтелект – це інтегральна властивість особистості розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здатності у діяльності і спілкуванні».

Значущість емоційного інтелекту в житті людини надзвичайно важлива, оскільки: емоції мають адаптивну природу, сприяючи виживанню індивіда на всіх рівнях, і як наслідок, розвиток емоційного інтелекту сприяє підвищенню адаптивних здібностей і гармонійній взаємодії особистості з соціумом; емоції пов'язані з центральними особистісними утвореннями, з особистісною ідентичністю, являють собою основну мотиваційну систему людини, в них представлені особистісні смисли. Отже, розвиток емоційного інтелекту сприяє гармонійному особистісному розвитку, дозволяючи створювати додаткові мотивуючі фактори; люди, яким важко виражати чи переживати емоції (дана риса особистості називається алекситимія), в більшій мірі страждають психосоматичними захворюваннями; емоційність визнається ключовим фактором, що зумовлює життєвий успіх, є більш суттєвим, ніж загальний інтелект.

Індивідуальне ставлення особистості до того, що відбувається, може бути адекватним і неадекватним. Надзвичайно важливим є розвиток у особистості здатності адекватно реагувати на оточуючі події чи власний внутрішній стан, бо, як відмічає І. Андрєєва [2], індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту володіють вираженими здібностями до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, чим обумовлюється більш висока адаптивність і ефективність у спілкуванні. Таким чином, емоційний інтелект відображає внутрішній світ особистості і її зв'язки з поведінкою та взаємодією з реальністю.

З метою розвитку емоційного інтелекту вчені-дослідники цієї проблеми виділяють найбільш важливі його складові і пропонують структуру в залежності від того, які компоненти вони включають у сукупність, що визначає зміст емоційного інтелекту.

Структура емоційного інтелекту Р. Бар-Она [2] включає такі основні складові: внутрішньо особистісна сфера, міжособистісна сфера, адаптивність, управління стресом,

загальний настрій. Внутрішньо особистісна сфера стосується здатності людини розуміти себе, управляти собою і включає в себе такі компоненти, як самоаналіз, асертивність (самоутвердження), незалежність, самоповагу і самореалізацію. Міжособистісна сфера у структурі емоційного інтелекту стосується «суспільних навичок» – здатності людини взаємодіяти, налагоджувати стосунки з іншими. Вона включає емпатію, соціальну відповідальність і міжособистісні стосунки.

Адаптивність як важливий компонент емоційного інтелекту розглядається як сфера пристосовуваності і включає: здатність людини бути гнучкою, реалістичною, розв'язувати проблеми по мірі їх виникнення і включають сукупність умінь, а саме: адекватна оцінка дійсності, гнучкість і вміння розв'язувати проблеми. Управління стресом стосується здатності людини витримувати стрес і контролювати свої імпульси. Управління стресом, на думку Р. Бар-Она, включає стійкість до стресу і контроль над імпульсами.

Загальний настрій як структурна складова емоційного інтелекту розуміється як наявність оптимізму, відчуття щастя. Оптимізм визначається як здатність підтримувати реалістичну позитивну установку особливо у несприятливих обставинах. Що стосується відчуття щастя, то автор визначає його як здатність бути задоволеним життям, приносити задоволення іншим та з ентузіазмом і радістю ставитись до своїх захоплень. Таким чином, Р. Бар-Он найважливішими складовими емоційного інтелекту, які треба і які можливо розвивати, вважає внутрішньо особистісну і міжособистісну сфери, адаптивність та здатність управляти стресом, а п'ятий компонент – загальний настрій – виступає як наслідок перших чотирьох і проявляється у вигляді оптимістичного настрою та відчуття щастя, що надзвичайно важливо для людського життєздійснення.

Дещо іншу структуру емоційного інтелекту пропонують П. Саловей і Дж. Майер [2], яка включає чотири

основних компонента: розуміння емоцій, точність оцінки і вираження емоцій, врахування емоцій у розумовій діяльності та управління емоціями і пояснює свій вибір таким чином.

Розуміння емоцій є важливою складовою емоційного інтелекту, тому що емоції – це не випадкові явища. Їх викликають певні причини, які змінюються за певними правилами. Розуміння емоцій відображає уміння визначати джерело емоцій, уміння класифікувати емоції, уміння розпізнавати зв'язки між словами і емоціями, інтерпретувати значення емоцій, які стосуються взаємовідносин, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до другої і можливий подальший розвиток емоції.

Точність оцінки і вираження емоцій необхідні тому, що емоції є для людини сигналом про важливі події, які відбуваються у світі, будь-то це внутрішній світ чи зовнішній. Важливо точно розуміти як свої емоції, так і емоції, які проявляють інші люди, і визначати їх за фізичним станом, думками, за зовнішнім виглядом, поведінкою. Крім того, сюди входить і здатність точно виражати свої емоції, пов'язані з власними потребами, іншим людям.

Врахування емоцій у розумовій діяльності необхідне, бо те, як людина себе відчуває, впливає на те, як людина думає і про що думає. Емоції спрямовують увагу людини на важливі події, готують до певних дій і впливають на весь розумовий процес. Ця здатність допомагає зрозуміти, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції.

Управління емоціями необхідне тому, що оскільки емоції містять інформацію і впливають на мислення, то має сенс приймати їх до уваги під час побудови логічних ланцюжків при розв'язанні конкретних задач, прийнятті рішень, виборі моделі поведінки. Для цього необхідно приймати емоції до уваги незалежно від того, є вони бажаними чи ні, і вибирати стратегію поведінки з їх урахуванням. Ця здатність відноситься до уміння використовувати інформацію, яку дають емоції, і відсторонюватись від них в залежності від їх користі, а також

управляти своїми і чужими емоціями. Управляючи емоцією, людина може своє сприйняття і увесь світ бачити під різним кутом зору і більш ефективно розв'язувати проблеми.

Власний варіант структури емоційного інтелекту запропонував Д. Гоулман [2], який включає чотири структурних елементи: емоційна самосвідомість; самоконтроль; соціальна чутливість; управління стосунками. Ці компоненти об'єднують у собі певну групу знань, умінь, здібностей та здатностей.

Емоційна самосвідомість передбачає здатність прислуховуватись до своїх внутрішніх відчуттів і усвідомлювати вплив власних почуттів на свій психологічний стан, а також відчувати свої головні цінності та інтуїтивно вибирати кращий спосіб поведінки у складних ситуаціях, сприймаючи завдяки своїй чутливості картину того, що відбувається в цілому. Людина, яка наділена розвинутою емоційною самосвідомістю, справедлива, щира, здатна відкрито говорити про свої почуття і вірити у свій ідеал. Емоційна самосвідомість передбачає: точну самооцінку, що дозволяє знати свої сильні сторони і усвідомлювати межі своїх можливостей; ставлення до себе з гумором; готовність навчатися навичкам, якими слабо володіє; позитивно ставитись до критики і відзивів про себе.

Самоконтроль, на думку Д. Гоулмана, передбачає: впевненість у собі; здатність стримувати емоції; відкритість; адаптивність; волю до перемоги; ініціативність; оптимізм.

Соціальна чутливість – це співпереживання (емпатія), тобто здатність прислухатися до чужих переживань; здатність налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів. Ці здатності дозволяють розуміти невисловлені почуття як окремих людей, так і цілих груп; співчутливо ставитись до оточуючих і подумки ставати на місце іншої людини. Люди, які гостро відчувають усі рухи навколишнього життя, часто здатні виявляти найважливіші соціальні взаємодії і розбиратися у тонкощах владної ієрархії. Не менш важливою є здатність створювати навколо себе позитивний емоційний

клімат, завдяки якому люди уважно відслідковують, наскільки всі задоволені стосунками і спілкуванням з ними.

Управління стосунками, як структурний компонент емоційного інтелекту, передбачає наявність таких здатностей як: натхнення, вплив, сприяння змінам, урегулювання конфліктів, командна робота і співпраця.

В структурі Д. Гоулмана є емоційна самосвідомість і соціальна чутливість, на що не наголошується у попередніх структурах, а також самоконтроль і управління емоціями в стосунках, які включають і інші вчені в структуру емоційного інтелекту. Таким чином, Д. Гоулман доповнює попередні структури емоційного інтелекту двома важливими складовими: емоційною самосвідомістю і соціальною чутливістю, які необхідно розвивати.

Свою структуру емоційного інтелекту пропонує І. Андрєєва [2], яка включає в неї чотири основних компонента: розпізнавання власних емоцій; володіння своїми емоціями; розуміння емоцій інших людей; самомотивація. Кожному з них вона дає обґрунтування і розкриває їх зміст.

Розпізнавання власних емоцій включає здатність адекватно описувати, виражати, ідентифікувати емоції та відчувати їх без слів.

Володіння своїми емоціями пов'язане з проблемою самоконтролю. Це здатність контролювати власні емоції, виокремлювати їх як окремий об'єкт, оприлюднювати, адекватно оцінювати, контролювати емоційну експресію (стриманість).

Розуміння емоцій інших передбачає: здатність реєструвати у свідомості емоційні процеси, прояв достатньо виокремленого емоційного процесу, здатність виразити словами емоційний стан іншого, передбачити силу емоцій, тривалість, наслідки, здатність включати емоції у культурний досвід, здатність до емпатії.

Самомотивація включає той факт, що емоції мотивують людей до певних дій. Слово «емоція» саме по собі у перекладі з латинської мови означає «рухатися». Тому можна говорити,

що емоція – це засіб, з допомогою якого взаємодіють тіло і розум, вони постійно змінюються і «переміщуються».

Порівняно з структурами вище означених авторів І. Андрєєва більш конкретно зосереджує увагу на таких основних моментах, як: здатність адекватно описувати, виражати, ідентифікувати, диференціювати, виокремлювати, контролювати, реєструвати у свідомості, передбачати їх силу, включати у свій культурний досвід, мотивувати прояви, переміщувати згідно ситуації, збуджувати до засвоєння емоцій та ін. Усі ці елементи краще від інших піддаються вимірюванню, завдяки чому є можливість визначати рівень розвитку емоційного інтелекту за відповідними методиками та розробляти шляхи поліпшення їх розвитку на основі одержаних даних. В цьому ми вбачаємо велику практичну цінність структури емоційного інтелекту І. Андрєєвої.

Із українських дослідників проблема емоційного інтелекту досить виразно представлена у п'ятифакторній моделі, розробленій Е. Носенко і Н. Ковригою [15]. Вони вважають, що людині, яку можна охарактеризувати як таку, що володіє емоційним інтелектом, притаманні п'ять основних здібностей.

Перша здібність – реалізується у вигляді усвідомлення людиною власних емоцій і вважається провідною в емоційному інтелекті, оскільки спроможність керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення починається з того моменту, коли людина зрозуміє причини виникнення у неї переживань, їх характер та інтенсивність. Спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження дає можливість людині краще впоратися з ними.

Друга здібність – виявляється у регулюванні власних емоцій, ґрунтується на їх самоусвідомленні. Управління власними переживаннями виявляється у зусиллях заспокоїти себе, позбавитися тривожного стану, роздратованості або смутку, бо люди, які не мають таких здібностей, постійно перебувають у стані дистресу та безпорадних спроб подолати

власні негативні почуття, а ті, що у змозі контролювати емоції, значно швидше долають небажані емоційні стани.

Третя здібність – визначена як спроможність налаштувати себе на діяльність. Вона реалізується у зусиллях людини спрямовувати власні емоції на досягнення мети діяльності, самомотивування нових досягнень, креативну діяльність. Одним із компонентів спроможності активізувати себе на досягнення мети діяльності є самоконтроль, який реалізується в умінні відкладати отримання миттєвого задоволення заради більш значущої віддаленої мети. Автори стверджують, що наявність у людини цієї спроможності є дуже важливою передумовою її подальшої успішної діяльності.

Четверта здібність – трактується як розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей. Ця здібність реалізується, зокрема, у виявленні емпатії, бо люди, спроможні виявляти емпатію, є чутливішими до слабких соціальних ознак, які вказують на те, що навколишні люди мають певні проблеми чи переживання і їх потрібно враховувати під час спілкування. Цієї думки дотримувався і П. Гальперін [14].

П'ята здібність – реалізується в умінні підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми. Вона розглядається авторами, і це цілком справедливо, як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших людей, як дуже цінна соціальна навичка, що реалізується у спроможності людини володіти емоціями, що виникають під час взаємодії з іншими людьми. Вони констатують, що цей підвид емоційного інтелекту, який в роботі Г. Гарднера та попередніх публікаціях Е. Торндайка і Р. Стернберга був названий соціальним інтелектом, зумовлює популярність людини, її лідерські здібності, ефективність міжособистісного спілкування, бо люди, які володіють соціальним інтелектом, умінням впоратися з емоціями під час спілкування з іншими людьми, досягають великих успіхів у взаємодії з тими, хто їх оточує.

Е. Носенко і Н. Коврига, спираючись на вище означених авторів, засвідчують, що між так званим загальним інтелектом та емоційним існує певний кореляційний зв'язок, але є всі підстави вважати їх окремими видами виявлення розумності.

Розглянуті вище п'ять структур емоційного інтелекту свідчать про те, що емоційний інтелект розглядається як сукупність відповідних людських здатностей, що слугують критеріями визначення рівня їх сформованості у особистості.

Р. Бар-Он, включаючи в емоційний інтелект внутріособистісну і міжособистісну сфери, а також адаптивність, управління стресом і загальний настрій, за критерії володіння ними обирає сукупність наявних людських здатностей, які можна напрацьовувати, розвивати по відношенню до себе і до інших.

Дж. Майєр і П. Саловой структуру емоційного інтелекту розглядають як ланцюжок взаємопов'язаних компонентів, де кожний наступний доповнює попередній: розуміння емоцій – точність оцінки і вираження емоцій – врахування емоцій у когнітивній діяльності – управління емоціями. Розуміння емоцій і точність оцінки та вираження емоцій пропонує напрацьовувати через засвоєння певної сукупності умінь у когнітивній діяльності і управлінні емоціями, але не показує, як напрацьовувати, хоча пояснює, для чого потрібно їх дотримуватись і в яких випадках.

Д. Гоулман в структуру емоційного інтелекту включає чотири групи особистісних здатностей: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість і управління стосунками. Причому, емоційна самосвідомість і самоконтроль, розвиваються через оволодіння певною сукупністю здатностей особистості по відношенню до самої себе. Що стосується управління стосунками, то ці вміння напрацьовуються в процесі спілкування і діяльності з іншими людьми. Д. Гоулман, один із небагатьох, особливого значення надає соціальним факторам, таким, як: соціальна чутливість, в яку включає ділову інформованість, здатність відчувати соціальні

зміни як в суспільстві, так і в тому оточенні, де людина працює, обґрунтовує їх важливість для досягнення людиною успіху, здатність створювати навколо себе позитивний клімат, відчувати без слів ставлення до себе оточуючих; вміння особистості оцінити, наскільки оточуючі задоволені стосунками, спілкуванням, пропозиціями, діловими якостями її і враховувати все це для досягнення успіху у суспільному житті та бізнесі.

І. Андрєєва, розкриваючи зміст емоційного інтелекту, включає в нього, як і інші дослідники, розпізнавання власних емоцій, володіння ними, розуміння емоцій інших людей, але доповнює ці компоненти самомотивацією як необхідною складовою емоційного інтелекту. Вона погоджується з іншими, що всі компоненти емоційного інтелекту можна розвивати через напрацювання певної сукупності умінь, здатностей особистості. Разом з тим, І. Андрєєва вважає, що мотиваційний компонент мусить бути присутній обов'язково, бо сам прояв емоцій є сильним мотивуючим фактором для збудження особистості і до розпізнавання своїх емоцій та емоцій інших, і до оволодіння емоціями, і до включення емоцій у когнітивну діяльність. Замотивована особистість на певну дію більш емоційно сприймає її, з більшим натхненням виконує і емоційно реагує на наслідки своєї роботи, особливо на оцінку своєї роботи іншими, від якої залежить її загальний настрій, про який говорить Р. Бар-Он як про один з найважливіших компонентів, який вселяє оптимізм і почуття щастя.

Порівнюючи вище означені підходи вчених до структури і змісту емоційного інтелекту, можна виділити їх спільні ознаки, а саме:

- всі сходяться на думці, що емоційний інтелект – це сукупність компонентів, кожний з яких являє собою перелік основних здатностей, умінь особистості, але їх перелік дещо переважаний, що ускладнює застосовувати методики для виявлення рівня їх розвитку;

- всі вважають, що емоційний інтелект можна розвивати, але не показують, як цей процес будувати;

- всі пропонують починати розвиток емоційного інтелекту з розвитку внутріособистісної сфери, тільки називають це по-різному (розпізнавання власних емоцій, розуміння власних емоцій, володіння власними емоціями і паралельно розвивати міжособистісну сферу (розпізнавати і розуміти емоції інших, оцінювати їх; враховувати у спілкуванні і діяльності);

- всі вважають необхідним навчити особистість управляти емоціями, розуміючи під управлінням здатність використовувати емоції для налагодження позитивних стосунків з іншими, для прийняття рішень, вибору моделі поведінки, привернення до себе уваги. залучення інших до участі у певній роботі та інше.

Однак, кожний із варіантів структури має свій особливий, характерний тільки для цієї структури компонент як певний кінцевий результат:

- загальний настрій (оптимізм і відчуття щастя) – Р. Бар-Он;

- врахування емоцій у когнітивній діяльності (для обґрунтування власних думок, для розв'язання конкретних завдань, в критичні моменти спілкування чи діяльності, для організації творчої діяльності та інше) – Дж. Майер і П. Саловей;

- соціальна чутливість (чутливість до змін оточуючого життя, відчуття особистістю ставлення до неї інших, рівень їх задоволення стосунками з нею та інше) – Д. Гоулман;

- самомотивація – І. Андреева;

- спроможність налаштувати себе на діяльність та підтримувати позитивні стосунки з іншими в діяльності і спілкуванні (Н. Коврига і Е. Носенко). Більш виразно це показано в таблиці 1.

**Порівняльна таблиця структурних компонентів
емоційного інтелекту у різних вчених**

Р. Бар-Он	Дж. Майер і П. Саловей	Д. Гоулман	І.М. Андреева	Е.Л. Носенко Н.В. Коврига
Внутріособистісна сфера	Розуміння емоцій	Емоційна самосвідомість	Розпізнавання власних емоцій	Усвідомлення власних емоцій
Міжособистісна сфера	Точність оцінки і вираження емоцій	Самоконтроль	Володіння своїми емоціями	Регулювання емоцій
Адаптивність	Врахування емоцій у когнітивній діяльності	Соціальна чутливість	Розуміння емоцій інших людей	Спроможність налаштувати себе на діяльність
Управління стресами	Управління емоціями	Управління стосунками	Самотивація	Розпізнавання і розуміння емоцій інших людей
Загальний настрій				Здатність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими

Разом з тим, кожний варіант структури емоційного інтелекту вмщує значну кількість умінь, здатностей, якостей, які ускладнюють процес відслідковування їх розвитку у особистості. З порівняльної таблиці даних про структуру емоційного інтелекту видно, що Р. Бар-Он найбільш узагальнено дає свою структуру на внутрішньо особистісному рівні, міжособистісному рівні адаптивності та на рівні управління, засвідчуючи, що все це призводить до загального настрою, який проявляється в оптимізмі та відчутті щастя.

Інші дослідники називають більш конкретизовані компоненти. Так, розгляд емоційного інтелекту на внутріособистісному рівні передбачає розпізнавання власних емоцій (І. Андреева), розуміння своїх емоцій (Дж. Майер і П. Саловей), що формує емоційну самосвідомість, яку

Д. Гоулман вважає необхідним компонентом емоційного інтелекту.

На міжособистісному рівні названі вище автори найважливішими компонентами вважають точність оцінки і точність вираження емоцій, володіння своїми емоціями, що, на нашу думку, і забезпечує самоконтроль. Тому можна зробити висновок, що саме самоконтроль є базовим компонентом на міжособистісному рівні в структурі емоційного інтелекту, але його, на нашу думку, слід доповнити здатністю до саморегуляції емоцій.

На рівні адаптивності дійсно важливим є врахування емоцій у когнітивній діяльності, без цього неможливо адаптуватися у будь-якому мікросоціумі, спрямованому на певну сферу діяльності і спілкування, на що наголошують Дж. Майер, П. Саловей, Н. Коврига і Е. Носенко. Надзвичайно важливим компонентом емоційного інтелекту в процесі адаптації особистості до нових умов життя і діяльності є розуміння емоцій інших людей, на що наголошує І. Андреева, Е. Носенко і Н. Коврига. Все це, на нашу думку, здатна зробити людина, у якої розвинена соціальна чутливість, яку виділяє Д. Гоулман. Тому, на нашу думку, соціальну чутливість можна віднести до базових компонентів на рівні адаптивності.

Що стосується управління емоціями, то важливість цього компонента засвідчують всі дослідники і тільки І. Андреева надає перевагу самомотивації як надзвичайно сильному фактору, збуджуючому до певних дій, в тому числі і управлінських, бо вважає, що управління власними емоціями і емоціями інших – найбільш важливі якості, необхідні для успішної взаємодії, особливо психолого-педагогічної [1]. Цілком підтримуючи в цьому плані І. Андрееву, ми вважаємо, що для успішного життєздійснення необхідна не просто самомотивація успішної взаємодії чи взаєморозуміння, що створює позитивний емоційно-психологічний фон для виконання певної роботи чи обговорення певної проблеми, а мотивація успіху, тобто

мотивація досягнення при наявності взаєморозуміння і взаємодії, що, як дуже слушно зазначає Р. Бар-Он, створює загальний настрій, в який він вкладає такі поняття як оптимізм і відчуття щастя. Ми розділяємо повністю точку зору Р. Бар-Она, що кінцевим результатом розвитку емоційного інтелекту є здатність людини бути оптимістом і відчувати себе щасливою.

Спираючись на надзвичайно цінні думки вище означених дослідників, нами запропоновано власне бачення структури емоційного інтелекту, виходячи з того, що вона мусить бути основою для розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі їх професійної підготовки.

Компоненти емоційного інтелекту на усіх рівнях (внутрішньо особистісному, міжособистісному, адаптивному, управлінському) мусять бути реально вимірюваними за конкретними методиками, щоб можна було відслідковувати рівень їх розвитку через певні проміжки часу та розробляти шляхи підвищення ефективності протікання цього процесу.

Розроблена нами структура емоційного інтелекту включає чотири базових компоненти: розуміння власних емоцій; самоконтроль і саморегуляція емоцій; розуміння емоцій інших; використання емоцій у діяльності і спілкуванні, рівень розвитку яких визначається за конкретними критеріями. Виходячи з того, які здатності в першу чергу потребують детального дослідження та розвитку нами виділено мінімальну кількість найбільш важливих показників для визначення рівнів розвитку кожного компоненту в структурі емоційного інтелекту.

Для визначення рівня розуміння власних емоцій нами виділені такі показники: здатність розпізнавати власні емоції; здатність оцінювати свій емоційний стан; здатність визначати причину виникнення емоцій; здатність пояснювати значення емоцій; здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими.

Для визначення рівня самоконтролю і саморегуляції емоцій нами виділені такі показники: здатність стримувати

емоції; здатність проявляти емоції у відповідності до ситуації; здатність зберігати спокій у складних ситуаціях; здатність контролювати свої емоції; здатність регулювати власні емоції.

Для визначення рівня розуміння емоцій інших людей нами визнані доцільними такі показники: здатність усвідомлювати емоційні стани інших; здатність розуміти невисловлені емоції інших; здатність до емпатії; здатність позитивно впливати на емоційні стани інших; здатність передбачати силу емоцій інших, їх тривалість, наслідки.

Для визначення рівня здатності використовувати емоції вибрані такі показники: емоційна стійкість; здатність до екстравертної чутливості; гнучкість прояву у спілкуванні; домінування позитивних емоцій; здатність зближуватись з людьми на емоційній основі.

З нашої структури емоційного інтелекту видно, що показники рівня розвитку кожного із структурних компонентів деталізовані до такої міри, щоб можна було дати якомога повнішу характеристику рівня розвитку кожного з них, що дозволить зробити загальний висновок про рівень розвитку емоційного інтелекту особистості.

Так, такий компонент як розуміння власних емоцій, нами доповнено здатністю оцінювати власні емоції і пояснювати їх значення, на основі чого розвивається здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими людьми. Такий компонент емоційного інтелекту, як самоконтроль і саморегуляція емоцій доповнений здатністю стримувати емоції і проявляти їх відповідно до ситуації. Розуміння емоцій інших у нашій структурі не обмежується емпатією, воно доповнене здатністю усвідомлювати емоції інших, розуміти навіть невисловлені емоції (невербальні прояви), а також здатність позитивно впливати на емоції інших, передбачати їх силу, тривалість, наслідки. Необхідним компонентом емоційного інтелекту ми вважаємо здатність використовувати емоції у діяльності і спілкуванні, що передбачає емоційну стійкість, здатність до екстравертної

чутливості; гнучкість прояву емоцій у спілкуванні; домінування позитивних емоцій; бажання зближуватись з людьми на емоційній основі.

Оволодіння вище означеною сукупністю компонентів емоційного інтелекту сприятиме успішній життєдіяльності особистості, на основі чого вона буде відчувати себе самодостатньою і щасливою.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «емоційний інтелект», який включав розкриття сутності емоційного інтелекту та підходів сучасних вчених до його структури дозволив зробити такі висновки.

Тісний взаємозв'язок між емоціями та інтелектом дозволяє говорити про емоційний інтелект як окремий вид інтелекту, спираючись на теорію множинного інтелекту, яку визначив і обґрунтував Г. Гарднер. Він на численних прикладах довів, що існує цілий ряд інтелектів, які утворюють своєрідний для кожної людини когнітивний профіль, і виділив сім видів інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, внутрішньо особистісний, міжособистісний, а також виділив перелік ознак, які підтверджують наявність певного виду інтелекту або кількох з них та називає їх критеріями, за допомогою яких можна визначати не тільки вид інтелекту, а і рівень його розвитку. Усі сім видів інтелекту Г. Гарднер об'єднав у три групи. Перша група – «об'єктні» види інтелекту, бо вони є різновидом контролю (просторовий, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний); друга група – «безоб'єктні» – види інтелекту, бо вони не обумовлені матеріальним світом, а залежать від структури певної мови чи музики (лінгвістичний, музичний); третя група – особистісні види інтелекту, бо вони залежать від особистості, її ставлення до себе та до інших.

На основі аналізу усіх видів інтелекту, виділених Г. Гарднером, встановлено, що в кожному з них певну роль відіграють емоції і від здатності особистості їх розпізнавати і керувати ними залежить успіх у вибраних людиною видах

діяльності. Ці здатності можна розвивати незалежно від рівня розвитку того чи іншого виду інтелекту, бо цей розвиток відбувається за своїми правилами і рівень розвитку визначається за своїми критеріями. Це і доводить правомірність виокремлення емоційного інтелекту в окремий вид інтелекту.

Єдиного тлумачення поняття «емоційний інтелект» в науковій літературі не існує, тому на основі аналізу визначень цього поняття різними вченими і власного бачення сутності цього феномену нами сформульовано визначення поняття *«емоційний інтелект» як інтегральної властивості особистості, яка проявляється у здатності розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей і використовувати ці здатності у діяльності та спілкуванні.* На наш погляд, це визначення найбільш повно відображає сутність поняття «емоційний інтелект», розкриває шляхи його розвитку і значущість для життєдіяльності людини.

Для розвитку емоційного інтелекту необхідно структурувати його компоненти і виокремити перелік критеріїв для кожного компоненту, щоб можна було виявити рівень його розвитку.

Єдиного підходу до побудови структури емоційного інтелекту не існує, бо кожний з авторів буде її в залежності від власного тлумачення сутності цього феномену.

На основі аналізу розглянутих нами підходів вчених до структури емоційного інтелекту встановлено, що всі сходяться на думці, що емоційний інтелект – це сукупність компонентів, кожний з яких являє собою перелік основних здатностей особистості, але їх перелік дещо перевантажений, що утруднює застосування методик для виявлення рівня їх розвитку; всі вважають, що емоційний інтелект можна розвивати, але не показують, як цей процес будувати; всі пропонують починати розвиток емоційного інтелекту з розвитку внутрішньо особистісної сфери, хоч відомо, що розвиток внутрішньо особистісних і міжособистісних емоцій

тісно переплітаються, а не ідуть одна за одною; всі вважають необхідним навчити особистість управляти емоціями, показують для чого це потрібно, але не показують, як це здійснювати.

У кожній з розглянутих нами структур є і свої тільки для них характерні критерії: оптимізм і відчуття щастя – Р. Бар-Он; врахування емоцій у когнітивній діяльності – Дж. Майер і П. Саловей; соціальна чутливість – Д. Гоулман; самомотивація – І. Андрєєва, налаштування себе на діяльність, налагодження позитивних стосунків – Е. Носенко і Н. Коврига, але їх нелегко відслідковувати, бо вони не конкретизовані, щоб визначити рівень їх розвитку.

Враховуючи позитивні сторони і недоліки проаналізованих нами структур емоційного інтелекту, нами запропонована структура емоційного інтелекту, яка включає чітко визначені чотири найбільш важливі *складові емоційного інтелекту: розуміння власних емоцій; самоконтроль і саморегуляція власних емоцій; розуміння емоцій інших; використання емоцій у діяльності та спілкуванні.*

Література

1. Андрєєва И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И.Н. Андрєєва // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216–223.
2. Андрєєва И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андрєєва // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
3. Былкина Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 38–48.
4. Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций / Л.В. Виноградова // Психологический журнал. – 2004. – № 6. – С. 21–28.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.

6. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С.П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 79–84.
7. Ерчак Н.Т. Общая психология. Тестовые задания / Н.Т. Ерчак. – Мн. : Новое знание, 2005. – 272 с.
8. Зарицька В.В. Теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «емоційний інтелект» / В.В. Зарицька // Социальные технологии: актуальные проблемы теории и практики : Междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; М. ; Одеса ; Запорожье, 2007. – Вып. 36. – С. 100–107.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 783с.
10. Исаев И.Ю. Алхимия эмоций: немного о природе чувств и страстей / Игорь Исаев. – М. : Беловодье, 2009. – 256 с.
11. Куницина В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
12. Митч Энтони. Тренинг эффективных продаж. Уникальные подходы к использованию эмоционального интеллекта / Энтони Митч. – М. : Вершина, 2004. – 304 с.
13. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена: диагностика социального интеллекта : метод. руководство / Е.С. Михайлова (Алешина). – СПб., 2001. – 89 с.
14. Новикова Л.М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей / Л.М. Новикова // Народное образование. – 2007. – № 3. – С. 186–195.
15. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища шк., 2003. – 126 с.
16. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : КСП+, 2003. – 272 с.
17. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення / О.В. Пивоварова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 52–54.
18. Стайн Д. Язык интеллекта / Д. Стайн. – М. : ЭКСМО, 2006. – 352 с.
19. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 27–32.

20. Buck R. Motivation : emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck, Strogman K.N. (ed.) // International review of studies on emotion V.T. – Chichester : Willey, 1991.

21. Goleman D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions / D. Goleman // New York Times. – 1988.

22. Maslach C. Burnout: The cost of caring. Engelwood Cliffs / C. Maslach. – NJ : Prentice Hall, 1982.

23. Mayer J.D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P. 197–215.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ЖИВОПИСУ НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ КУЛЬТУРНО- ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

В історії розвитку людства значення містичного настрою – натхнення – ніколи не може бути оцінено занадто високо. У той чи іншій формі воно пронизує все духовне життя людини, є основним елементом життя.

Володимир Вернадський

Ієрархічний статус людських цінностей у сучасному світі обумовлено особистісною та загальносуспільною прерогативою. Відчуваючи необхідність суспільства в гармонійному, інтелектуальному та творчому просторі, суспільство усвідомлює потребу створення культурно-освітнього середовища, яке сприятиме розвитку естетично-свідомої особистості. Досягнення цієї єдності стає рушійною силою та метою формування естетичних, художніх, емоційних та інтелектуальних сфер особистості. На тлі прогресивних техногенних, економічних та інформаційних змін актуальним є звернення до естетичного світогляду. Естетичне виховання є масштабною складовою, яка передбачає залучення особистості у світ прекрасного, в систему загальнолюдських естетичних художніх цінностей.

Важливе місце у процесі формування естетичної та культурної особистості посідає мистецтво. Особливо цінним для естетичного виховання є художнє мистецтво. «...Роль мистецтва набуває особливої ваги саме у наш час, коли зростаючий промислово-технічний вплив на навколишнє середовище, напружений ритм життя, невинний потік інформації ускладнюють процеси засвоєння справжніх життєвих цінностей, нерідко глушать здатність співвідносити

активність з індивідуальними проблемами інших людей, внутрішніми закономірностями природи. Розвиваючи небайдуже, зацікавлено причетне ставлення до життя, насичуючись його глибоким ідейним змістом справді гуманної моралі, мистецтво сприяє конструктивному розв'язанню складних людських проблем...», – вважає О. Опалюк [13, с. 46–47]. Філософською основою естетичного виховання є естетика. Складовими цього феномену є такі поняття, як прекрасне, гармонійне та ціннісне. Сприймання, розуміння прекрасного та бажання нерозривно існувати у природній естетиці послідовно впливає на формування естетичних цінностей. Потреба бачити та створювати красу навколо себе у взаєминах, діях, думках є характеристикою краси самої людини. Саме ці прояви становлять цінність для особистості.

Основні ідеї естетичної науки тісно пов'язані з мистецькою педагогікою, головною метою якої є естетичне виховання особистості. Це, насамперед, формування естетичного смаку, ставлення до природи, людини, мистецтва та самого себе. Доцільно відзначити, що проблема художньо-естетичного виховання не втратила своєї актуальності і сьогодні. Спираючись на теоретичні концепції художньо-естетичного виховання педагогів (Г.Ващенко, Л.Виготський, О.Запорожець, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, О.Леонт'єв, К.Ушинський, Д.Ельконін та інші), можемо свідомо віднести художньо-естетичного виховання до етико-гуманістичного напрямку. Саме художньо-естетичне виховання як результат заняття образотворчим мистецтвом гармонізує особистість, морально удосконалює внутрішній світ людини. Таке перетворення відбувається внаслідок самопізнання та саморефлексії; людина духовно удосконалюється, відчуває свою незалежність від зовнішніх обставин. Представники сучасного напрямку у вихованні особистості (І.Бех, М.Каган, Н. Миропольська, Г.Падалка та інші) вважали, що людина з її унікальним внутрішнім світом і є засобом подолання та розв'язання всіх суспільних суперечностей. Сутністю

соціального характеру естетичного ставлення є історичний багатівіковий розвиток людини (Н. Гавриш, Н. Сегада, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька та інші). Категорії естетичного ставлення залежать від соціального характеру та соціальних умов, що завжди змінюються (Г. Гегель, І. Кант, С. Гольдентріхт). О. Наконечна зазначає: «Природа естетичного ставлення полягає у подоланні суперечностей «між сутністю й існуванням людини». У його основі, відповідно до поглядів представників сучасної філософії, лежить внутрішній мотив – потреба самоствердження людини як родової істоти» [9, с. 11].

Естетичне виховання спрямоване на формування та розвиток творчої особистості, її чуттєвої сфери. Естетичний розвиток особистості – процес формування естетичної культури людини, вдосконалення її естетичної діяльності. Естетичну культуру особистості утворюють наступні компоненти: естетична свідомість, естетична культура та естетична діяльність.

Естетична свідомість – сукупність поглядів, ідеалів, оцінок. Основою естетичної свідомості є естетичне сприйняття – процес відтворення предметів і явищ естетичної дійсності. У свою чергу, естетичні погляди це судження та уявлення про прекрасне і потворне, що є «основою ставлення до явищ загалом і явищ мистецтва зокрема» [18, с. 278]. На основі естетичних поглядів формується естетичний ідеал, що «обумовлений взірцем в оцінюванні естетичних явищ і власної художньої діяльності» [18, с. 278]. Другий компонент естетичної культури – естетичні потреби, що формують внутрішню необхідність в дослідженні певних естетичних цінностей і розвитку умінь. в основі естетичних потреб визначено естетичні почуття та естетичні смаки. Третім компонентом естетичної культури є естетична діяльність – процес формування та реалізації певних творчих умінь, навичок та здібностей [18, с. 279]. З огляду на компоненти естетичної культури, важливим підґрунтям цього процесу є естетична освіта, процес, що формує мистецькі знання,

вміння та навички, – пише Т. Поніманська [18, с. 279]. Художня педагогіка інтегрує естетичне ставлення на естетичні категорії, за допомогою яких формується індивідуальна естетична думка:

1. Емоційна категорія естетичного ставлення – естетичні переживання, емоції та почуття, за допомогою яких дитина формує емоційне ставлення до навколишньої дійсності.

2. Гносеологічна категорія естетичного ставлення – естетичне сприйняття, естетичні поняття та уявлення, що допомагають формувати індивідуальні естетичні пізнання навколишнього світу.

3. Аксиологічна категорія естетичного ставлення – естетичні цінності, норми, ідеали, смаки та оцінки, що забезпечують формування естетичних потреб та шляхи їх задоволення.

4. Діяльнісна категорія естетичного ставлення – естетичні дії, які є продуктивним результатом естетичного пізнання світу [9, с. 10].

Системність способів освоєння мистецтва включає цілий спектр методів мистецької освіти. Перш за все, це ознайомлення з матеріалами художніх творів, вивчення теорії та історії становлення та розвитку мистецтва, залучення та упровадження досвіду видатних митців, сприймання мистецтва, його аналіз, а також творче відтворення суб'єктивного сприйняття у своїх працях. Поняття цілісності культуровідповідності орієнтує особистість на особистісно-художній розвиток, засвоюючи різні форми та методи навчальної роботи; спонукає відчувати важливість та значущість творів мистецтва, які є набутком культури. Розвиток естетичних смаків на прикладах художніх творів, усвідомлення естетичної цінності мистецтва в цілому виховує естетичну спрямованість особистості. Сприймаючи твори мистецтва захоплюючись, оцінюючи їх, особистість зберігає свою неповторність та індивідуальність. Це стає можливим у порівнянні власних цінностей, власної життєвої поведінки з

моральними позиціями, при порівнянні власних емоційних переживань з художніми оцінками митця[14, с. 78-86].

Естетичне ставлення є формою об'єктивної свідомості людини, за допомогою якої проявляється суб'єктивна творча активність, спрямована на задоволення потреб та реалізацію своїх естетичних дій. Особливості формування естетичної свідомості необхідно враховувати уже в ранньому дитинстві. Е. Белютін говорив : «Іноді ми бачимо, як на картині блищить під променями сонця річка, як плывуть по небу легкі хмарки, як в'ється і губиться серед пагорбів дорога. Ця подібність із натурою досягається тим, що митцеві за допомогою фарб або ліній вдається створити зображення, яке викликає в нас відчуття, схоже на те, що виникає при сприйнятті живої природи» [1, с. 3]. Н. Румянцева у статті «Розвиток почуття у дітей» писала: «Тому не можна створювати шкільні художні твори за масштабом та смаком дорослих, не визначивши заздалегідь художні почуття дітей, як не можна давати їм у руки підручники, не знаючи рівня їх підготовки. Необхідно, перш за все, визначити, як у дитини, яка надана сама собі, проявляється естетичне почуття і як воно розвивається»[20, с. 129].

Естетичні дії – це результат власного естетичного самоствердження та самовдосконалення, за допомогою свободи «образу-Я», через самопізнання, споглядання, переживання та творчість. Як зазначає І. Ликова, – «естетичне ставлення – це безперервна взаємодія людини з дійсністю, її самовизначення, усвідомлення самоцінності й цінності світу. Естетичне ставлення – загально значуще й загальнолюдське (універсальне) ставлення, властиве всім людям і тільки людям, але існуюче незалежно від волі й свідомості своїх носіїв. Становлення естетичного ставлення й у філогенетичному і в онтогенетичному плані відбувається в процесі опанування дійсності за допомогою практики, спілкування та виховання» [9, с. 11].

Основою розвитку естетичної свідомості є естетичне сприймання, під час якого формуються естетичні погляди,

думки та ідеали. Сприймання художнього твору не тільки пізнавальний акт, але й творчий. Необхідною умовою такого сприймання є емоційна мальовничість сприйнятого, вираження становлення до нього. О. Запорожець відзначає: «Естетичне сприймання не полягає у пасивній констатації відомих проявів дійсності, хоча б дуже важливих і істотних. Воно вимагає, щоб сприймаючий якимось увійшов усередину зображуваних обставин, подумки взяв участь у діях героїв, пережив їхні радості і суму» [7, с. 133]. Дитина сприймає твір мистецтва виходячи зі свого досвіду. «Діти дошкільного віку не можуть ще оцінювати глибину високохудожніх творів та їхнє естетичне значення, але вони багато чого запам'ятовують та люблять, а це є основою для подальшого бажання повернутися до цих та інших творів мистецтва, у них сформується інтерес і потреба спілкування з мистецтвом», – зазначала В. Шацька. Намагаючись проаналізувати художні твори, дитина у цьому віці набуває певного досвіду вражень, що впливають на її естетичний смак та на художньо-творчу активність дитини. Художня культура актуалізує естетичні, мистецтвознавчі та культурологічні знання, здобуті під час знайомства з творами мистецтва і розвиває емоційну та інтелектуальну сферу дитини [3, с. 38]. Художнє сприйняття формує оцінку сприйнятого. «Сприймання твору мистецтва не є пасивним процесом, адже в основі повноцінного сприймання є естетичне ставлення до самого життя, яке спонукає людину водночас як до творчості, так і до потреби в ній. Важливим для сприймання мистецтва є посилення інформаційно-художнього сигналу, який змінить чи «схвилює» реципієнта. Адже автор створює нову модель образу, що раз у раз демонструючи його багатомірність, об'ємність, поліфонічність і цілісність», – зазначала Т. Голінська. Значне місце в цьому процесі посідає розвиток емоційної чуттєвості, чуйності до прекрасного. «Мистецтво повинно не дивувати глядача, а викликати, і отже, виховувати у нього почуття прекрасного. Голий техніцизм, навіть найяскравіший, межує з невіглаством і не

має нічого спільного зі світом прекрасного», – зазначав О. Дейнека [26, с. 5]. На думку О. Леонтєва, мистецтво є одиницею діяльності, що відповідає завданню відкриття, вираження і комунікації особистісної сутті відповідно до дійсності та реальності. Основне завдання цієї діяльності полягає у передаванні емоцій і настрою [8].

Розвиток уяви має найважливіше значення для естетичного розвитку, що забезпечує формування естетичних потреб та творчої активності. Мотивацією є потреба в естетичній діяльності. Естетичні переживання формують естетичні емоції та почуття, спонукають до творчої активності. Розвиток творчої активності виявляється під час виконання художніх творів, у створенні продукту творчої діяльності. Зображальна діяльність – вид мистецтва, в якому живопис посідає одну з головних позицій. Малюнок є специфічною формою суспільної свідомості, що узагальнює та відображає багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу у чуттєвих образах. Згідно із узагальненням, художнє відображення сутності людської дійсності відтворюється у художньому матеріалі через систему художніх образів, що охоплюють специфічні засоби осмислення, відчуття та емоційного пізнання світу.

Важливим кроком у формуванні естетичних цінностей є самостійна діяльність дитини. Т.Поніманська зазначає: «Основним шляхом розвитку дитини є самостійна художня творчість, у якій вона відкриває нове для себе, а для тих, хто її оточує, – нове про себе»[18, с. 280]. Сприйняття навколишнього світу переходить у гру, а гра у свою чергу – в творчу дію, яка здійснюється за допомогою фантазування. «В цей період дії дитини відрізняються сильним емоційним забарвленням. Дії фізичні переважають над процесами свідомості. Продукти творчості відрізняються граничним схематизмом і, зазвичай, показують загальні символи речей. Їх зміни і дії не відтворюються. Про це або розповідається, або це показується у грі», – говорив А. Бакушинський [3, с. 72].

У процесі формування естетичних цінностей та розвитку художньо-творчої активності особистості особливе місце належить засобам живопису. Звернення до засобів живопису дає змогу визначити стадії та повноту звучання емоційної культури людини на різних вікових етапах, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, її сенсорного досвіду, закладення духовно-моральних цінностей, без яких гармонійний розвиток творчої, естетично-свідомої особистості не можливий.

Позитивний вплив на розвиток художнього сприймання формує вміння виділяти в художніх творах елементарні засоби виразності для відтворення ставлення до дійсності (колір, кольорові сполучення, форма, композиція і ін.). Композиція – важливий зображально-виражальний засіб мистецтва, засвоєння якого має значення при успішній навчально-творчій діяльності. Термін «композиція» означає складання, розміщення, з'єднання частин в єдине ціле [25, с. 3-4]. Академік Е. Кибрик обґрунтував основні закони композиції, серед яких закон цілісності – об'єднання всіх елементів в єдине ціле. Усі елементи, предмети, лінії, кольори повинні об'єднуватися одним задумом, складатися в одну художньо-виразну ідею. Велике значення мають закономірності та засоби композиції. Один із найважливіших закономірностей – сюжетно-композиційний центр. Виділення сюжетного центра дозволяє бачити головне та другорядне в композиції. Особливе значення має розмір сюжетного центру відносно розміру використаного формату. Композиційний центр наголошує на те, навколо чого відбувається дійство. Тому, саме він повинен привертати увагу глядача, бо саме композиційний центр «включає сюжетну зав'язку з головними діючими особами» [4, с. 63].

За допомоги ритму, руху фігур, їх кількості, кількості повторів та інтенсивності митець має змогу відобразити те, що відбувається на картині. Ритм допомагає легше «відшукувати зв'язки між елементами форми, а також примушує відчувати цілісність» художнього образу,

елементів композиції [4, с. 61]. Поняття ритму слід розуміти не тільки під час організації сюжетної композиції, але й під час організації окремих її образів. Симетрична організація композиції урівноважує картину (за допомогою «рівного» розміщення схожих або однакових форм, кольорів, тону). Під час створення симетричної композиції, автор найчастіше використовує «яскраво виражений центр, який, як правило збігається з геометричним центром всієї площини картини» [25, с. 106]. Симетрія означає таке співвідношення між елементами, яке повторює і урівноважує один одного [4, с. 62]. Зазвичай, у статичній композиції присутні рівновага та статика, що підсилюють симетричну організацію композиції. Емоційно у роботі відчувається спокій, відсутність руху. Асиметрична композиція частіше використовується, якщо митець намагається передати активну дію, рух. Асиметрія порушує рівновагу, привертає увагу, наділяє образи та всю композицію динамікою. Асиметричне розташування не створює враження поділу картини вертикальною віссю на дві рівні форми та тон, зазвичай що присутнє під час сприйняття симетричної композиції, але слід враховувати також присутність активного руху на картині» [25, с. 22].

Важливим виразним засобом є колір, що відтворює навколишню дійсність, образну характеристику світу. Основні кольори – кольори, за допомоги яких можна отримати інші кольори шляхом змішування (червоний, жовтий, синій). Для більш точного та емоційного відтворення образу, композиції застосовують серію кольорів, що схожі за тоном і стоять поруч у колірному спектрі: теплі кольори – червоний, оранжевий, жовтий, холодні кольори – блакитний, синій. Кольори, що переважають на картині є домінуючими кольорами, цей засіб виразності застосовують коли хочуть посилити значення, виразність явища або образу. Характер взаємозв'язку всіх колірних елементів визначають як колорит [24]. Розповсюдженим прикладом нюансу є використання зближених кольорів, кольорів однієї групи. Нюанс – виразний засіб живопису, де фарби, близькі за кольором і силою світла,

де відхилення, перехід, відтінок у кольорі ледве помітний. Ньюанс точно підкреслює взаємозв'язок всіх елементів образу, поєднує усі складові композиції в єдину гармонійну колірну гаму. Ньюанс використовується для уникнення в композиції монотонності та одноманітності. Завжди необхідно знайти міру ньюансових відношень у кожній композиції, усвідомити наскільки вони суттєві. Ньюанс повинний чітко сприйматися у зв'язку зі змістом композиції [24, с. 16]. Контрастні кольори – кольори, що максимально віддалені один від одного на спектральному колі (червоний – зелений, синій – жовтогарячий, жовтий – фіолетовий). Кольоровий контраст – протиставлення кольорів, які різко відрізняються за кольором або тоном. Його властивість – викликати нові відчуття та емоції, які не можуть бути викликані при їх сприйнятті окремо. За допомогою контрастних зіставлень можна підкреслити, посилити особливості елементів та сприяти підвищенню загального сприйняття. Використовують кольорові контрасти з метою «досягнення мажорних та мінорних поєднань, тобто використання властивостей кольору дає змогу проводити аналогію між колористичним настроєм у живопису» [24, с. 16].

Одним із виразних засобів живопису є пляма. Як пише Демченко І., пляма це «головний елемент у малюнку або смислового центрі». Пляма може бути контрастною по відношенню до фону, або навпаки бути незначною за кольором та тоном до порівнювальних явищ [4, с. 51]. В. Кандинський наділяє форму «можливістю посилювати або притлумлювати притаманне конкретному кольору звучання» [16, с. 39]. Форми є символами, в яких виявляється природа, виражається реальність, розкривається новий зміст на кожному рівні свідомості» [19, с. 83]. За своїми виразними можливостями одна з найпотужніших є лінія. Головна виразна функція лінії – відтворення руху [4, с. 51]. Лінія, як виразний засіб живопису, перетворює статичну композицію на динамічну, змушує глядача рухатися у її напрямку [6]. Такий процес, на думку Б. Неменського, стає можливим за

умови творчої активності особистості. Науковець вважає, що рівень значення мистецтва, художнього зокрема, визначається мірою активності задля його освоєння, і саме такий процес забезпечує реалізацію потенційних творчих можливостей дитини, її самовираження [5].

За твердженням О. Рудницької, особлива активізація свідомості засобами живопису зумовлена тим, що художній твір, водночас, відображає дійсність й оцінює зображуване, прагнучи виявити своє внутрішнє «Я» [21]. На думку Г. Падалка, пізнання мистецтва вводить особистість у світ емоцій та переживань. Засоби живопису допомагають відтворити світ у художніх образах, враховуючи чуттєво-емоційне ставлення до нього митця [14]. За висновками Н. Миропольської, у процесі художньої діяльності особистість пізнає зображувальне мистецтво, а через нього – довілля та себе, завдяки чому відбувається гармонійний розвиток їх особистостей. На думку науковця, зображувальна діяльність включає спеціальні знання про способи виконання, засоби художньої виразності [12]. За словами автора, завдяки поєднанню різних засобів живопису, у дітей виникає можливість виявити власну індивідуальність, уподобання, а це є важливою умовою розвитку художньо-творчої активності. Кожний засіб живопису сприяє сприйманню та відтворенню дітьми художнього образу в малюнках і виявляється у здатності індивідуально й безпосередньо виражати емоційний зміст живопису.

Живопис – найулюбленіший творчий вид діяльності дітей. За словами Л. Масол, кожний вид мистецтва, живопис зокрема, спрямований на виявлення, посилення індивідуальних і неповторювальних художніх особливостей, з метою розширення власних творчих меж та можливостей [10, с. 47]. Звернемо увагу на особливостях застосування засобів живопису та формуванні естетичних цінностей саме в дошкільному дитинстві. Великого значення, для композиційних малюнків діти старшого дошкільного віку надають кольоровому виконанню. Діти-дошкільнята із

задоволенням використовують яскраві, насичені кольори, практично не застосовуючи воду. Складається враження, ніби дитина цілком свідомо нашаровує мазки. Інший варіант малювання, який використовують діти у створенні композиції, – контрастність кольорів. Обидва підходи є дієвими і позитивно впливають на виразність композиції, як у тематичному малюванні, так і в малюнках з натури. Важливо зазначити, що використання декоративних елементів та орнаментальної фактури композиції в малюнку застосовуються дітьми упродовж дошкільних років. Відсутність роботи з удосконалення цих навичок призводить до регресу у навчанні. Елементи малюнка нагадують звичайні геометричні фігури та лінії, які слабо передають основні характеристики та ознаки зображуваного предмету. Зміст такого малюнка можна зрозуміти за ритмом зображених форм. Зазвичай, ритм та симетрія у старших дошкільників поєднуються [25, с. 26]. Симетрія в композиціях дитини часто має «дзеркальний» характер. Тобто дитина, щоб урівноважити сюжетну лінію, застосовує саме дзеркальну симетрію, як для передачі форми, так і для передачі кольору. Дитина застосовує однакові форми (або практично однакові) за розміром або використовує однакові кольори, створюючи урівноважену композицію.

В дошкільному віці діти заповнюють аркуш так, щоб відтворити пропорції, розмір та розташування предметів, які роблять композицію ще виразнішою. Фарби підкреслюють виразність композиції. Найчастіше, діти старшого дошкільного віку наперед знають, яку сюжетну лінію вони будуть відтворювати (де і хто буде намальований). У процесі малювання ідеї можуть змінюватися, доповнюватися новими, таким чином дитина створює композиційну лінію. Деякі діти не відразу знають, що будуть малювати, їх малюнок має ситуативний характер, ідеї з'являються із заповненням аркуша. Персонажі виникають несподівано, фрагментарно. Заповнюючи аркуш формами, намагаючись симетрично організувати площину аркуша, дитина старшого дошкільного

віку використовує елементарні зображувальні форми (сонце, хмарки, травичку і т.п.). Такий варіант малювання використовують діти, які «бояться» або «не вміють» малювати. Часто такі діти виховуються на прикладах масової культури, що пригнічує уяву, інтерес до зображуваного, формує страхи «неправильного» малювання. Таким чином, формування естетичних поглядів, ідеалів порушується та спотворюється.

Часто діти, які малюють сюжетну композицію, зображують предмети, ніби дивлячись на них «збоку». Нижня та верхня частина аркуша виконують функцію землі та неба відповідно і заповнюються зображуваними формами (на землі трава, каміння, квіти, дерева, будинки, люди, в небі – сонце, хмарки, зірки, птахи, дощ, літаки і т.п.). Інший варіант зображення – коли дитина малює предмети, ніби дивиться на них «зверху», але предмети на цій картинці зображені «збоку». Лінія, що відокремлює небо і землю, не існує. Вся площина – це земля, на якій відбувається дійство. Всі предмети зображуються на всьому аркуші. Той чи інший варіант (горизонтальна і плоска композиція) є засобами зображення, що є нормою для дитини старшого дошкільного віку. Використання багатоплановості при створенні композиційного сюжету дитиною 6-річного віку трапляється рідко. Ближче до 8-ми років дитина активно починає використовувати багатоплановість композиції. Н. Сакуліна зазначала: «Дослідження зображуваної діяльності дошкільників наводять на думку, що вивчення візуальних просторових відношень може бути досягнуто не тільки після 9-10 років, але й у 7-8 років...за умови педагогічної організації відповідних спостережень» [22, с. 98].

Як показала наша практика, малюючи, дитина старшого дошкільного віку дуже рідко використовує просторову перспективу. Якщо їй продемонструвати можливості зображення предметів на відстані від переднього плану (який зазвичай застосовують дошкільнята), дитина, застосувавши цей прийом один або декілька разів (можливо не до кінця

усвідомивши навіщо), повертається до прийнятих дитячих стандартів, але на виразність малюнка цей захід не впливає. Тільки після 7-ми років діти свідомо починають використовувати другорядні плани в малюнку, щоб краще передати просторову композицію зображуваного. Дитина 7-річного віку використовує елементарну просторову композицію, малюючи дві горизонтальні лінії, одна з яких служить межею землі і неба, а інша – поділяє землю на дві частини. Наприклад, треба намалювати море або пісок, ліс, тощо. Дитина однією лінією виокремлює і позначає землю і ліс (пісок і море і т.п.), а іншою, горизонтальною лінією, – ліс від неба (море від неба і т.п.). Сюжетна лінія, де відбувається дія, присутня на двох нижніх площинах аркуша, або на тій, яка посередині (крім неба). Багатоплановість просторової композиції додає більшої виразності малюнка, але сюжет та розміщення фігур залишаються такими ж. Спостереження підтвердили, що дитина старшого дошкільного віку частіше використовує одноплановість заповнення площини аркуша. З цього приводу пишуть В. Сухенко та О. Засипкін: «Конфлікт двовимірності та тривимірності вирішується методом «аксонометрії» (аксонометрія (грец. – вимірюю) – один з видів перспективи, заснований на методі проектування (отримання проєкції предмета на площині), за допомогою якого наочно зображують просторові тіла на площині паперу), де площину зображення треба тлумачити не як площину проєкції, а як передню межу глибини простору. розуміння конструкції предмета йде одночасно з виховання почуття глибини картинної площини, адже сам предмет зображення створює умовний простір, нехай не глибоко структурований, але цілком достатній, щоб розвинути у дитини основи принципу «вікна в природу». Цей принцип є архаїчним методом в організації умовного простору. Він позбавлений будь-якої наукової конкретики і базується на чуттєвому досвіді, емпіричності» [23, с. 174].

Важливе значення у виборі композиційного розміщення має ідея, яка у дітей старшого дошкільного віку з'являється

до початку малювання (за умови активного педагогічного керівництва художньо-творчим процесом). У дітей, які щойно почали відвідувати школу, інколи спостерігається «застрягання» ідеї, коли дитина не уявляє єдиної цілої композиції до початку малювання, зображує предмети хаотично, не дотримуючись однієї сюжетної лінії. У такому випадку, дитина починає малювати з другорядних предметів, оминаючи зображення головних персонажів. Але, бути впевненими, що така робота вийде гіршою, ніж у тієї дитини, яка спочатку малює композиційний центр, не можна.

Аналізуючи вище зазначене, ми можемо стверджувати, що дитина старшого дошкільного віку під час малювання може виділяти головне (розміщувати в центрі, малювати великі форми, використовувати яскраві кольори, або навпаки зменшувати головне, залишаючи навколо нього пусте місце). Однією з особливостей композиції дитячого малюнка є рух, напрямком найчастіше зліва на право або справа на ліво. Всі зазначені характеристики дитячої творчості є позитивним відображенням дійсності, яке вказує на значний розвиток композиційної уяви у дитини старшого дошкільного віку. Емоційність робіт доводить інтенсивне формування естетичних почуттів, спричинені взаємодією з естетичними цінностями.

Композиція в малюванні з природи у старшому дошкільному віці суттєво відрізняється від композиції тематичного малювання. Для дитини 5-6 років характерне малювання предметів на рівні сприймання очей. Малювання з інших ракурсів для них складне, оскільки знання дошкільниками перспективи ще не достатні. Намагаючись врахувати явища зображувальної перспективи, діти старшого дошкільного віку можуть відчувати складнощі, тому що їх просторове мислення не достатньо розвинене. Звісно, діти 5-6 років, малюючи з природи, зображують її, ніби дивлячись на предмети згори, але горизонтальна площина присутня завжди. Ще однією важливою особливістю малювання з природи у старших дошкільнят є масштабність

композиції. Форма зображуваних предметів, їх розмір залежать від задуму дитини. Часто дитина, малюючи з натури, свідомо збільшує розміри предметів до такої міри, що вони можуть сягати країв аркушу або виходити за його межі. Найімовірніше такий «стиль» малювання відображає бажання дитини передати точний розмір або масштаб сприйнятого. Коли дитині треба намалювати один предмет, він частіше розміщений по центру композиції, врівноважуючи композицію. Малюнок з декількох предметів може бути порізному закомпонований (в залежності від ідеї дитини). Наприклад, при малюванні натюрморту, дитина може намалювати всі предмети, що є в постановці, або зобразити тільки деякі з них. Інколи діти старшого дошкільного віку малюють те, що знаходиться поза натюрмортом (стіни, тумби, драпірування інші натюрморти), у залежності від сприйнятого.

Важливою ознакою дитячого малюнка є незатуленість предметів. Дуже добре за цим феноменом можна спостерігати не тільки під час тематичного малювання, а й під час малювання з натури. Кожна дитина сидить на особистому місці, зазвичай це місце постійне. Тобто натюрморт, який дитина бачить, для кожного має свій ракурс. Зрозуміло, що при спостереженні дитина бачить усі предмети, присутні у постановці, але рівень затуляння того чи іншого предмета свій. З одного ракурсу видно увесь натюрморт і кожен предмет окремо, з іншого – якийсь предмет перекриває інший і т.п. Цікаво те, що дитина старшого дошкільного віку, не зважаючи, на своє місце і ракурс предмета, завжди малює так, ніби сидить перед натюрмортом, не затуляючи предмети один одним. Відстань між предметами дитина може варіювати сама. Ще одна цікава особливість зображення дитиною. Як і в тематичному малюванні деякі предмети (наприклад, тарілка, фрукти і т.п.) дитина малює ніби дивлячись на них згори, інші предмети постановки (гличики, пляшки, драпірування) вона малює так, ніби дивиться прямисінько на них. Коментарі вчителя про те,

що деякі предмети не видно, або видно частково, дитина ніби ігнорує. Справа в тому, що в 5-6 років, а в деяких випадках і пізніше, діти вважають затуляння предметів власною помилкою (якщо предмет заходить один на одного, вийде «не гарно», «не правильно»). Такий феномен існує через психофізіологічні особливості старших дошкільнят, у яких когнітивні процеси (уява, сприйняття, мислення) мають особливе специфічне навантаження. Це пояснює, чому дитина старшого дошкільного віку малює не з природи, а по природі, тобто те, що вона знає про цей предмет, а не те, що вони бачить, дивлячись на нього. Особливість розвитку сприйняття дає змогу дитині побачити те, що інша дитина могла не зафіксувати у пам'яті. Цей момент пояснює суб'єктивне бачення та відтворення сприйнятої природи. Навіть, коли дитина «послухає» викладача і намалює так, як підказує вчитель, подальша робота з природи буде мати ту ж саму «помилку». Одним із цікавих моментів під час малювання є переміщення або заміщення предметів. Дитина, яка малює натюрморт, може сміливо поміняти місце розташування одного предмета з іншим. Цей факт підтверджує припущення, що дитина дошкільного віку малює по природі, предмети які розглядала перед тим, як почати малювання. Головне для дитини в цей момент – відображення сприйнятого, у першу чергу, за допомогою кольору та форми. Місце розташування має другорядне значення.

У процесі малювання тематичної композиції особливого значення набуває формування у дітей старшого дошкільного віку вміння втілювати образи персонажів в оригінальну живописну композицію. Особливої уваги потребує розвиток художньо-творчої уяви, формування самостійності під час вибору сюжетної лінії в тематичному малюванні. Діти 5-6 років під час побудови композиції починають малювати головних персонажів. Мало малюнків, в яких непомітний ідейний зв'язок між зображуваними предметами. Головною причиною такого явища можуть бути

декілька чинників. По-перше, дитина перебуває під впливом масової культури, поясненням такого зображення можуть бути коментарі: «Я бачив по телевізору», «Я читав у журналі», «Мені говорили, що треба не так» і т.п. По-друге, дитина має певні страхи, невпевненість, тривожність, що обов'язково вплинуть на сюжет композиції. Тематична композиція буде блідо виглядати і під час зміни тематичного завдання практично не зміниться. Пояснення при цьому такі: «Я не вмію», «Я не знаю», «Я ніколи такого не вчив», «У мене не вийде» і т. п. За активного навчання, підтримки композиція стає більш цікавою, з'являється рух, дія та оригінальність. Іноді діти під час малювання, можуть частково або повністю змінювати початкові ідеї композиції. В деяких малюнках первісний задум не змінюється. Е. Шорохов висловлювався стосовно зміни задуму композиції, – «У деяких малюнках первісний задум проявляється в остаточній роботі. В цьому є, безумовно, і позитивне, в той же час і негативне (обмеженість творчої думки дитини, шаблонність виконання однієї і тієї ж теми в декількох малюнках, страх невдалого рішення композиції у новому варіанті» [25, с. 41]. Аналізуючи це явище доходимо висновку, якщо дитина залишає задум зображення первісної композиції, малюнок виконується емоційно та оригінально. Поясненням цього факту є естетичний розвиток особистості – процес становлення і вдосконалення естетичної свідомості (естетичні погляди та естетичний ідеал) та естетичної діяльності особистості.

Художній образ у живописі є одним із найбільш емоційних та складних понять, адже він позбавлений наочної конкретності, стійкої предметності, втілюючи переважно переживання й почуття особистості. Художній образ, можна відчутти емоційно через характер зображувальних засобів, завдяки кольорам, композиції, саме завдяки емоційному змісту художніх образів живопис найбільш повно та неповторно відтворює дійсність. Тому, одним із головних моментів відтворення сюжетної ідеї в образотворчому

мистецтві є художній образ. Створення образу в сюжетних малюнках відбувається під час створення самої ідеї. Тобто дитина старшого дошкільного віку до того, як почала малювати, уявляє собі художній образ, який вона сприймала раніше у реальному житті. Е. Шорохов пише: «Формування зорових образів у людини є одним із елементів пізнання зовнішнього світу» [25, с. 44]. І далі вчений зазначає: «Існують дві категорії образів. Одні образи швидко з'являються і зникають. Такі образи не стійкі і не довготривалі. Інші образи створюються довше, на основі аналітико-синтетичної діяльності, роботи уяви, волі та мислення, вони вбирають у себе найцінніше і найсуттєвіше» [25, с. 44]. Таким чином, дитячі художні образи складаються на основі точного уявлення про якийсь предмет, який, з часом, може змінюватися, доповнюватися. Під впливом нових зорових уявлень про один і той же предмет (більш детальне спостереження, повторне сприйняття, зміни індивідуальних особливостей предмета) художній образ може змінюватись настільки, що його складно впізнати. З огляду на вище сказане можна стверджувати що дитина оцінює естетичні явища, збагачується у процесі їх сприймання та оволодіває законами творчості, тим самим формує естетичні цінності.

Отже, у науковій літературі вирізняють певні тенденції щодо значення засобів живопису у процесі становлення особистості дитини. Художнє мистецтво, живопис відіграє особливу роль у всебічному, гармонійному, естетичному розвитку особистості, яка визначається її специфікою як виду мистецтва. Живопис як особливий вид мистецтва допомагає зростаючій особистості пізнати довкілля, емоційно відтворити пізнане, формує естетичні цінності шляхом пошуку естетичних ідеалів та смаків. Учені не виокремлюють якусь окрему функцію живопису – це пов'язано з тим, що цей вид мистецтва наділений багатofункціональними можливостями, а розвиток художньо-творчої активності особистості, її індивідуальне самовираження та

самореалізація засобами живопису є лише однією із її функцій. Властивістю живопису є здатність зображувати, тобто об'єктивно відтворювати дійсність та виражати – суб'єктивно, індивідуально та неповторно передавати своє ставлення до того чи іншого явища дійсності. Зображення та виразність у живописі можна виявити у процесі визначення основних засобів живопису – кольору, композиції, плямі та лінії. Виразити за допомогою живопису можна характер, почуття, емоції; зобразити – форму предмету, те, що під силу відчутти візуально, кінестетично. Таким чином, вираження надає художньому образу духовності, а зображення опредмечує, матеріалізує, надає форму в художньому образі.

Отже, якщо говорити про дитину під час живопису, це дитина, яка реалізує себе в малюнку, виразно відтворює дійсність через призму свого внутрішнього емоційного стану та особистісного досвіду. Естетичні потреби, що впливають на бажання та прагнення об'єктивувати образ «Я», емоційно та безпосередньо виражати власні думки та почуття, відображати індивідуальне ставлення до себе та оточуючих, спілкуватися з красою, реалізувати внутрішній естетичний творчий потенціал у художній діяльності шляхом використання образно-виразних засобів живопису, спричиняють необхідність у взаємодії з естетичними цінностями та їх формуванні.

Література

1. Белютин Е. М. Основы изобразительной грамоты / Елий Михайлович Белютин. – М.: Издат-во «Советская Россия», 1961. Изд. 2-е, допл. – 232 с., илл.
2. Белова А. А. Бессознательное как источник творческой деятельности: дис. канд. филос. наук: 09.00.04 / Анна Александровна Белова; Харьков. гос. ун-т. – Х., 1997. – 157 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Лев Семенович Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. Демченко І. І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 /

Ірина Іванівна Демченко; Інститут проблем виховання АПН України.– К., 2005. – 271 с.

5. Изобразительное искусство и художественный труд / [Неменский Б.М., Фомина Н.Н., Гросул Н.К. и др.]. – М.: Посвещение, 1991.

6. Кандинский В. В. Точка и линия на плоскости / Василий Васильевич Кандинский. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 240 с.

7. Коломинський Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: [кн. для учителя] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 2-е изд. – 287 с.

9. Ликова І. О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років «Кольорові долоньки» / І. О. Ликова. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2007. – 128 с.

10. Масол Л. М. Пропедевтика художнього сприйняття молодших школярів // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді: зб.наук. статей. / [Упор. Людмила Михайлівна Масол]. – К., 1996. – Вип. 1. – С.41 – 48.,

11. Міщиха Л. П. Психологія творчості: [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Лариса Петрівна Міщиха. – Івано-Франковськ: Гостинець, 2004. – 448 с.

12. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Наталія Євгеніївна Миропольська; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 414 с.

13. Опалюк О.М. Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва: дис. канд.пед.наук.: 13.00.01./ Олег Миколайович Опалюк; Київ. держ. лінгвіст. ун-т. – К., 1999. – 224 с.

14. Педагогіка мистецтва: [монографія] / [упор. Г. М. Падалка; голов. ред. К. А. Романова]; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.:Освіта України, 2008. – 274 с. (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)

15. Петров Ю. П. Динамика эстетического развития личности в процессе ее общения с искусством / Ю.П.Петров // Ис-во и эстет. воспитание молодежи. – М.: Педагогика, 1981. – 166 с.

16. Плазовська Л. Теорія В.Кандинського в аналізі художнього твору // Мистецтво та освіта: наук.-метод. журнал / [гол. ред. Л.М. Масол]. – К.: Вид-во Фенікс, 2012. – Вип. 2 (64). – с.64.
17. Полунина В. Н. Искусство и дети: из опыта работы учителя / Валентина Николаевна Полунина. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с., ил.
18. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Тамара Іллівна Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
19. Психология художественного творчества / [сост. К.В. Сельчонок]. – М.: Харвест, 1999. – 752 с.
20. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию: русская и советская школа рисунка: [уч. пос. для студ. худ.-граф. фак-та пед.инс-тов по спец. №2109 «Черчение, рисование и труд»] / Николай Николаевич Ростовцев. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с., илл.
22. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / Ольга Петрівна Рудницька. – К.: АПН України, 1998. – 183 с.
23. Сакулина Н. П. Воспитание творческой инициативы / Нина Павловна Сакулина // Дошкольное воспитание. 1970. – № 1. – С. 44.
24. Сухенко В. М., Засипкін О. В. Способи перспективної побудови умовного простору картинної площини // Українська Академія мистецтв. Дослідницькі та науково-методичні праці: наук. зб. – К.: ТОВ«ДІА», 2011. Вип. 18. – 520 с.
25. Теплов Б. М. Избранные труды / Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
26. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе / Евгений Васильевич Шорохов. Пособие для учителей. Изд.2-е. доп. и перер. – М.: Просвещение, 1977. – 112с., ил.
27. Юферова А. Революцией призванный // Художник. Журнал Союза художников РСФСР. – М., 1989. – № 10. – С. 2 – 19.

ЕКОЛОГІЧНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Свобода – це відповідальність. Ось
чому її всі так лякаються.*

Джордж Бернард Шоу

Сучасні перетворення, що переживає сьогодні українське суспільство, неодмінно позначаються на всіх сферах життя людини. Не залишаються й осторонь сучасні студенти, які намагаються, не дивлячись ні на що, здобувати вищу освіту. Але нажаль, сучасне студентство не має достатнього рівню відповідальності, а це в свою чергу позначається не тільки на якості засвоєння необхідних знань, умінь та навичок, а й на їх особистісний та професійний розвиток. Тому конче важливим завданням усіх вищих є пошук оптимальних шляхів та створення таких умов, котрі будуть допомагати майбутнім фахівцям розвивати в себе більш високий рівень відповідальності (особливо екологічної), адже саме вона є одним з головних факторів духовного розвитку кожної особистості.

Вищий навчальний заклад завжди був й завжди буде одним з найважливіших джерел формування особистості, адже саме в його стінах відбувається кропіткий процес становлення майбутнього фахівця – громадянина нашої держави, гаранта нашого майбутнього. Саме тому конче важливим є вирішення питань, окреслення шляхів та створення оптимальних умов у сучасних ВНЗ не тільки для максимально повного засвоєння студентами необхідних знань та вмінь, а для їх духовного розвитку. Таким чином, можна говорити, що сучасна вища освіта повинна виконувати дуже важливу функцію – вона повинна допомагати майбутньому фахівцю в максимальному розкритті своїх інтелектуальних та

творчих можливостей, гармонійного й всебічного розвитку власної особистості та успішного професійного самовдосконалення.

Сьогодні нажаль відчувається збільшення кількості людей, що відчують відчуженість від духовних цінностей. Ця проблема пов'язана з тим, що сучасний світ все більше формує не індивідуальне мислення у людина, а своєрідне кліше масової свідомості, яке пропагандує певні популярні образи, прийнятні конкретному суспільству оцінки та смаки. Нажаль все більш спостерігаємо те, що рівень технологічного та наукового розвитку не лише дозволяє більш продуктивно використовувати людину. власних знань та вмінь, а й викликає цим необхідність більш пильної уваги до проблема екологізації розвитку особистості майбутнього фахівця. Варто підкреслити, що сучасний вищий навчальний заклад стає важливою сходинкою до збагачення особистістю знаннями про соціальне та природне оточення себе, створює оптимальні умови для знайомства з цілісною картиною світу та сприяє процесу формування відповідального, морально-етичного, естетичного та науково-обґрунтованого до нього.

Слід зазначити, що в процесі духовного розвитку особистості майбутнього фахівця важливу роль відіграє рівень розвитку його відповідальності. Саме ця інтегральна якість особистості допомагає спрямувати власні зусилля студента на досягнення поставленої мети та власного саморозвитку, навіть в умовах, коли відсутні сприятливі для цього умові. Таким чином, процес духовного розвитку слід розглядати в єдності з відповідальністю особистості як результату інтеграції всіх психічних функцій особистості і показника розвитку самоконтролю та саморегуляції особистості.

Для визначення ролі відповідальності в духовному розвитку та професійному становленні майбутнього фахівця, необхідним є вивчення цієї проблеми з усіх аспектів, а точніше, необхідним є аналіз існуючих підходів щодо визначення відповідальності, екологічної відповідальності,

духовності, духовного розвитку та професійного самовдосконалення особистості. Тут слід зазначити, що найбільш широкий аналіз проблем духовного розвитку особистості був проведений М.Й. Боришевським, О.І. Кульचितською, Є.О. Помиткіним, В.А. Пономаренко, М.В. Савчиним, У.Джеймсом, К. Роджерсом та Е. Фроммом. Психологічні аспекти відповідальності як інтегративної якості особистості були розкриті в працях М.В. Левківського, К.К. Муздибаєва, М.В. Савчина, Л.П. Татомир, М.Т. Дригус та інших. Проблему професійного самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці, як Г.М. Андрєєва, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, А.В. Мудрик, І.Д. Свіщев, В.О. Сухомлинський та інші.

Що ж стосується вивчення проблеми екологічного виховання, то її вирішенням займалися видатні педагоги минулого: О.Духнович, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Проблема екологічного виховання майбутніх фахівців знайшла певне висвітлення у роботах Н.П. Єфіменко, О.О. Мамалуй, Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський та інших. В.І. Комендар зазначає, що цілеспрямований процес формування відповідального ставлення студентів до природи в усіх видах навчальної суспільно корисної діяльності та спілкування з природою складають сутність екологічної освіти і виховання, які конкретизують і поглиблюють основну ціль – формування екологічної культури, екологічної відповідальності [7, с. 5].

В психологічній літературі під відповідальністю найчастіше розуміють різні форми контролю суб'єкта над власною діяльністю та поведінкою з точки зору того, чи дотримується він прийнятих у певному суспільстві норм та правил. Одним з перших питання про самодетермінацію свобідної волі, етичних цінностях та відповідальності особистості розробляв У. Джеймс. Вчений витоки відповідальності бачив у моральних та релігійних почуттях, в яких провідну роль відіграє вольові зусилля людини [4,

с. 356]. В. Франкла головною інстанцією, перед якою кожна особистість несе відповідальність, називав совість [15, с. 126]. На думку Е. Фромма, відповідальність – не нав'язаний із зовні обов'язок, а відповідь людини, на звернене до неї прохання, яке вона переживає, як власну проблему. Відповідальність у прямому значення цього слова – цілком добровільний акт, це відповідь людини на потреби іншої, виражені або невиражені. Бути «відповідальним» – означає бути вільним і готовим відповісти [14, с. 27].

Найбільш точно визначення відповідальності надав К.К. Муздибаєв, який називав цю стійку якість особистості результатом інтеграції усіх психічних функцій особистості, а саме: суб'єктивного сприйняття світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного відношення то обов'язку та волі [10, с. 19]. Тут слід звернутися до думки вченого, про те, що центральна тенденція еволюції відповідальності знаходить своє проявлення у виникненні додаткового внутрішнього механізму контролю. Саме тому про людину як активного суб'єкта власного життя можна говорити лише тоді, коли вона відповідає за власні дії та вчинки перед собою як активним творцем себе та свого життя, виходячи з вищих загальнолюдських ідеалів, цінностей та інтересів.

Також цікавим є погляд на феномен відповідальності сучасних науковців В.І. Слободчикова та Є.І. Ісаєва, які визначають її як якість людини в суб'єктній, особистісній, індивідуальній та універсальній сфері. Вчені наголошують: «Самостійність та відповідальність в соціальній поведінці складають найсуттєвіші характеристики людини як особистості» [13, с. 351]. Відповідальність вони пов'язують зі здібністю людини нести відповідь за вчинки перед іншими, суспільством, перед самим собою.

К.О. Абульханова-Славська розглядає відповідальність як форму внутрішнього прийняття необхідності та добровільності її реалізації. Тобто, відповідальність розуміється в тому контексті, у якому суб'єкт розглядає себе відповідальною особою і сам визначає міру своєї

відповідальності. Вчена підкреслює, що активність повинна йти від самого суб'єкта, а не від зовнішніх інстанцій., а відповідальність вона пов'язує з такими фундаментальними якостями особистості: самостійність, впевненість, здатність до самоконтролю. На думку вченої відповідальну особистість характеризує в першу чергу готовність до переборення труднощів, незалежність від оцінок та впливу оточуючих, здатність вірно оцінювати власні можливості та недоліки.

Слід зазначити, що саморозвиток особистості та її духовне самовдосконалення відбувається через розвиток самосвідомості, усвідомлення своїх соціального та особистісного статусів, власної самоцінності, свободи волі й відповідальності. К.К. Муздибаєв зазначав, що відповідальність відображає передусім масштаб, об'єм особистих завдань, обов'язки індивіда, тобто межі боргу. Сучасним вітчизняним науковцем І.Д. Бехом відповідальність розглядається як якість, що концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, повинність у здійсненні морального вчинку, передбачає визнання людиною своєї причетності до соціального і природного буття, своєрідний підсумок самоусвідомлення. Вчений наголошує на тому, що відповідальність не може існувати без волі: «У психічному житті людини волі справедливо належить провідна роль; вона становить істинну основи її особистості...Лише сильна, цільова воля робить людину вільною і водночас відповідальною» [2, с. 3].

Відповідальність особистості зв'язується в психології з її духовною свободою, яка розуміється, перш за все, як свобода волі. За І.Д. Бехом свобода є самовизначенням духу людини, її ціннісним пріоритетом. Вчений відмічає, що в психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір; це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Справжня людська свобода без відповідальності неможлива, а без свободи неможливий й рух людини уперед.

Варто підкреслити, що більшість сучасних вчених зазначають, що відповідальність особистості тісно зв'язана з мотиваційною сферою особистості, її інтелектуальним потенціалом, морально-етичним світоглядом, наміром розвиватися та самовдосконалюватися. Саме тому у багатьох соціально-психологічних дослідженнях відповідальність розглядається з морально-етичної позиції як якість що підкреслює внутрішню усвідомлену сутність особистості. Так, наприклад, М.Й. Боришевський зазначав, що морально-довершена людина не тільки усвідомлює вирішальне значення моральних цінностей, але й активно утверджує їх у повсякденному житті, у ставленні інших людей до себе самої, виявляючи такі моральні риси, як доброта, справедливість, толерантність, щирість, сумлінність, повага до іншої людини, почуття власної гідності, відповідальність, принциповість. Вчений наголошував, що на основі усвідомлених власних можливостей особистість обирає цілі життєдіяльності, формує наміри і способи досягнення цілей. Завдяки цьому набуває реальних обрисів процес народження, конституювання цілей, що є необхідною умовою розвитку відповідальності та почуття обов'язку особистості, становлення її моральності [3, с. 7].

Відповідальність особистості не може існувати без совісті, так, наприклад, В.В. Молодиченко підкреслює, що саме совість конкретної людини як суб'єкта моральної поведінки є тією основною інстанцією, яка контролює моральні норми [9, с.177]. Совість, на думку вченого, характеризується з інтелектуальної та емоційно-психологічної позиції. Індивідуалізований характер совісті охоплює індивідуальні, суб'єктивовані, включені до мотиваційної та емоційно-вольової структур особистості вимоги стосовно поведінки та вчинків особистості з боку певного суспільства [9, с.177-178]. В.В. Молодиченко також наголошую не тому, що голос совісті повинен завжди звертатися до свободи вибору людини, до її свободи волі.

Рівень розвитку екологічної відповідальності залежить від рівню розвитку соціальної відповідальності, яка є універсальною формою зв'язку і взаємозалежності особистості та суспільства. Баранова С.В. зазначає, що соціальна відповідальність визначає особистість з погляду виконання нею тих вимог, які висуває перед нею суспільство. Соціальна відповідальність виражає міру участі особистості і соціальних груп у їхньому моральному удосконаленні і удосконаленні їхніх соціальних відносин [1, с. 36].

Розвиток відповідального ставлення до природи передбачає формування здатності та можливості особистості свідомо, а отже цілеспрямовано, добровільно, виконувати вимоги і вирішувати завдання морального вибору, досягаючи певного результату. В цьому контексті, метою поведінки студентів повинні бути такі вчинки, які спрямовані на підтримку відтворюючих сил природи, на збереження природи для майбутніх поколінь. Добровільне, вільне дотримання моральних вимог, пов'язаних з відношенням до природи, передбачає переконаність в необхідності такої поведінки, а не страх за можливе осудження з боку оточуючих. Саме переконаність дозволяє людині протидіяти будь-якому впливу, а також долати свої сумніви, які не відповідають екологічній необхідності [11, с. 73].

Екологічну відповідальність науковці частіше за все пов'язують із цілеспрямованістю, самоконтролем, критичним ставленням людини до себе, точністю та пунктуальністю, вірністю щодо виконання людиною зобов'язань та її готовність відповідати за наслідки власних вчинків, дій та поведінки в природному середовищі. Всі зазначені якості особистості обов'язково мають на увазі наявність у людині чесності, справедливості та принциповості. Але слід зазначити, що всі ці якості не можуть бути реалізовані успішно, якщо людини не розвиває у собі певні емоційні риси, до яких відносять здібність до емпатії, співпереживання, чуйності як до чужої болі, так і до радості. Дотримання та виконання людиною будь-яких зобов'язань

потребують у неї сформованість наступних вольових якостей та зусиль: наполегливість, старанність, стійкість, сміливість, витримка. Екологічна відповідальність розуміється як інтегральна якість особистості. Це своєрідний компонент людської свідомості, який є формою прийняття особистістю існуючої системи відповідальної взаємозалежності людини та природи. Цей вид відповідальності людини характеризується вищою мірою її позитивного відношення до суспільних потреб. Екологічна відповідальність базується на глибокому розумінні людиною власних дій та вчинків відповідно до навколишнього середовища й міститься в усвідомленні ролі соціуму та загальнолюдських цінностей в екологічній ситуації.

Формування відповідальності майбутнього фахівця як чинника його духовного розвитку та професійного самовдосконалення не повинно відбуватися стихійно. Цей процес необхідно контролювати як суб'єктом, що здійснює власний розвиток та саморозвиток, так і різними соціальними інститутами., серед яких пріоритетне значення має вищий навчальний заклад.

Досвід різних вищих нашої країни дозволяє нам говорити про те, що сьогодні ефективно вирішувати проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням та професійним розвитком майбутніх фахівців можливо лише при умові, якщо в навчально-виховному процесі ВНЗ активну участь братимуть самі студенти, адже духовний розвиток майбутнього педагога та його професійне самовдосконалення – це в першу чергу усвідомлений та цілеспрямований шлях власного особистісного розвитку, спрямованого на підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції й розвитку професійно значущих якостей, відповідних до зовнішніх вимог сучасного суспільства, до умов їх майбутньої професійної діяльності й власної програми саморозвитку [8, с. 58]. Тут необхідно зазначити, що процес професійно-педагогічного самовдосконалення майбутнього педагога повинен відбуватися в трьох взаємозалежних

формах – самоосвіта, самовиховання й саморозвиток у цілому. Основною метою самоосвіти й саморозвитку особистості майбутнього фахівця є вдосконалення вже наявних в нього ЗУН, які йому будуть необхідні в майбутній педагогічній діяльності, з метою досягнення мети та визначеного рівня професійно-педагогічної компетенції.

Серед найважливіших характеристик особистості (або якостей), які визначають людину як активного суб'єкта духовного розвитку та самовдосконалення, виділяють: свободу як можливість вибору людиною шляхів власного розвитку; відповідальність як можливість приймати рішення; інтенціональність як спрямованість розвитку на щось певне (цілі, цінності, змісти тощо); суб'єктність («суб'єктивність» як особливий внутрішній досвід); поєднання зі світом, або буття у світі; картину світу та особисті філософія життя як система особистісних конструктів; рефлексивність (здатність до усвідомлення та саморозуміння); принципову незавершеність розвитку та духовність особистості.

Слід зазначити, що розвиток більш високого рівню екологічної відповідальності майбутніх педагогів, повинен відбуватися в умовах екологізації культурно-освітнього простору. Для більш чіткого окреслення значення цього аспекту, необхідно проаналізувати, що ж розуміють науковці під поняттям «екологізація». Більшість вчених розглядають екологізацію як процес проникнення екологічного підходу та принципів як у життєдіяльність кожної окремої особистості, так і у життя колективу в цілому. Екологізація освітнього простору передбачає суттєве перетворенні всіх компонентів освітньої програми, в тому числі й характеру взаємодії та взаємовідносин всіх учасників навчально-виховного процесу в університеті.

Провідним завданням екологізації культурно-освітнього простору в вищому навчальному закладі має бути створення таких умов, котрі будуть максимально допомагати особистісному зростанню майбутніх фахівців як носіїв моральної та екологічної культури. А це можливе лише за

умов існування в студентському колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, «екологічний» фон якого буде стимулювати кожного студента до максимальної віддачі сил, пошуків нових підходів, які сприятимуть досягненню колективом високого рівню розвитку, а також сформованості відповідного рівню контролю та самоконтролю особистості майбутнього фахівця. Все це забезпечить досягнення успіхів, добробут і психологічний комфорт кожної особистості та колективу в цілому [5, с. 145].

Таким чином, одним із головних завдань ВНЗ повинно бути створення оптимальних умов для формування екологічної відповідальності сучасної студентської молоді. Необхідно звернути увагу на процес засвоєння студентами-майбутніми педагогами екологічних знань, який повинен супроводжуватися емоційними переживаннями особистості і сприяти становленню її екологічних переконань як стержневого компонента екологічної відповідальності. Екологічні переконання – це суб'єктивне відношення людей до природи, яке розкриває знання про її значення для людини, про організованість та еволюцію природи, чуттєво пережиті і включені в ті аспекти свідомості, що пов'язані з розумінням ідей бережливого гуманного ставлення до природи [12, с. 9].

Юнацький вік, на який припадає студентське життя, на думку багатьох як зарубіжних, так і вітчизняних психологів, є піком розвитку відповідальності. Саме тому всім освітянам необхідно приділяти більше уваги розвитку та формуванню екологічної відповідальності майбутніх педагогів в умовах навчально-виховного процесу університету, що є провідним фактором їх духовного розвитку та професійного самовдосконалення.

Найважливішим рушієм саморозвитку особистості та її професійного самовдосконалення є духовний розвиток, який дозволяє людині відкривати у себе можливості розвивати в собі вищі цінності. Рівень духовного розвитку є одночасно й рівень особистісного розвитку особистості. Ступінь

духовного розвитку кожної особистості знаходить виявлення у діях та поведінки, які вона здійснює, а також у ступені прийняття на себе відповідальності за власні рішення та вчинках [6, с. 39].

Для вирішення зазначеної проблеми ми зробили декілька дієвих кроків в напрямку розвитку та формування у майбутніх педагогів більш високого рівню відповідальності. Для цього нами було розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес МДПУ імені Б. Хмельницького спецкурс «Психологія відповідальності майбутнього фахівця», метою викладання якого було набуття студентами теоретичних знань та практичних навичок в психології відповідальності, яка не тільки розкриває суть цієї інтегральної якості особистості, а й допомагає кожній особистості пізнати себе, розкрити свої можливості, адекватно оцінити і перетворити їх у дійсність, стати вільними у психічному, моральному, етичному, духовному та професійному самовдосконаленні.

У програмі курсу було заплановано теми, що розкривають теоретико-методологічні основи дослідження відповідальності, основні поняття й категорії, принципи й методи дослідження відповідальності майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки у ВНЗ. Велика увага приділяється психологічним особливостям розвитку відповідальності майбутніх фахівців як чинника їх професійного самовдосконалення. Тематичний зміст курсу передбачає вивчення восьми тем: поняття відповідальності та відповідальної поведінки; відповідальність в структурі особистості; типологія відповідальності особистості; структура та рівні відповідальності; розвиток відповідальності в онтогенезі; психологічні механізми відповідальної поведінки; відповідальність як виховна мета; Психологічний зміст відповідальності як чинника професійного самовдосконалення особистості.

Навчальний курс «Психологія відповідальності майбутніх фахівців» (1 кредит/36 годин) було впроваджено в

навчально-виховний процес у 2012-2013 н.р. з метою професійної підготовки студентів 4 курсу соціально-гуманітарного факультету за напрямом підготовки «Початкова освіта».

Крім викладання спецкурсу, додатково тривав постійно-діючий розвивально-корекційний тренінг для студентів 1 та 2 курсу природничо-географічного факультету (на протязі 2012-2014 рр.), спрямований на розвиток та формування більш високого рівня відповідальності майбутніх педагогів.

Висновки. 1. Одним з найпріоритетніших завдань сучасної вищої освіти, яка постала на шлях європейської інтеграції, є розвиток та формування особистості майбутнього фахівця як громадянина нашої країни, як повноцінного члена українського суспільства, як особистості, що здатна до найбільш повного розвитку та яка спрямована на гармонійну взаємодію із середовищем та суспільством. Перед сучасним ВНЗ стоїть завдання сформувати фахівця, яких зможе вільно й свідомо реалізуватися в сучасному світі, нести відповідальність за наслідки не лише власних дій та вчинків, а й і за власну бездіяльність. В цьому аспекті підвищується роль кожного учасника навчально-виховного процесу в університеті у створення найбільш сприятливих умов для розвитку екологічної відповідальності майбутнього педагога як невід'ємної складової духовного збагачення його особистості.

2. Процес формування у майбутніх педагогів відповідального ставлення до природи, суспільства та сучасного світу взагалі, повинно досягатися лише за умови їх активної участі в різноманітних навчально-виховних та життєвих ситуаціях, які змушують їх приймати екологічно правильні рішення та діяти максимально відповідально. Отже навчально-виховний процес будь-якого ВНЗ має бути спрямований на створення оптимальних умов для формування у майбутніх фахівців потреби та бажання спілкуватися із природою, розвитку інтересу у студентів до

пізнання законів природи, пробудження у них переконання в соціальній обумовленості відношення людини до природи.

3. Розвиток відповідальності, особливо екологічної, є важливим чинником духовного розвитку та професійного самовдосконалення особистості, адже він спрямовує людину до усвідомлення нею дійсної природи реальності, а така інформація неодмінно збагачує та перебудовує будь-яку особистість. Розвиток відповідальності неможливий без адекватно сформованої самооцінки особистості, потреби в саморозвитку, продуктивної міжособистісної взаємодії у відповідності до власних духовних потреб та цінностей.

Література

1. Баранова С.В. Професійна відповідальність в управлінській діяльності (соціально-психологічний аспект): Монографія / С.В. Баранова – Луганськ: Видавництво «Світлиця», 2006. – 200 с.

2. Бех І.Д. Від волі до особистості / Бех І.Д. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.

3. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.

4. Джемс У. Психологія / Джемс У. [Под ред. Л.А. Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

5. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб./ Карамушка Л.М. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.

6. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: [монографія] / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.

7. Комендар В.І. Проблеми екологічного виховання молоді: Навч. посібник / Комендар В.І. – Ужгород: Вироб.-видав. комбінат «Патент», 1994. – 84 с.

8. Мазуха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навчальний посібник – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.

9. Молодиченко В. Свобода волі як підґрунтя морального вибору особистості / Валентин Молодиченко // Філософські обрії. – 2010. – №23. – С.174-186.

10. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев / [под ред. В.Е. Семенова]. – Изд.2-е,доп. – Москва: URSS: Либроком, 2010. – 248 с.

11. Прокопенко О. Екологічне виховання учнів в процесі вивчення біології / О.Прокопенко, Т.Демидова // Рід. шк. – 2005. – Берез. (№ 3). – С. 72-75.

12. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Пустовіт Г.П. // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С.7-11.

13. Слободчиков В.И.. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. – 272 с.

14. Фром Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрих Фром / [перевод с английского Л.А. Чернышевой]. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.

15. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Виктор Франкл / [Пер. с англ. и нем. Общ. ред. Л.Я Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст.ст. Д.А. Леонтьева]. – М.: Прогресс,1990. – 368 с.

ЗНАЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВЕКТОРУ В СУЧАСНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Люди підкоряються законам
природи, навіть коли діють проти них,
Йоганн Вольфганг фон Гете*

Зміна системи цінностей, в тому числі світоглядних, які необхідні для реалізації переходу до сталого розвитку зумовили розробку ключових екологічних категорій – світогляду, культури, свідомості, мислення тощо. Серед них мораль посідає одне з провідних місць.

Мораль – це система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, одна з форм суспільної свідомості. Мораль українського народу, послідовно й безкомпромісно відстоює добродійну поведінку людини, гуманність поглядів, благородність думок, чистоту помислів, кришталеву чесність і правдивість, справедливість, духовну щедрість.

Відносини з природою стикаються з розв'язанням як економічних, технічних проблем, так і створенням абсолютно нової системи морально-духовних цінностей суспільства. Всебічне вивчення ролі екологічної освіти у формуванні морально-етичного ставлення до навколишнього середовища в процесі навчання у вищих навчальних закладах, дозволило нам ґрунтуватися на позиції, що моральнісні регулятори є надзвичайно могутніми й ефективними, а моральна поведінка і етичне ставлення є метою і засобом соціальних перетворень, але такими вони можуть стати лише за умов прагнення кожної особистості до моральних цінностей з подальшим їх перетворенням на стійкі переконання і відповідну поведінку. Отже, тільки докорінна зміна раціонально-прагматичних пріоритетів сприйняття світу на пріоритети морально-етичні

в змозі утримати сучасний соціум на шляху сталого розвитку та запобігти поширенню глобальної екологічної кризи.

Саме реалії сьогодення висунули перед людством постулати, які є суміжними з людськими цінностями. На думку В.С. Крисаченка і М.І. Хилька, це стосується екології, «безпосереднє завдання якої – окреслити місце людини у довкіллі і змалювати перспективу її існування. Також мова йде і про те, що знання, отримане з різних напрямів цієї науки, має бути зважене на терезах не лише істини та достовірності, а й добра, краси, зла, ганьби, буття», тобто категорій, які є безпосередньо предметним полем етики – науки, що вивчає моральні чинники, через які відбувається регламентація моральних категорій [5, с. 260]. Ми підтримуємо позицію, відповідно якої призначення етики полягає не тільки у пошуках аргументації життєвої ситуації, а у прагненні віднайти шлях до досягнення добра. У такому сенсі мораль витлумачується як єдино можливий спосіб буття людини й реалізації людської сутності. Водночас, явища моралі виділити у чистому вигляді досить складно. Вони органічно інкорпорується і «розчиняються» у всіх фрагментах людського буття. Етичні категорії «добро» і «зло», «розчиняються» і «несправедливість» є необхідними для осмислення процесів наукового, екологічного, економічного, політичного та побутового характеру.

Фатальною помилкою людства стало моральне відлучення людини від природи, що набуло катастрофічних масштабів у двадцятому столітті і триває в наш час. Сьогодні варто знову звернутися до мудрості наших предків, щоб навчитися у них шанобливого ставлення до природи, втраченого нерозважливими нащадками. Саме світогляд народу формується завдяки кращим зразкам традиційної національної культури. Культура природокористування визначає певний рівень взаємодії суспільства і природи, що виявляється у різних формах.

Обряди, традиції, звичаї засвоювалися людиною з самого дитинства і впродовж життя набували характеру

духовних реліквій. Витоки духовності, моральної поведінки людини завжди були пов'язані із шануванням природи – землі, води, птахів, звірів. Таке зведення поведінкових стереотипів виразно вимальовувалися в українському етносі й «сприймалися втіленими у вчинках, колективних узгоджених діях членів роду, племені як заповіданий предками стандарт поведінки» [7].

Здобутки народної мудрості українського народу включають прислів'я та приказки про природу, її явища, рослинний і тваринний світ. Ці народні афоризми відображають гармонійний взаємозв'язок людини з навколишнім середовищем.

Українці споконвіку шанували та оспівували рідну землю, адже були переконані в тому, що земля жива – вона дихає, родить, втомлюється, іноді хворіє. Люди відносились до неї, як до живої істоти, що відчуває і ласку, і біль. Щира та чесна праця були виявом найбільшої поваги до землі. Український народ знав, що земля чекає від людей допомоги, дбайливого та чуйного догляду. Засмічена, вона не має змоги вільно дихати. Спрагла від спеки земля хоче пити і сподівається на працю людей, задля щедрої винагороди за допомогу.

У народній уяві земля завжди ототожнювалась з багатством, адже саме вона родила найдорожче – хліб. Наші предки поважали землю, а земля оберігала і плекала їхні життя. Так було колись і має бути завжди.

Своєрідним культом у наших предків виступає вода. З давніх-давен українці з особливою ретельністю охороняли і прикрашали джерела. Люди вважали їх святими місцями. Із криниця пов'язані чисельні легенди про сховані скарби, хоч ціннішого скарбу, ніж вода, не існує. Вода – свята. До неї завжди ставились з повагою і вважали за гріх говорити лайливі слова в її бік.

Ще одним із найпоширеніших культів є дерева та ліси. Так, наприклад, липу як захисницю від блискавки саджали біля хати. Вважалось, що злі та ворожі духи боялися осики,

тому її теж висаджували коло житла. Етичні норми нашого народу забороняли нищити живе. Ще з далеких часів люди розуміли, наскільки вразливою є природа.

Зображення рослинного світу у творчості українців митців слова також є невичерпним джерелом для виховання морально-етичного ставлення до оточуючого середовища. Рослини завжди були чи не найголовнішими образами в ліричних творах нашого народу. Велика кількість їх овіяна легендами. Багато з яких стали рослинними символами України. Такі як: соняшник, барвінок, чорнобривці, мак, тополя, калина, верба, каштан, береза.

Емоційно-шановливе ставлення до усієї природи знайшло практичний вияв у працелюбстві та працездатності українців. Традиційно природокористування українців було невиснажливим, некризовим і забезпечувало взаємну адаптацію природи і суспільства протягом століть.

На наш погляд, особливий сенс закладено у твердженні, за яким моральні цінності, з одного боку є простими і очевидними, однак, з іншого, їх простота і самоочевидність завжди перебувають в суперечності з дійсністю, що спонукає до гострих дискусій і моральних пошуків. Вочевидь простим і природним є те, що не можна вбивати тварин, нищити рослинність, необхідно з дитинства виховувати шанобливе ставлення до всього, що нас оточує, проте якраз у повсякденному житті видається дуже важким дотримання цих простих істин.

Складність шляху людства у завтрашнє полягає у повсякденному дотримуванні простої вимоги: людина не повинна вживати більше ніж вона здатна виробити, а народи не повинні брати у природи більше того, що вони спроможні відтворити та виростити.

Отже, саме зараз, коли йдеться про час історично-зворотний (В. Крисаченко), феномени духовного неминуче постають перед людиною як проблема особистого й історичного розвитку. Важливою наразі є тенденція застосування аргументації «від духовності» не тільки у

суспільствознавстві, а й її поширення і на культурно-освітній простір майбутнього педагога.

Відтак сучасність висуває перед освітою завдання – виховати, *homo ecologicum* (М. Кисельов), що не є тотожним поняттю *homo sapiens*, а має органічно поєднувати риси *homo sensus* – людини, яка відчуває, *homo pulcher* – людини прекрасної.

Визначаючи нову модель української освіти, В. Андрущенко підкреслює, що вона має базуватися на українській національній культурно-історичній традиції, теоретичних надбаннях української педагогіки, досвіді поколінь у самому широкому його розумінні. Вона повинна враховувати й відтворювати менталітет нації, народні звичаї і традиції [1, с. 185-197].

Аналіз екологічної суспільної свідомості показує, що вона переважно виявляється з антропоцентричного боку, а тривалі спостереження свідчать про різючі розбіжності між нормами екологічної свідомості і реальною поведінкою людини. Саме антропоцентризм, на думку західних екологів, панує у сучасному «західному світосприйнятті», яке може бути охарактеризоване як соціально-оптимістичне. Але по суті – є антиекологічним. Його провідні засади ґрунтуються на положеннях: 1) люди суттєво відрізняються від інших живих істот на Землі і мають панівну владу над ними; 2) люди є господарями своєї долі, що надає їм право обирати цілі і робити усе можливе з метою досягнення таких цілей; 3) світ є нескінченним, він надає людям безмежні можливості; 4) історія людства є історією прогресу, який надає людству пріоритети обирати принципові рішення у вирішенні проблем.

У своєму дослідженні В.Р. Бганба-Церера визначає мораль як вагомий засіб регулювання діяльності людини, проте, зазначає вчений, з точки зору моральності, як правило, оцінювалися виробництво, наука, політика, побут, а діяльність людини, спрямована на опанування природи немов би залишалася осторонь. За реаліями сьогодення виникла

потреба розширити предметне коло етики через її перетинання з екологією, що є правомірним у становленні екологічної етики [3].

Засновником екологічної етики вважають німецького філософа Альберта Швейцера. Його етика ґрунтується на усвідомленні того, що істинно моральною є людина, яка поважає інше життя і завжди прийде йому на допомогу. У той же час, помилкою є піднесення лише ставлення людини до людини. Адже у дійсності мова має йти про ставлення людини до усього, що оточує і висуває головний принцип моральності – слугування збереженню і розвитку життя, сучасна людина має спокутувати свою провину перед природою за існуюче ставлення до неї.

На сучасному етапі розвитку наукових знань і соціальної практики, підкреслює М. Хилько [8, с. 24-53], екологічна етика є своєрідною міркою сутності людини, її гідності. Наголошуючи на проблемах біосфери та всього живого, вона створює передумови дій, зорієнтованих на збереження та розвиток людського природного буття.

Дослідники звертають увагу, що головний сенс екологічної етики полягає не у регламентації вчинків людини, а у залученні до світогляду таких знань про природу, які б слугували основою правильної поведінки по відношенню до неї. Сутність етичної проблеми в екологічну епоху зовсім не обмежується обґрунтуванням нових норм, проте дуже складно примусити людину діяти і поводитися відповідним чином, передусім через відсутність системи стимулів, здатної змінити її поведінку.

На нашу думку, доречним є виокремлення двох підходів до еколого-етичного ставлення або поведінки молоді, яка набуває спеціальності у вищому навчальному закладі, до навколишнього середовища: з одного боку як пересічного громадянина; з другого – як майбутнього фахівця в галузі освіти. Ці підходи можуть бути детерміновані певними протиріччями між відповідним рівнем екологічної освіченості, екологічної свідомості окремого учня, студента і

необхідністю вирішення конкретних проблем, що постають перед ними як перед майбутніми професіоналами, здатними самостійно і обґрунтовано приймати рішення.

Споріднену думку знаходимо у М. Хилька [8, с. 24-53], вчений наголошує, що головним має стати новий підхід не лише до природи як такої, а й до природи як сфери людської активності, що означає новий ціннісний підхід до людини, нове уявлення про цінності людини, а також про цінність природи для людини. Слід не обмежувати взаємодії з природою, а екологічно-зважено ставитися до неї в усіх проявах професійної діяльності.

У такому контексті особливого сенсу набуває питання достатності впровадження у зміст освіти ідей екологічної етики, етичної проблематики взагалі, що активно піднімається вітчизняними вченими, адже оперування загальною інформацією, повідомленнями, а подекуди й суспільними гаслами, не відображають реальної потреби якісних змін у змісті сучасної екологічної освіти.

Окремої значущості у вирішенні екологічних проблем через формування етичного ставлення до навколишнього середовища набуває школа екологічної філософії, що з'явилася у 1972 році і була названа її засновником Арне Наессом «Глибинна екологія». На відміну від так званої «поверхневої екології», яка вбачає розв'язання екологічних проблем мірою, якою це необхідно для збереження здоров'я і добробуту людини, глибинна екологія розглядає всі форми життя на Землі як рівноцінних й рівнозначних. Її зміст відкидає домінуючу роль людини у довкіллі [9]. За цією теорією людина, як один з біологічних видів, не має жодних привілеїв щодо використання інших видів, а її вплив на природу має бути мінімальним.

Проте, на думку окремих вчених, глибинна екологія за своєю концепцією скоріше апелює до людської мудрості, ніж до наукових аргументів, спираючись на різноманітні форми світосприйняття, претендуючи на синтез багатьох філософських вчень [4]. У той же час, підкреслює Р. Сешонс,

незважаючи на визнанні глибинної екології не заперечують процвітання людства загалом. Але наполягають, що таке процвітання має відбуватися без руйнівного домінування над природою і ґрунтуватися на «традиції не домінування над природою». У такий спосіб глибинна екологія висвітлює позиції біоцентризму і у більшому ступені зіставляється з людською мудрістю, аніж з науковими аргументами.

В Україні можливості глибинної екології у змісті екологічного виховання вивчалися М.А. Колесник [4]. Дослідниця підійшла до визначення ролі глибинної екології в екологічному вихованні як до систематичної педагогічної діяльності, спрямованої на ставлення особистості до екологічної дійсності шляхом актуалізації етичних норм та правил по відношенню до природних об'єктів.

Зазначимо, що окрім глибинної екології, існують й інші течії екологічної філософії, такі як соціальна екологія, біорегіоналізм, екологічний фемінізм, які складають підґрунтя сучасного радикального екологізму. Хоча, зрештою, як і будь-яке філософське вчення, названі напрями не слід розглядати як джерело безпосередніх рецептів для вирішення певних проблем. Кожен з них швидше спонукає до роздумів над реаліями буття, системою цінностей та майбутніми перспективами.

Отже, людина здатна здійснювати усвідомлену діяльність на основі певних установок, які детермінуються соціальним середовищем через суспільні потреби. Провідними з яких є моральні, етичні, естетичні. Саме з цієї позиції окреслюємо роль, яку має виконувати екологічна освіта у формуванні морально-етичних установок у молоді в процесі навчання у вищих навчальних закладах, адже позиції, погляди, точки зору, що формуються в процесі навчання, і є установками, без яких «ніяке регулювання професійної діяльності принципово неможливе» [3; 6]. Хоча у той же час моральні вимоги, які містяться у моральних нормах, принципах, традиціях перевищують середній рівень моральної практики.

Таким чином можна стверджувати, що морально-етичний вектор в сучасній екологічній освіті є підґрунтям для гармонізації взаємовідносин «людина-природа». І є обов'язковим компонентом в професійній підготовці майбутнього педагога.

Література

1. Андрущенко В.П. Реальність освіти: проблема де міфологізації / В.П. Андрущенко // Практична філософія. – 2001. – №1. – С. 185-197.
2. Багиба-Церера В.Р. Экологическая проблема: философские основы и пути решения / В.Р. Багиба-Церера. – М.: РАУ. – 1994. – 79 с.
3. Блинникова В.И. Подготовка учителя биологии в контексте стратегии устойчивого развития / В.И. Блинникова // Педагогика. – 2003. - №9. – С. 58-64.
4. Колесник М.О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» в процесі вивчення біології: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. / М.О. Колесник. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
5. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Політика [текст]: Концептуальні засади сучасного розвитку / В.С. Крисаченко, М.І. Хилько; Національний ін.-т стратегічних досліджень при Адміністрації Президента України, Київський національний університет Тараса Шевченка – К.: Знання України, 2002. – 597 с.
6. Слостенин В.А. Професіоналізм педагога: акмеологічний контекст / В.А. Слостенин В.А. // Педагогічне образование и наука. – 2002. - №4. – С. 4-10.
7. Суханов В.И. Обычаи, традиции и преемственность поколений / В.И. Суханов. – М.: Политиздат, 1976. – 215 с.
8. Хилько М. Екологічна криза у філософсько-етичному вимірі / М. Хилько // Філософська думка. – 2000. - №3. – С. 24-53.
9. Naess A. The deep ecological movement: some philosophical aspects / A. Naess // Environmental ethics, ed. Louis P / Pojman. – Bolon-London; Jones and Bartlett Publisher, 1994. – P. 411-421.

НАШІ АВТОРИ

Варениченко Анастасія Борисівна – магістр педагогічної освіти, викладач-стажист кафедри початкової освіти МДПУ імені Богдана Хмельницького

Добровольська Лариса Пантеліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології МДПУ імені Богдана Хмельницького

Зарицька Валентина Василівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Класичного приватного університету

Житнік Тетяна Сергіївна – магістр педагогічної освіти, асистент кафедри загальної психології МДПУ імені Богдана Хмельницького

Кочкурова Ольга Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології МДПУ імені Богдана Хмельницького

Нікітін Олександр Євгенович – магістр педагогічної освіти, асистент кафедри загальної психології МДПУ імені Богдана Хмельницького

Мелаш Валентина Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти МДПУ імені Богдана Хмельницького

Несчотова Юлія Сергіївна – вчитель математики I категорії Комунального закладу «Спеціалізована школа – загальноосвітній навчальний заклад №1 I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів» м. Приморська

Татарінова Світлана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної психології МДПУ імені Богдана Хмельницького

Третьякова Ірина Сергіївна – магістр педагогічної освіти, асистент кафедри загальної психології МДПУ імені Богдана Хмельницького

Федорова Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти МДПУ імені Богдана Хмельницького

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ I. Духовний світ особистості майбутнього педагога	5
Теоретико-методологічні засади дослідження духовного світу особистості (Л. Добровольська, І. Третьякова)	6
Концептуальні підходи до визначення понять «духовність», «духовний розвиток», «духовна сфера» (І.Третьякова, Ю. Несчотова).....	23
Моральність як основа розвитку духовного потенціалу особистості (Л. Добровольська)	39
Духовний розвиток особистості майбутнього педагога: генеза, структура та умови формування (О. Кочкурова).....	51
Розвиток емоційної культури як складової духовного світу особистості (С. Татаринова).....	62
Духовність: психологічний аспект у вихованні та освіті (О. Нікітін)	80
Розділ II. Духовний розвиток особистості в умовах екологізації культурно-освітнього простору	91
Екологічна культура як професійна цінність духовного світу особистості (О. Федорова, Л. Добровольська)	92
Емоційний інтелект як чинник професіоналізації сучасних фахівців гуманітарного профілю (В. Зарицька)...	107
Вплив засобів живопису на формування естетичних цінностей особистості у вимірі культурно-освітнього простору (Т. Житнік)	141
Екологічна відповідальність як чинник духовного розвитку особистості майбутнього педагога (І. Третьякова).....	163
Значення морально-етичного вектору в сучасній екологічній освіті майбутнього педагога (В. Мелаш, А. Варениченко).....	177
Наші автори	186

Наукове видання

**Духовний світ особистості майбутнього педагога
в умовах екологізації культурно-освітнього простору**

Монографія

Підписано до друку 28.05.2014 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. акр. 10,93. Тираж 300 примірників. Замовлення № 1401.

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20, тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої
продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а, тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої
продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477