

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ВІДДІЛ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Колективна монографія

Київ 2016

Психологічні основи підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді : монографія / за ред. Е.О. Помиткіна. – К.: ПООД НАПН України, 2017. - 252 с.

Колективну монографію присвячено психологічним проблемам підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді. В основу програми дослідження ліг духовно-особистісний підхід. У монографії висвітлено ряд аспектів розвитку духовного потенціалу, таких як досвід, емоційно-вольова саморегуляція, духовні цінності, духовні якості характеру, діалогічна спрямованість особистості, духовні інтелектуально-творчі здібності. Представлений емпіричний інструментарій, зокрема діагностичні методики і засоби розвитку такої готовності, може бути корисним для психологів і педагогічних працівників різного профілю та спеціалізації, а також науковців, що працюють у цій галузі, і широкого загалу людей, які цікавляться питаннями духовного розвитку молоді.

Рецензенти:

Балл Георгій Олексійович – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Панок Віталій Григорович – директор УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

ЗМІСТ

ВСТУП

**Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

- 1.1. Теоретико–методологічні засади дослідження проблеми підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Помиткін Е.О.*).....6
- 1.2. Психологічні особливості формування досвіду педагогічних працівників з розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Рибалка В.В.*).....32

**Розділ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ СКЛАДОВИХ ДУХОВНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ**

- 2.1. Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції педагогічних працівників у процесі педагогічної взаємодії з учнівською молоддю (*Радзімовська О.В.*).....85
- 2.2. Діагностика сформованості духовних цінностей майбутнього педагога як чинника розвитку духовного потенціалу особистості (*Шкіренко О.В.*).....96
- 2.3. Психологічні особливості розвитку духовних якостей характеру особистості педагога (*Павлик Н.В.*).....108
- 2.4. Психологічні особливості мотиваційно-сміслової саморегуляції педагога в процесі розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Становських З.Л.*).....115
- 2.5. Діалогічні засоби діагностики готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Бастун М.В.*).....121
- 2.6. Діагностика рівня розвитку інтелектуально-творчих здібностей вчителя (*Жмурко М.Д.*).....136

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

- 3.1. Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції педагогічних працівників у процесі педагогічної взаємодії з учнівською молоддю *(Радзімовська О.В.)*.....147
- 3.2. Програма та засоби психолого-педагогічного супроводу формування духовних цінностей у майбутніх педагогів як чинника розвитку духовного потенціалу особистості *(Шкіренко О.В.)*.....156
- 3.3. Розвиток духовних якостей характеру у майбутніх педагогів *(Павлик Н.В.)*.....175
- 3.4. Психологічні засоби розвитку мотиваційно-сислової саморегуляції педагога для забезпечення духовної взаємодії та розвитку духовного потенціалу учнівської молоді *(Становських З.Л.)*.....193
- 3.5. Діалогічні засади підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді *(Бастун М.В.)*.....210
- 3.6. Умови та засоби розвитку інтелектуально-творчих здібностей вчителя *(Жмурко М.Д.)*.....222

ВИСНОВКИ

ПІСЛЯМОВА

ДОДАТКИ

ВСТУП

В умовах життя сучасного суспільства, що характеризуються невизначенністю ціннісних орієнтирів розвитку, великої соціальної ваги набуває роль педагога, як носія національної самосвідомості, гуманістичних орієнтирів розвитку, духовних цінностей. Процес професійної підготовки та перепідготовки педагогічного персоналу має враховувати цей соціальний запит та ґрунтуватись на сучасних психологічних знаннях і уявленнях про розвиток духовного потенціалу молоді, із врахуванням потреб її розвитку та соціального контексту, в якому ці потреби мають бути задоволені. Зважаючи на це, дослідження психологічних основ підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді є важливою науково-практичною проблемою.

У монографії представлено результати: узагальнення розроблених підходів до розв'язання проблеми; розробки психодіагностичного інструментарію та вивчення рівня готовності та дослідження психологічних основ підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

Актуальність теми монографії визначається необхідністю вивчення психологічних основ розвитку творчого потенціалу та вдосконалення педагогічної майстерності самого вчителя, що у кінцевому рахунку має створити психологічні передумови для розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

З переходом України до відкритого громадянського суспільства та ринкової економіки значно підвищилися вимоги до особистості професіонала, зростає значення людського, особистісного, психологічного фактору у підвищенні ефективності професійної діяльності. Особливо це стосується психологічного портрету педагога, який має бути носієм не тільки знань, цінностей і досвіду духовної культури, але й взірцем для наслідування учнів, студентів.

Доцільність і важливість представлених у монографії результатів дослідження визначається соціальною потребою у розвитку духовного потенціалу учнівської молоді на основі розробки та впровадження інноваційних технологій в освітній галузі.

Колектив авторів висловлює щиру подяку усім педагогам, які виявили інтерес до спільної роботи, брали участь у експериментальних дослідженнях, проводили апробацію експериментальних методик і всебічно сприяли здійсненню наукового дослідження, яке лягло в основу цієї монографії та долучилися до творчого пошуку шляхів підготовки педагогів до розвитку духовного потенціалу учнівства.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (Е.О.Помиткін).

Майбутнє будь-якої держави залежить від здатності громадян відстоювати вищі цінності, на яких ґрунтується людське життя та протидіяти зовнішнім викликам. На думку відомих світових вчених подолання системних криз під силу тільки народу, який не занепав духом, усвідомлює власні ідеали та цінності, поважає свою гідність. Іншими словами – має високий рівень духовного потенціалу. Означений потенціал актуалізується, передусім, у сімейному вихованні та під час шкільної освіти, якість якої залежить від психологічної готовності педагогів. Зважаючи на це, особливої актуальності набуває проблема підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

Сучасні наукові погляди на проблему духовного розвитку особистості мають витоки у стародавніх ідеях, що коріняться у релігії, мистецтві та філософії. Як правило, духовність пов'язується з особистісною спрямованістю на ідеали Краси (естетична спрямованість), Добра (гуманістична спрямованість) та Істини (пізнавальна спрямованість), зумовлює героїзм, стійкість, активність особистості, яка свідомо протидіє потворному, злу та кривді.

Зв'язок філософії, релігії та мистецтва асоціюють з міфічним іменем Орфея (близько 1300 р. до н.е.), який для багатьох і досі залишається лише легендарним героєм Фракії. Однак за даними Е.Щюре саме Орфей у своїх космогонічних гімнах поєднав красу мистецтва з філософськими ідеями духовного сходження людини до добра [26]. Саме Орфею приписують перші спроби встановити відповідність між звучанням певних струн його чарівної ліри, станом душі

слухача, законом однієї науки та одного мистецтва [26, с. 175]. Поетичні гімни Орфея із закликами до душевної чистоти, добра та досконалості стали духовним камертоном для філософів багатьох наступних століть, знайшли відображення у пошуках всесвітньої гармонії Піфагором і Платоном.

Філософська інтеграція ідей краси та істини знайшла відображення у поглядах Піфагора (576-496 рр. до н.е.). Навчання Піфагора протягом 22 років у храмі Мемфіса дозволило йому поєднати релігійні погляди з пошуком закономірностей між характером людини та її долею. Духовні ідеї, акумульовані у поглядах Піфагора, пов'язані, передусім, з філософським пошуком Істини. Відповідаючи володарю грецького міста Фліунт на запитання про сутність філософії, він визначив її так: “Людське життя можна порівняти з ринком та Олімпійськими іграми. На ринку продавці та покупці шукають зиску. На іграх учасника турбуються про славу та визнання. Але є ще глядачі, які уважно спостерігають за тим, що відбувається. Так і в житті людей. Більша частина турбується про багатство та славу. Тільки окремі досягають природу речей і пізнання істини цінують більше за все. Вони називаються філософами – любителями мудрості” [20, с. 171].

Духовний розвиток, за переконанням Піфагора, є важливою і необхідною умовою навчання молоді. Надання знань духовно несформованій людині мислитель вважав неприпустимим.

Значний вплив на філософські ідеї духовного становлення людини мало вчення Платона (428-347 рр. до н.е.). До зустрічі з Сократом, Платон шукав гармонії та досконалості в мистецтві, але під впливом ідей Сократа спалив власні вірші на бенкеті перед друзями, пояснивши свій вчинок так: “З цього часу я відмовляюся від радощів життя, щоб присвятити себе мудрості та вченню Сократа. Знайте, що я відмовляюся навіть від поезії, бо я пізнав безсилля висловити істину, як я її розумію нині” [26, с. 316].

Продовжуючи ідеї Орфея, Сократа та Піфагора, Платон вибудовує та об'єднує три фундаментальні концепції – Краси, Добра та Істини. Саме Платону вся подальша філософія завдячує введенням категорії ідеалу. Це поняття стало

об'єднуючим для релігійного та світського розуміння духовності. Прагнення до ідеалу, як до досконалого у мистецтві, релігії та науці, є спільною основою для поєднання різних світоглядних позицій.

Одне з найбільш ґрунтовних філософських досліджень духовної проблематики належить фундатору діалектичного ідеалізму Георгу Вільгельму Фридриху Гегелю (1770-1831). Його чотирнадцятитомна праця “Феноменологія духу” мала значний вплив на філософську думку не тільки німецьких філософів, але й на формування світової філософії в цілому. В уявленні Гегеля свідомість являє собою ступінь рефлексії духу [4, с. 218]. Сутність людини є сам вільний дух, що набуває існування в самосвідомості [3, с. 379]. Найважливішим моментом у духовному становленні людини мислитель вважав здатність досягти власне “я”. Оскільки досягнення власного “я” є результатом розвитку самосвідомості, у нашому дослідженні процес духовного розвитку має розглядатися як процес зростання самосвідомості особистості.

Серед відомих філософів-ідеалістів величезний внесок в проблематику духовного розвитку здійснив Володимир Сергійович Соловйов (1853-1900), який у своїх поглядах поєднав не тільки християнство, але й прогресивні ідеї буддизму, неоплатонізму, філософії Гегеля. Істинне знання, на думку В.С.Соловйова, є результатом емпіричного, раціонального та містичного пізнання, узятих у правильному співвідношенні одне з одним. Визначальним для поглядів філософа є вчення про Софію (божественну ідею творчості) та теорія універсуму (всеедності)” [15, с. 159].

Як і Платон, В.С.Соловйов вважав, що абсолютне здійснює благо через істину в красі [15, с. 156]. Щодо духовного зростання він вважав, що “Духовний подвиг внутрішнього подолання спокус завершується подвигом плоті, відкиданням чуттєвої природи у формі страждань та смерті; плодом подвигу є воскресіння у плоті... перетвореної, здатної слугувати прямим виразом та знаряддям Божественного духу, істинним духовним тілом боголюдини, яка воскресла” [15, с. 157].

Волю, розум і почуття В.С.Соловйов розглядав як сили єдиного духу в

людині [19, с. 44]. Розкриття ж духовних сил філософ пов'язував з вивільненням духовної свідомості: “У нас самих вміщується нескінченне багатство сил та змісту, що приховані за порогом нашої теперішньої свідомості, через який переступає поступово лише певна частина цих сил та змісту, що ніколи не вичерпує цілого” [19, с. 173].

У своєму листі до Л.М.Толстого він чітко викладає свої погляди на духовне становлення людини і людства: ...”духовна сила по відношенню до матеріального існування не є величиною постійною, а зростаючою. У світі тваринному вона взагалі знаходиться у потаємному потенційному стані; в людстві вона звільняється та стає явною. Але це звільнення здійснюється спочатку лише ідеально, у формі розумної свідомості: я відрізняю себе від своєї тваринної природи, усвідомлюю власну внутрішню незалежність від неї та перевагу перед нею” [15, с. 75]. Таким чином, духовний розвиток розглядався В.С.Соловйовим як перспектива еволюції людини.

Розуміння світу як органічного цілого притаманне й поглядам професора Петербурзького університету М.О.Лоському (1870-1965). На думку філософа подолання світової кризи можливе лише при наявності у людства живих зразків – героїв духу, які захищають абсолютні цінності та втілюють їх у власне життя: “Могутня сила, що оздоровлює душу, криється у біографіях великих людей, - соціальних реформаторів, шукачів наукової істини, творців прекрасних образів. Однак усі ці подвижники духу, якими б великими не були їх заслуги, не втілюють у собі повної досконалості, доступної людині: вони поглиблюють лише той чи інший бік духовності. Тільки ті носії духу, які метою власного життя накреслили прагнення до самого здійсненого ідеалу Добра, до самого Бога, є зразком всебічної досконалості – волі, почуття, розуму та перетворення тілесності, яке розпочинається вже на землі” [11, с. 264]. Таким чином, філософ пов'язував духовне зростання людини та людства з ідеями ієрархічного персоналізму.

Філософські ідеї М.О.Лоського мають велике значення для сучасної теорії виховання, яка ще в недостатній мірі використовує особистісні ідеали для формування духовних якостей молоді.

Історично-еволюційний підхід до філософського розуміння проблеми духовного розвитку людини започатковував французький палеонтолог і філософ Тейяр де Шарден (1881-1955). За його поглядами, духовне начало проявляє себе у Всесвіті та спрямовує розвиток універсуму. Еволюція космосу від найпростіших матеріальних субстанцій до людини завдячує космічній енергії, яка є основою матерії та духовною рушійною силою. Еволюційний розвиток Тейяр де Шарден пов'язував, передусім, з розвитком свідомості [21].

Вагомий та ще недостатньо оцінений внесок у філософсько-психологічне розуміння процесу духовного розвитку здійснив М.Я.Грот (1852-1899), який завідував кафедрами філософії в Ніжинському, Одеському, а надалі – в Московському університетах, та стояв у витоків створення науково-дослідної психології, відокремлюючи її від філософії та природознавства.

Основою всіх процесів у Всесвіті вчений вважав енергію, яка має різні форми. Так, “поряд з нервово-мозковою енергією безсумнівно існує психічна енергія, як особлива форма природних енергій, що проявляється при своїй діяльності для самосвідомості (або внутрішнього досвіду) особливими ознаками або явищами: свідомості, відчуття, почуттів, прагнень і т.д. подібно до того, як і фізичні енергії та рухи проявляються для нашої свідомості різноманітними та своєрідними ознаками, які визначаються їх сприйняттям (у зовнішньому досвіді) тобто нашими відчуттями (світла, кольору, звуку, тону, тиску, смаку, запаху та ін)” [5, с. 83].

Людина, на думку М.Я.Грота, містить у собі дві енергії: “одна нижча, тваринна, нерозумна, вузько індивідуальна і тому егоїстична; друга – вища, безпосередньо людська, розумна, загальна та, власне, ворожа егоїзму та чистому індивідуалізму” [5, с. 14]. З цією другою енергією вчений і пов'язує можливість моральної діяльності, “самостійності тієї всезагальної субстанції – духу, завдяки якій ми в самих собі знаходимо особистість, здатну – у вищих ідеях, прагненнях та почуттях своїх – відмежуватися від індивідуальних та часових умов тваринного або фізичного існування” [5, с. 15].

Дихотомічний підхід до розгляду людської природи М.Я.Грот висвітлює

через протиріччя тваринного та духовного таким чином: “У силу корінної протилежності часової тваринної природи особистості – її вічній та загальній духовній основі, людина не має права ставити своє індивідуальне існування вище всіх інших індивідуальних існувань і має вбачати своє щастя не в збереженні себе самої, як фізичного організму, а в збереженні та примноженні в усьому світі того ідеального самопочуття, в підсиленні тієї духовної могутності, яку вона в собі усвідомлює та в нг’я яких вона діє морально” [5, с. 16].

Ідею людського щастя М.Я.Грот вважав провідною, яка поєднує релігійні, наукові та філософські пошуки. Головним устроєм морального життя він називав світову волю до життя духовного, світовий інстинкт самозбереження життя духовного та психічного (душевного). “Світовий інстинкт або воля духовного самозбереження”, закладений у природу всіх живих істот, досягає повноти самосвідомості лише в людині, у її моральному житті та діяльності [5, с. 55]. Світова воля проявляється в людині як “прагнення до одухотворення світу, до його духовного вдосконалення” [5, с. 54].

М.Я.Грот вважав, що саме особистість є посередником між біологічним і духовним: “Очевидно, особистість людини не є тільки її тваринно-психічна індивідуальність, а поєднання цієї останньої зі світовим духовним началом, з божественною творчою силою, яка створила світ і в цій останній знаходяться корені всього нашого морального життя” [5, с. 56].

У своїх філософсько-психологічних поглядах М.Я.Грот вибудовує і перспективи соціального розвитку. На рівні загальнолюдському “свідомим ідеалом моральної поведінки має бути “досягнення світом моральних істот – людей – найбільш повного, всебічного та високого духовного розвитку і творчості, а свідомим критерієм моральної діяльності будуть чистота, безкорисність і самовідданість роботи людини з метою безкінечного духовного вдосконалення світу” [5, с. 55]. Ця ідея є надзвичайно важливою для нашого дослідження, оскільки пов’язана з метою духовного розвитку особистості і, зокрема, учнівської молоді.

Наведені філософські положення поступово перевірялася в емпіричних та

експериментальних дослідженнях різних психологічних шкіл. Значне місце проблематика духовного розвитку посідає у психологічній спадщині Уїльяма Джеймса (1842-1910). На думку дослідника наше “я” є більшим за особистісну ідентичність. У створеній ним психологічній структурі вчений відокремлює біологічне “я”, реальне “я”, соціальне “я” та “я” духовне (spiritual self). Духовне “я” – це внутрішня суб’єктивна сутність особистості, яка є активною в усіх видах свідомості. Це найбільш стійка та інтимна частина “я”, яка впливає не наші почуття, є джерелом життєвих зусиль, уваги та волі. Духовне “я” має інший порядок почуттів, ніж інші. Це важко описати словами та чітко визначити, однак можна пережити. На думку У.Джеймса, переживання мають більш централізоване джерело, ніж ідеї та думки [25]. Виходячи з цього, у нашому дослідженні доцільно приділити увагу не тільки раціональним, але й емоційним компонентам духовного розвитку особистості.

Проблематика духовного розвитку не обминула зміст праць послідовників теорії аналітичної психології З.Фрейда, зокрема, досліджень Карла Густава Юнга (1875-1961), який розширив межі особистості до масштабу колективного нгл. ерапію . Ранні праці К.Юнга продовжували стратегічні лінії З.Фрейда, однак у віці 69 років, коли К.Юнг ледве не помер від кількох серцевих нападів, він пережив незвичайний стан. Йому здалося, що він летить у космосі, на відстані 1000 миль над Землею. Біля себе він побачив величезну кам’яну брилу чорного кольору а ліворуч – власний досвід, історію свого життя. Подальший шлях К.Юнгу перешкодив лікар і сказав, що він не має права залишити землю зараз. Після цього випадку, за висловом К.Юнга, він написав свої найважливіші роботи [25, с. 97].

Духовний досвід К.Юнг розглядав як факти, які ми не маємо права ігнорувати. За його зізнанням, усі пацієнти, яким виповнилося більше 35 років, так чи інакше шукали духовні основи власного життя. На думку К.Юнга, “Хоча матеріалістичне розуміння духу ніде не займає провідного положення, він присутній, поза сферою релігії, в області феноменів свідомості” [27, с. 212]. Духовний або релігійний досвід К.Юнг вважав найефективнішим засобом

допомоги клієнту. Таким чином ідеї духовного розвитку можуть і повинні бути покладені в основу індивідуального психологічного консультування учнівської молоді.

Ідеї трансперсональної психології розвивав Роберто Ассаджіолі (1888-1974 р.р.), який створив авторську систему під назвою “психосинтез”. На переконання Р.Ассаджіолі поняття “духовне” “відображає не тільки ті переживання, які традиційно вважаються релігійними, але й усе, що стосується сприйняття та пізнання, всю людську активність і всі її функції, у яких один загальний знаменник – володіння цінностями, більш високими, ніж загальноприйняті – такими як етичні, естетичні, героїчні, гуманістичні й альтруїстичні” [2, с. 42].

Р.Ассаджіолі виокремлює два рівні роботи в системі психосинтезу: персональний і трансперсональний. Перший фокусує увагу на інтеграції особистості навколо особистісного “я”; трансперсональний займається поєднанням особистості з трансперсональним “я”, виводячи її за межі егоцентризму. На його думку особистісне “я” є лише відображенням трансперсонального “я” [2]. Шлях духовного розвитку Р.Ассаджіолі бачить у духовному пробудженні, яке супроводжується розкриттям потенціальних можливостей людини. Таким чином процес духовного розвитку молоді, з урахуванням наведених вище ідей має забезпечуватися через створення спеціальних психолого-педагогічних умов, сприятливих для подолання егоцентризму та виходу за межі особистісного “я”.

Автор клієнтоцентрованої терапії та лідер гуманістичної психології Карл Роджерс (1902-1987) зацікавився проблемами духовного зростання у другій половині своєї кар’єри. У 1984 р. він пише: “Зрозуміло, що наш досвід вміщує щось трансцендентне, духовне, що не піддається опису. Я змушений визнати: як і багато хто з інших, я недооцінював важливість цього таємничого, містичного виміру” [18, с. 370]. Згідно з поглядами К.Роджерса люди не просто здатні до особистісного зростання – така тенденція є для них природною та домінуючою. Зустріч зі своїм “я” може статися завдяки взаємодії з іншими людьми.

Майбутнє К.Роджерс пов’язував з розвитком духовної досконалості

людини: “Цей новий світ буде більш людським і гуманним. Він дослідить і розвине всі здатності людської свідомості та духу” [18, с. 391]. Наприкінці життя вчений приходить до висновку, що індивідуальна свідомість є лише фрагментом свідомості космічної. Ці думки перегукуються з поглядами М.Я.Грота, В.С.Соловйова, М.Бердяєва та інших видатних філософів і психологів.

Психологічний зміст цінностей, ідеалів і духовного досвіду відображений у поглядах відомого психоаналітика Еріка Еріксона (1902-1994). На його думку теми цінності та моралі – найголовніші у психотерапії. Мудрість надає людському досвіду та знанням особливу цілісність. Люди, які розвивають у собі мудрість, стають взірцем інтегрованості та досконалості, являють своїм прикладом ідеали для молоді [25, с. 203]. Ідеї персоналізму перегукуються тут з філософськими поглядами М.О.Лосського і можуть бути використані у процесі моделювання і реалізації психолого-педагогічних умов для духовного розвитку учнів і студентів.

Бар’єром на шляху особистісного розвитку Е.Еріксон вважав вибір негативної ідентичності, якій підліток віддає перевагу у випадку, коли не може обрати позитивну роль. “Золоте правило” Ісуса Христа: “вчиняй з іншими так, як хочеш, щоб вчинили з тобою” психотерапевт адаптував так: моральні вчинки роблять сильнішим того, хто їх здійснює (психотерапевта), укріплюють пацієнта та розширюють стосунки між особистостями [25, с. 213].

Ідеї духовного розвитку через ціннісні вибори особистості закладені у науковій спадщині Абрахама Маслоу (1908-1970) – засновника гуманістичної татрансперсональної психології [18]. Він розподіляв психологію на 2 основних види: дефіцитарну та буттеву. Дефіцитарна психологія зосереджує увагу на вивченні поведінки, метою якої є задоволення природних потреб (голод, біль, страх). Буттєва психологія, навпаки, вивчає поведінку людини та її переживання на стадії найвищої усвідомленості та прагнення задовольнити потреби самоактуалізації.

Буттєві цінності – істина, доброта, краса, цілісність, дихотомічна трансцендентність, досконалість, справедливість, описані А.Маслоу, ідентичні цінностям духовним. Важливим показником особистісного зростання він вважав

буттєву любов – любов до сутності іншої людини, її життя, яка не прагне до володіння своїм предметом, а цінує найкраще, що є в іншій людині. Буттєва любов викликає вершинні переживання, її описують тими ж піднесеними словами, які використовують при описах глибинних релігійних переживань [18, с. 411-413].

У психологічному портреті трансцендентної особистості, створеним А.Маслоу, міститься чимало характеристик, притаманних високодуховній особистості: чутливість до краси, прагнення до досконалості, добра, істини тощо [18]. При цьому недостатньо вивченим залишається психологічний механізм трансценденції в контексті особистісного зростання.

А.Маслоу вважав, що гуманістична психологія – це підготовчий перехідний етап до психології трансперсональної, центр якої скоріше у космосі, ніж у людських потребах та інтересах, психології, яка йде далі людяності, ідентичності та самоактуалізації. На нашу думку духовний розвиток, з одного боку, виходить за межі індивідуального, підносить людину до трансперсональних переживань, а з іншого через саморефлексію спрямовує у глибини власного духовного світу.

Серед сучасних досліджень проблематики духовного розвитку особистості – праці Станіслава та Крістіни Гроф. Центральною темою досліджень цих трансперсональних психологів є проблема духовної кризи, яка пов'язується, передусім, з еволюційною кризою свідомості. Початок духовної кризи найчастіше супроводжується сильними емоційними переживаннями. При цьому, розпізнавання духовної кризи є важливою умовою подальшого розвитку особистості: “Дуже важливо розпізнавати духовну кризу та відповідно ставитися до неї, оскільки вона приховує в собі величезний позитивний потенціал, який сприяє зростанню та одужанню особистості” [6, с. 15]. Духовний розвиток та духовні кризи розглядаються С.Грофом і як еволюційний шлях до розкриття вищої свідомості: “Якщо правильно зрозуміти духовну кризу та ставитися до неї як до складного етапу в природному процесі розвитку, то вона здатна призвести до спонтанного видужання різних емоційних і психосоматичних порушень, позитивних змін особистості, розв'язання важливих особистісних проблем та

еволюційного руху до того, що іноді називають вищою свідомістю” [6, с. 19].

Побудова сучасного наукового дослідження потребує визначення та обґрунтування відповідних теоретико-методологічних засад. Аналіз змісту сучасної наукової літератури показує, що проблеми, пов’язані з духовністю особистості, досліджувались вченими, переважно, за такими напрямками:

Дослідження феномену духовної культури – Р.А.Абдираїмова, Р.Абсаттаров, 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.Коломінський, А.І.Комарова, Л.С.Колмогоров, В.Г.Кремень, О.І.Моткова, Д.Мацумото, А.Г.Новіков, Н.Г.Ничкало, І.В.Петрова, О.В.Проскура, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, В.П.Синьбухова, С.Скрибнер, 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.

Проблеми духовного виховання – І.Д.Бех, В.М.Бондаровська, М.Й.Боришевський, Н.Н.Добкина, Л.В.Долинська, К.О.Журба, І.А.Зязюн, Н.П.Махова, В.Онищенко, А.Е.Серков, О.В.Скрипченко.

Дослідження духовного світу особистості – Ж.А.Кузьмічова, Н.Ріпа, А.А.Сейдаліна, В.Слісаренко.

Духовним цінностям присвятили свої праці – С.С.Андрєєв, С.У.Гончаренко, З.Г.Залевська, В.В.Знаков, Г.В.Кузнецова, П.М.Моченов, А.Л.Некрасов, Н.В.Павлик, О.В.Парамонова, Л.С.Пестрякова, Т.В.Потапчук, Л.А.Степашко, О.В.Шкіренко, В.В.Шпаковський та ін.

Дослідження психології духовності – А.І.Зеличенко, О.В.Киричук, В.А.Пономаренко, Т.В.Смирнова, С.П.Суровягін, А.А.Ткаченко, Ж.М.Юзвак та нг. Ідеї духовного відродження актуалізують Л.Вовк, В.Ю.Король, Х.Лужецька, А.П.Мельніков, Є.Причепій, Л.А.Савенкова, Р.Уолш.

Співвідношення між духовністю та релігійністю проаналізували у своїх працях Н.С.Звонок, А.М.Черши. Категорію “духовне життя” розкривають Я.Ф.Аскин, Б.Д.Беспарточний, М.В.Голубєва, А.Б.Зельманов, І.Б.Мардов,

Л.К.Угледов.

Аналіз поняття “духовна криза” здійснили Ю.І.Борсяков, Л.Ф.Вербицька, Ю.Л.Воробйов, К.Гроф, С.Гроф, В.В.Козлов, А.І.Липкин, К.Г.Попов, А.Н.Шиміна. Розкриттю змісту духовного досвіду присвятили публікації Н.М.Аверин, О.Барабаш, Г.Л.Воронін та ін.

Духовний розвиток особистості є ідентичним поняттю розвитку духовності. Цій проблематиці присвячено праці таких вчених як А.Адлер, Р.Алперт, Ш.А.Амонашвілі, І.Верба, О.Вишневський, А.Ц.Гармаєв, С.Гроф, В.В.Жайворонок, А.О.Зоткін, О.І.Климишин, О.В.Киричук, Н.А.Коваль, А.С.Легай, М.О.Мацейків, М.М.Моргунов, Г.С.Мурніна, О.М.Олексюк, Т.І.Пашукова, К.Роджерс, О.М.Семашко, В.В.Сивков, Н.Н. Хомутиннікова, В.М.Ямницький та ін.

Крім того, у літературних джерелах зустрічаються такі словосполучення, пов'язані з духовністю: духовне виробництво (Г.Б.Шишков), духовна діяльність (І.Б.Крюков, І.С.Хмелько, В.Шевченко), духовна еліта (І.А.Зязюн), духовна традиція (А.Й.Дахній), духовна ситуація (Ю.Бохенький), духовна сфера (Г.Н.Боус), духовна природа (А.С.Клюєв), духовні потреби (В.Г.Крючков, Е.І.Степанков), духовна творчість (Е.П.Семенюк, В.С.Соловійов), духовне спілкування (Ю.В.Слимов, І.С.Хмелько), духовна катастрофа (Я.С.Страковський), духовний шлях (Ган Ф. де Віт), поле духовності (Г.Пацієнко), духовна самосвідомість (С.О.Ставицька).

Узагальнюючи філософсько-психологічні погляди на духовність і духовний розвиток можна виокремити принаймні три основних підходи до розуміння цих феноменів. Перший з них і, мабуть, найдавніший пов'язаний з релігійним розумінням духовності як прояву Божественного Духу в людині, що характеризується такими чеснотами як віра, надія, любов. Однак саме в релігійному контексті, як зазначав В.Зеньковський, існує розуміння світлої та темної духовності. Темна духовність тут розглядається як досягнення певної досконалості всупереч Божественній волі.

Культурологічний аспект духовного розвитку людини та людства

невід’ємно пов’язаний з діяльністю, результатом якої є продукуванням духовних цінностей у соціумі, зокрема, сферах науки, мистецтва, релігії та філософії. За принципом відображення діяльність особистості свідчить про особистісні смисли, ієрархію мотивів, характер її пізнавальних процесів, мотивації, вольових характеристик, емоцій тощо.

Стосовно онтогенетичного розвитку особистості слід взяти до уваги також думку Г.С.Костюка про те, що онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, тоді як онтогенез особистості – соціальною спадковістю [10, с.123]. В.В.Рибалка зазначає з цього приводу: «Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, геном, що сформувався в процесі біологічної еволюції і визначає розвиток її організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених в процесі його історичного і суспільного розвитку» [17, с.452].

Беручи до уваги викладені вище положення, маємо визнати, що з одного боку, духовний розвиток являє собою неповторний процес індивідуальної трансформації особистості, з іншого – цей процес відбувається і усвідомлюється значною частиною людської спільноти, що дозволяє робити певні узагальнення, виявляти паралелі між індивідуальним та загальнолюдським. Зважаючи на це, надалі розглянемо спочатку індивідуально-психологічний вимір духовного зростання особистості, адже саме його ми можемо дослідити протягом одного людського життя. Що стосується культурологічного та еволюційно-історичного розвитку, нам доведеться спиратися на метод порівняння, визначення аналогій між індивідуальним та загальнолюдським, оскільки саме таким опосередкованим шляхом можливо встановлювати закономірності духовного поступу людства.

Ідеї духовного розвитку через трансформацію свідомості особистості розвивав автор концепції духовної або “космічної свідомості” доктор Ричард Бекк. На його думку, досягнення вищої свідомості – результат природного сходження особистості. Космічна свідомість – це “форма свідомості, вища відносно тієї, якою володіє звичайна людина” [23, с. 221]. Еволюція свідомості відбувається в 3 стадії:

- 1) проста свідомість, якою володіють вищі тварини.
- 2) самосвідомість, якою володіє людина.
- 3) космічна свідомість.

“Головною характеристикою космічної свідомості... є усвідомлення космосу, тобто життя і порядку всесвіту” [23, с. 222]. “Разом з усвідомленням космосу з’являється інтелектуальне просвітлення, яке вже саме по собі переносить істоту, яка ним володіє, на новий план буття – робить із неї майже істоту нового виду. До цього додається почуття моральної екзальтації, невимовне почуття піднесення та радісності, а також посилення морального почуття, яке саме по собі настільки ж вражаюче та настільки ж важливе, як для індивідуума, так і для всієї раси, як і посилення інтелектуального потенціалу” [23, с. 222-223].

Народження космічної свідомості Р.Бекк пов’язує з розвитком попередніх психічних функцій - інтелектуального потенціалу та моральної природи людини. У розвитку інтелектуальної складової він розрізняє 4 природні ступені.

- 1) утворення відчуттів;
- 2) утворення уявлень;
- 3) утворення понять;
- 4) утворення вищих інтуїцій.

“Наш теперішній інтелект являє собою дуже складне поєднання відчуттів, уявлень та понять” [23, с. 227]. “Філософія народження космічної свідомості в індивідуумі дуже схожа на народження самосвідомості. Розум стає наче переповненим поняттями, поняття стають усе ширшими, усе чисельнішими та все складнішими. Одного разу за сприятливих умов може відбутися об’єднання або, умовно кажучи, хімічний синтез кількох понять із моральними елементами. У результаті з’явиться інтуїція та відбудеться формування інтуїтивного розуму або ж іншими словами космічної свідомості” [23, с. 228].

Природність прояву космічної свідомості, вважає Р.Бекк, полягає в тому, що так само як інші функції людини вона проявляється спочатку в окремих, виключних особистостях, надалі – стане доступною для всіх і, з часом (це, можливо, мільйони років) почне належати всім людям від народження, подібно

іншим психічним функціям [23, с. 230].

У розглянутому контексті заслуговує уваги також концепція розвитку людини, запропонована П.Д.Успенським. За цією класифікацією залежно від активності вищих психічних функцій розвиток людини поділяється на сім категорій:

1. Людина, у якої руховий та інстинктивний центри домінують над інтелектуальним та емоційним, тобто “фізична людина”.
2. Людина, у якої емоційний центр домінує над інтелектуальним, руховим та інстинктивним, тобто “емоційна людина”.
3. Людина, у якої інтелектуальність переважає над емоційністю, руховим та інстинктивним, тобто “інтелектуальна людина”.
4. Людина, яка знає саму себе, розуміє своє становище, досягла єдності, самосвідомості, постійного “я” та волі. Ідея розвитку вже стала для неї важливішою за інші інтереси.
5. Людина, яка досягла єдності і самосвідомості, яка володіє багатьма потенційними функціями і здатностями.
6. Людина, яка володіє об’єктивною свідомістю, володіє багатьма новими здатностями і властивостями, що знаходяться за межами розуміння “звичайної людини”.
7. Людина, яка досягла високого рівня досконалості, має постійне “я” і власну волю, вміє контролювати всі стани свідомості та не може втратити чогось із того, що придбала [23, с. 296-316].

Вагомий внесок у розробку проблеми духовного розвитку людини належить психологу-трансценденталісту К.Уилберу. На думку вченого духовний розвиток допомагає подолати ряд дихотомій людської психіки, зокрема:

- 1) розрив між свідомістю та підсвідомістю, тобто між тінню та персоною;
- 2) розділення між розумом і тілом;
- 3) розділення між організмом та навколишнім середовищем.

Фінальною стадією духовного розвитку К.Уилбер вважав досягнення

єдності з гармонією Космосу. У процесі духовного розвитку він виокремлює дві траєкторії, дві “дуги”, що утворюють коло. Перша – розвиток особистості, розвиток его. Друга – трансперсональний, духовний розвиток від самосвідомості до надсвідомості. Отже духовний розвиток, який є трансперсональним, ґрунтується на розвитку, передусім, особистісних функцій людини, тобто підґрунтям трансперсонального є персональне.

Важливим є той факт, що в розглянутих концепціях досконалість людини пов’язується з оволодінням нею біологічною та психічною природою, розвитком свідомості і самосвідомості, духовним зростанням. Саме таку особистість, якій притаманна вища, космічна, буттєва свідомість (Р.Бекк, Тейяр де Шарден, К.Роджерс, А.Маслоу, С.Гроф), сповнену духовної сили (В.С.Соловйов), подвижництва (М.О.Лосський), буттєвої любові (М.О.Бердяєв, А.Маслоу), мудрості (Е.Еріксон), готовності до служіння (С.Л.Франк), особистість, яка володіє етичними, естетичними, героїчними, гуманістичними та альтруїстичними цінностями (Р.Асаджіолі), що впорядковані (Е.Фромм) дослідники називають соборною особистістю (М.О.Бердяєв, В.В.Зеньковський).

Узагальнення наведених концептуальних положень дає підстави стверджувати, що і в індивідуально-психологічному, і в еволюційно-історичному вимірі духовний розвиток інтегрує попередні, першочергово розвинені психічні функції людини. При цьому фізична енергія фізичного розвитку сублімується в емоційну; емоційний потенціал регулюється обмірковуванням, інтелектуалізацією емоцій; інтелектуальні функції скеровується самосвідомістю, ціннісною спрямованістю та волею особистості, яка є проявом духовного “я” людини.

Розвиток емоційної або інтелектуальної сфери окремо не може привести до духовного зростання, а лише посилює внутрішні дисгармонії особистості.

Отже, духовність являє собою вершинне новоутворення особистості, оскільки містить у собі складні емоційні, вольові, інтелектуальні та моральні компоненти. Натомість жоден з наведених компонентів не вміщує всіх інших, а отже, згідно з принципом цілісності особистості, не є результатом їх розвитку.

Однак актуальною залишається потреба переходу від філософських уявлень

про духовність до методології та методики психологічних досліджень, спрямованих на вимірювання показників духовного потенціалу та його розвитку у дорослих, учнів і студентів. Інакше, як і багато інших понять, духовність залишиться філософською абстракцією, не втіленою у суспільному житті.

У цьому плані особливий інтерес становлять дослідження, спрямовані на виявлення духовного потенціалу особистості. Поняття “духовний потенціал” висвітлюють у своїх роботах Е.Д.Ахметгалеєв, І.Дзюба, Л.Н.Коган, М.В.Савчин, Л.І.Хомич, Н.Ф.Шевченко, З.М.Шевчук.

Під потенціалом (від лат. *Potentia* – сила) у широкому сенсі розуміють, як правило, ступінь потужності в певному відношенні або ж певну сукупність засобів і можливостей. Цей термін застосовується як по відношенню до живих, природних, так і до штучних об’єктів, предметів, явищ. Так, у соціальній площині розрізняють економічний, військовий, ядерний потенціал країни тощо. Стосовно людини найчастіше вживають такі словосполучення як інтелектуальний потенціал, творчий потенціал, особистісний потенціал.

Як правило, потенціал описується не тільки якісною, але й кількісною мірою, а його значення варіює між мінімальним та максимальним рівнями. Потенціал характеризують як слабкий, низький, недостатній, середній, значний, високий, потужний, безмежний і т.п.

У філософії потенційне розглядалося в діалектичній протилежності з актуальним (Арістотель), з позицій можливості та дійсності (Гегель). Актуальне може співпадати з потенційним у разі реалізованості потенціалу, а може бути проявлене лише частково, що не применшує потенційності, але свідчить про відсутність необхідних умов (як зовнішніх, так і внутрішніх, психологічних). Тому потенціал розглядають як єдність внутрішньої змістовності та енергії здійснення, переходу актуальної можливості у дійсність.

У результаті теоретичного аналізу та узагальнення даних з проблематики встановлено, що духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, непохитність,

рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, смисли та цінності, зокрема, естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації.

На всіх етапах дослідження, представленого читачу, провідним було обрано духовно-особистісний підхід, який поєднує у собі з одного боку філософсько-психологічні уявлення про духовність і духовний потенціал особистості, а з іншого – психологічні уявлення про особистість, її структуру, функції і процеси. У цьому контексті ми спиралися на психологічну структуру особистості, розроблену професором В.В.Рибалкою.

Упродовж 2014-2016 р. на основі духовно-особистісного підходу співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих здійснювалося дослідження, спрямоване на виявлення готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді. У ньому брали участь 309 педагогів з 9 навчальних закладів, серед яких дошкільні, ЗНЗ та ВНЗ. Передбачалося, що готовність педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів є складним особистісним утворенням, яке залежить від рівня свідомості педагога, ціннісно-смислової саморегуляції, особливостей мотивації, мислення, характеру, досвіду специфіки емоційного реагування (рис.1).

Реалізація духовно-особистісного підходу на етапі констатувального експерименту дозволила сформулювати принципи психологічної діагностики особистісної готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів. Зокрема це принципи **духовно-особистісної інтеграції, ієрархічності, ціннісно-смислової детермінації, вищої доцільності, цілісності, свідомої взаємодії, розвитку свідомості, свободи волевиявлення особистості та принцип детермінованості зовнішнього і внутрішнього.**

Характерною особливістю духовно-особистісного підходу є приділення першочергової уваги визначенні ідеалів, ціннісних орієнтацій та смислів, які для педагога є життєво важливими.

У відповідності до **принципу духовно-особистісної інтеграції** діагностичні

результати щодо розвитку духовного потенціалу людини мають розглядатися в єдності з результатами її особистісного зростання. Оскільки особистість своєю діяльністю одухотворяє себе та навколишній світ, психологічна діагностика має бути спрямована не тільки на виявлення її потенційних характеристик, але й на результати їх актуалізації у зовнішньому світі (результати творчості, професійної діяльності тощо).

Принцип ієрархічності (підпорядкування) у процесі психологічної діагностики зумовлює особливе ставлення психодіагноста до змісту духовної сфери клієнта, оскільки ідеали, цінності та смисли захищаються особистістю як найцінніше надбання її “Я-концепції”. Зміна у процесі консультативної взаємодії складових духовної сфери клієнта потребує особливої відповідальності, оскільки може призвести до кардинальних зрушень у мисленні, мотивах особистості, її емоційно-почуттєвій сфері.



Рис.1. Компоненти готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів.

Принцип вищої доцільності. Відповідно до нього, всі події у житті клієнта мають сенс і цінність. У подіях та ситуаціях, в яких опиняється клієнт, віднаходиться певна сторона, яка дозволяє аналізувати їх з точки зору потреби для розвитку особистості. Минуле, сьогодення та майбутнє постають в одній площині. Будь-який досвід розглядається як надбання людини, що допомагає в майбутньому уникати подібних життєвих помилок.

Принцип цілісності. Згідно з цим принципом, життя особистості розглядається як цілісний мистецький твір, в якому розподіл на важливе й

другорядне є умовним. Дотримання цього принципу у процесі психологічної діагностики та консультування дозволяє вбачати в кожній “дрібниці” частину великого та значного, не принижувати ролі вражень, переживань, станів, світоглядних переконань, а розглядати їх із позицій єдності людини й світу.

Принцип свідомої взаємодії. Взаємодія з клієнтом будується на основі усвідомленого ставлення до проблеми та спільного пошуку шляхів її розв’язання. Цей принцип означає надзвичайно важливу роль самоусвідомлення клієнтом мети психологічної роботи, її основних етапів та завдань. За таких умов між клієнтом і психологом зростає довіра, вони природним чином стають партнерами у спільній справі – розв’язанні психологічної проблеми.

Принцип розвитку свідомості. Згідно з цим принципом, розв’язання психологічної проблеми здійснюється в контексті підвищення рівня свідомості клієнта. Цей принцип означає, що крім тактичної мети роботи – розв’язання актуальної на сьогодні проблеми – психолог має орієнтуватися на стратегічну мету своєї діяльності, яка пов’язана з допомогою у розвитку свідомості клієнта. Визначаючи у процесі діагностики наявний рівень свідомості, психолог використовує його як базовий для досягнення наступного рівня.

Принцип свободи волевиявлення клієнта. Робота з клієнтом не повинна перешкоджати його самостійності. Дотримання цього принципу забезпечує право клієнта на самостійний пошук шляхів розв’язання проблеми, запобігає виникненню типової ситуації, коли психолог свідомо чи несвідомо намагається “прив’язати” до себе, зробити залежним. Цей принцип узгоджується з ідеями багатьох авторів, які працюють в руслі гуманістичної психології і вважають, що клієнт здатний вільно обирати цінності, смисли, ідеали, далекі й близькі цілі, нарешті, поведінку, яка б узгоджувалась із особистісними смислами.

Принцип детермінованості зовнішнього та внутрішнього. Використання цього принципу дозволяє розглядати актуальну проблему як маршрутну схему на шляху розвитку особистості клієнта, а ставлення до проблеми – як показник рівня свідомості. Цей принцип підкреслює зв’язок між особистістю клієнта та подіями, що мають місце в його житті. Життєві складнощі розглядаються з позиції тієї

користі, яку може мати для клієнта процес їх подолання. У свою чергу, ставлення до проблеми визначає характеристики свідомості клієнта та дозволяє окреслювати зону її найближчого розвитку.

Звісно, застосування цих принципів на практиці вимагає високого рівня професійної підготовки психолога, однак ті проблеми, які пов'язані з цінностями та смислами, є найскладнішими.

Оскільки духовний потенціал характеризується рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, смисли та цінності (естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації) – його діагностика має враховувати як функціональний, так і змістовий виміри. Крім того духовний потенціал особистості може бути актуалізований лише у внутрішньому світі, а може бути реалізованим у соціумі, що також має бути враховано у процесі психологічної діагностики.

Зважаючи на це, у функціональному вимірі психологічна діагностика духовного потенціалу особистості має бути спрямована на:

1. Дослідження його кількісних характеристик (рівня розвитку).
2. Виявлення рівня свідомості та ціннісної орієнтації особистості.
3. Виявлення рівня відповідальності як ознаки волі та духовної самосвідомості.
4. Дослідження актуалізованості психологічних механізмів духовного розвитку у структурі особистості (духовної ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансцендентності, усвідомлення буттєвої єдності).
5. Встановлення рівня актуалізованості мотивів духовного розвитку (духовного самовдосконалення, служіння, мудрості, праведності, святості).

У змістовому вимірі необхідно, передусім, з'ясувати якісні ознаки розвитку духовної сфери особистості:

1. Наявність та усвідомленість духовних ідеалів (як особистісних, так і трансцендентних).

2. Наявність та значущість духовних смислів.

3. Ціннісну орієнтацію, вагомість духовних цінностей (естетичних, гуманістичних, екологічних, пізнання та самопізнання, духовного самовдосконалення та самореалізації) у загальній системі цінностей особистості.

4. Спрямованість мислення на вищі духовні категорії, досягнення життєвих смислів, свого призначення та життєвого шляху.

5. Переважання вищих позитивних емоційно-почуттєвих станів особистості.

Отримані діагностичні показники як у функціональному, так і в змістовому вимірі свідчать про наявність і актуалізованість духовного потенціалу особистості, однак цього недостатньо для дослідження реалізованості духовного потенціалу в зовнішньому світі, реальних умовах соціуму. З цією метою психологічна діагностика має бути спрямована на виявлення:

1. Особливостей прояву духовного потенціалу особистості у спілкуванні.

2. Духовної спрямованості вчинків і поведінки особистості в умовах колективу.

3. Особливостей прояву духовного потенціалу особистості у діяльності та життєтворчості.

Безумовно, побудова та використання психодіагностичного інструментарію має спиратися на етичні норми, прийняті у психологічному товаристві. Згідно з принципами психологічної етики, розроблені психодіагностичні методики мають використовуватися за згодою клієнта на діагностичну процедуру та надання йому можливості ознайомлення з психодіагностичними результатами.

Незважаючи на ефективність тих чи інших психологічних засобів діагностики, слід пам'ятати, що про рівень духовного потенціалу особистості свідчить людське життя в його цілісності: людські зусилля та їх спрямованість, провідні вчинки та діяльність особистості, вектори побудови власного життєвого шляху.

Актуалізація психологічної готовності педагогічних працівників до

розвитку духовного потенціалу учнівської молоді вимагає системних перетворень у структурі особистості, зокрема у змісті її ціннісно-смиислової і емоційно-вольової сфери, спрямованості мислення, рис характеру, особливостей спілкування та досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш.* Почему не прожить нам жизнь героями духа / Ш. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 64 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: нгл. и практика. – М.: REFL-book, 1994. – 314 с.
3. *Гегель Г.В.* Феноменология духа: собр. Соч.: [в 14-ти т.] / Г.В. Гегель: – М.: Соцэкгиз, 1959. – Т. 4. – 440 с.
4. *Гегель.* Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. Отв. ред. Е.П.Ситковский. М., “Мысль”, 1977. – 471 с. Платон. Сочинения. В 3-х т. Пер. С древнегреческого. Под общей ред. А.Ф.Лосева и В.Ф.Асмуса. – М., «Мысль», 1971.
5. *Грот М.Я.* Вибрані психологічні твори / Упоряд., передмова М.Д.Бойправ. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – 296 с.
6. *Гроф Станислав.* Духовный кризис: Статьи и исследования. – М., 1995. – 255 с.
7. *Зязюн І. А.* Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість / Іван Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 2-х ч.] / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО; НТУ «ХП». – Х., 2003. – Ч. 1(5). – С. 32–42.
8. *Зязюн І. А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. Посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
9. *Кирил Георгиев Попов.* Бездуховността. Университетско нг. “Св. Климент Охридски”, София, 1998 г. – 288 с.
10. *Костюк Г. С.* Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк // под. ред. Л. Н. Прокопиенко; [сост.

В. В. Андриевская, Г.А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура]. – К.: Рад. шк., 1989.– 608 с. – (На укр. яз.).

11. *Лосский Н.О.* Преподобные Сергей Радонежский и Серафим Саровский / Путь: Орган русской религиозной мысли. – М., 1992. – С.264-266.

12. *Помиткін Е. О.* Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Едуард Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280, [2] с. – Бібліогр.: с. 252-278.

13. *Помиткін Е.О.* Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник / Е.О.Помиткін. – Київ: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.

14. *Психотерапия и духовные практики: подход Запада и Востока к лечебному процессу* / [сост. В.Хохлов; пер. с англ. Н.В. Бока].–Мн.: «Вида-Н», 1998.– 320 с.

15. *Путь: орган русской религиозной мысли.* – М., 1992. – 752 с.

16. *Рибалка В. В.* Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.–метод. Посіб. / Валентин Васильович Рибалка.– К.: Ніка–Центр, 2003. – 204 с.

17. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

18. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапію. Становление человека. – М.: Изд. Группа «Прогресс», Универс, 1994.- 480 с.

19. *Соловьёв В. С.* Чтения о Богочеловечестве / В.С.Соловьёв. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2004. – 251 с.

20. *Таранов П.С.* Анатолия мудрості: 120 філософів: В 2-х т. – Сімферополь: Таврія, 1996. – 624 с.: ил. – Т.1.

21. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 262 с.

22. *Уоли Р.* Основания духовности. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

23. *Успенский П. Д.* Tertium organum. Ключ к загадкам мира / П. Д. Успенский. – СПб. – 1992. – 242 с.

24. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.- 368 с.
25. *Фрейдджер, Р., Фейдимен Д.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
26. *Шюре Э.* Великие посвящённые. Очерк эзотеризма религий / Пер. С фр. Е. Писаревой. – М.: Книга – СП Принтшоп, 1990. – 419 с.
27. *Юнг К. Г.* Алхимия снов / Пер. С нгл.. СЕМИРЫ. – СПб.: Тимошка, 1997. – 352 с.

1.2. Психологічні особливості формування досвіду, компетентності педагогічних працівників з розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

(В.В.Рибалка)

1.2.1. Теоретико-експериментальне дослідження проблеми вивчення та формування досвіду, компетентності педагогічних працівників у розвитку духовного потенціалу учнів.

Враховуючи ту обставину, що досліджувана проблема має як фундаментальне, так і прикладне значення, матеріали дослідження представлені водночас у вигляді теоретичної статті, так і практичної доповіді для педагогічних працівників. В ній поступово, впродовж усього терміну виконання НДР, кожного року фіксувалися і доводилися до вчителів, тобто впроваджувалися, зміст і результати дослідження. Інакше кажучи, проміжні та кінцеві процес і результати дослідження неперервно передавалися педагогам і, завдяки зворотним зв'язкам, поступово вдосконалювалися дослідником. В останній третій рік, так само як і в попередні два, був проведений діагностико-формувальний експеримент і запропонована певна система одухотворення особистості педагогічного працівника і учня та умов навчально-виховної діяльності. Вона апробована у педагогічних колективах різних навчальних закладів.

Тобто дослідження проводилося у формі експериментальної лекції безпосередньо в аудиторії або дистанційної доповіді в режимі онлайн через Скайп. Робота педагогів інтенсифікувалася завдяки рефлексії, чому сприяло використання вхідної та вихідної анкети, зверненої саме до самосвідомості і досвіду піддослідних, орієнтованих на самомотивування, самопізнання, самооцінку, самопрограмування, самореалізацію та самозадоволення. При цьому рефлексія спонукала педагогів до розгортання активної внутрішньої інтелектуальної діяльності. Її зміст насичується як за рахунок усвідомлення, самоактуалізації, переосмислення педагогом власного духовного досвіду, так і за рахунок засвоєння ним відповідної наукової інформації, що напрацьована у

філософії, теології, психології та педагогіці і включена автором до лекції. Відмітимо, що порядок рефлексивної діяльності циклічно повторюється як запитаннями вхідної та вихідної анкети, так і пунктуацією тексту доповіді, яка буквально відповідає запитанням анкети. Саме таким чином забезпечується рефлексія, розвиток, самоактуалізація педагогом, як слухачем доповіді, власного життєвого і професійного духовного досвіду.

Отже, на початку заняття проводиться стисле опитування присутніх за вхідною анкетой:

**Первісне опитування
(до проголошення доповіді):**

Інструкція:

Уважно прочитайте запитання анкети і оцініть за 12-бальною шкалою (підкресліть необхідний бал або запишіть його в окремому аркуші за номером запитання) наявність у себе відповідних до них елементів професійного досвіду.

1. Наскільки Ви розумієте потребу і сенс збагачення власного досвіду з розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

2. На якому рівні Ви володієте системою знань про духовний потенціал учнівської молоді та методи його розвитку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

3. Чи вмієте Ви і наскільки успішно оцінювати наявний духовний потенціал учнівської молоді, щоб поставити мету і розробити програму його розвитку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

4. Наскільки добре Ви володієте засобами, навичками розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

5. Чи визиває у Вас задоволення і наскільки збагачення власного досвіду з розвитку духовного потенціалу Ваших учнів?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

У психології досвід та його розвинута професійна форма - компетентність, вважається за поглядами К.Юнга, Дж.Келлі, К.Роджерса та інших спеціалістів важливим утворенням у структурі особистості і розглядається в контексті життєдіяльності й праці [3, с. 453]. Проблему досвіду та вивчення його провідної ролі у розвитку дитини, здійснюваного, зокрема на засадах особистісного підходу, вивчали у другій половині минулого століття О.В.Запорожець, І.С.Якіманська, Дж. Рензулі, а на початку нинішнього - І.А.Зязюн, а також відомий харківський психолог О.М.Лактіонов. Так, О.В.Запорожець, характеризуючи психічне становлення особистості дошкільників, вказував на важливість ампліфікації, тобто збагачення, умов навчання та змістовного насичення досвіду дошкільника знаннями, уміннями, навичками, духовними цінностями. І.С.Якіманська обґрунтовано довела, що особистісну орієнтацію навчання молодших школярів доцільно будувати на засадах врахування передусім їх багатого дошкільного досвіду (!), узгодження суспільного та індивідуального досвіду в процесі їх особистісного становлення [9]. Неузгодження ж цих видів досвіду може стати на заваді успішності навчання, виховання та самоактуалізації духовного потенціалу особистості. Подібні до цього ідеї прагматично зреалізував у своїй системі збагачення навчання обдарованої учнівської молоді американський психолог і педагог Дж.Рензулі.

Великого значення становленню досвіду як чинника розвитку педагогічної майстерності студентів та вчителів надавав у своїх психопедагогічних дослідженнях І.А.Зязюн (1938-2014), спираючись, зокрема, на фундаментальне вивчення індивідуального досвіду особистості професором О.М.Лактіоновим [2; 3].

Досвід в цьому плані є центральною підструктурою особистості, в якій накопичується її духовний потенціал, що далі актуалізується в її життєдіяльності, становленні та поведінці, професійній діяльності. Педагоги не помиляються, коли роблять досвід дитини головним адресатом навчально-виховного впливу, насичуючи його знаннями, уміннями, навичками (ЗУН), в цілому – духовними

цінностями. Разом з тим, при цьому недостатньо враховуються психологічні дані про побудову і функціонування досвіду як особистісного утворення. Досвід не механічно «упаковує» в пам'яті **бажання, інформаційні знання, уміння**, продуктивні **навички, емоційно-почуттєві акти життя** (ми вважаємо, що традиційний **ЗУН** доцільно психопедагогічно розширити й доповнити і використовувати більш змістовну формулу, яку ми пропонуємо умовно назвати **БІ-ЗУН-ЕЖ**), а перетворює, систематизує поточний матеріал життя таким чином, щоб його можна було краще використовувати у майбутньому житті (як «досвід минулого»). Цьому сприяє диференційована характеристика досвіду, вироблена О.М.Лактіоновим.

Так, він виділяв такі **координати досвіду, як**: категоріальний простір; системність; життєдіяльність; зовнішня структура досвіду; суб'єктність; внутрішня динаміка; системотвірний особистісний фактор, тобто результат; структурно-динамічна організація; трансформація; підструктури досвіду та їх функції; соціальна, особистісна сфера досвіду як чинник людської активності тощо.

З цим пов'язані, на його думку, наступні **функції досвіду** особистості: організація взаємодії з іншими; інтерпретація себе, інших та оточуючого світу; накопичення та інтегрування отримуваної інформації з метою стабілізації умов життєдіяльності та її регуляції, орієнтованої на майбутній корисний результат. Досвід складається із результатів діяльності – позитивних і негативних.

Виходячи із власного методологічного підходу, О.М.Лактіонов виокремлював такі **базові характеристики** індивідуального досвіду, як: особистісний простір; стереотипи; особистий обмінний фонд; суб'єктивні шкали; вартість; сумісність; дерево девіацій. Ним додатково розглядалися **мнемічний** (оперативний, біографічний, історичний) та **соціальний** (новий соціальний статус, бімодальність, залученість у життя, конкуренція, негативний зсув тощо) досвід, що мають свої латентні структури.

Знання, уміння, навички трактувалися вченим як важливі накопичені змістовні характеристики індивідуального досвіду. Досвід має свою **буттєвість** та

співбуттєвість як головні онтологічні характеристики особистості. Дослідник вбачав у досвіді і **творчі ознаки**, пов'язуючи їх із руйнацією старих і виникненням нових стереотипів. З точки зору **суб'єкта**, досвід є сувереном, власністю, має вартість, утворює суб'єктивний простір індивіда [3, с. 450-465].

Все зазначене вище характеризує досвід саме як центральну підструктуру особистості складову, що виконує важливу роль у взаємозв'язку з іншими підструктурами, зокрема такими, як **психосоціальна, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід інтелект, психофізіологія та психосоматика.**

Через досвід людина начебто приватизує світ у доступних і актуальних для неї аспектах, надає цьому приватизованому світові друге життя, пов'язане з інтересами життєдіяльності особистості.

Узагальнення існуючих даних про особливості становлення досвіду, компетентності людини в діяльнісному контексті дає підстави розглядати такі **компоненти досвідної діяльності**, як: а) бажані мотиваційні й смислові стереотипи; б) інформаційна система знань; в) уміння інтелектуальні, цілеутворюючі; г) продуктивні навички вироблення результату; д) емоційно-почуттєві стереотипні акти життєвої поведінки, життєдіяльності (**БІ-ЗУН-ЕЖ**),

Відмітимо, що таке психопедагогічне, особистісне розуміння досвіду і його професійної форми - компетентності - принципово збагачує, персоналізує поняття **ЗУНу (знання-уміння-навички)**, «знімає» його обмеженість, породжує на його основі важливий осередок особистості, робить таким чином персоніфікований досвід і професійну педагогічну компетентність природною основою особистісної орієнтації в системі освіти (як це пропонувала зробити І.С.Якіманська [9]).

Більше того, все вищезазначене робить досвід і компетентність сумірними до поняття компетенції, що поширюється зараз у європейській педагогіці. Слід також відмітити три взаємопов'язані види універсальної психолого-педагогічної системи досвіду – **соціальний досвід людства, особистісний життєвий досвід і професійну компетентність педагога та індивідуальний життєвий, пізнавальний і навчальний досвід учня.** Між цими трьома основними видами

досвіду відбувається психопедагогічна взаємодія, в ході якої педагог транслює адаптований певним чином соціальний духовний досвід людства в індивідуальний духовний досвід учнів, а в більш широкому плані – доросле покоління передає досвід попередніх поколінь юному поколінню. Таким чином у педагогічну взаємодію вчителя з учнем залучені професійна та життєва компетентність перших і навчально-пізнавальний життєвий, досвід других. Тому так важливо дослідити вихідний рівень духовної компетентності вчителів та його нарощування як передумову розвитку духовного потенціалу учнів.

Отже, важливими характеристиками духовної компетентності педагога як потенційно-актуального утворення у вищезазначеному контексті є неперервне накопичення, збагачення і актуалізація досвіду, самопотенціація та самоактуалізація змістових і формальних елементів буттєвого досвіду дорослої і юної людини, що релевантні і референтні певним життєвим ситуаціям, потребам життєдіяльності та професійної діяльності. У зв'язку з цим, для того, щоб збагачувати і актуалізувати особистісний духовний досвід і компетентність педагогічних працівників з розвитку духовного потенціалу особистості учнівської молоді, слід відповісти якнайменше на **п'ять запитань**, поставити і вирішити **п'ять завдань**, сформулювати **п'ять діяльнісних домінант** власного духовного досвіду і компетентності педагогів, щоб далі працювати з їх підсилення, збагачення й актуалізації в нових умовах. При відповіді на ці запитання ми спиралися на наукові дані про природу духу, духовності, духовного потенціалу таких вчених, як М.Я.Грот, В.М.Сорока-Росинський, В.І.Вернадський, В.Ф.Войно-Ясенецький, С.Л.Рубінштейн, В.В.Зеньковський, В.О.Сухомлинський, І.А.Зязюн, Ю.В.Сенько, В.Є.Тамарін, М.В.Савчин, І.П.Манюха, Е.О.Помиткін, В.Д.Онищенко, Г.П.Васянович та ін.

Враховували ми також численні запитання про сутність духу і духовності самих вчителів і вихователів.

Мова йде про наступні п'ять запитань:

1. Навіщо педагогові розвивати духовний потенціал особистості учня, що це дає для досвіду і життя юної людини?

2.Що таке дух, духовний потенціал особистості в науковому і життєвому розумінні?

3.Наскільки повно усвідомлює педагогічний працівник свою компетентність у розвитку духовного потенціалу в учня як мети своєї діяльності?

4.Як підвищити рівень компетентності педагога у розвитку позитивного духовного потенціалу особистості учня та зробити його актуалізацію результативною?

5.Чи отримує особистість вчителя (і наскільки) задоволення, позитивні переживання від зростання рівня власного досвіду, компетентності у розвитку духовного потенціалу учня та перспективи його удосконалення у подальшому?

Спробуємо послідовно відповісти на сформульовані запитання.

1-е запитання: НАВІЩО ПЕДАГОГОВІ РОЗВИВАТИ ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ, ЩО ЦЕ ДАЄ ДЛЯ ДОСВІДУ І ЖИТТЯ ЮНОЇ ЛЮДИНИ?

Відповідь на це запитання розкриває мотиваційно-сміслову функцію духу, сенс духовності, духовного потенціалу особистості в соціумі, в науці, в житті окремої людини і людства. В Біблії сказано, що спочатку було слово, тобто дух, а потім – діло, справа. Стисло кажучи, наявність **духу в його позитивному, «світлому» розумінні** веде до утвердження життя, до конструктивності й успішності соціальної поведінки та предметної діяльності й життєдіяльності, до вдачі у долі і до благополуччя життя людини і суспільства!

Відсутність же такого духу або наявність **негативного, «темного» духу призводить** до невдачі, хвороби та смерті. Це впливає із протиставлення позитивних і негативних духовних цінностей, зведених відповідно у дві групи духовних категорій науки і релігії: а)позитивної, «світлої» - **Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові**, що утверджує життя, веде людей до щастя, - та протилежної до неї, негативної, «темної» - **зла, потворності, брехні, зневіри, розпачу, ненависті**, що заводить людину та її оточення у глухий кут, веде до

невдачі, хвороб, смерті, нещастя.

Конструктивність, життєдайність першої та деструктивність, руйнівність другої – очевидні. Це і утворює сенс розвитку духовного потенціалу у школярів як майбутніх успішних, вдалих громадян, працівників, суб'єктів свого життя. Це і утворює для педагогів сенс розвитку духовного потенціалу у школярів як майбутніх щасливих громадян і працівників України. Прикладів цього – безліч.

Важливо знати, що відданість вказаним етичним, естетичним, світоглядним духовним цінностям, так само, як відданість Вірі, Надії й Любові (що є релігійними і водночас екзистенційними, життєвими цінностями), підвищує ефективність навчальної, виховної, громадянської, трудової й професійної діяльності особистості, бо забезпечує її найбільш ефективними гуманістичними стимулами, орієнтирами, цілями, засобами, почуттями, в цілому – регуляторами успішної діяльності і поведінки. Позитивні духовні цінності випробувані тисячолітнім світським і релігійним досвідом і концентруються навколо Життя і Бога. Ми маємо розуміти, зокрема, що Бог зосереджує в собі духовний досвід усього людства – як сучасного, так і всіх попередніх і майбутніх поколінь, на основі віри в себе, надії на спасіння і соборного об'єднання людей у любові.

Вікова характеристика досвіду полягає в тому, що він поступово формується як початковий життєвий досвід, набутий дитиною в сім'ї, як навчальний досвід дитини, підлітка, юнака, як професійний досвід молодого та зрілої людини, як громадянський досвід дорослого члена суспільства, як досвід життя людини похилого і старечого віку, що у сукупності дозволяє гідно пройти життєвий шлях. Духовний потенціал забезпечує, в його позитивному значенні, кращу організацію життєвого досвіду на основі виправданих етичних, естетичних, наукових принципів, його готовність до адекватного використання, ефективної самоактуалізації його при необхідності. При наявності позитивного духовного потенціалу діяльність та поведінка особистості керується життєтворчими, гуманістичними світоглядними (сімейними, життєвими, освітніми, професійними, громадянськими) установками, конструктивними стратегічними компонентами, продуктивними тактичними цілями, адекватними операційними засобами, що

ведуть до бажаних результатів, надихаючими емоціями та почуттями.

2-е запитання: ЩО ТАКЕ ДУХ, ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВОМУ ТА ЖИТТЄВОМУ РОЗУМІННІ?

Відповідь на це запитання розкриває інформаційно-пізнавальну функцію духу і духовного потенціалу, дозволяє науково і життєво зрозуміти категорію духу. Не вдаючись у докладну аргументацію, можна стверджувати, що дух є провідною продуктивною та інтегративною ознакою психології, яку Гегель визнавав у своїй «Філософській пропедевтиці» саме як науку про дух. З точки зору сучасних даних, психологія виступає саме як наука про дух, про одухотворений мозок, тобто **душу**, що продукує дух, про одухотворене і одушевлене **тіло** людини, котра має відповідне духовне, душевне та тілесне Я [7]. Це впливає з фундаментального положення С.Л.Рубінштейна про «і д е а л ь н е, що є р е з у л ь т а т и в н и м вираженням психічної діяльності – образом, ідеєю, особливо тоді, коли об'єктивовані у слові, вони виступають як відносно відстороненими від психічної діяльності. Психічна діяльність людини і д е а л ь н а, оскільки вона д у х о в н а, тобто оскільки вона увібрала, включила в себе визначений і д е й н и й зміст» [7, с. 318-319].

Дух – це цілісна, існуюча вічно і безкінечно відносно особистості сукупність ідеальних продуктів, субстанцій, змістовних елементів її душі, психіки, тобто система образів, понять, концепцій, сенсів, ідей, ідеалів, планів, проектів, емоцій, почуттів тощо, котру вона опановує, зберігає, оперує і генерує для кращого забезпечення свого життя і життя суспільства. В цьому визначенні поєднується наукове та релігійне розуміння духу. «Об'єктивне» розуміння ідеальних предметів, породжуваних людським мисленням, уявою, уявленням, свідомістю та багатьма іншими психічними (власне душевними) процесами і властивостями особистості поєднується із «суб'єктивними» етичними, естетичними, світоглядними характеристиками наукового розуміння цієї ідеальної духовної сфери. Ця цілісна, синергетична, інтегрована сукупність елементів духовної сфери дає можливість більш адекватно, сутнісно, гуманістично відображати і перетворювати безкінечний і

вічний світ і тому постає як сукупність базових цінностей особистості й суспільства. Наукове, філософське розуміння духу доповнюється релігійним, життєвим розумінням і набуває таких властивостей, як цілісність, вічність та безкінечність, позитивність та негативність. Завдяки цьому можна об'єднати головні духовні цінності у шість антиномічних груп: Добро (зло), Краса (потворність), Істина (брехня), Віра (зневір'я), Надія (розпач), Любов (ненависть). Духовність в такому розумінні цілісно, безкінечно й вічно, антиномічно характеризує будь-який духовний прояв душі та тіла.

За умов відповідності духовним цінностям **Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові** (підкреслимо тут, що величезне значення має порядок розташування і використання духовних цінностей в цьому рядку!) людина через свій досвід, свідомість, в цілому, через особистість керується найдоцільнішим, позитивним, «світлим», продуктивним, конструктивним досвідом людства, неперервно удосконалюючи, збагачуючи своє життя. За кожною з цих шести головних груп духовних цінностей стоять десятки і сотні більш конкретних цінностей!

У протилежному випадку, тобто при підпорядкуванні негативним цінностям (так, вони можуть виступати для гіпертрофованих особистостей саме цінностями) **зла, спотворення, брехні, недовіри, розпачу, ненависті** – дух є негативним, «темним», таким, що руйнує життя і веде кінець кінцем до «темряви життя», невдач, хвороб, конфліктів, війни, смерті людину та (або) її оточення.

Існують різні комбінації «світлого» і «темного», позитивного і негативного духу, котрі визначають ступінь відносного благополуччя, сили чи деформації життя, загрози його послаблення, хворобливості, небезпеки для людини – залежно від ступеня розвитку вказаних духовних елементів та особливостей ситуації, в якій вони використовуються.

Серед них є і такі, що можуть бути оцінені, так би мовити, «навпаки», коли оцінка полярності духовності може змінитися на протилежну, наприклад, при боротьбі з ворогом. Тоді «зло може бути подолане злом» і набуває вторинної духовної позитивності. Те ж саме стосується і добра, «від якого добра не

шукають» чи яким (у вигляді благих намірів) вимощена дорога в ад, коли, приміром, позитивними духовними цінностями прикривають негативні, що є ознакою цинізму. В кожному з таких випадків слід спиратися на притаманний позитивним і негативним цінностям ситуаційний сенс.

Отже, можна визначити основні поняття проблеми духовності таким чином:

Духовність – властивість особистості, що полягає у наявності в неї відповідних зазначених вище ідеальних, духовних якостей, які освітлюють життя, здійснюють правильну орієнтацію в її проблемних ситуаціях..

Духовна культура – принципова відданість особистості ідеальним, духовним цінностям Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові та здатність систематично, дієво втілювати означені цінності через вчинки, дії, діяльність та життєдіяльність, успішно протидіючи злу, спотворенню, брехні, зневірі, безнадії, ненависті [5]. Формула духовної культури передбачає домінування позитивних духовних цінностей над негативними: Д>зло - К>потв - І>брех - В>знев - Н>розп - Л>ненав.

Духовний потенціал – це конкретна сукупність ідеальних, духовних можливостей, здібностей особистості, її здатності, готовності бути носієм, суб'єктом духовності, здійснювати одухотворену поведінку і діяльність, переходити від стану духовної потенціальності і самопотенціальності до стану духовної актуалізації і самоактуалізації. Особистість у своїх духовних властивостях, в цілому, і є тим духовним потенціалом, який готовий актуалізуватися чи самоактуалізуватися в конкретних соціальних і міжособистісних ситуаціях [4]. Особистість педагога з її духовним, душевним і одухотворено-одушевленим тілесним потенціалом виступає духовним знаряддям розвитку особистості дитини, як про це справедливо стверджував ще на початку ХХ століття видатний педагог В.М.Сорока-Росинський у своїй книзі «Школа імені Достоевського» (ШКІД) [8]. Він, зокрема писав: «Педагог діє на вихованців не тільки тим, що він їм викладає, чому він вчить і що говорить – педагог виховує передусім безпосередньо усією своєю особистістю, усім своїм духовним обличчям...» [8, с. 28]. Духовний потенціал як певний ідеальний лазер освітлює

майбутнє, одухотворює життя, гармонізує, гуманізує оточення людини, робить її здатною до успіху.

Зазначене вище свідчить про те, що педагогіка, так само як і психологія, є наукою про дух, але в його трансгенеративній та трансперсональній формі передачі, засвоєння і використання, конкретніше - про закономірності передачі духовних цінностей від покоління до покоління, від особистості до особистості, та утвердження і засвоєння цих цінностей життя в кожному поколінні людей, в кожній особистості!

Ефективність навчально-виховного процесу значно підвищується, якщо зміст освіти засвоюється не тільки у формі його специфічного технологічного отримання, доведення, утвердження (творчість, дослідження, продукування), а піддається одухотворенню, тобто виступає для кожної дорослої і юної особистості як етична, естетична, світоглядна цінність життя, що поєднується із духовними цінностями віри у вищі форми існування, надії на спасіння і добробут та об'єднуючу любов до оточуючих! Інакше кажучи, духовність, одухотворення виступає важливою феноменальною основою підсилення дієвості, онтологічності, життєвості освіти, новою її парадигмою.

В системі освіти має бути чітко виражена позитивна духовна позиція педагогів у всіх питаннях і ситуаціях освітньої діяльності.

3-тє запитання: НАСКІЛЬКИ ПОВНО УСВІДОМЛЮЄ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК СВОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УЧНЯ ЯК МЕТИ СВОЄЇ ДІЯЛЬНОСТІ?

Про це особистість може дізнатися за допомогою самопізнання, що є одвічною проблемою людства і людини, про що вже два з половиною тисячоліття нагадує заклик Сократа: «Пізнай самого себе!». Таке духовне самопізнання найкраще здійснювати шляхом самоспостереження, самоопитування, рефлексії, самоаналізу, що дозволяє визначити конкретний профіль духовного потенціалу особистості та розробити програму, план розвитку, збагачення, удосконалення власного духовного потенціалу людини як передумови його актуалізації та самоактуалізації в інтересах покращення діяльності та життєдіяльності, в цілому –

життя. Найпростіше опитування наявності духовного потенціалу у педагогічного працівника й учня можна здійснити за допомогою зазначених вище п'яти запитань, на основі яких може бути здійснене **первісне** й **кінцеве** опитування, що передбачене варіантом використання змісту даного підрозділу як доповіддю, що є основою відповідного тренінгу в групі педагогів або індивідуального самотренінгу.

Мету розвитку духовного потенціалу можна краще усвідомити, якщо представити позитивні і негативні духовні цінності діалектично, в єдності, в антиномічному зіставленні між собою та чітко уявити можливі наслідки оволодіння цими цінностями. Пропонуємо три загальні варіанти такого стратегічного цільового зіставлення - відповідно до трьох можливих цілей (і наслідків їх досягнення) засвоєння антиномічних духовних цінностей педагогами і учнями. Наводимо три загальні варіанти співвідношення (домінування, паритет, підпорядкування) між двома антиномічними підгрупами (позитивних і негативних) духовних цінностей. Ці три види співвідношення позначені розмірами і типом шрифту:

I варіант. Головною **метою** духовної діяльності є прогрес суспільства, гуманізм, рівність гідностей, благополуччя, здоров'я, мир, утвердження життя, щастя особистості; це досягається шляхом цілеспрямованого домінування позитивної духовності над негативною, що властиве системі освіти, гуманістичній педагогіці і психології, класичному мистецтву й церкві, що може бути представлене наступним чином:

ДОБРО КРАСА ІСТИНА ВІРА НАДІЯ ЛЮБОВ

зло потворність неправда зневір'я розпач ненависть

Цей варіант мети не є чимось надуманим, абстрактним, а практично, повсякденно діючим цільовим утворенням. Ми спостерігали його дію нещодавно в Котовському комунальному навчально-реабілітаційному центрі Дніпропетровської області, коли вихователь, спілкуючись з дітьми з обмеженими потребами, щохвилини в неперервному потоці спілкування з ними майстерно забезпечувала дотримання ними позитивних духовних цінностей і гальмувала

прояв негативних духовних цінностей – спираючись саме на вказану комплексну мету як духовний еталон життєво доцільних взаємостосунків, поведінки і навчально-виховної діяльності групи учнів. Тобто вихователь водночас цілеспрямовано відслідковує, контролює ситуацію і рішучо дотримується позитивних етичних, естетичних і раціональних вимог у поведінці дітей, скажімо, під час занять у класі, спортзалі, ігор на вулиці, обіду у столовій тощо, і гальмує прояви протилежних негативних дій, вчинків, висловлювань, приміром, несправедливих, огидних, брехливих. Мета одухотворення в даному випадку носить понадпредметний, модифікуючий, антиномічний, комплексний, багатовимірний, і тому значно дієвіший характер, ніж спрощена, одновимірна, однополярна предметна мета, що може і зручна для педагога, але не відображає складності і діалектичності самого дитячого життя. Комплекс вказаних духовних цінностей виконує роль головних смислових стратегічних установок, в межах яких обираються, ставляться, виконуються тактичні цілі, реалізуються оперативні дії, акти та вчинки.

II варіант. Головною **метою** духовної діяльності виступає подвійна мораль, цинізм, корупція, зрада, нестійке життя, розлад здоров'я, руйнація стосунків, застій, протистояння гідностей; даний варіант передбачає паритетне зіставлення позитивної і негативної духовності, що притаманне деяким субкультурам, цинічним політиканам, незрілому хижацькому ринку тощо:

добро краса істина віра надія любов
зло потворність неправда зневір'я розпач ненависть

III варіант. В цьому мвипадку головна **мета** призводить до домінування одних людей над іншими, до їх приниження, суперечок, конфліктів гідностей, регресу суспільства, садизму, горя, хвороб, суїциду, війни, смерті; даний варіант цілеспрямовано досягається шляхом домінування негативної духовності над позитивною, що властиве злодіям, терористам, диктаторам, військовим злочинцям і представлене нижче:

добро краса істина віра надія любов
ЗЛО ПОТВОРНІСТЬ БРЕХНЯ ЗНЕВІР'Я РОЗПАЧ

НЕНАВИСТЬ

Насправді ж варіантів постановки свідомої духовної мети та досягнення усвідомлюваних чи неусвідомлюваних наслідків такого «аморального», «злочинного» та «летального» цілепокладання значно більше, але ми зупинилися саме на цих трьох варіантах як найбільш демонстративних і показових.

Підкреслимо, що система освіти, вчителі і практичні психологи, стоячи на позиціях гуманістичної психології і педагогіки, позитивної духовності, тобто Добра, Краси та Істини, Віри, Надії, Любові **віддають перевагу першому варіанту** духовного цілепокладання, долають другий і відкидають третій варіант.

4-те запитання: ЯК ПІДВИЩИТИ РІВЕНЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ТА ЗРОБИТИ ЙОГО АКТУАЛІЗАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТИВНОЮ?

Ми спиралися при відповіді на це питання на величезний досвід психологів і педагогів у вирішенні проблеми одухотворення особистості педагога і дитини. Цей досвід одухотворення вчителя та учня представлений у працях М.Грота, А.Макаренка, В.Сухомлинського, І.Зязюна, І.Беха, Е.Помиткіна та багатьох інших спеціалістів. Відмітимо в цьому плані розроблену Е.О.Помиткіним систему психолого-педагогічного забезпечення духовного зростання учнівської молоді в особистісно орієнтованій освіті, яка передбачає, зокрема:

- створення психолого-педагогічних умов для духовного зростання дитини в сім'ї, серед яких головними є духовний потенціал матері і батька та його повсякденна наочна самоактуалізація;
- використання засобів народного фольклору та писемних пам'ятників в ході духовно орієнтованих занять із дошкільнятами;
- впровадження духовно орієнтованих спецкурсів у початковій та середній ланках загальноосвітньої школи;
- розробка та апробація духовно орієнтованих тренінгових занять у роботі з учнями 6-7 класів та розробка, починаючи з цього віку духовно насичених проєктів;

- активізація творчого духовного потенціалу особистості в процесі становлення професійних орієнтацій старшокласників;
- моделювання психолого-педагогічних умов для духовної самореалізації майбутнього професіонала;
- розвиток професійної майстерності сучасного педагога у духовному зростанні учнівської молоді.

Наш доробок в цьому плані доповнює і конкретизує вказану систему в деяких аспектах, передусім в аспекті безпосереднього **одухотворення** властивостей особистості, умов, змісту і методів навчання і виховання, збагачення духовного досвіду особистості педагога й учня в освітньому процесі, про що буде сказано далі.

При цьому не виключається запозичення, наслідування і використання позитивного особистісного духовного досвіду інших тощо. Одухотворення передбачає уведення мотивів, інформаційного змісту, цілей, способів і результатів навчально-виховної діяльності дорослої та юної особистості, її емоційно-почуттєвої сфери у високий контекст етичних, естетичних, світоглядних цінностей духовного потенціалу, підсилений цінностями віри в духовну сутність особистості учня, надії на його успіх і щастя, любові до нього.

Приклад такого одухотворення являє, приміром, внутрішній інтер'єр приміщень вищого навчального закладу, зокрема Переяславського державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Стіни його аудиторій і переходів прекрасно пофарбовані, прикрашені картинами, скульптурами, декоративними творами, архівними, музейними експонатами тощо. Дуже оригінальним є використання естетичного фактору для оздоровлення студентів і викладачів, що працюють за екранами комп'ютерів у спеціальному залі бібліотеки – над кожним з моніторів розташована картина. Але завідувач бібліотекою, шановна Ольга Іванівна Шкира, спеціально ініціювала розмову з нами, щоб розширити позитивний вплив такої художньої галереї на користувачів комп'ютерів. І коли ми запропонували розглядати не тільки естетичний фактор, але ще й етичний і світоглядний у змісті картин, тобто запровадити більш широку

систему одухотворення, то вона погодилася з цим і одразу ж запропонувала проект такого одухотворення, тобто етичного та інтелектуального доповнення змісту галереї. Тим більше, що за цим проектом планувалося включити також картини релігійного змісту, з духовними цінностями Віри, Надії й Любові. Тобто над комп'ютерами за проектом мали з'явитися навіть ікони...

5-те запитання. ЧИ ОТРИМУЄ ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ (І НАСКІЛЬКИ) ЗАДОВОЛЕННЯ, ПОЗИТИВНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІД ЗРОСТАННЯ РІВНЯ ВЛАСНОГО ДОСВІДУ, КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО УДОСКОНАЛЕННЯ У ПОДАЛЬШОМУ?

Мова йде про емоційно-почуттєву функцію досвіду у збагаченні та актуалізації духовного потенціалу особистості учня, про задоволення і позитивні переживання від неперервної духовної діяльності. Особливо важливі емоційно-почуттєві прояви духовності у вигляді радості, любові, дружби, задоволення, партнерства, приязні, симпатії, емпатії, солідарності, єдності тощо.

Підсумовуючи наведені вище дані про збагачення та актуалізацію особистісного досвіду, професійної компетентності педагогічних працівників у формуванні духовного потенціалу учнівської молоді, можна навести слова О.М.Лактіонова про те, що **«найціннішими характеристиками досвіду є забезпечення соціальної наступності й психологічної стабільності, коли досвід формується і функціонує за об'єднувальним принципом «і / і». За своєю психологічною природою досвід людини працює для спасіння; він не тільки власність, але і друг людини»** [3, с. 458]. Доречно в цьому плані згадати вдалий вислів академіка В.М.Синьова (рос. мовою): **«Давайте относиться друг к другу, как Друг к Другу!», тобто з Любов'ю!**

**Кінцеве опитування
(після заняття або доповіді):**

Інструкція:

Уважно прочитайте запитання анкети і оцініть за 12-бальною шкалою

(підкресліть необхідний бал або запишіть цей бал під певним номером у спеціальному аркуші) наявність у себе відповідних до них елементів професійного досвіду з розвитку духовного потенціалу учнів.

1. Наскільки Ви розумієте потребу і сенс збагачення власного досвіду з розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

2. На якому рівні Ви володієте системою знань про духовний потенціал учнівської молоді та методи його розвитку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

3. Чи вмієте Ви і наскільки успішно оцінювати наявний духовний потенціал учнівської молоді, щоб поставити мету і розробити програму його розвитку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

4. Наскільки добре Ви володієте засобами, навичками розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

5. Чи визиває у Вас задоволення і наскільки збагачення власного досвіду з розвитку духовного потенціалу у Ваших учнів?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

6. Напишіть, будь ласка, Ваші пропозиції щодо покращення доповіді (бажано дати відповідь щодо кожного з п'яти запитань):

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Вкажіть, будь ласка:

Ваші ПІБ _____

Рік _____ *народження* _____ *та*

вік _____

Назву навчального закладу, який закінчили _____

Предмет викладання _____

Класи, в яких викладаєте _____

Стаж роботи _____

Назву навчального закладу, в якому працюєте _____

Дату і годину заповнення _____

Дякую за участь в опитуванні!!!

2. Аналіз експериментальних даних психолого-педагогічного дослідження.

В даному підрозділі представлено результати проведеного діагностико-розвивального заняття з вивчення особливостей прояву і формування досвіду 18 вчителів Новомосковського колегіуму №11 Дніпропетровської області. Для них була прочитана лекція по Інтернету в режимі Скайп-доповіді 8 жовтня 2014 року з 15.00 до 15.45. З боку колегіуму проведення експерименту забезпечувала заступник директора з навчальної роботи Юлія Дмитрівна Третьякова. Зображення і звуковий ряд лекції презентувався на екрані мультимедійної системи школи і звукової апаратури. Перед доповіддю і після неї було проведене первісне і кінцеве оціночне опитування. (див. попередній підрозділ). Отримані кількісні дані були занесені Ю.Д.Третьяковою у таблицю 1 і переслані нам для подальшої обробки. В процесі останньої були підраховані середні дані по кожному педагогу і питанню до і після доповіді, а також середні дані по всій групі вчителів і окремо – у двох їх підгрупах (по 9 педагогів в кожній) з різним стажем роботи.

Таблиця 1.

**Зведені дані опитування вчителів Новомосковського колегіуму №11
щодо самооцінки сформованості їх досвіду з розвитку духовного потенціалу в
учнів до і після проведення відповідного діагностично-розвивального
заняття в режимі онлайн 8 жовтня 2014 року (Київ – Новомосковськ).**

№	ПІБ вчителя	№ пит. Стаж	Початкове опитування						Кінцеве опитування					
			1	2	3	4	5	Сер. бал, до оп.	1	2	3	4	5	Сер. бал, після оп.
1	С.Н.Г.	25	12	8	5	8	9	8,4	12	8	5	9	9	8,6
2	К.М.О	0	10	9	6	5	6	7,2	11	10	9	9	9	9,6
3	П.Т.В.	0	10	9	5	5	5	6,8	12	10	10	9	9	10,0
4	Ч.Л.М	5	10	8	8	10	7	8,6	10	9	9	10	7	9,0
5	К.А.Д.	7	12	8	4	8	9	8,2	12	8	4	8	9	8,2
6	А.О.А	31	10	7	7	6	5	7,0	10	9	8	10	7	8,8
7	І.І.В.	33	12	10	10	10	7	9,8	12	10	11	11	7	10,2
8	Л.Т.М.	6	12	9	9	9	9	9,6	12	10	10	10	10	10,4
9	Д.О.С.	2	12	5	5	6	5	6,6	12	10	5	5	6	7,6
10	П.Г.В.	35	10	10	9	9	9	9,4	11	11	10	10	10	10,4
11	Г.І.М.	24	10	8	8	8	10	8,8	11	10	10	10	10	10,2
12	Ш.Н.А.	21	12	4	4	5	5	6,0	12	5	5	6	5	8,6
13	П.С.Я.	35	12	10	10	9	8	9,8	12	12	10	9	8	10,2
14	К.М.І.	23	11	5	5	5	8	6,8	12	7	5	5	9	7,6
15	Б.О.Л	21	12	7	7	7	5	7,6	12	9	9	9	9	9,6
16	С.Л.І.	55	12	10	10	9	8	9,8	12	12	10	9	8	10,2
17	Р.В.І	15	12	8	8	8	12	9,6	12	8	8	8	12	9,6
18	Т.Ю.Д.	22	11	8	4	6	8	7,4	12	8	6	8	9	8,6
	Сер. зн.	20	11,2	7,9	6,9	7,4	7,5	8,18	11,6	9,1	8,0	8,6	8,3	9,12

Внаслідок обрахунку кількісних даних з'ясувалося, що проведення експериментальної діагностико-розвивальної інтернет-доповіді мало своїм наслідком помітний навчальний ефект, який виявився у підвищенні самооцінки вчителями зростання власного досвіду у розвитку духовного потенціалу учнів в середньому з 8,18 бала до 9,12 бала, тобто майже на один бал або на **13,6%**, по

всій групі вчителів. Проте, зростання різних параметрів досвіду відбувалося, так би мовити, з різного вихідного рівня, різною мірою і дещо залежало від виробничого стажу вчителів. Так, у групі з 9 вчителів зі стажем роботи від 0 до 21 року середнє зростання сягало **17,7%**, а в іншій групі з 9 вчителів зі стажем від 22 до 55 років таке зростання було майже вдвічі менше і дорівнювало **9,8%**.

Проаналізуємо зростання компетентності вчителів по всій групі по кожному з 5 компонентів компетентності:

а) по мотиваційно-смісловому компоненту компетентності зростання відбувалося з достатньо високого вихідного рівня в 11,2 бала до 11,6 бала, тобто на **3,6%**. Вчителі вважають себе такими, що добре, майже на максимальному самооціночному рівні (11,2–11,6 балів) розуміють значення розвитку духовного потенціалу у молоді;

б) по інформаційно-пізнавальному компоненту компетентності спостерігалася вже принципово інша картина – зростання відбувалося зі значно нижчого вихідного рівня в 7,9 балів і сягнуло 9,1 бала, тобто збільшилося на 1,2 бали, тобто втричі, конкретно - на **15,2%**. Вчителі хоча і стали краще розуміти сутність духу, духовності, духовного потенціалу, але ще недостатньою мірою. Щодо цього та наступних параметрів зазначеної компетентності існують ще великі можливості їх розвитку, що свідчить про необхідність удосконалення змісту і форми експериментально-розвивальної доповіді-статті і практичних заходів з одухотворення педагогів. Звернемося до змін наступних параметрів компетентності;

в) по цілепокладальному параметру компетентності збільшення відбувалося з 6,9 балів до 8,0 балів, тобто на 1,1 бали або на **15,9%**. Тобто цей параметр виявився найбільш складним для опанування вчителями, в усному занятті слід використовувати більш ефективні засоби його презентації і формування;

г) по операційно-результативному параметру компетентності спостерігалася зростання з 7,4 балів до 8,6 балів, тобто на 1,2 бала або на **16,2%**. В цьому випадку виникає запитання, чому при теоретичному навчанні в ході опитування виявилось таке помітне зростання практичного, продуктивного параметру

компетентності вчителів? Відповідь може полягати в тому, що наявний універсальний практичний предметний досвід вчителів сприяє збагаченню духовного досвіду шляхом переносу з поточної щоденної праці, спираючись на існуючі навички їх продуктивної роботи, яка носить духовну природу, має духовну сутність. Вчителі відчують себе здатними підвищити зазначену духовну компетентність в контексті існуючого практичного педагогічного досвіду! Процес практичного формування вчителями духовного потенціалу учнів починається не з 0, а спирається на певний наявний життєвий і професійний досвід (в якому існує потужний духовний компонент), що треба враховувати, проте і цей процес має значні резерви у своєму становленні. З іншого боку, ці дані свідчать про значний резерв рефлексії педагогами свого духовного потенціалу, незважаючи на пануюче формальне, бюрократичне, ідеологічне ставлення до змісту і методів навчання і виховання. Сутність останніх значно «духовніша», ніж це нав'язується багаторічними традиціями світської освіти. На часі постає потреба у свідомому, рефлексивному одухотворенні усіх компонентів освіти з профілактичною метою.

д) по емоційно-почуттєвому параметру компетентності відбувався приблизно такий же підйом, як і по іншим параметрам (крім першого), тобто з рівня 7,5 балів до рівня 8,3 балів, тобто на 0,8 бали або на **10,7%**.

В результаті аналізу даних проведеного експерименту виявився факт зростання загальної і компонентної компетентності вчителів у розвитку духовного потенціалу учнів в ході усного інтернет-заняття за діагностико-розвивальною доповіддю-статтею. На даному етапі теоретичної розробки змісту і форми цієї доповіді-статті та її практичного використання стали більш зрозумілими напрямки покращення її змістовних і формальних характеристик за обраними п'ятьма параметрами компетентності вчителів. Серед них у попередньому плані можуть бути передбачені такі якісні зміни, як (відповідно до зазначених параметрів духовної компетентності) розробка і формування:

а) смислограми духовної компетентності, яка б включала, зокрема, більш глибоке тлумачення позитивних духовних цінностей як особливих законів

духовності, тобто законів Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові;

б) робочого тезаурусу основних понять проблеми – духу, духовності, духовної культури, духовного потенціалу тощо;

в) більш зрозумілої формули духовно-рефлексивного педагогічного цілепокладання для розвитку вчителями духовного потенціалу учнів;

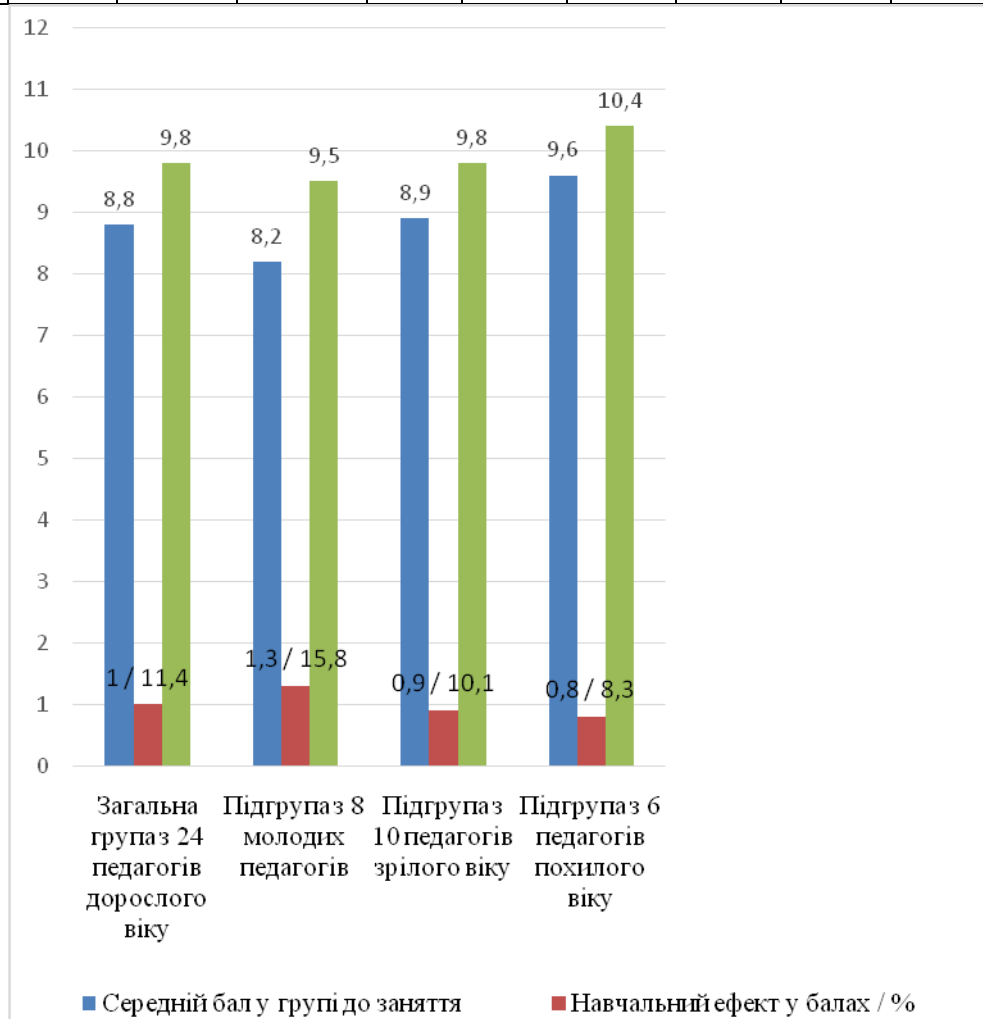
г) системи духовно відповідних засобів розвитку вчителями зазначеного потенціалу учнів, в тому числі сприятливих передумов, вчинків, проєктів, програм тощо;

д) адекватної емоційно-почуттєвої сфери педагога і учня, яка б враховувала переосмислення учасниками навчально-виховного процесу реального значення зростання компетентності у розвитку духовного потенціалу в умовах реальної деформації духовної сфери на рівні суспільства та окремої особистості.

У 2015 році був проведений констатувально-формувальний експеримент у вигляді діагностико-розвивального психолого-педагогічного заняття з 24 педагогами Котовського комунального навчально-реабілітаційного центру Магдалинівського району Дніпропетровської області. Було проведено вхідне і вихідне опитування за анкетною, що використовувалася у попередньому випадку (при роботі з педагогами Новомосковського колегіуму №11). Результати опитування були розміщені у спеціальній зведеній таблиці 2, на основі узагальнення якої була складена діаграма на рис. 1.

**Рівень сформованості досвіду у трьох вікових групах педагогів
(молодих, зрілих, похилих) ККНРЦ у балах за 12-бальною системою
оцінювання до заняття, навчальний ефект (бал / %) від заняття та рівень
сформованості після діагностичного психолого-педагогічного заняття з
формування їх особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу в
учнів.**

Серед. бал у групі з 24 пед. КНРЦ	Навч. ефект у балах/ %	Серед. бал у групі з 24 пед. КНРЦ	Серед. бал у групі з 8 молад. педаг. КНРЦ	Навч. ефект у балах/ %	Серед. бал у групі з 8 молад. педаг. КНРЦ	Серед. бал у групі з 10 зрілих педаг. КНРЦ	Навч. ефект у балах/ %	Серед. бал у групі з 10 зрілих педаг. КНРЦ	Серед. бал у групі з 6 похил. педаг. КНРЦ	Навч. ефект у балах/ %	Серед. бал у групі з 6 похил. педаг. КНРЦ
до занят.	навч. ефект	після занят.	до занят.	навч. ефект	після занят.	до занят.	навч. ефект	після занят.	до занят.	навч. ефект	після занят.
8,8	1,0 б./ 11,4%	9,8	8,2	1,3 б./ 15,8%	9,5	8,9	0,9 б./ 10,1%	9,8	9,6	0,8 б./ 8,3%	10,4



■ Середній бал у групі після заняття

Рис. 1. Рівень сформованості досвіду (особистісної готовності) у загальній групі та трьох вікових підгрупах педагогів (молодих, зрілих, похилих) у балах за 12-бальною системою оцінювання до та після діагностико-розвивального заняття з формування їх досвіду, особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу в учнів.

Отже, судячи з аналізу даних таблиці і діаграми, висхідний рівень сформованості особистісної готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу в учнів, можливості формування в ході заняття досвіду як складової такої готовності і результативність такого формування залежить від належності педагогів до одного з трьох вікових періодів в межах загального віку дорослості. Так, у групі молодих педагогів середній висхідний рівень найменший (8,2 бали), а приріст досвіду в ході діагностично-розвивального заняття найбільший (15,8%), проте результат (9,5 балів) все ж ще не сягає рівня сформованості у представників наступних вікових груп педагогів.

Для групи зрілих педагогів ці показники займають проміжне місце (відповідно 8,9 балів; 10,1% та 9,8 балів). А для групи досвідчених педагогів похилого віку властивий відносно високий висхідний рівень особистісної готовності (9,6 балів), відносно менший приріст (8,3%), але високий результативний рівень формування особистісної готовності (10,4 балів) до розвитку духовного потенціалу в учнів, що зрозуміло.

Тобто кожна вікова група педагогів має свої переваги й обмеження в характеристиці досвіду як складової особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу в учнів. Така ж сама закономірність стосується і стажу педагогічної діяльності: чим він вище, тим більше висхідний і результативний рівень досвіду, компетентності педагогів у розвитку духовного потенціалу учнів.

Важливою психологічною особливістю формування особистісної готовності, компетентності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді слід визнати ступінь усвідомлення ними самої

проблеми духовності, динаміки такого усвідомлення, рефлексії різних аспектів розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді. Це може бути презентоване результатами самоопитування, самопізнання в ході діагностико-розвивального психолого-педагогічного заняття. При цьому спостерігаються два види рефлексивної діяльності педагогічних працівників – поступове, послідовне самоусвідомлення педагогами низки аспектів проблеми та стрибкоподібна інтуїтивна рефлексія у формі інсайту, осяяння тощо.

У відповідях на додаткові запитання анкети виявився високий рівень мотивації педагогів до формування власного досвіду розвитку духовного потенціалу, до значно глибшого осягненням духовного характеру всіх компонентів педагогічної діяльності освітян через спеціально організовану їх рефлексію у теоретичних та практичних заняттях, зокрема – через організацію спеціальної програми одухотворення усіх складових освітньої діяльності.

Нам також були передані О.В. Радзімовською дані, отримані за нашою авторською анкетой (вона повністю відповідає тій, що використовується до і після проведення діагностично-розвивального психолого-педагогічного заняття), яка була включена у загальну комплексну методику співробітників відділу і проведена серед 91 слухача Інституту підвищення кваліфікації Київського комунального університету імені Б.Д.Грінченка в жовтні 2015 року. Ці дані свідчать, зокрема, що психологічні особливості формування особистісної готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу в учнів певною мірою визначаються предметом викладання. Так, при попередньому вивченні зазначених тенденцій викладачі **математики і фізики** загальноосвітньої школи (27 педагогів) показали відносно менший рівень особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу учнів, ніж викладачі **української мови і літератури** (35 вчителів – вони продемонстрували середній рівень), а **вчителі біології та хімії** (29 чоловік) – відносно більший. За 12-бальною системою ними були продемонстровані відповідно – **8,7 < 8,9 < 9,1** бали. Середній бал дорівнював 8,9, що свідчить про той факт, що у педагогів є помітний власний духовний потенціал і водночас – можливості його підвищення. Підкреслимо, що рівень **8,9**

балів в цій групі педагогів кореспондує з показниками вихідного рівня сформованості готовності педагогів і в інших групах наших піддослідних – з Новомосковського колегіуму №11 та з Котовського комунального навчально-реабілітаційного центру Магдалинівського району Дніпропетровської області (відповідно – **8,18** та **8,8** балів).

Таким чином, внаслідок проведення експериментального дослідження може бути зроблений наступний загальний висновок:

Рівень сформованості досвіду, як компоненту цілісної особистісної готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу в учнів, залежить від предмету викладання, від робочого стажу педагога, від його перебування у тому чи іншому віковому періоді дорослості - молодому, зрілому чи похилому, від ступеня усвідомлення, рефлексії педагогом складових духовного потенціалу учнів та від спеціальної психолого-педагогічної програми духовного збагачення власного досвіду та розвитку вказаного потенціалу в учнів.

Перспективи подальшого дослідження мають два аспекти – теоретичний і прикладний. Теоретичний аспект передбачає створення на базі отримуваних даних концепції формування так званої духовно-розвивальної компетенції у європейському її розумінні, що дозволить значно глибше досягнути духовний характер усіх компонентів педагогічної діяльності освітян через спеціально організовану їх рефлексію у теоретичних та практичних заняттях, зокрема – через розробку спеціальної програми одухотворення особистості педагогів і учнів та умов їх освітньої діяльності.

Прикладний же аспект у попередньому плані полягає у поглибленні і диференціації даних щодо духовної компетентності вчителів у більш досконаlih експериментальних рефлексивних заняттях і посиленні їх впливу на духовний потенціал вчителів і учнів загальноосвітнього навчального закладу. При цьому актуальною постає розробка програми підготовки педагогів закладу (і можливо старшокласників випускного класу як їх асистентів при організації впливів на школярів середньої та початкової ланки школи) в ході проведення духовно розвивальних заходів в масштабі усього закладу впродовж навчального року.

В цьому плані педагогам можуть бути запропоновані такі форми духовної потенціалізації, ампліфікації, тобто збагачення особистісного духовного досвіду педагога й учня в процесі навчання і викладання, як:

а)систематизація духовних стимулів, сенсів, мотивів засвоєння предметних знань, умінь, навичок і почуттів освітньої діяльності;

б)насичення особистості духовними цінностями Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові та духовна інтенсифікація процесу навчально-виховної діяльності, дій, вчинків;

в)проблематизація, озадачнення, цілепокладання навчально-виховних ситуацій як духовних за своєю суттю;

г)поглиблення духовної сутності поведінки та обов'язкове досягнення духовних результатів учбової діяльності;

е)діалектична антиномізація (врівноваження протилежностей між духовними антиноміями та досягнення переваги позитивних духовних цінностей над негативними);

ж)запозичення і використання ефективного духовного особистісного досвіду інших тощо.

3.Шляхи одухотворення особистості вчителів і учнів, умов їх розвитку, діяльності та поведінки.

У нормальному житті зазвичай встановлюється рівновага, певний баланс між позитивними і негативними духовними цінностями. Люди звикають до такого балансу, підтримують його. Проте іноді відбуваються його порушення і встановлюються суперечки між складовими духовного потенціалу, які можуть сягати загрозливих розмірів і визначати появу масштабної духовної кризи. Саме в таких ситуаціях, особливо тоді, коли постає завдання усунення такої духовної кризи, доцільно використовувати певні засоби одухотворення особистості. Це особливо стосується системи освіти, зокрема особистості вчителів і учнів, котрі самі рідко виступають безпосередньою причиною духовної кризи у суспільстві.

Проте вони можуть бути важливим фактором відтворення духовності суспільства. Але це потребує додаткового одухотворення їх особистості та особистості учнів, щоб забезпечити з часом повернення суспільства до балансу між позитивними і негативними духовними цінностями з домінуванням перших над другими.

Тобто існують два види одухотворення – звичайне, яке співпадає з нормальним навчально-виховним процесом передачі і засвоєння молоддю знань, умінь, навичок як духовних елементів досвіду людства, суспільства, та надзвичайне, котре необхідне в умовах духовної кризи. В системі освіти ці види одухотворення можуть бути притаманні різним типам навчальних закладів, приміром, з різним контингентом учнів, що властивий скажімо звичайним загальноосвітнім та спеціальним закладам. Ми зустрілися з такою ситуацією в Котовській загальноосвітній школі та Котовському навчально-реабілітаційному центрі обласного підпорядкування, в яких виявилися ці два види одухотворення і різні потреби в них – в першому менша, а в другому – значно більша.

В обох випадках одухотворення особистості вчителя і учня – це її ефективне духовне збагачення на основі відкриття активного доступу до духовного багатства людства, оволодіння ним і використання його в процесі розвитку, діяльності й поведінки дорослих і молоді. Але, підкреслимо, одухотворення особливо актуальне в ситуації подолання гострої духовної кризи шляхом створення, підсилення та функціонування духовно насиченого зовнішнього і внутрішнього світу особистості педагога і учня, що формує сприятливі умови для їх особистісного розвитку та самоактуалізації. Існує також інтегративне, цілісне одухотворення дорослою особистістю юної особистості та диференційоване одухотворення базових властивостей, підструктур особистості, яке розкриває його внутрішню специфіку.

Запропонована нами програма одухотворення носить попередній характер, але вже зараз можна намітити схему її структуризації, яка відповідає тривимірній, поетапно конкретизованій психологічній структурі особистості і включає три основні виміри: **I – соціально-психолого-індивідуальний; II – діяльнісний та III – віковий, розвивальний.** Притаманні структурі особистості підструктури,

компоненти та вікові періоди постають як адресати одухотворення в самій особистості вчителя та джерела духовної самоактуалізації особистості учня.

Соціально-психолого-індивідуальний вимір структури особистості включає 9 підструктур - **психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект, психофізіологію та психосоматику** - з притаманними кожній з них специфічними особливостями породження і опанування елементами духовного потенціалу. При цьому, поряд із підструктурою власне досвіду, в процес одухотворення мають бути залучені й активізовані вказані вище підструктури особистості, з якими взаємодіє підструктура досвіду, компетентності. Власне досвід одухотворення всіх указаних підструктур входить у підструктуру досвіду, компетентності особистості як центральну для психологів і педагогів. Отже, повторимо, мовиться про такі підструктури, як:

- одухотворена етичними, естетичними, світоглядними цінностями соціального буття психосоціальність (ролі, позиції, очікування, посади, професійні обов'язки), коли треба піднятися над рівнем звичайного суспільного буття;

- насичене духовними цінностями спілкування;

- спрямованість на духовні цінності Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові, життєдіяльності, поведінки, вчинків, професійної діяльності;

- одухотворені риси характеру, передусім етичність, естетичність, чесність;

- духовно збагачена рефлексія, коли усі компоненти діяльності виконуються через самоусвідомлення духовних цінностей;

- духовний потенціал досвіду особистості та можливості її духовної самоактуалізації у вчинках, діях, поведінці;

- духовний інтелект (духовний зміст відчуттів, сприймань, мислення, уяви, уявлення, пам'яті, уваги);

- усвідомлення психофізіологічного підґрунтя духовного потенціалу (приміром – темпераментального, функціонально-асиметричного тощо);

- одухотворена психосоматика (духовна пантоміміка, вирази обличчя,

постави, рухи тіла тощо).

Розглянемо більш докладно шляхи одухотворення елементів кожного виміру - підструктурою першого виміру, компонентів другого, рівнів третього.

І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ВИМІР СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ.

1. Підструктура психосоціальності. Ця підструктура відповідає за створення й утвердження високодуховної атмосфери в колективі навчального закладу, в групі, класі тощо, за дотримання у психосоціальності особистості вчителя і учня вимог Добра-Краси-Істини, Віри-Надії-Любові. Через неї особистість забезпечує вплив позитивних духовних цінностей на виконання різних суспільних установок, соціальних позицій, ідеалів, ролей, міжособистісної поведінки. І водночас – усунення, виключення, нівелювання впливу на соціальну активність негативних духовних цінностей зла-потворності-брехні, зневіри-розпачу-ненависті. Ця підструктура має справу з певними духовними квантами, що сприймаються особистістю із соціуму, переробляються нею і збагаченими посиляються в соціум.

Дієвим методом розвитку й актуалізації духовного потенціалу в даній підструктурі учнів може стати святкування національних і міжнародних духовних дат, святкових днів, в яких зберігається пам'ять про визначні духовні події людства і які виступають певним чином як національні та міжнародні еталони утвердження духовного потенціалу людства. Для цього слід виділити дати визначних подій у відповідних календарях ООН, Юнеско, Євросоюзу, США, України, народних свят, релігійних дат, сімейних торжеств і дружніх духовних подій. Вкажемо для прикладу на деякі свята ООН у 2015 році (кожного року цей перелік оновлюється за змістом і датами):

20 лютого – Всесвітній день соціальної справедливості;

21 лютого - Міжнародний день рідної мови;

20 березня - Міжнародний день щастя;

7 квітня - Всесвітній день здоров'я;

23 квітня - Всесвітній день книги та авторського права;

26 квітня – **Всесвітній день інтелектуальної власності;**

15 травня - **Міжнародний день сімей;**

21 травня - **Всесвітній день культурного розмаїття в ім'я діалогу та розвитку;**

20 червня **Всесвітній день біженців;**

12 серпня - **Міжнародний день молоді;**

19 серпня – **Всесвітній день гуманітарної допомоги;**

21 вересня - **Міжнародний день миру;**

29 вересня – **Всесвітній день серця;**

1 жовтня - **Міжнародний день похилих людей;**

4 жовтня – **Всесвітній тиждень космосу;**

5 жовтня – **Всесвітній день учителя;**

11 жовтня - **Міжнародний день дівчат;**

15 жовтня - **Міжнародний день сільських жінок;**

10 листопада - **Всесвітній день науки;**

15 листопада - **Всесвітній день пам'яті жертв дорожньо-транспортних аварій;**

16 листопада - **Міжнародний день терпимості або толерантності;**

19 листопада - **Всесвітній день філософії;**

20 листопада - **Всесвітній день дітей;**

2 грудня - **Міжнародний день боротьби за відміну рабства;**

5 грудня - **Міжнародний день добровольців або волонтерів;**

9 грудня - **Міжнародний день боротьби з корупцією;**

10 грудня - **День прав людини;**

20 грудня - **Міжнародний день солідарності людей.**

Джерело: <http://www.calend.ru/holidays/un/> © Calend.ru

До цього списку можна додати святкові дні та пам'ятні дати МІСТА, СЕЛА, РОДИНИ, ОСОБИСТОСТІ тощо.

Організація святкування видатних дат та відповідних до них проявів духовності може передбачати:

а) вибір свята, дати та доцільної смислової форми його святкування (формат проекту реалізації ідей свята);

б) пошук повної інформації про свято і наявного досвіду його відзначення;

в) підготовку сценарію святкування;

г) реалізацію сценарію у вигляді театралізації, фестивалю, громадської акції, інших публічних та індивідуальних форм відзначення свята тощо;

д) емоційно-почуттєве забарвлення святкування духовних дат для його запам'ятовування з використанням різних естетичних заходів, таких як відповідна музика, балетні композиції, поетичні твори, салюти тощо.

Зазначимо, що вибір святкових дат може бути пов'язаний із вибором духовних вчинків.

Універсальним є протистояння бездуховності в собі на основі дотримання 10 заповідей Божих. Наведемо їх у стислому викладі, звертаючись передусім до віруючих педагогів і учнів:

Заповіді I-IV: як слід вести себе щодо Богу:

I. Я, Господь – Бог твій. Хай не буде у тебе інших богів, крім Мене.

II. Не роби собі ідолів і ніяких зображень; ...не вклоняйся їм і не служи їм.

III. Не проголошуй імені Господа, Бога твого, даремно, всує.

IV. Пам'ятай день суботній (недільний у православних), щоб освящати Його, Господа.

Заповіді V-X вчать любити людей і не ображати їх:

V. Почитай батька і мати свою, щоб тобі було добре і щоб ти довго жив на землі.

VI. Не вбивай.

VII. Не перелюбствуй.

VIII. Не кради.

IX. Не проголошуй неправдивих свідчень на ближнього свого (не бреш).

X. Не бажай собі дружини ближнього, не бажай собі дома ближнього твого, ані поля його, ані раба його, ані вола його, ані віслюка його, ані усілякої

худоби його, ані всього того, що належить ближньому твоєму.

Порушення цих законів, гріхопадіння може призводити до втрати здоров'я, погіршення життя, до хвороб, а іноді і до смерті...

В цілому, слід зазначити велику роль взаємодії системи освіти і Церкви в одухотворенні особистості вчителя та учнів.

Подібну роль формування духовного психосоціального досвіду через дану підструктуру можуть відігравати певні соціально-психологічні тренінги, літературні вечори, дні поезії, фестивалі класичної та народної музики, наукові сесії тощо. В них мають брати участь як окремі юні поети і письменники, так і члени відповідних гуртків, студій, клубів, товариств, святкуючи річниці видатних наукових відкриттів, винаходів, проектів, художніх творів, ювілеї вчених, митців, мислителів тощо.

2. Підструктура спілкування. Для цієї підструктури особистості важливим є актуалізація духовних потреб в різних ситуаціях спілкування, діалогу, *полілогу*, засвоєння і використання тезаурусу високої духовності, синонімів позитивних духовних цінностей, і, навпаки, - аргументоване гальмування, виключення зі спілкування їх антонімів, тобто негативних духовних цінностей.

Взагалі, має бути розроблений і використовуватися робочий словник, **тезаурус понять** проблеми духу, духовності, духовних цінностей, духовної культури, духовного потенціалу педагогічного працівника і учня, втілення у життя цінностей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові. Останні мають бути піднесені до рівня найвищих наукових, філософських, аксіологічних, культуротворчих категорій і представлені у вигляді певних **законів духовності**, охарактеризованих у своїй сутності, єдності, повноті та послідовності. Мова йде, зокрема, про психологічні, педагогічні, «світлі» життєві закони Добра, Краси, Істини, закони Віри, Надії, Любові, в їх взаємозв'язку між собою та протидії елементам «темної» духовності. Важливою є розробка методів виявлення сформованості базових цінностей духовного потенціалу особистості у вчителя і учня, що розвивається, підготовки психолога і педагога до розвитку та актуалізації, саморозвитку і самореалізації духовного потенціалу учнівської

молоді на різних вікових етапах та в різних ситуаціях. Для покращення ступеня опанування значеннями основних термінів проблеми духовності може використовуватися комп'ютерний варіант тезаурусу відповідних понять.

Слід пам'ятати, що за кожною із наведених базових духовних, позитивних і негативних цінностей стоїть безліч цінностей, що їх конкретизують. Наведемо в цьому зв'язку відповідні групи цінностей. Треба усвідомлювати, що використання вказаного тезаурусу позитивних духовних понять має причиново-наслідкове, сугестивне значення, тобто визиває покращення взаємних стосунків між людьми, підвищення ефективності, результативності, якості спільної діяльності. Тоді як використання протилежних негативних духовних понять погіршує взаєностосунки, їх перебіг та результати. Тобто треба ставитися до етичної, естетичної та наукової термінології як до засобів контрольованого духовного впливу, від яких залежить якість самого спілкування. Духовні сили, кванти інформації, сигнали, інтереси, рефлексії, інтелектуальні ідеї, емоційні прояви спілкування статистично мають бути більше позитивними, ніж негативними, від чого залежить успіх, благополуччя, щастя дорослих і молоді. І мова йде про всі без винятку компоненти спілкування – афіліацію, інформаційну комунікацію, перцепцію, інтеракцію (позитивні комунікаційні вчинки), атракцію (емпатію та симпатію). Увесь процес спілкування має носити й утверджувати позитивне емоційно-почуттєве забарвлення життя вчителя і учня.

Робочий тезаурус спілкування має включати наступні позитивні духовні цінності, за якими треба думати, говорити, діяти, вчиняти:

Добро: благо, справедливість, добродійність, добродіяння, добробут, щастя, чеснота, етика.

Краса: прекрасне, гармонія, досконалість, свобода, піднесене, мистецтво, врівноваженість, взаємовідповідність, естетика.

Істина: чесність, правдивість, мудрість, інтелектуальність, правильність, точність, повнота, доведеність, теорія, науковість.

Віра: вірність, довіра, відданість вищим цінностям та Богові.

Надія: надійність, сподівання, впевненість, розрахунок на спасіння, в тому

числі через віру в Бога.

Любов: кохання, дружба, милість, симпатія, повага тощо.

Водночас бажано уникати неактуального використання (всує) термінології, за якою стоять наступні негативні духовні цінності:

Зло: агресивність, жорстокість, розбещеність, своєцентризм, егоїзм, злобність, злочинність, злодійство, негативізм.

Спотворення: потворність, страхіття, жахливість, кошмарність.

Брехня: оманливість, неправда, хибність, помилковість.

Зневіра: недовіра, підозра, підступність, зрада.

Безнадія: розгубленість, розпач, відчай, розпука, несамовитість, безнадійність, нестямність, відчайдушність, безвихідність, безпорадність у ситуації спасіння.

Ненависть: зненависть, ворожість, антипатія, огидність, агресивність.

Підкреслимо ще раз, що разом із вказаними вище вербальними засобами утвердження позитивної духовності, педагоги і учні мають бути мотиваційно, інтелектуально, емоційно готовими до безпосередньої словесної, логічної протидії негативним духовним проявам – злу, потворності, брехні, зневірі, розпачу, ненависті, використовуючи усю попередню психопедагогічну аргументацію і переконуючи їх носіїв у доцільності зміни їх негативної духовної орієнтації на позитивну.

Для цього можна використовувати метод дебатів, що полягає у логічному, аргументованому доведенні істинності певного положення і відмові від шкідливого, сумнівного положення. При цьому може здійснюватися певне інтелектуальне змагання в присутності досвідченого судді.

Перспективною в цьому плані є метод діалогічних універсалій професора психології Г.О.Балла, що полягає передусім у дотриманні наступних принципів:

а) принцип поваги партнерів діалогу одне до одного і до себе;

б) принцип прийняття партнерів діалогу такими, якими вони є;

в) принцип орієнтації на найвищі й найкращі досягнення сторін з огляду на перспективу;

г) *принцип свідомої конкордантності, тобто установки на згоду на основі загальноприйнятих базових знань, норм, цінностей і цілей;*

д) *принцип толерантності, терпимості одне до одного;*

е) *принцип чіткого й обґрунтованого викладу сутності проблем і вимог кожною стороною діалогу;*

є) *принцип знаходження спільного у висловлених поглядах на проблему і прийняття рішення на цій спільній основі;*

ж) *принцип фіксації розбіжностей та відкладення їх обговорення на більш сприятливі часи та після більш ґрунтовної підготовки до діалогу;*

з) *принцип зосередження на виконанні спільних рішень та їх реалізації відповідними владними структурами;*

і) *принцип контролю за їх виконанням усіма сторонами.*

Слід забезпечити обов'язкове досягнення спільного прогресивного результату, вивчати і долати труднощі на шляху до нього. До підготовки і проведення такого діалогу можуть бути залучені професійні психологи, соціологи, політологи, спеціалісти по конфліктології та посередництву, інструктори по організації тренінгів спілкування тощо.

Ефективним може стати власний приклад для молоді незаперечного добродіяння, відданості прекрасному, служіння істині самого педагога – незважаючи іноді на перешкоди і протидію оточення. Останнє може буди переконливішим, якщо педагог і учень самі займаються творенням, втіленням і передачею духовних цінностей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові, у різних формах – вчинках, проектах, літературних творах, дослідженнях, принциповій поведінці у навчальному закладі тощо.

Водночас перспективним видається протистояння злу, спотворенню, неправді так званим методом неспротиву злу, який запропонував Л.Толстой, і успішно зреалізували Махатма Ганді, Нельсон Мандела, Мати Тереза та інші духовні лідери людства. Всі перераховані вище заходи можна відпрацьовувати в ході різноманітних тренінгів спілкування.

3. Підструктура спрямованості є дуже важливою в плані формування та

актуалізації високодуховних установок, мотивів, орієнтирів, сенсів, намірів, цілей, проектів, програм, емоційних оцінок тощо, особливо на початкових етапах становлення стосунків з людьми, розгортання діяльності, трудових процесів, творчості тощо. Початкові стадії всіх видів людської активності мають бути освячені високими духовними устремліннями до Добра, Краси, Істини, сповнені Вірою у краще, Надією на досконале, почуттям Любові, що є запорукою успіху. При цьому сліл спиратися на переконання в тім, що вказані духовні цінності діють з силою закону досконалості.

Прикладом такої переконаності можуть бути наступні настановлення Мати Терези:

- *якщо ви проявляли добро, а люди звинуватили вас у таємних особистих потягах, все одно проявляйте добро;*
 - *якщо ви досягли успіху, то у вас може з'явитися чимало уявних друзів і справжніх ворогів – все одно досягайте успіху;*
 - *якщо ви чесні і відверті, то люди будуть обманювати вас – все рівно будьте чесні та відверті;*
 - *якщо ви отримали безмятежне щастя, вам будуть заздрити – все одмінно будьте щасливі;*
 - *добро, яке ви сотворили сьогодні, люди позабудуть завтра – все рівно творіть добро;*
 - *все, що ви робите, потрібно не людям, воно необхідне тільки тобі і Богу!*
- Хай усякий, хто приходить до тебе, піде, ставши краще і щасливіше;*
- *люби і хай любов буде для тебе такою ж природною, як і подих;*
 - *найважливіші ліки – це ніжна любов і турбота;*
 - *можна робити маленькі речі, але з великою любов'ю;*
 - *не втрачайте здатності довіряти, вірити й любити;*
 - *чим більше любові, мудрості, краси, доброти ви відкриєте в собі, тим більше ви помітите їх в оточуючому світі;*
 - *розповсюджуйте любов усюди, де б ви не знаходилися – передусім у власному домі.*

Дуже корисними можуть стати відповідні мотиваційні тренінги, ігри, вправи для дорослих і молоді.

4. Підструктура характеру – в ній і через неї відбувається виховання та самовиховання, актуалізація та самоактуалізація високодуховних рис характеру як духовних етичних, естетичних, наукових ставлень до природи, соціуму, людини, речей, справ, до себе тощо. Особистість за допомогою характеру оперує відношеннями, ставленнями залежно від того, як ставляться до неї. Показовими для цього є висловлювання Марії Монтессорі:

- *дітей вчить те, що їх оточує;*
- *якщо дитину часто критикують – вона вчиться осуджувати;*
- *якщо дитину часто вихваляють – вона вчиться оцінювати;*
- *якщо дитині демонструють ворожість – вона вчиться дратися;*
- *якщо з дитиною чесні – вона вчиться справедливості;*
- *якщо над дитиною часто насміхаються – вона вчиться бути сором'язливою;*
- *якщо дитина живе з почуттям безпеки – вона вчиться вірити;*
- *якщо дитину часто ганьблять – вона вчиться почувати себе винуваною;*
- *якщо дитину часто схвалюють – вона вчиться добре до себе ставитися;*
- *якщо до дитини часто бувають толерантною – вона вчиться бути терплячою;*
- *якщо дитину часто підбадьорюють – вона набуває впевненості у собі;*
- *якщо дитина живе в атмосфері дружби і відчуває себе необхідною – вона вчиться знаходити в цьому світі любов;*
- *концентруйтеся на розвитку доброго в дитині, тоді плохому не буде залишатися місця;*
- *у ставленні до дитини додержуйтесь найдостойніших манер – пропонуйте їй найкраще, що є в вас самих (за матеріалами з Вікіпедії).*

Перевагу слід віддавати вихованню, самовихованню та прояву рис характеру, за якими стоїть високоморальна, красива, чесна особистість, вірна, надійна, схильна любити свою країну, її природу, історію, рідних, сім'ю, друзів, власну працю, життя.

Дуже важливим в цьому плані є самовиховання педагогом і учнем в собі духовних якостей. Використовуючи відомі методи самотворення (самотивування, самопізнання, самоінформування, самопрограмування, самопереконання, самозобов'язання, самонаказ, самовплив, самооцінку, самоконтроль, самозвіт, самозаохочування, самопокарання тощо), педагог мусить в ході систематичного самоудосконалення формувати в собі духовні якості своїх особистісних властивостей, допомагаючи в цьому й молоді.

5. Підструктура самосвідомості відповідає за рефлексивний обіг духовних цінностей у внутрішньому світі, за духовну єдність зовнішнього та внутрішнього світів між собою та з діяльністю і поведінкою особистості. У внутрішньому світі відбувається рефлексивний зв'язок духовних цінностей з різноманітними предметами інших підструктур особистості – психосоціальною, комунікативною, спрямованості, характеру, компетентності, інтелекту, психофізіології, психосоматики. Специфічними операціями такого рефлексивного обігу є самоусвідомлення, самопізнання, саморегуляція, самоактуалізація, самоемоціяція. Ці операції мають свою специфіку в кожній підструктурі і завдяки їй відбувається своєрідне присвоєння світу особистістю. Так для підструктури інтелекту властиві рефлексивні операції самоаналізу-самосинтезу, самопорівняння-самоототожнення, самоузагальнення-самоконкретизації, самосистематизації-самоагломерації тощо. Завдяки цим операціям духовні цінності переносяться у внутрішній світ, накладаються шляхом самооцінки на його предмети і засоби, навколо них концентруються елементи сприймання, відчуття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, уявлення, інтелектуальні емоції тощо. Наявність цієї підструктури говорить про те, що одухотворення – це трудомісткий процес, який потребує від особистості напруженої роботи. Як вірно сказав поет, для цього «душа трудитися повинна - і день і ніч, і день і ніч!» у внутрішньому

світі та у його взаємозв'язку із зовнішнім духовним простором сім'ї, системи освіти (в цьому плані багато чого можна запозичити у церкви), кола друзів. Відбувається одухотворення освітнього середовища етичними, естетичними, світоглядними цінностями.

Дуже важливим для розвитку самоодухотворення може стати рефлексивний тренінг, одну з цікавих модифікацій якого розробив професор М.І.Найдьонов. Прості форми рефлексивної духовної діяльності реалізуються при змістовному здійсненні усних рефлексивних розмірковувань в ході моделювання різноманітних ситуацій, виконання етичних, естетичних, наукових, життєвих, почуттєвих проєктів в умовах спілкування з оточуючими. Головне при цьому – спиратися на внутрішній план діяльності, формувати і фіксувати тільки у внутрішньому світі мотиви, інформацію, цілі, операції, результати, емоційну регуляцію такої рефлексивної діяльності.

6. Підструктура досвіду, компетентності особистості забезпечує розвиток духовного потенціалу та його актуалізацію, тобто самопотенціацію й самоактуалізацію системи духовних установок, духовних знань, духовних умінь, духовних навичок, духовних емоцій. Найкраще це виражається у готовності особистості до здійснення духовних учинків. При цьому організація і здійснення педагогами та учнями таких учинків повинні мати своїми засадами саме шість базових духовних цінностей – Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові. Ми обмежуємося далі лише назвами вчинків, припускаючи, що їх зміст і процес здійснення можуть бути зрозумілими педагогам і учням по самій назві і гнучкими відповідно до конкретної ситуації, віку, статі, індивідуальності, особистості, зокрема тієї, що відповідає результатам самоспостереження, опитування та програмі духовного удосконалення учнів, які віднайдені та наведені на попередньому етапі.

Отже, це наступні вчинки, ефективність яких зростає, коли вони домінують і визнаються не тільки у системі освіти та у християнській педагогіці, але і в усіх прошарках суспільства, на всіх рівнях його організації. Ми скористалися при цьому даними з цього питання академіка І.Д.Беха [1] і власними міркуваннями.

Отже це наступні **види духовних вчинків**:

Вчинки з утвердження ДОБРА: вчинки добродіяння, добродієвості, безкорисливого служіння людям, вдячності, догоджання, виконання обов'язку, вчинок благородства, шляхетності, благодіяння, вчинок-опіка тощо. Прикладом цього в освіті виступають видатні представники педагогіки справедливості, добра, серця, любові, честі – справжні добродії А.С.Макаренко, Я.Корчак, В.О.Сухомлинський, І.А.Зязюн, а також місіонери, волонтери, лікарі, практичні психологи і педагоги гуманістичного напрямку.

Вчинки переживання КРАСИ: вчинки шанування прекрасного в людині і природі, чуйності до краси творінь митців (видатних художників, поетів, письменників, композиторів, скульпторів, архітекторів, акторів тощо), скромності, присвячення, бездоганний життєвий вчинок, вчинок великодушності, шанування краси душі, схиляння перед прекрасним. Як приклади можуть розглядатися постаті таких духовних лідерів українського народу, як Т.Шевченко, Л.Українка, І.Франко, П.Тичина, М.Рильський, П.Загребельний, Л.Костенко тощо.

Вчинки служіння ІСТИНІ: це вчинки відданості істині, боротьби за правду, вчинок-щирість, утримання від зради, запобігання неправди, недопущення хитромудрості, блокування підступності і зради – своєї та іншої людини, чесний вчинок. Зразками видатних послідовників цього можуть бути постаті В.І.Вернадського, А.Ейнштейна, Є.О.Патона, А.Сахарова, М.Амосова та ін.

Вчинки відданості ВІРІ: вчинок віри в людину, коли її зрадили інші, вчинок відданості людині, вчинок вірності коханому (-ній), самовідданість людині, вчинок збереження честі та гідності, шанування віри в людину, в Бога. Таким був зокрема лікар і богослов В.Ф.Войно-Ясенецький тощо.

Вчинки покладання на НАДІЮ: вчинок надії на спасіння людини, надії на щастя людини, вчинок надійності, вчинок самозбереження, очікування надійного духовного розвитку і прояву дитини, вчинок навіювання іншій людині зразками власної надійності. Цьому відповідає місія Мати Терези та ін.

Вчинки об'єднуючої ЛЮБОВІ: вчинок благородної любові, вчинок

зізнання в любові, патріотичний вчинок як прояв любові до Батьківщини, вчинок любові до батьків, до родичів, до друзів та до незнайомих людей, вчинок християнської любові, вчинок розради, людяності, гуманізму до знедолених, вчинок гуманної згуртованості людей, вчинок примирення у коханні, вчинок милосердя, вчинок благоговіння перед величчю красивої і мудрої людини, вчинок дружби. Прикладом цього виступають І.Христос, Апостоли, Іоанн Златоуст, Папа Іоанн Павло II та ін.

Спільним для всіх вказаних вчинків може стати загальна діяльнісна схема їх організації педагогами і здійснення учнями у школі та за її межами, що передбачає:

- 1. Формування високого сенсу, мотивації вчинку та вибір його виконавця та адресата.*
- 2. Отримання повної інформації про адресата і зразки виконання вчинку та пізнання ситуації здійснення вчинку.*
- 3. Цілепокладання, планування здійснення духовного вчинку і того, що передбачається сформувати в особистості внаслідок його здійснення.*
- 4. Здійснення вчинку та отримання духовного особистісного ефекту, післядії вчинку.*
- 5. Емоційно-почуттєвий супровід, контроль і оцінка процесу і результату вчинку.*

При організації вчинку доцільно також керуватися його структурою, що запропонована академіком В.А.Роменцем і передбачає такі компоненти, як ситуація, мотивація, дія і післядія.

7. Підструктура інтелекту забезпечує адекватне сприймання, увагу, збереження в пам'яті, розуміння, розмірковування, уявлення, раціональне обґрунтування, доцільне використання позитивних духовних цінностей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові особистістю. І навпаки – обґрунтовану ефективну інтелектуальну боротьбу з негативними духовними цінностями зла, потворності, брехні, зневір'я, розпачу, ненависті як причини невдач, нещастя, хвороб, загрози смерті. Мислення та уява необхідні для інтелектуального

розв'язання суперечностей духовної кризи, моральних, естетичних, наукових питань, завдань, складних світоглядних проблем. Їх вирішення зафіксоване в низці афоризмів, максимів, принципів, законів, в яких відображений сукупний інтелектуальний духовний внесок багатьох поколінь мислителів.

Наведемо декілька педагогічних завдань духовного спрямування із книги «Педагогічні задачі і завдання для батьків / За ред.. В.Г.Постового.- К.: Рад. шк., 1989.- 189 с.:

«Дочка закохалася в одруженого, він на дев'ять років старший, у нього діти. А вона нічого слухати не хоче. Відповідь одна – я його люблю і він мене любить. Він найкращий. Про її роман уже знають у школі, ні їй, ні нам з батьком не дають проходу. Хоче кинути школу, кудись з ним їхати збирається. І плакала я, і вмовляла. А вона сказала: коли хочете мені добра – не втручайтесь, ви не розумієте, в чому моє щастя. Як же не вмішуватись, коли гине дитина. На очах пропадає. Не можу я сидіти, склавши руки, а куди кинутись, не знаю. До нього на роботу? Так боюсь, зненавидить мене дочка, зовсім відійде від сім'ї, а ми ж їй потрібні».

1. Чи можна щось порадити у такій ситуації?
2. У чому полягають особливості виховання поглядів дівчат на одруження?

Стор. 53.

«Якось я зустрічав родича із шестирічним сином. Був сонячний червневий день, коли ми вийшли з автобуса. Стежка вела нас за село. Щоб скоротити шлях, пішли ми до річки через поле, на якому мерехкотіло розмаїття квітів. Микола, побачивши стільки квітів, завмер на місці. В оченятах і радість, і розгубленість.

- Пішли, синку.

А він у відповідь: «Я не можу йти по квітах. Не можу, розумієш?» І ледве не плаче.

Тут і в нас «розкрилися очі». І ми пішли стежкою».

1. Яку роль у вашій сім'ї відіграє естетичне виховання дитини?

2. Чи ходите ви з дитиною на екскурсії в природу? Поділіться своїм досвідом.

Стор. 119.

Інтелект потребує не поверхового, а поглибленого розумового підходу до виявлення та розв'язання різноманітних духовних ситуацій, питань, проблем і задач.

Дуже важливим є розуміння доцільності сполучення різних духовних цінностей в тих чи тих учбових ситуаціях. Останні як духовні ситуації можуть містити в собі суперечки, що потребують ретельного розмірковування та вирішення.

8. Підструктура психофізіології дозволяє враховувати в процесі сприймання та актуалізації духовних цінностей індивідуальні психодинамічні особливості (темперамент) особистості, властиві для неї психофізичні передумови кращого їх засвоєння та функціонування у часі (минулому-теперішньому-майбутньому). Залежно від типу темпераменту, ці процеси можуть бути більш імпульсивними і бурхливими (у холериків), або більш збалансованими, впевненими, амбіційними (у сангвіників), або емоційними, тривожними (у меланхоліків) чи інертними (у флегматиків). Особистості з «мислительним типом» нервової системи (асиметрично-функціональні з переважанням лівої півкулі) більш схильні до презентації духовних цінностей в абстрактно-понятійній формі, а з «художнім типом» (з переважанням правої півкулі) - емоційно-образній формі.

9. Підструктура психосоматики визначає духовно відповідний благородний зовнішній вигляд, манери, міміку, пантоміміку, рухи, постави особистості, етикет її поведінки в різних ситуація тощо. Для розвитку духовності через психосоматику доцільно використовувати відповідні тілесні тренінги, тренінги рухового етикету тощо. Помітний вплив справляє виконання класичних танців – вальсу, танго, а також народних танців.

II. ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИМІР СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ, ЩО

ПІДДАЄТЬСЯ ОДУХОТВОРЕННЮ вже неодноразово характеризувався в даній роботі. Підкреслимо найбільш важливу особливість цього процесу, котра полягає в тому, що через цей вимір відбувається синтез конкретної предметної діяльності та загальної духовної мети діяльності, наслідком чого виступає етична, естетична та світоглядна модифікація загальної діяльності особистості, її оживотворення через Віру у вище призначення людини, через Надію на щасливе життя, через Любов до людини як вище природне й божественне утворення. Зрозуміло, що такий духовний образ людини надає їй найвищого сенсу існування, найжиттєвішого прояву ресурсів при здійсненні своєї долі, щастя життя.

Діяльнісний вимір включає наступні компоненти, які мають бути одухотворені:

1. Потребнісно-мотиваційний;
2. Інформаційно-пізнавальний;
3. Цілепокладальний;
4. Операційно-результативний;
5. Емоційно-почуттєвий.

Діяльнісний шлях актуалізації і самоактуалізації духовного досвіду передбачає глибоку та високу реалізацію творчо-продуктивно-інноваційного духовного потенціалу. Він може бути реалізований передусім через цілеспрямований духовний вчинок і духовно збагачену поведінку, дію й діяльність, за допомогою використання духовно відповідних засобів. Витвором духу і духовного потенціалу в процесі його самоактуалізації є, в цілому, все життя юної людини, учня, наслідком духовного вчинку і дії має бути покращення якості, удосконалення життя особистості. Творення життя в його етичних, естетичних і світоглядних аспектах, у соціальних, індивідуальних та особистісних формах має виступати як форма здійснення неперервного духовного вчинку, утвердження позитивного духу життя.

ІІІ. ВІКОВИЙ, ГЕНЕТИЧНИЙ, РОЗВИВАЛЬНИЙ ВИМІР СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ розкриває особливості духовного розвитку

особистості на різних вікових етапах – дитинства й юності (0-20 років), молодості (21-30 років), зрілості 31-55 (60) років, похилого віку (56 (61)-75 років), старості (76-90 років) довгожителів (старіше 91 року). Ці особливості існують, вони потребують свого дослідження і врахування в системі освіти.

При цьому має враховуватися також вікова специфіка духовної взаємодії між дорослими викладачами і дитячо-підлітково-юнацькою специфікою учнів. Якщо учнівський контингент вже «відстояв» своє право на врахування своєї вікової специфіки (скажімо самим фактом вікової диференціації загальної освіти на початкову, середню та старшу ланку), то дорослі педагоги ще мають усвідомити свої вікові можливості, права і обов'язки - залежно від своєї належності до молодого, зрілого чи похилого віку дорослості, від вікової динаміки свого педагогічного життя, від стажу роботи у навчальному закладі.

В ході теоретико-експериментального дослідження сформульовані наступні висновки.

1. Досвід педагогічних працівників з розвитку духовного потенціалу учнівської молоді як такий існує як складова їх особистості, оскільки передача духовних цінностей культури є основною функцією освіти і педагогів. Про це свідчить той експериментальний діагностичний факт, що педагогічні працівники оцінюють свій наявний духовний потенціал на початку дослідження на досить високому рівні, що сягає 8-9 балів за 12-бальною системою оцінювання.

2. Разом з тим рівень сформованості особистісної готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу в учнів може бути підвищений у ході спеціального експериментального психолого-педагогічного заняття, що має певним чином структурований зміст і форми навчання у вигляді експериментальної діагностико-розвивальної лекції або он-лайн доповіді; це дає можливість досягнення педагогічного ефекту у розмірі 8-20% за один урок (45 хвилин).

3. Результативність формування досвіду, компетентності педагога як складової його особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу в учнів

залежить передусім від належності педагогів до одного з трьох вікових періодів в межах загального віку дорослості. Так, у групі молодих педагогів (21-30 років) середній висхідний рівень найменший (8,2 бали), але приріст досвіду в ході діагностично-розвивального заняття найбільший (15,8%), хоча результат (9,5 балів) все ж ще не сягає рівня сформованості у представників наступних вікових груп педагогів. Для групи зрілих педагогів (31-55(60) років) ці показники займають проміжне місце (відповідно 8,9 балів, 10,1% та 9,8 балів). А для групи досвідчених педагогів похилого віку (56(60)-75 років) властивий найбільш високий висхідний рівень особистісної готовності (9,6 балів), найменший приріст (8,3%), але високий результативний рівень формування особистісної готовності (10,4 балів) до розвитку духовного потенціалу в учнів, що зрозуміло.

Тобто кожна вікова група педагогів має свої переваги й обмеження в характеристиці досвіду як складової особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу в учнів. Така ж сама закономірність стосується і стажу педагогічної діяльності: чим він вище, тим більше висхідний і результативний рівень досвіду педагогів у розвитку духовного потенціалу учнів.

4. Важливою психологічною особливістю формування особистісної готовності, компетентності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді слід визнати ступінь усвідомлення ними самої проблеми духовності, динаміки такого усвідомлення, рефлексії різних аспектів розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді. Це може бути презентоване результатами самоопитування, самопізнання в ході діагностичного психолого-педагогічного заняття. При цьому спостерігаються два види рефлексивної діяльності педагогічних працівників – поступове, послідовне самоусвідомлення педагогами низки аспектів проблеми та стрибкоподібна інтуїтивна рефлексія у формі інсайту, осяяння тощо.

У відповідях на додаткові запитання анкети та за нашими спостереженнями виявився високий рівень мотивації ряду педагогів, особливо молодих, до формування власного досвіду розвитку духовного потенціалу, до значно глибшого осягненням духовного характеру всіх компонентів педагогічної

діяльності освітян через спеціально організовану їх рефлексію у теоретичних та практичних заняттях, зокрема – через втілення спеціальної програми одухотворення усіх складових освітньої діяльності. Разом з тим, частина педагогів байдужа до питань духовності, а певна частина, хоча і найменша за чисельністю – належить до бездуховної частини педагогічного товариства, маскуючи цю свою властивість.

5. За даними дослідження О.В.Радзімовської, отриманими за нашою авторською анкетною (вона повністю відповідає тій, що використовується до і після проведення діагностично-розвивального психолого-педагогічного заняття), що була включена у загальну комплексну методику співробітників відділу і проведена серед 91 слухача Інституту підвищення кваліфікації Київського комунального університету імені Б.Д.Грінченка в жовтні 2015 року, виявилось, що психологічні особливості формування особистісної готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу певною мірою визначаються предметом викладання. Так, викладачі **математики і фізики** загальноосвітньої школи (27 педагогів) показали відносно низький рівень особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу учнів, ніж викладачі **української мови і літератури** (35 вчителів – вони продемонстрували середній рівень), а **вчителі біології та хімії** (29 чоловік) – відносно високий). За 12-бальною системою ними були продемонстровані відповідно – **8,7 < 8,9 < 9,1** бали. Середній бал дорівнював 8,9, що свідчить про той факт, що у педагогів є помітний власний духовний потенціал і водночас – можливості його підвищення. Підкреслимо, що рівень **8,9** балів в цій групі педагогів кореспондує з показниками вихідного рівня сформованості готовності педагогів в інших групах наших піддослідних – з Новомосковського колегіуму №11 та з Котовського комунального навчально-реабілітаційного центру Магдалинівського району Дніпропетровської області (відповідно – **8,18** та **8,8** балів). Хоча отримані дані потребують більш ретельної перевірки на більш широкій вибірці.

6. В цілому, внаслідок проведення теоретико-експериментального дослідження може бути зроблений наступний загальний висновок: рівень

сформованості досвіду, як компоненту цілісної особистісної компетентності, готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу в учнів, залежить від предмету викладання, від робочого стажу педагога, від його перебування у тому чи іншому віковому періоді дорослості - молодому, зрілому чи похилому, від ступеня усвідомлення, рефлексії педагогом складових духовного потенціалу учнів та від залучення у спеціальну психолого-педагогічну програму одухотворення, духовного збагачення власного досвіду та розвитку вказаного потенціалу в учнів.

Прикладний же аспект у попередньому плані полягає у поглибленні і диференціації даних щодо духовної компетентності вчителів у більш досконалих експериментальних рефлексивних заняттях і посиленні їх впливу на духовний потенціал у вчителів і учнів загальноосвітнього навчального закладу. При цьому актуальною постає розробка програми підготовки педагогів закладу (і можливо старшокласників випускного класу як їх асистентів при організації впливів на школярів середньої та початкової ланки школи) в ході проведення духовно розвивальних заходів в масштабі усього закладу впродовж навчального року.

7. У зв'язку із зазначеним вище можуть бути передбачені наступні шляхи одухотворення особистості вчителів і учнів, умов їх розвитку, діяльності та поведінки, якщо класифікувати їх за підструктурами особистості.

- одухотворення етичними, естетичними, світоглядними цінностями соціального буття особистості, її психосоціальності (ролі, позиції, очікування, посади, професійні обов'язки), коли треба піднятися над рівнем звичайного суспільного й особистого буття;

- насичення духовними цінностями спілкування між педагогами і учнями, оволодіння духовним тезаурусом;

- спрямованість на духовні цінності Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові, життєдіяльності, поведінки, вчинків, професійної діяльності;

- одухотворення рис характеру, особливо тих, що забезпечують етичність, естетичність, чесність у взаємостосунках;

- духовне збагачення особистості засобами рефлексії, коли усі компоненти

діяльності виконуються через самоусвідомлення духовних цінностей;

- насичення духовного потенціалу досвіду, компетентності особистості вчителя і учнів та розширення можливості її духовної самоактуалізації у вчинках, діях, поведінці на основі духовно насичених бажань, інформаційних-знань, умінь, продуктивних навичок, емоційних актів життя (БІ-ЗУН-ЕЖ);

- одухотворення інтелекту (духовний зміст відчуттів, сприймань, мислення, уяви, уявлення, пам'яті, уваги), спрямоване на розв'язання духовних суперечок, питань, завдань, проблем, оволодіння прийомами інтелектуальної духовної творчості та духовної інноватики;

- усвідомлення дії психофізіологічного підґрунтя духовного потенціалу (приміром – темпераментального, функціонально-асиметричного, психофізичного тощо);

- одухотворення психосоматики (духовна пантоміміка, вирази обличчя, постави, рухи тіла, шляхетність поведінки тощо).

Перспективи подальшого дослідження мають два аспекти – теоретичний і прикладний. Теоретичний аспект передбачає створення на базі отримуваних даних концепції формування так званої духовно-розвивальної компетенції у європейському її розумінні, що дозволить значно глибше досягнути духовний характер усіх компонентів педагогічної діяльності освітян через спеціально організовану їх рефлексію у теоретичних та практичних заняттях, зокрема – через розробку спеціальної програми одухотворення особистості педагогів і учнів та умов їх освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник.- К.: Либідь, 2008.- 848 с.
- 2.Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія.- Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.- 608 с.
- 3.Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта.- Харьков: Бизнес Информ, 1998.- 492 с.

4.Маноха І.П.Психологія потаємного «Я».- К.: Поліграфкнига, 2001.- 448 с.

5.Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник / Едуард Помиткін.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.- 144 с.

6.Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: посібник / за ред. Е.О.Помиткіна, З.Л.Становських.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.- 174 с.

7.Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира.- М.: Изд-во АН СССР, 1957.- 328 с.

8.Рыбалка В.В.Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие.- Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2015.- 872 с.

9.Рыбалка В.В. К вопросу об уточнении значения категории «Психология» // «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», №4, 2013. Научный журнал.- Москва – Черногорск, 2013.- 152 с. – С. 96-99. Раздел II. Материалы к конференции «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике, по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic», 12 января 2014 года / под ред. А.А.Кроник, Л.Ф.Чупрова.

10.Савчин М.В.Духовний потенціал людини.- Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001.- 203 с.

11.Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащегося.- М.: Знание, 1989.- 80 с.

12.Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского / Кабо Л.Р. Жил на свете учитель.- М.: Знание, 1970.- С. 31-81.

13.Філософський енциклопедичний словник / гол. ред.. В.І.Шинкарук; наук. ред. Л.В.Озадовська, Н.П.Поліщук.- К.: Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ; Абрис, 2002.- 744 с.

14.Фридман Л.М.Педагогический опыт глазами психолога: Кн. Для учителя.- М.: Просвещение, 1987.- 224 с.

15.Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994, №2, с. 64-77.

РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ СКЛАДОВИХ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ

2.1. Психологічна діагностика емоційно-вольової саморегуляції та духовного потенціалу вчителів.

(О.В.Радзімовська)

Наше дослідження мало два предмети: по-перше, вивчення емоційно-вольової саморегуляції; по-друге, рівня розвитку духовного потенціалу учнів та вчителів. Важливим завданням дослідження було виявлення зв'язків між цими двома предметами дослідження.

В ході пілотажного дослідження було отримано такі результати:

1) Опитування виявило, що в учителів переважає низький (38,9% педагогів і середній (38,9 %) рівень вміння диференціації, розуміння емоцій та емоційних станів (як власних, так і оточуючих їх осіб). Високий рівень за даним показником виявлено у 22,2% вчителів. Максимальна кількість емоцій, що була названа при опитуванні дорівнювала – 37, мінімальна – 2 емоції, в середньому за вибіркою – 13,7 (відповідає середньому рівню розвитку).

2) Досліджуючи особливості проходження у вчителів етапів вольової дії, спрямованої на одухотворення педагогічної діяльності, було отримано наступні результати: на першому етапі (усвідомлення мети і бажання її досягти, «чого хочу») труднощі виникають у 11,7%; на другому (усвідомлення можливостей досягнення мети, «що для цього маю») – також у 11,7%; на етапі появи та боротьби мотивів, що стверджують або заперечують можливість досягнення мети – у 35,3%; прийняття однієї з можливостей у якості рішення – 11,7%; на останньому етапі (здійснення прийнятого рішення) – у 29,4%. Таким чином, отримані результати можуть свідчити, по-перше, про наявність у третини вчителів внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, інтересів, цінностей, які стикаються, вступаючи в конфлікт між собою; по-друге, неготовність третини вчителів до подолання реальних перешкод, що

виникають в процесі досягнення поставленої мети.

Для детальнішого занурення у досліджувану проблему з метою більш глибокого вивчення емоційної та вольової саморегуляції у педагогів, пошуку зв'язків між рівнем емоційно-вольової саморегуляції вчителів та рівнем духовного потенціалу учнів та педагогів підібрано ряд психодіагностичних методик. Наводимо їх авторів, назви, шкали:

1) В.И. Моросанова «Стиль саморегуляции поведения» [2], шкали: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, загальний рівень саморегуляції.

2) Е. О. Помиткін. «Духовний потенціал – 2» [4], шкали: рівень духовного потенціалу за структурами особистості: спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект, досвід, психофізіологія; рівень розвитку механізмів духовного розвитку – ідентифікація, децентрація, рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності.

3) А. В. Зверьков, Е. В. Ейдман «Дослідження вольової саморегуляції» [3], шкали: загальний рівень вольової саморегуляції, наполегливість, самовладнання (самоконтроль).

4) Е.Ильин «Характеристика эмоциональности» [1] шкали: емоційна збудливість, емоційна реактивність (інтенсивність, тривалість), емоційна стійкість, вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування.

5) Г.Айзенк «Самооцінка психічних станів» [5], шкали: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність.

6) В.В.Бойко «Діагностика рівня емпатійних здібностей» [6], шкали: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють (перешкоджають) емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація в емпатії.

7) Модифікована Т. Г. Сиріцо методика Л. А. Рабинович. «Опросник для диагностики структуры эмоциональности в профессионально-педагогической деятельности» [7], [8], шкали: радість, гнів, страх, печаль; схильність суб'єкта до оптимістичності чи песимістичності

(позитивного чи негативного емоційного стану) в педагогічній діяльності.

В опитуванні брали участь 212 вчителів Києва, Житомира, Новомосковська.

За результатами дослідження виявлено наступні особливості розвитку емоційно-вольової сфери вчителів:

1) Загальний рівень саморегуляції в цілому, регуляторні процеси (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів,) та гнучкість (регуляторно-особистісна властивість) мають середній рівень розвитку. Виключення становить показник «самостійність» (нижче середнього). Більш низькі показники за шкалою *«самостійність»* свідчать про недостатню регуляторну автономність в організації педагогами власної активності, його здатності самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з метою досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві цілі. Серед інших регуляторних процесів більш низькими є результати і за шкалою *«моделювання»*, що вказують на недостатній розвиток у вчителів вміння адекватно оцінити зовнішні та внутрішні умови, які змінилися, і, відповідно, скорегувати свої наступні кроки на шляху до поставленої мети.

2) Рівень вольової саморегуляції в цілому, та її показників – наполегливості та самовладнання (самоконтролю) у 2/3 (70,3%) вчителів є високим, що вказує на їх вміння володіти власною поведінкою, здатність до усвідомленого керування власними діями, станами, спокусами. Однак, близько 1/3 опитаних (20,7%) мають низький рівень розвитку за цими ж шкалами, що може вказувати на їхню емоційну нестійкість, невпевненість у собі, занижений рівень рефлексії, імпульсивність, нестійкість намірів, що впливає на загальний фон активності.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що більшість вчителів є активними людьми, що прагнуть до реалізації розпочатої справи. Однак важливо пам'ятати, що за наявності високого рівня наполегливості в процесі виконання наміченого, можлива втрата гнучкості поведінки, що може призводити до

виникнення конфліктних ситуацій в процесі взаємодії з учнями, колегами.

У наукових досліджень зазначається, що високий рівень емоційного самовладання (самоконтролю) переважно притаманний емоційно стійким вчителям, однак прагнення до постійного самоконтролю можуть призвести до їх внутрішньої напруженості і втоми.

3) Близько половини (52,2%) опитаних педагогічних працівників мають низький, а 31,9% – середній рівень емоційної збудливості. Тільки в 15,9% різноманітні емоції виникають швидко та легко. Проявом емоційної збудливості може бути така якість як «запальність», що вказує на низький поріг емоції гніву в опитаного.

Високий рівень емоційної реактивності (інтенсивності емоцій) виявлено у 1/5 педагогів. Сильні емоції зазвичай виникають у разі появи перешкод на шляху до задоволення певної потреби, важко піддаються керуванню та пригнічують інші почуття. У випадку винесення (перенесення) їх на оточуючих можливе виникнення «зовнішніх» конфліктів, погіршення стосунків із колегами, учнями, батьками учнів, або до «внутрішніх», що при невмінні спрямувати їх у потрібне русло може сприяти виникненню або загостренню хвороб, зниженню самооцінки тощо. Для порівняння: середній рівень інтенсивності емоцій мають 39,6%, а низький – 20,3%.

Серед позитивних характеристик емоційності вчителів можна виділити нетривалість емоцій, які в них виникають. Згідно з опитуванням більшість зазначає, що недовго переживають через дрібниці, досить швидко прощають або забувають образи, невдачі тощо. Таким чином, інтенсивно реагуючи через певні індивідуальні особливості на події, п'ята частина вчителів наражає своє здоров'я на небезпеку: зростає ризик серцево-судинних захворювань, невротичних розладів, але, в той же час, в більшості з них спрацьовують «захисні» механізми применшення значення події, обмеження часу (за можливістю) спілкування із стресогенним фактором тощо.

Негативні емоції впливають на діяльність та спілкування 46,5 % вчителів (з них на 6,9% – сильно), що може мати прояв у порушенні пам'яті, мовлення,

логіки в процесі викладання матеріалу тощо.

В цілому можна зазначити, що в половини вчителів рівень емоційної збудливості, тривалості емоцій є низьким, інтенсивності емоцій, впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування – середнім.

4) Педагоги, в цілому, мають високу або адекватну самооцінку, стійкість до невдач, не бояться труднощів, є досить стриманими та спокійними, можуть швидко переключатися з однієї справи на іншу і, зазвичай, не мають значних труднощів в процесі спілкування, про що свідчать отримані результати. Дослідження переважаючих психічних станів за методикою Г. Айзенка виявило лише 2,9% вчителів із високим рівнем тривожності та по 1,4% із високим рівнем фрустрації, агресивності та ригідності. Більшість опитаних мають середній рівень тривожності (50,7%), агресивності (56,5%), ригідності (55,1%) та низький рівень фрустрації (66,6%).

5) Переважаючою емоцією у професійно-педагогічній діяльності в учителів є емоція радості (середній бал – 31,4), що значно випереджає інші емоції, а саме: страх (14,5 б.), гнів (12,9 б.) та сум (12,3 б.). Однак, використання методики Т.Г.Сиріцо дозволило також виявити переважаючий емоційний фон професійно-педагогічній діяльності. Так, позитивний (оптимізм) притаманний 36,6%, а негативний (песимізм) – 61,4% вчителів; у 2% опитаних вказані показники мали однакові значення.

8) Серед вчителів, які брали участь в опитуванні, 25% мали дуже низький рівень емпатійних здібностей, 56,3% – занижений, 18,7% – середній, з дуже високим відсутні. Найбільш розвиненим (середній рівень) у вчителів є емоційний канал емпатії – здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими і співпереживати. В цьому випадку емоційна чуйність стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера, сприяє розумінню партнера. Однак, в цілому, рівень розвитку емпатійних здібностей мав такий розподіл (при максимальних 6-ти балах): раціональний канал емпатії (2,3 б.), емоційний канал емпатії (3,5 б.), інтуїтивний канал емпатії (2,9 б.), установки, що сприяють (перешкоджають) емпатії (3,1 б.), проникаюча здатність в емпатії (3 б.), ідентифікація в емпатії (3 б.).

9) Загальний рівень духовного потенціалу вчителів є середнім. Прояв духовного потенціалу в підструктурах спілкування представлений на рис. 1.

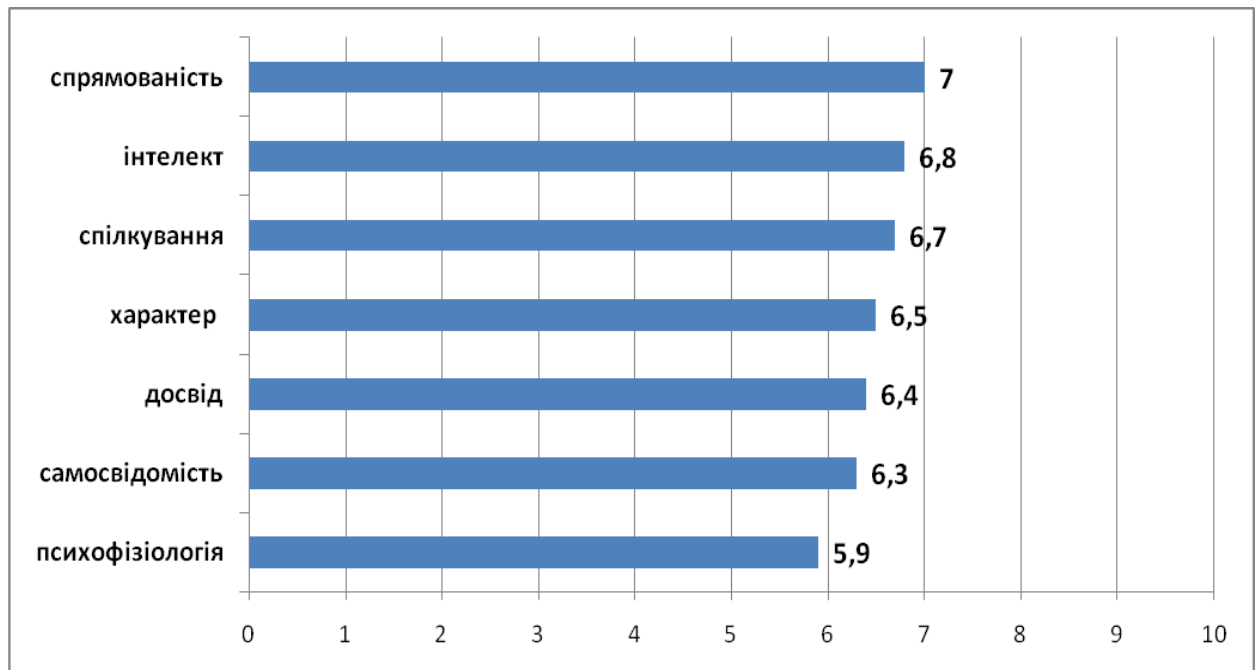


Рис.1. Розвиненість духовного потенціалу в підструктурах особистості вчителя.

Як зазначає Е. О. Помиткін, духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації; позначається високим рівнем самосвідомості та вольової саморегуляції особистості; зумовлює свідому стійкість, непохитність, відданість власному покликанню, життєвій місії; визначається спрямованістю особистості на вищі духовні цінності (естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації). Духовний потенціал вчителя автори розглядають як: сукупність духовних здібностей та якостей особистості педагога; як внутрішню культуру, що забезпечує саморозвиток.

Як можна побачити з діаграми, прояв духовного потенціалу в підструктурах особистості вчителя має майже рівномірний розподіл. Меншим є його прояв у підструктурі психофізіології, що може вказувати на недостатній інтерес вчителів до власного організму як засобу духовної самореалізації, знижену потребу у пошуку шляхів і методів фізичного самовдосконалення, а також недотримання здорового способу життя тощо.

Порівняно вищими за інші є показник духовного потенціалу в підструктурі

спрямованості, що вказує на скерованість вчителями своїх дій на служіння, допомогу потребуючим, прагнення до саморозвитку в руслі реалізації ідеалів Краси (естетична спрямованість), Добра (гуманістична) та Істини (пізнавальна), стійке бажання захистити Природу тощо.

В цілому, прояв духовного потенціалу як в учнів так і вчителів знаходиться в межах 4,8-7 балів, що відповідає середньому рівню розвитку.

Розвиненість механізмів актуалізації духовного потенціалу учителів вище ніж в учнів, але має певні особливості. В учителів вищими є значення за механізмами ідентифікації та децентрації, а в учнів – рефлексії, нижчими, відповідно, трансценденції та усвідомлення буттєвої єдності.

Найбільш розвиненим серед механізмів актуалізації духовного потенціалу в учителів є децентрація, що знаходить відображення в увазі до інших у процесі спілкування; спрямованості на допомогу потребуючим, реалізації Добра в конкретних вчинках, здатності, турбуючись про ближніх, відставляти на другий план власні інтереси; у замисленні над людськими долями, пошуком смислів і закономірностей; розумінням своєї єдності з іншими; наявністю досвіду децентрації; у визнанні цінності життя свого та інших.

Цікавими були результати порівняння оцінки духовного потенціалу учнів самими учнями та вчителями (рис.2) – виявлено відмінності в оцінюванні. Так, вчителі вважають, що близько половини учнів мають середній рівень розвитку духовного потенціалу, кількість учнів з низьким та високим рівнем (на їх думку) має майже рівний розподіл – близько 25% високий та приблизно такий самий показник – низький. За результатами проведеної діагностики $\frac{3}{4}$ учнів мають високий рівень духовного потенціалу. Значні відмінності у поглядах на особистісний потенціал учнів можуть утруднювати встановленню довірчих стосунків між учнями і вчителями.



Рис.2. Рівень духовного потенціалу учнів.

Одним із завдань констатувального експерименту було виявлення наявності кореляційних зв'язків між духовним потенціалом та емоційно-вольовою саморегуляцією вчителя.

Прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості виявлено між: показником вольової саморегуляції та проявами духовного потенціалу в підструктурі характеру (, 309**), підструктурі психофізіології (,245*); самовладнанням (самоконтролю), як складовою вольової саморегуляції та проявами духовного потенціалу в підструктурі характеру (, 294*); емоцією радості в педагогічній діяльності та проявами духовного потенціалу в підструктурах досвіду (, 416**), інтелекту (,254*), спрямованості (,269*); наполегливістю як складовою вольової саморегуляції та проявами духовного потенціалу в підструктурі психофізіології (,266*); механізмом децентрації та вольовою саморегуляцією (, 322**), а також самовладнанням як складовою вольової саморегуляції (, 377**); емоцією радості в педагогічному процесі та механізмами трансценденції (,266*) і усвідомлення буттєвої єдності (,284*); духовним потенціалом і посадою (,445**).

Негативні кореляційні зв'язки – між емоцією гніву і духовним потенціалом особистості в цілому (-, 319*) та її складовими (підструктурами характеру (-, 379*), самосвідомості (-, 330*) , а також механізмом ідентифікації (-, 327*); між підструктурою характеру та емоцією суму (-, 455**), ригідністю (-, 417**),

емоційною збудливістю (-, 341**); між механізмом децентрації та: 1) емоцією гніву в педагогічній діяльності (-, 293*), 2) агресивністю (-, 240*), 3) ригідністю (-, 277*); 4) емоційною збудливістю (-, 302*); між рівнем духовного потенціалу та такою регуляторно-особистісною властивістю особистості як оцінювання результатів (-, 341*).

Таким чином, виявлені прямі кореляції вказують, що; 1) тісно пов'язаними і взаємно впливовими є переживання *емоція радості* у педагогічній діяльності із наявністю в учителя інтересу до інформації духовного спрямування, вираженої сприйнятливості до духовних вчень та життєвих прикладів духовних лідерів, високою здатністю до концентрації уваги як на зовнішніх подіях, так і на внутрішніх станах, активним пошуком глибинних зв'язків внутрішнього та зовнішнього, співвіднесенням реального з ідеальним, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, запам'ятовуванням духовно вагомої інформації; проявленою спрямованістю на служіння, допомогою потребуючим, прагненням до саморозвитку в руслі реалізації ідеалів Краси (естетична спрямованість), Добра (гуманістична спрямованість) та Істини (пізнавальна спрямованість), стійким бажанням захистити Природу, а також стійким прагненням збагачувати досвід життя за духовними принципами, удосконалюватися в процесі духовно спрямованої діяльності, розвиненою здатністю відмежовувати духовний досвід від псевдодуховного, реалізовувати духовний потенціал у повсякденному житті.

В той же час зниження рівня духовного потенціалу в підструктурі характеру призводить до зростання емоційної збудливості, проявів агресивності, гніву. Зниження рівня духовного потенціалу в підструктурі свідомості призводить до збільшення проявів емоції гніву в професійно-педагогічній діяльності.

При підвищенні в учителів емоції гніву, агресивності знижується актуалізація духовного потенціалу завдяки дії механізму децентрації, а саме зменшується увага до інших у процесі спілкування; спрямованість на допомогу потребуючим, реалізація Добра в конкретних вчинках, здатність, турбуючись про ближніх, відставляти на другий план власні інтереси; замислення над людськими долями, пошук смислів і закономірностей; розуміння своєї єдності з

іншими; наявність досвіду децентрації; визнання цінності життя свого та інших.

В той же час, актуалізація духовного потенціалу завдяки дії механізмів трансценденції (через спілкування про місію людини, пізнання свого духовного «Я», піднесення над біологічними потребами тіла тощо) та усвідомлення буттєвої єдності (передбачає спрямованість на інтеграцію різних поглядів, визнання цінності всіх живих істот, замислення над глобальними світовими проблемами) обумовлює переживання емоції радості у професійно-педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Е. П. Ильин Эмоции и чувства СПб.: Питер, 2011, □ 752 с: ил. □ (Серия «Мастера психологии»).
2. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
3. Пашукова Т. Й.,Допира А. Й., Дьяконов Г. В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии. Учеб.пособие. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
4. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2007. – 280 с. – Бібліогр.: с. 252 □ □ 278
5. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. □ СПб.: Речь, 2001. □ 688 с.: ил.
6. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учеб.пособ. □ Самара.: БАХРАХ-М, 2002. □ 672 с.
7. Сырицо Т. Г., Трусов В. П. Особенности эмоциональности учителя и успешность его деятельности // Психологическое обеспечение трудовой деятельности: Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1987, Вып. 12.
8. Сырицо Т.Г. Диагностика особенностей эмоциональной сферы

учителя как предпосылка оптимизации его деятельности // Психология и педагогика - реформе школы. Научные сообщения к научно-практическому семинару. □ Л., 1986. □ С. 125 □ 129.

2.2. Діагностика рівня сформованості духовних цінностей вчителя як чинників розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

(О.В. Шкіренко)

Розширення функцій вчителя у сучасному суспільстві, його ролі та призначення, ускладнення освітніх завдань, змісту та технологій підготовки педагогів зумовлюють підвищення вимог до особистості вчителя. Сучасна суспільна педагогічна думка дійшла висновку, що вчитель, зорієнтований своєю працею у майбутнє – це справжня особистість, яка здатна впливати на своїх учнів прикладом свого життя, словами та діями, постійно працюючи над розвитком свого внутрішнього світу. Тільки на основі синтезу сучасних досягнень педагогічної теорії і практики, переосмислення досвіду минулого, можна створити провідні засади нової концепції педагогічної діяльності і педагогічної освіти. Виховуючи учнів, справжній вчитель-професіонал орієнтується на *духовні цінності*. Перш ніж презентувати результати нашого експериментального дослідження, варто зазначити, що духовні цінності педагога є важливим чинником розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

Більшість наукових досліджень розглядають цінність як суспільну властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонування у вигляді норм, цілей, ідеалів (В.П. Анненков [2], Е.О. Помиткін [8], В.В. Рибалка [9]). Під цінністю І.В. Ващенко, Н.В. Петруновська [4], розуміють позитивну або негативну значущість об'єктів навколишнього світу для окремої людини, класу, соціальної групи, суспільства в цілому, яка виявляється через сферу життєдіяльності, інтереси, потреби, суспільні відносини. К.А.Абульханова-Славська [1] розглядала цінність, як сенс життя, в широкому аспекті. На думку В.О.Тюріної [11] цінностями є предмети, явища або стани, які забезпечують особистості або групі психічну рівновагу, задоволення, а прагнення їх досягти або потяг до них викликають почуття виконаного обов'язку. І.Д.Бех [3] доречно

зауважив, що цілі та наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. У дослідженні Н.В.Павлик [7] з'ясовано, що цінності – дихотомічні: вони можуть мати як конструктивний, так і деструктивний вектори спрямованості. К.А.Абульханова-Славська [1] переконана у тому, що *духовні цінності* повинні набути статусу життєвих принципів, то їх реалізація і є основою життєвої стратегії особистості.

Узагальнюючий аналіз наукових досліджень дає підстави зазначити, *духовні цінності* особистості – інтегративне особистісне утворення, яке є підґрунтям професійної свідомості, конструктивними орієнтирами людської свідомості, які мають за основу ідеали Добра, Краси, Істини, Любові та являють собою джерело мотивації для прогресивного розвитку особистості і цивілізації в цілому, визначають норми поведінки особистості та мають індивідуально-суспільне підґрунтя для вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо. Всі цінності: від індивідуальних до вищих складають ієрархічно-системну будову духовних цінностей особистості.

Психологічна сутність поняття «*духовні цінності особистості*» співвідноситься з ідеалами Добра, Краси, Істини, Любові, з потребою пізнання себе, світу, з високодуховними мотивами поведінки, з постійним устремлінням до самовдосконалення і самореалізації. Маючи безпосередній зв'язок з потребнісно-мотиваційними, емоційними, вольовими, когнітивними процесами, духовні цінності виконують рефлексивну, організаційну, регулятивну функції. Необхідно зазначити, що духовні цінності надають сенсу самому існуванню людини і формуються невід'ємно від розвитку потребнісно-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, духовного і вольового потенціалів особистості. Психологічний зміст духовних цінностей особистості педагога являє собою внутрішній, когнітивно-емоційний орієнтир діяльності і поведінки, який виконує рефлексивну, регулятивну та організаційну функції.

В сучасній науковій літературі науковці пропонують різні підходи до

визначення змісту педагогічних цінностей, що мають стати основою для забезпечення інтеріоризації визначених освітніх цінностей учнями. Так, В.Сластьонін і Г.Чижакова виокремили в системі педагогічних цінностей такі групи: домінантні цінності (пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, цінність спілкування; нормативні цінності (освітні стандарти, моральні норми тощо); стимулюючі цінності (методики, традиційні й інноваційні педагогічні технології та цінності контролю - тести, іспити, заліки тощо); супровідні цінності (навчальні вміння; розуміння школярами навчального матеріалу тощо) [10, с. 117-118].

У спільній публікації В.Сластьоніна та К. Артемонової виділено такі групи цінностей: цінності, пов'язані з самоствердженням майбутнього вчителя в суспільстві, ближньому соціальному середовищі (суспільна значущість професії вчителя, престиж його професійної діяльності тощо); цінності, пов'язані із задоволенням потреби педагога у спілкуванні (постійна робота з дітьми, обмін духовними цінностями); цінності, пов'язані із самовдосконаленням особистості (можливість поповнення своїх знань, розвиток творчих здібностей тощо); цінності, пов'язані із самовираженням (творчий різноманітний характер праці вчителя, відповідність цієї праці схильностям та інтересам людини); цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами (можливість самоствердження, просування по роботі тощо) [10].

За І. Ісаєвим, система педагогічних цінностей включає такі складники: цінності-цілі (цінності, що розкривають значення, сенс цілей професійної діяльності вчителя); цінності- засоби (цінності, в яких фіксується значення, сенс способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності); цінності-відносини (цінності, які відображають значення, сенс відношень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності); цінності- значення (цінності, в яких виявляється значення і сенс психолого-педагогічних знань для професійної діяльності); цінності-якості (цінності, які розкривають значення і зміст якостей особистості викладача) [5, с. 64-65].

Розкриваючи роль вищевказаних груп цінностей у професійній роботі

вчителя, І. Ісаєв, В. Сластьонін і Є. Шиянов у спільній праці стверджують, що всі ці групи за предметним змістом можна об'єднати в дві системи - цінності самодостатнього типу й цінності інструментального типу. Автори пояснюють, що до першої групи належать цінності-цілі (творчий характер праці педагога, соціальна значущість його праці тощо). Очевидно, що ці цінності відбивають державну освітню політику та досягнення педагогічної науки, перетворюючись у значущі чинники педагогічної діяльності.

Решта названих цінностей, тобто групи цінностей-знань, цінностей-відношень і цінностей-якостей, складають цінності інструментального типу чи, іншими словами, - цінності-засоби. Вибір цих груп цінностей значною мірою зумовлює зміст таких взаємопов'язаних підсистеми: власно педагогічні дії, спрямовані на розв'язання професійно-освітніх та особистісно-розвивальних завдань (технології навчання й виховання); комунікативні дії, що дають змогу виконувати професійні (технології спілкування); дії, що відбивають суб'єктивну сутність особистості педагога, мають інтегративний характер [5, с. 127-128]. Відзначимо, що нами поділяється саме ця позиція.

Здійснивши класифікацію професійних і особистісних цінностей, було визначено, що духовні цінності педагога за предметним змістом можна об'єднати в дві системи: *цінності-цілі (термінальні цінності)* та *цінності-засоби (інструментальні цінності)*.

Цінності-цілі (термінальні цінності) педагога являють собою визнання, що дитина – найцінніший скарб Всесвіту; прагнення донести до дитячого серця не тільки знання з предмету, але й духовно-моральні принципи; повага до прав, честі, гідності дитини, емпатійне ставлення до вихованця; здатність до визначення здібностей, уподобань учня та бажання допомогти йому, здатність створювати і підтримувати у колективі атмосферу поваги, порозуміння, творчої співпраці; зважене ставлення до труднощів професії; цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь в діяльності педагога; бажання приносити добро, користь світу, країні, людству, ближнім своєю роботою; стійкий інтерес до методів самопізнання та саморозвитку тощо та .

До духовних цінностей-засобів педагога (інструментальних цінностей) ми відносимо вміння мобілізувати свої ресурси на виконання важкої, та необхідної роботи, яка потребує часу та сил; здатність розробляти реальні плани, програму самовиховання на тривалий період і ефективно її реалізовувати; бажання отримувати психологічні знання, розвивати відповідні вміння, навички духовного саморозвитку; сумління, надійність; доброзичливість; ввічливість, тактовність; дисциплінованість, організованість, здатність до усвідомлення залежності між власними якостями та життєвими успіхами або невдачами; вміння набувати додаткову компетентність; здатність до творчого синтезу, до поєднання різних точок зору, поглядів тощо.

Сформованість *духовних цінностей* педагога має прямий зв'язок з ціннісною орієнтацією на індивідуальні, сімейні, соціальні, загальнолюдські, вищі цінності та залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, умов особистісного розвитку кожного індивіда.

Результати аналізу методологічних принципів і підходів до експериментального дослідження психологічних особливостей сформованості духовних цінностей у майбутніх педагогів дали підстави для висновку про те, що духовно-особистісний підхід (запропонований Е.О. Помиткіним) доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, моделей, принципів і методів, які сприяють більш об'єктивному розумінню особистості у процесі формування духовних цінностей та являють собою адекватний інструмент дослідження проблеми психологічних особливостей формування духовних цінностей у майбутніх педагогів, оскільки передбачають розгляд особистості, як найвищої цінності суспільства, вивчення ієрархічної системи цінностей особистості під час навчально-виховної діяльності.

Спираючись на означені критерії сформованості духовних цінностей вчителя як чинників розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, ми розробили програму емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку духовних цінностей як складових духовного потенціалу вчителя та учня. У програмі було визначено основні етапи дослідження, процедура, методи та

психодіагностичні методики.

На першому етапі експерименту було проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми, здійснено аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми формування духовних цінностей студентів-правознавців.

На другому етапі експерименту була розроблена програма дослідження, орієнтуючись на завдання роботи; визначалися критерії, показники, рівні сформованості духовних цінностей та розвитку духовного потенціалу (низький, середній, високий), здійснювалась вибірка, адаптація та апробація методичного інструментарію; виявлено взаємозалежність між духовним потенціалом, цінностями та іншими показниками особистісного розвитку педагогічних працівників. В ході констатувального експерименту було застосовано систему валідних психодіагностичних методів (спостереження, бесіди, анкетування, тестові методики, соціометричні дані вчителів та учнів).

Вибір емпіричних методик дослідження визначався нами відповідно до поставлених завдань дослідження. Для цього нами були використані близькі за предметною спрямованістю, але різні за формою, методики: Е.О. Помиткіна «Здійснення бажань» та «Духовний потенціал особистості», С.С. Бубнової «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості», М. Рокича «Ціннісні орієнтації», авторський опитувальник «Духовні цінності та потенціал особистості» опитувальник А.А.Алексєєва, Л.О.Громової «Стилі мислення», М.П.Фетіска, В.В.Козлова, Г.М.Мануйлова «Вольовий потенціал особистості», методика діагностики *мотиваційно-потребнісної сфери особистості* О.Ф.Потьомкіної.

При формуванні блоку методик ми виходили з необхідності найбільш повного розкриття предмета дослідження та об'єктивного його відображення. Це дозволило збільшити їх валідність, достовірність та надійність. В емпіричному дослідженні використовувались стандартизовані варіанти методик, які відповідають психодіагностичним вимогам. Підбір психодіагностичного інструментарію уточнювався за допомогою пілотажного дослідження. Принцип взаємодоповнення психодіагностичних методик дозволив отримати як найбільш

повну картину розвитку і функціонування внутрішнього світу вчителів.

В експериментальному дослідженні сформованості духовних цінностей прийняли участь 118 педагогічних працівників навчальних закладів м. Києва (СЗШ № 120, 47, 185), м. Новомосковської гімназії №11 та 48 майбутніх вчителів Педагогічного інституту Київського університету ім. Б.Д. Грінченка м. Києва.

На основі аналізу теоретичних досліджень сучасних науковців, ми окреслили критерії сформованості духовних цінностей та духовного потенціалу особистості: когнітивно-емоційний (М.Й. Боришевський, М.Д.Жмурко, О.А. Захаренко, О.Г. Видра, О.В. Радзімовська,) мотиваційно-вольовий (І.Д. Бех, М.В.Бастун, І.М. Галян, Н.В.Павлик, М.В. Савчин, З.Л. Становських), діяльнісно-результативний (Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.О. Сухомлинський).

Емпіричне дослідження включало в себе два етапи, перший з яких спрямований на вивчення особливостей сформованості духовних цінностей у майбутніх вчителів, другий – встановлення залежності та кореляційних зв'язків між духовними цінностями та іншими показниками особистісного розвитку.

Психологічна діагностика сформованості духовних цінностей педагогічних працівників дозволяє констатувати, що більшість (67,78%) має середній рівень, у 20% – високий рівень, а у 12,22% – початковий рівень сформованості духовних цінностей. У майбутніх педагогів Педагогічного інституту Київського університету ім. Б.Д. Грінченка м. Києва) показники сформованості духовних цінностей нижче ніж у досвідчених вчителів: високий рівень сформованості духовних цінностей дорівнює 16,35%, середній – 64, 25%, а початковий – 19,4% (рис. 1).

Майбутні вчителі з високим рівнем розвитку духовних цінностей (16,35%) мають чітку ієрархію ціннісної системи особистості, орієнтацію на вищі й загальнолюдські цінності, ідеалістичний та синтетичний стилі мислення, альтруїстичну емоційну спрямованість, розвинуту мотиваційно-вольову сферу, бажання досягти конструктивного результату з позиції духовної орієнтації особистості. Вони вміють свідомо регулювати свої емоції та прагнуть донести не тільки знання зі свого предмету до дівчат та хлопців, але й мобілізувати свої

зусилля для розвитку духовного потенціалу своїх учнів.

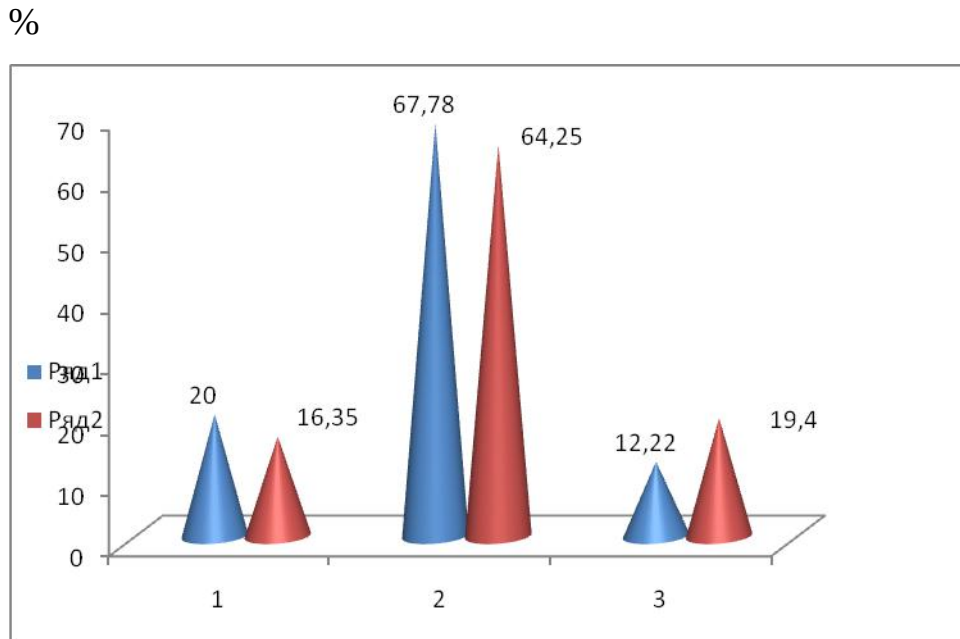


Рис. 1. Показники сформованості духовних цінностей у педагогічних працівників і майбутніх вчителів, де 1 – високий рівень сформованості; 2 – середній рівень сформованості; 3 – початковий рівень сформованості духовних цінностей; ряд 1 – педагогічні працівники, ряд 2 – майбутні вчителі

Для майбутніх педагогів із середнім рівнем розвитку духовних цінностей (64,25%) характерна орієнтація на соціальні, професійні, сімейні цінності. Вони мають аналітичний, синтетичний, реалістичний стилі мислення, бажають набувати знання, адекватно оцінюють свої якості характеру, здатні визначити власні недоліки, але для них не властива здатність свідомо регулювати думки, емоції, дії. Їх потребнісно-мотиваційна сфера характеризується перехідною позицією від егоїзму до альтруїзму. У них часто існує неузгодженість між декларованими та реально діючими духовними цінностями. Вони не завжди мають стійкість і несуперечливість ціннісної системи особистості, але їх характеризує вміння мобілізувати вольові зусилля для подолання перешкод, психологічна адаптованість і соціальна активність із застосуванням власних здібностей, бажання бути автономними, самодостатніми, відповідальними,

виконувати свої професійні обов'язки.

Майбутні педагоги з початковим рівнем розвитку духовних цінностей (19,4%) мають орієнтацію на індивідуалістичні вартості, глористичні почуття, прагматичний стиль мислення. Вони не вміють керувати своїми емоціями та настроєм у складних ситуаціях. У них нестійка, суперечлива ціннісна система, відсутня узгодженість між декларованими та реально діючими цінностями, часто виникає недовіра, озлобленість, втрата сенсу життя, депресійні стани. Їм нелегко опанувати духовні цінності на належному рівні та мобілізувати вольові зусилля для духовного самовдосконалення, але, водночас, є бажання зрозуміти себе, визначити власні недоліки, мобілізувати свої зусилля та потенціал для саморозвитку.

Враховуючи те, що психолого-педагогічні процеси завжди мають імовірний характер, бо зв'язки між причиною і наслідками не є однозначними, а залежать від численних факторів, котрі не можна передбачити наперед і повністю врахувати, вважаємо за необхідне, що у нашому дослідженні доречно використовувати методи математичної статистики.

Узагальнення отриманої інформації передбачало врахування експериментальних статистичних величин. Для цього використовувались методи кількісної обробки якісної інформації.

За допомогою програмного забезпечення SPSS (Statistics 17.0) визначено кореляційні зв'язки за Карлом Пірсоном [6] між рівнями сформованості духовних цінностей та іншими показниками. Була врахована значущість кореляційних коефіцієнтів:

$0,600 \leq r < 1,000$ – значна, суттєва (висока) кореляція;

$0,400 \leq r < 0,600$ – середня кореляція;

$r < 0,400$ – слабка (низька) кореляція;

$-r < 0$ – обернено пропорційна кореляція.

У нашому дослідженні ми розглядали лише ті кореляційні зв'язки, які виявились статистично значущі, де $p < 0,001$ або $p < 0,05$.

Експериментальне дослідження дозволило встановити взаємозалежність

між духовними цінностями та іншими показниками особистісного розвитку майбутніх педагогів. За допомогою програмного забезпечення SPSS (Statistics 17.0) встановлено кореляційні зв'язки за К. Пірсоном: існує висока кореляція та прямо пропорційний зв'язок між вольовим потенціалом ($r = 0,702$, де $p < 0,001$), орієнтацією на альтруїзм ($r = 0,734$, де $p < 0,001$) і духовними цінностями особистості. Обернено пропорційну залежність встановлено між орієнтацією на егоїзм ($r = -0,623$, де $p < 0,001$) і духовними цінностями майбутнього педагога

Кореляційний аналіз результатів свідчить про те, що сформованість духовних цінностей педагогів прямо пропорційно корелює з ціннісною орієнтацією на вищі ($r = 0,737$, де $p < 0,001$), загальнолюдські ($r = 0,401$, де $p < 0,001$), соціальні ($r = 0,538$, де $p < 0,001$), професійні ($r = 0,621$, де $p < 0,001$), сімейні цінності ($r = 0,527$, де $p < 0,001$), але існує обернено пропорційна залежність між орієнтацією на індивідуалістичні цінності ($r = -0,528$, де $p < 0,001$) і духовними цінностями педагогів.

Виразної залежності між сформованістю духовних цінностей майбутнього педагога і рівнем розвитку духовного потенціалу в підструктурах спілкування, досвіду особистості не виявлено, однак існує середня кореляція між сформованістю духовних цінностей та спрямованістю, самосвідомістю, характером, які скеровують студентів на вміння мобілізувати свої ресурси на виконання важкої, та необхідної роботи, на сумління, надійність; доброзичливість; ввічливість, тактовність; дисциплінованість, організованість, здатність до усвідомлення залежності між власними якостями та життєвими успіхами або невдачами.

Виходячи з того що, майбутні вчителі зазначили, що визнають необхідність самовдосконалення та готові мобілізувати свої зусилля та потенціал для самопізнання, саморозвитку, розпочати свідому боротьбу з духовно-моральною недосконалістю, на нашу думку, можливо, при спеціально створених умовах, з терпінням і любов'ю до студентів поступово та цілеспрямовано досягти розвитку внутрішнього світу особистості і сформованості духовних цінностей і потенціалу у майбутніх педагогів.

Узагальнення отриманих даних дозволило показати, що існує кореляція, взаємовплив, взаємодетермінація між сформованістю духовних цінностей та духовним, вольовим потенціалами, потребнісно-мотиваційною спрямованістю особистості та між особистісними цінностями.

Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що спостерігається проблема недостатньої сформованості духовних цінностей у майбутніх педагогів, яка може призвести до деформації духовно-моральної сфери та професійної кризи у майбутньому. Відомо, що духовні кризові явища особистості ведуть за собою ряд наслідків, які впливають на освітній та педагогічний процеси. Отже, отримані результати зумовили необхідність визначити психологічні особливості формування духовних цінностей і потенціалу учасників педагогічної взаємодії, пошук шляхів, методів і засобів оптимізації процесу розробки програми та спецкурсу «Формування духовних цінностей у майбутніх педагогів як чинника розвитку духовного потенціалу учнів».

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Н.А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Анненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу. Монографія. — К.: Друк ФПУ, 1998. — 137с. — Библиогр.: с. 115-126.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Ващенко І.В. Статусно-ієрархічна система виховних цінностей / І.В. Ващенко, Н.В. Петруновська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської; ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Сеульського. Упор. О. М. Павліченка. - К., 1997. — С. 31- 35.
5. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. - Москва-Белгород : Везелица, 1993. - 219 с.

6. Кулинич О.І. Теорія статистики: Підручник. – 4-е вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2009. – 311с. – (Вища освіта ХХІ століття).
7. Павлик Н.В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2006. — 270, [2] арк. — Бібліогр.: арк. 200-214.
8. Помиткін Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби. Дис... канд. психол. наук: - 19.00.07. – К., 1998. – 146 с.
9. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія /За ред. Г.О.Балла.- К.: ІПППО АПН України, 1998.- 160 с. – Бібліогр.: с.144- 160.
10. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. - М. : Академія, 2003. - 192 с.
11. Тюріна В.О. Система цінностей як регулятор поведінки особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод, зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської; Ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Сеульського; Упор. О. М. Павліченко. - К., 1997. – С.76-79.

2.3. Психологічні особливості розвитку духовних якостей характеру особистості педагога

(Н. В. Павлик)

Сьогодні, в період реформування українського суспільства, сучасна культура характеризується відсутністю чітких духовно-моральних зразків; індиферентністю стосовно духовного виміру буття; пануванні духу прагматизму, корисливості, цинізму, деструктивним впливом ЗМІ, що зумовлює навіювання нездорових стереотипів мислення (коли жорстокість виправдовується принципом справедливості, подружні зради стають нормою життя, а самоствердження досягається шляхом збагачення, влади, помсти) [1]. В цих умовах молода людина змушена шукати адекватні форми взаємодії з навколишнім світом з метою адаптації до соціуму. Проте пристосування до духовно-патогенних умов сучасної культури руйнує гармонію внутрішнього світу особистості, зумовлює формування аморального світогляду, дисгармонійну трансформацію характеру, що значно знижує духовний потенціал учнівської молоді. У зв'язку з цим, серед молоді (учнів, студентів) поширюються масові прояви характерологічних дисгармоній. Емоційна невідповідність, егоцентризм, агресивність, корисливість, жадібність, втрата самовладання, слабовілля, безвідповідальність – є показниками несформованості духовних якостей характеру виявляються причинами психологічних проблем особистості й хронічного психологічного дискомфорту [4]. На жаль, сучасна освіта недостатньо приділяє уваги проблемі духовно-характерологічного розвитку юнацтва і орієнтує учнів і студентів лише на засвоєння наукових знань. Як зазначає Е. О. Помиткін, сучасна молодь відрізняється високим рівнем інтелекту при відсутності знань духовного змісту [5]. Але за умови відсутності духовно-моральних якостей особистість не здатна до конструктивної соціальної адаптації і гармонійної самоактуалізації у духовному вимірі.

Важливу роль у формуванні зрілої, духовно-моральної особистості відіграє особистість педагога як взірця духовної компетентності й моральної поведінки для учнів. Оскільки предметом професійної діяльності педагога є особистість учня (студента), то, перш за все, має бути носієм духовно-моральних цінностей, які актуалізуються у відповідних рисах характеру. Тобто, педагог сам має бути наочним

прикладом втілення у власному житті духовних взірців. На думку К.Д.Ушинського, вплив *особи* вчителя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними синтенціями, ні системою покарань та заохочень. Головне покликання вихователя – розпізнавати і стимулювати кращі риси особистості вихованця. Вчитель формує особистість учня своєю особистістю. Тільки характером можна формувати характер [6].

Останнім часом у науково-психологічній літературі з'явилося багато публікацій стосовно необхідності креативізації педагогічного процесу, розвитку творчих здібностей педагогів. Проте, духовні якості характеру вчителя як передумови конструктивної педагогічної творчості часто-густо залишаються «поза кадром» наукової проблематики. Але саме духовні якості педагога відіграють вирішальну роль у педагогічній творчості, оскільки, як зазначає М. Й. Боришевський, діяльність, яка не одухотворена моральним сенсом, стає соціально небезпечною, завдаючи шкоди самій людині, оточуючим та суспільству в цілому [2]. Тому професійна творчість педагога завжди має спиратися на духовно-моральне підґрунтя, яке забезпечує конструктивність міжособистісних стосунків і сприяє формуванню духовно-моральних ціннісних орієнтирів підростаючої особистості.

У зв'язку з цим слід зазначити, що без серйозного духовного самовдосконалення самого вчителя жодна психолого-педагогічна технологія сама по собі не здатна здійснити розкриття духовного потенціалу учнів. Аналіз вітчизняних науково-психолого-педагогічних джерел показав, що характер педагога виступає потенційною передумовою його особистісного розвитку та розкриття духовного потенціалу його учнів. Педагогічна творчість вимагає від вчителя наявності духовних якостей, самовідданого служіння учням і суспільству в цілому, а також здатності до постійного духовного самовдосконалення ще на етапі оволодіння ним педагогічної професії.

Отже, вихідним теоретичним положенням у вирішенні проблеми оптимізації професійної діяльності педагога у напрямку розкриття духовного потенціалу учнів є думка В. О. Сухомлинського, що духовний розвиток учнів не може здійснюватися без духовно-моральної «насиченості» змісту освіти. Тому, здійснення ефективного виховання та розкриття духовного потенціалу у дітей та молоді вимагає від

майбутнього педагога наявності духовних якостей (чесності, безкорисливості, альтруїзму тощо), які визначають його здатність до духовно-моральної оцінки людських вчинків та високодуховної поведінки.

Духовні якості характеру особистості виступають основою її гармонійного характерологічного розвитку й базується на духовній спрямованості особистості й моральних ставленнях до інших людей, до себе, до праці, до світу в цілому. *Моральні ставлення* — це завжди позитив, увага, доброзичливість до тих, на кого вони спрямовані. Якщо у відносинах особистості присутні негатив, недовіра або ігнорування іншої людини, це значить, що моральні ставлення в неї не сформовані [4]. Тому в неї будуть з'являтися проблеми (конфлікти), пов'язані саме з відсутністю цих моральних ставлень. На думку Бруно, *критерії гармонійності* характеру розташовуються по осях: духовно-моральна вихованість – невихованість; цілісність – суперечливість характеру; урівноваженість – неуврівноваженість; сила – слабкість; м'якість – жорсткість характеру [3]. В залежності від ступеня відповідності характеру даним критеріям нами розроблено систему рівнів гармонійності характеру (низький, середній і високий).

1. Низький рівень гармонійності характеру визначається домінуванням негативних рис при відсутності духовних якостей. Це означає, що людина не має ні моральних ставлень, ні конструктивних навичок взаємодії з іншими людьми, що зумовлює високий рівень залежності від зовнішніх умов і соціального оточення. Несформованість духовно-моральної саморегуляції зумовлює деструктивність і некерованість поведінки особистості.

2. Середній рівень гармонійності визначається частковою сформованістю духовних якостей, які превалюють над негативними рисами, що дозволяє людині пристосовуватися до зовнішніх умов і досягати самореалізації у певному напрямі. Але такий характер ще не є достатньо цілісним, оскільки духовно-моральна саморегуляція ще не сформована на достатньому рівні, й за умов тривалого стресу можливо загострення дисгармонійних рис.

3. Високий рівень гармонійності характеру відзначається повноцінною сформованістю духовно-моральної саморегуляції. Розвинуті духовні якості зумовлюють урівноваженість і силу характеру і внутрішньоособистісну

детермінованість поведінки (емоційний стан людини залежить не від зовнішніх обставин, а від духовно-психологічних чинників).

Для розвитку духовного потенціалу учнів педагог сам повинен мати достатньо розвинутий духовний потенціал і гармонійний характер, який на підсвідомому рівні здійснює гармонізуючий вплив на особистість учнів. Основою гармонійного характеру виступають духовні якості, розвиток яких визначає духовна спрямованість особистості.

Спираючись на теоретичний аналіз наукових психолого-педагогічних джерел, нам вдалося узагальнити велику кількість професійно-значущих духовних якостей характеру педагога у компактну систему духовних характерологічних рис: совісність, альтруїзм, відповідальність, чесність, принциповість, креативність, толерантність, терплячість, доброзичливість, емпатія. Слід зазначити, що означені духовні риси мають свої дихотомічні протилежності, адже якщо свідомо не розвивати позитивні якості, то автоматично розвиваються їх протилежності [4]. Наведемо пари дихотомічних духовних і негативних рис: совісність – корисливість, альтруїзм – егоцентризм, відповідальність (інтернальність) – безвідповідальність (екстернальність), чесність – лицемірство, принциповість – конформність, креативність – педантичність, толерантність – ригідність, терплячість – імпульсивність, доброзичливість – агресивність, емпатія – індивідуалізм.

Наше дослідження спрямовано на визначення рівня духовного потенціалу, особливостей стану сформованості духовних якостей характеру і особистісної спрямованості у майбутніх педагогів, а також встановлення психологічних закономірностей характерологічного розвитку, врахування яких допоможе у розробці комплексу психологічних засобів розвитку духовних якостей характеру як у педагогів, так і в їх учнів.

З метою вивчення рівня духовного потенціалу, спрямованості й духовних якостей характеру сучасних студентів педагогічного університету нами було визначено наступний комплекс психодіагностичних методик:

1. Модифікована методика Е. О. Помиткіна «**Духовний потенціал особистості**», яка дозволяє вивчати психологічні механізми духовного розвитку (децентрацію, рефлексію, трансценденцію, усвідомлення буттєвої єдності) і

загальний духовний потенціал особистості;

2. Експериментальна методика «**Особистісна спрямованість**» дозволяє оцінити ступінь прояву різних типів особистісної спрямованості (егоїстичної, соціальної, ділової та духовної), які з часом визначають відповідні риси характеру особистості;

3. Проективна методика визначення рівня прояву егоцентризму «**Незавершені речення**»;

4. Експериментальна методика Н. В. Павлик «**Якості характеру**», яка визначає ступінь прояву дихотомічних (духовних і негативних) якостей характеру.

Зміст даних опитувальників та ключі до обробки результатів наведено у Додатку 1.

В експериментальному дослідженні брали участь студенти 4 курсу Педагогічного університету ім. Б. Грінченка, які 3 роки поспіль проходили педагогічну практику в школах.

Психологічна інтерпретація емпіричних показників, що були отримані в результаті констатувального експерименту, здійснювалась за допомогою застосування методів порівняння середніх величин, а також кореляційного та регресійного аналізу.

Аналіз результатів експерименту показав, що більшість майбутніх педагогів мають середній рівень духовного потенціалу (67 %) (рис. 1). Високий рівень духовного потенціалу спостерігається у 25 % майбутніх вчителів-початківців. Це свідчить про розвинуті здібності майбутніх вчителів до духовного саморозвитку.

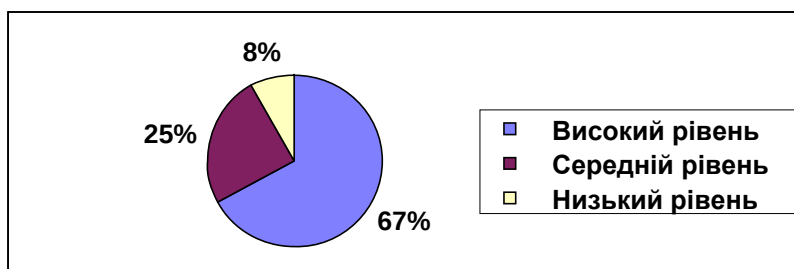


Рис.1. Відсоткове співвідношення рівня духовного потенціалу у майбутніх вчителів-початківців.

На жаль, існує 8 % студентів педагогічного університету, які мають низький рівень духовного потенціалу, що зумовлює необхідність його врахування і духовного розвитку особистості як на етапі професійного відбору абітурієнтів на психолого-педагогічні спеціальності, так і в процесі навчання в університеті.

Оскільки зміст розвитку якостей характеру визначає особистісна спрямованість,

нами було визначено і досліджено 4 типи спрямованості (егоїстична, соціальна, ділова та духовна). Середньостатистичні показники особистісної спрямованості майбутніх педагогів-початківців відображено на рисунку 2, який свідчить про домінування соціальної та ділової спрямованості.

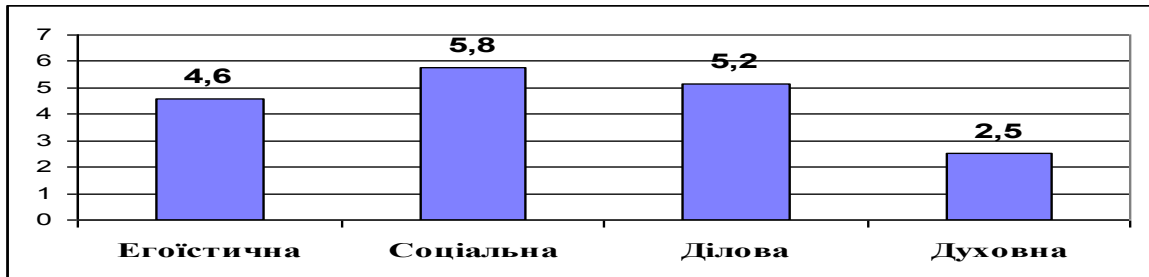


Рис.2. Середньостатистичні показники особистісної спрямованості майбутніх педагогів-початківців, де 1-3 бали – низький рівень, 3-5 балів – середній рівень, 5-7 балів – високий рівень прояву певного типу особистісної спрямованості.

Наявність у студентів середнього рівня егоїстичної спрямованості при низьких показниках духовної спрямованості викликає занепокоєння й зумовлює нагальну необхідність духовно-просвітницької та психологічної роботи зі студентами з метою формування духовної спрямованості й актуалізації їх духовного потенціалу.

Ми досліджували попарно визначені дихотомічні якості характеру: совісність – корисливість, альтруїзм – егоцентризм, відповідальність (інтернальність) – безвідповідальність (екстернальність), чесність – лицемірство, принциповість – конформність, креативність – педантизм, толерантність – ригідність, терплячість – імпульсивність, доброзичливість – агресивність, емпатія – індивідуалізм. Середньостатистичні показники означених якостей відображено на рисунках 3-4.

Дослідження якостей характеру показало, що більшість духовних якостей педагогів (альтруїзм, совісність, відповідальність, емпатія, доброзичливість, принциповість) достатньо розвинуті і їх середньостатистичні показники перевищують рівень прояву протилежних негативних рис: егоцентризму, корисливості, безвідповідальності (екстернальності - тенденції перекладати відповідальність на інших), агресивності, конформності, що свідчить про диференційованість даних якостей і є передумовою подальшого розвитку означених духовних рис (див. рис. 1),

що свідчить про розвинутість моральної свідомості у майбутніх педагогів і позитивне їх ставлення до учнів та інших людей.

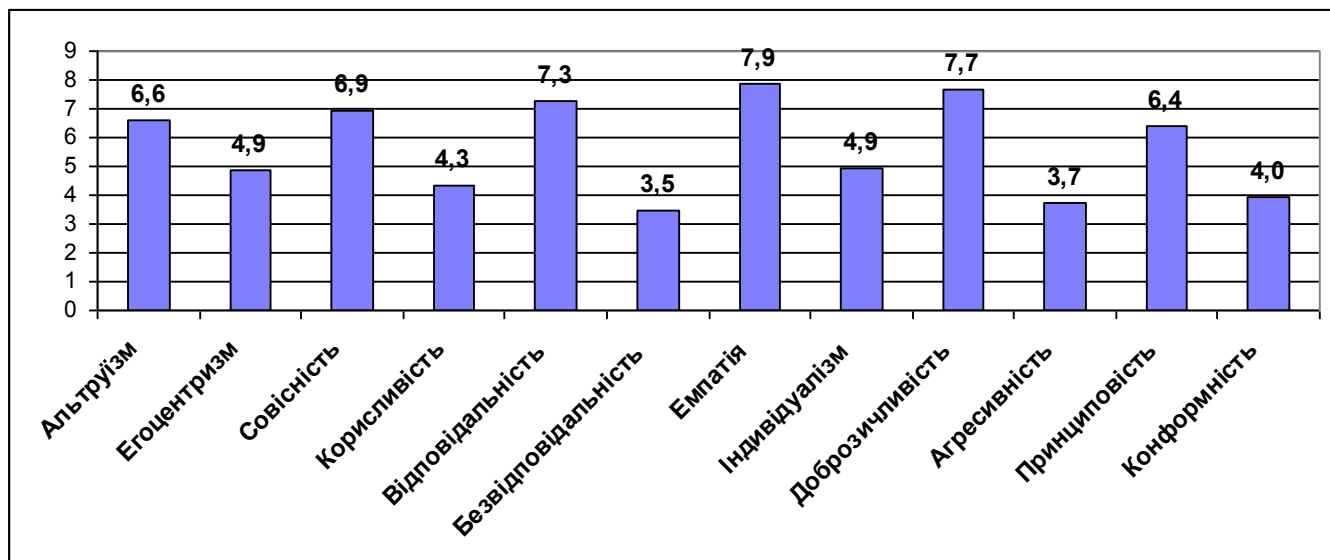


Рис.3. Середньостатистичні показники диференційованих якостей характеру майбутніх педагогів, де 1-4 бали – низький рівень, 4-6 балів – середній рівень, 7-9 балів – високий рівень прояву.

Проте існують і такі пари духовних і негативних якостей, які майже недиференційовані між собою (їх середньостатистичні показники знаходяться у межах середнього рівня), що свідчить про недостатню сформованість даних духовних якостей. До них належать чесність – лицемірство, креативність – педантизм, толерантність – ригідність (Рис. 4).

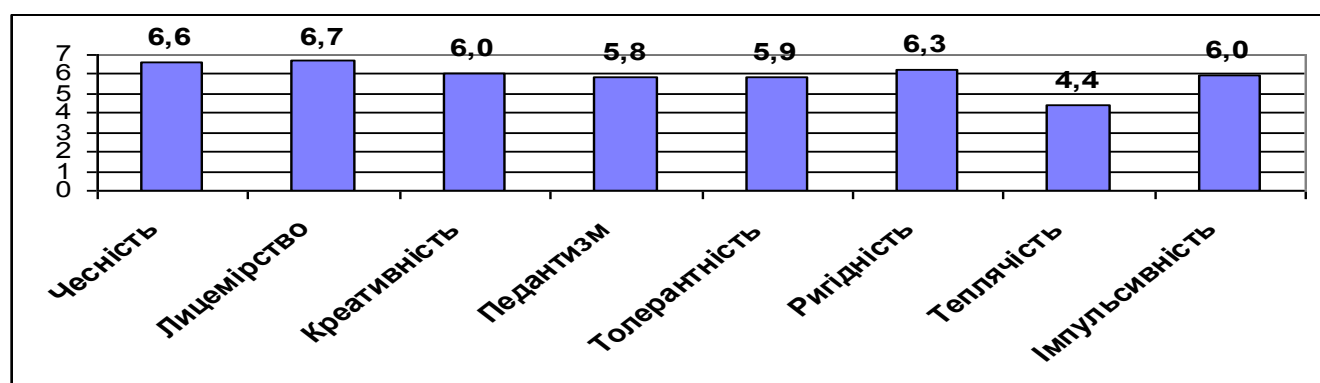


Рис. 4. Середньостатистичні показники дифузних якостей характеру майбутніх педагогів.

Як бачимо з діаграми, середньостатистичний показник терплячості у майбутніх педагогів-початківців значно нижчий за показник імпульсивності, що є свідченням несформованості духовно-моральної саморегуляції, що зумовлює розвиток емоційно-вольових характерологічних дисгармоній і перешкоджає актуалізації духовного потенціалу.

Також варто зазначити, що як для педагогів, так і для учнів характерною є дифузність у розумінні таких моральних якостей як чесність і лицемірство, адже, незважаючи на усвідомлення цінності чесності, ця якість майже в усіх вибірках залишається недостатньо сформованою. Натомість, середньостатистичні показники лицемірства перевищують показники чесності. Нажаль, доводиться констатувати, що духовною хворобою сучасного суспільства є брехня, хитрощі, лукавство, які стали нормою життя. Тому життя педагогічних колективів, як і сучасного суспільства в цілому, не позбавлене певних духовних вад, які сприймаються як норма. Незважаючи на те, що більшість педагогів вважають чесність досить важливою якістю, проте у реальній поведінці демонструють протилежні риси – лицемірство або малодушність. Аналіз кореляцій показників лицемірства з іншими якостями показав, що зростання лицемірства позитивно корелює з розвитком соціально-психологічної адаптації особистості ($r = 0,28$). Тобто людина заради власної адаптації здатна кривити душею, перетворюючи лицемірство у стійкий стереотип життя. Проте статистичний аналіз також показує, що лицемірство хоча й надає людині примарного відчуття адаптованості й спокою, проте, сприяє розвитку такої деструктивної якості як агресивність ($r = 0,24$)), що перешкоджає духовно-моральній самоактуалізації особистості.

Отже, на основі аналізу середньостатистичних показників дихотомічних якостей характеру можна констатувати, що в педагогів наявне прагнення до набуття духовних якостей у своєму професійному житті (альтруїзму, совісності, відповідальності, емпатії, доброзичливості, принциповості). Але існує проблема недиференційованості певних духовно-моральних якостей, що гальмує особистісний розвиток педагога і негативно відображається на педагогічній діяльності. Зокрема, мова йде про такі риси як терплячість й імпульсивність, чесність і лицемірство. Одночасно високі показники толерантності й ригідності (впертості), креативності й педантизму також свідчать про

неконгруентність особистості майбутніх педагогів і недостатню сформованість цих духовних якостей. Недостатня усвідомленість студентами вищого педагогічного закладу власних негативних рис перешкоджає повноцінній реалізації духовного потенціалу і тим паче не сприяє готовності до розвитку духовного потенціалу учнів. Серед інших причин, що стоять на заваді формування такої готовності, слід відзначити нерівномірний розвиток психологічних механізмів духовного розвитку, зокрема, рефлексії й децентрації, адже рівень рефлексії значно перевищує рівень децентрації (яка означає здатність до подолання егоцентризму, замкненості на собі).

Подальший статистичний аналіз емпіричних даних методом кореляційного й регресійного аналізу дозволив визначити наступні психологічні закономірності.

Духовний потенціал має позитивну кореляцію з моральною самооцінкою ($r = 0,26$), духовно-моральних ($r = 0,31$), морально-комунікативними ($r = 0,26$) і вольовими якостями ($r = 0,23$), а саме: з альтруїзмом ($r = 0,41$), чесністю ($r = 0,39$), відповідальністю ($r = 0,34$), терплячістю ($r = 0,27$), емоційною стійкістю ($r = 0,27$), толерантністю ($r = 0,30$), оптимізмом ($r = 0,26$).

Регресійний аналіз показав, що у вибірці осіб, з гармонійним характером духовний потенціал зумовлений духовною спрямованістю ($r = 0,50$), а у вибірці осіб, які мають дисгармонійний характер, духовний потенціал визначається соціальною спрямованістю ($r = 0,22$) особистості. Тобто, мотивація у характерологічно-дисгармонійних осіб визначається переважно соціальними факторами (схваленням або засудженням). Егоїстична спрямованість знижує духовний потенціал особистості ($r = -0,48$), а детермінантами його розвитку виступають совісність ($r = 0,41$), креативність ($r = 0,36$), доброзичливість ($r = 0,43$), емпатія ($r = 0,47$).

Усі психологічні механізми духовного розвитку (децентрація, рефлексія, трансценденція, усвідомленість буттєвої єдності) позитивно корелюють з духовними якостями характеру. Провідною духовною детермінантою розвитку духовних якостей характеру виступає децентрація, яка має позитивну кореляцію з совісністю ($r = 0,34$), відповідальністю ($r = 0,34$), чесністю ($r = 0,31$), толерантністю ($r = 0,32$), терплячістю ($r = 0,29$). У свою чергу, за даними регресійного аналізу, детермінантами розвитку децентрації виступають альтруїзм ($r = 0,46$), емпатія ($r = 0,45$), доброзичливість ($r =$

0,45), креативність ($r = 0,27$). Перешкоджають розвитку децентрації егоїстична спрямованість ($r = -0,46$), егоцентризм ($r = -0,37$), корисливість ($r = -0,30$), лицемірство ($r = -0,27$), агресивність ($r = -0,31$). Отже, духовний потенціал зумовлює розвиток духовно-моральних якостей, які взаємно посилюють духовний потенціал і детермінують гармонійність характеру.

Статистичний аналіз свідчить про значний вплив особистісної спрямованості на гармонійність характерологічного розвитку. Егоїстична спрямованість має деструктивний вплив на детермінуючи формування егоцентризму ($r = 0,36$), екстернальності ($r = 0,30$), лицемірства ($r = 0,29$). Перешкоджають егоїстичної спрямованості розвиток альтруїзму ($r = -0,36$), відповідальності ($r = -0,28$), доброзичливості ($r = -0,29$), терплячості ($r = -0,27$).

Соціальна і ділова спрямованість майже не впливають на гармонійність характеру, а виконують лише функцію психологічної компенсації і самоствердження особистості.

Духовна спрямованість позитивно корелює із загальною гармонійністю характеру ($r = 0,33$), духовно-моральними ($r = 0,35$) і морально-комунікативними ($r = 0,33$) якостями. Негативна кореляція спостерігається з егоцентризмом ($r = -0,27$), безвідповідальністю (екстернальністю) ($r = -0,25$), корисливістю ($r = -0,26$), лицемірством ($r = -0,23$), психічною збудливістю ($r = -0,31$), марнославством ($r = -0,34$). У дисгармонійній вибірці на відміну від гармонійної духовна спрямованість негативно корелює з альтруїзмом ($r = -0,35$), доброзичливістю ($r = -0,31$), м'якістю характеру ($r = -0,26$), що можна інтерпретувати як початковий «дисгармонійно-ворожий» період духовного розвитку, який характеризується тимчасовою психологічною дезадаптацією особистості, адже людина починає безкомпромісно відстоювати духовні принципи, що зумовлює її неадаптивну поведінку. Але згодом у процесі духовного зростання особистість набуває м'якості характеру ($r = 0,30$), духовно-моральних ($r = 0,34$) і морально-комунікативних ($r = 0,30$) якостей. Отже духовна спрямованість суттєво впливає на характерологічний розвиток. Проте на початковому етапі відбувається тимчасове загострення характерологічних дисгармоній. Але при подальшому духовному розвитку відбувається психологічна адаптація особистості, яка зумовлює розвиток духовних якостей і гармонізацію її характеру.

Спираючись на отримані результати дослідження, ми дійшли висновку, що

процес духовного розвитку не є лінійним, а має періодичність гармонійного підйому і кризових станів, що супроводжуються тимчасовою дисгармонізацією характеру. Екстремальні умови, складні життєві ситуації та кризові періоди викликають надлишок стресової напруги, з якою людина не завжди може гармонійно впоратися. Тому не існує сталого стану гармонійності протягом усього життя. Проте високий рівень розвитку психологічного механізму духовно-моральної саморегуляції створює підґрунтя для подолання людиною життєвих криз і відновлення гармонійного характерологічного розвитку.

Нами було проведено порівняльний аналіз кореляцій віку з духовними рисами характеру педагогів у полярних вибірках (з високим і низьким рівнем духовного потенціалу). Дослідження показало, що у вибірці з низьким рівнем духовного потенціалу кореляції віку з характерологічними рисами майже відсутні, у той час як у вибірці з високим рівнем духовного потенціалу є виражені кореляції з якостями характеру: позитивні кореляції з совісністю ($r = 0,23$), негативні кореляції з егоцентризмом ($r = -0,27$), жорсткістю характеру ($r = -0,28$). Тобто, у осіб, які не прагнуть до духовного саморозвитку, вік не впливає на ступінь гармонійності їх характеру, адже така особистість не здатна конструктивно засвоювати життєвий досвід. Проте духовно-спрямовані особи завдяки духовно-моральному самовдосконаленню використовують час свого життя для розвитку духовних якостей і гармонізації власного характеру.

Аналіз результатів констатувального експерименту і статистичний аналіз емпіричних даних, дозволяють зробити **ВИСНОВКИ**:

1. Процес духовного розвитку не є лінійним, а має періодичність гармонійного підйому і кризових станів, що супроводжуються тимчасовою дисгармонізацією характеру.
2. Духовні детермінанти суттєво впливають на характерологічний розвиток: на початковому етапі відбувається тимчасова дисгармонізація характеру, але згодом (за умови духовного розвитку) починається загальна гармонізація характеру.
3. На основі проведеного дослідження можна констатувати, що основні духовні якості характеру, які є основою духовно-гармонійного характеру як умови готовності майбутнього педагога до розвитку духовного потенціалу учнів, частково сформовані,

але є недостатньо диференційованими та актуалізованими. Розвинутість духовних рис позначається на достатньо високому рівні середньостатистичних показників альтруїзму, совісності, відповідальності, доброзичливості, принциповості, емпатії (здатності до співпереживання). Розвинутість духовних рис характеру свідчить про відносно високий рівень духовної характерологічної культури майбутніх педагогів-початківців, їх позитивне ставлення до учнів, щозумовлює здатність педагога до побудови дружніх, довірливих стосунків.

4. Проте варто зазначити, що педагоги мають дифузність у розумінні протилежних якостей як чесність і лицемірство, креативність і педантизм, толерантність і ригідність, терплячість та імпульсивність, адже незважаючи на усвідомлення цінностей чесності, креативності, толерантності й терплячості ці якості залишаються несформованими.

5. Тому існує актуальна проблема розвитку у майбутніх педагогів даних духовних якостей на основі розвитку рефлексії (здатності до щирого самоусвідомлення власних недоліків, сміливості у визнанні своїх помилок), децентрації, морально-вольового самоконтролю шляхом внутрішньої боротьби з проявами негативних якостей.

6. Одним з головних завдань при формуванні духовних якостей характеру майбутнього педагога, здатного до розкриття духовного потенціалу своїх учнів, є передусім орієнтація на духовно-моральний саморозвиток особистості. В ідеалі така настанова повинна бути задіяна вже у процесі розробки та створення навчальних програм для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Тому перспективою подальших досліджень є розробка системи психологічних засобів, спрямованих на розвиток психологічних механізмів, котрі є основою формування духовних якостей характеру педагога як умови його готовності до розвитку духовного потенціалу учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев Д.А. Нервность: ее духовные причины и проявления / Д.А. Авдеев. 6-е изд. – М.: «МБЦ Серафима Саровского», «Омега», 2009. – 320 с.
2. Боришевський М.Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від

спрямованості її самосвідомості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.– К., 2000. – Вип. 20. Ч. 1. – С. 45-51.

3. Бурно М. Е. О характерах людей. / Марк Бурно. – М.: Академический проект, 2006. – 2-е изд. – 368 с.

4. Павлык Н. В. Психодиагностика и гармонизация характера личности в юношеском возрасте: уч.-метод. пособие / Наталия Павлык. – К.: Логос, 2013. – 151 с.

5. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді / Помиткін Е. О. / Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – К., 2008. - 560 с.

6. Ушинский К.Д. Избранные пед. соч.: В 2-х т. Т. 2: Проблемы русской школы / К.Д. Ушинский; ред. кол.: В.Н. Столетов и др. – Киев : Рад. шк., 1983. – Т. 2. – 360 с.

2.5. Діалогічні складові готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

(М.В.Бастун)

Питання духовності, духовного розвитку особистості, суспільства й людства, а відтак і проблеми бездуховності та її небезпечних наслідків стають предметом дедалі більшого інтересу з боку вчених – представників різних галузей людинознавства: філософів, педагогів, соціологів, психологів. В умовах глобалізації життя планети і глобалізації викликів, яким має протистояти людство, ці питання набувають ще більшого загострення.

Існує значна наукова література, присвячена питанням різних аспектів духовного життя людини й суспільства, духовності, духовної культури та ін. З авторів, які присвячували свої праці безпосередньо розгляду духовного потенціалу, слід передусім назвати Е.Д.Ахметгалгалєєва, І.Дзюбу, Л.Н.Когана, Е.О.Помиткіна, М.В.Савчина та ін.

У духовному житті сучасного людства можна відзначити дві суперечливі тенденції. З одного боку, це технократизм, прагматизм, які ведуть до поширення бездуховності з усіма її проявами і наслідками. З іншого боку – прагнення до духовного життя, намагання долучитись до духовних надбань свого народу, людства в цілому. У разі абсолютизації цього підходу він може призвести до відмови від технічного прогресу, що також матиме небажані наслідки. Для успішного розвитку людству необхідний синтез цих двох тенденцій, поєднання сильних сторін кожної з них. Один з варіантів такого синтезу пропонується в концепції раціогумнізму, розроблюваній Г.О. Баллом – поєднання раціо (прагматизм) та гуманізму (духовність) [Балл 2006]. Шлях до поєднання, синтезу цих тенденцій полягає також у розробці духовно-особистісного підходу, створенні науково обґрунтованих (з філософської, психологічної, педагогічної позицій) та емпірично перевірених методик і технологій розвитку духовного потенціалу особистості, зокрема особистості учня, особистості вчителя.

Тема духовності, духовного набула особливого загострення для нашого

суспільства у світлі останніх подій, що мали місце у нашій країні – політичних, соціальних і, на жаль, воєнних. Вони яскраво показали, наскільки важливим є пріоритет у житті суспільства духовних цінностей, таких як любов, милосердя, повага до іншої думки, іншої позиції, готовність до діалогу. Гадаю, багатьох трагедій вдалося б уникнути, якби у громадян була сформована настанова на примат цінності людського життя, людської особистості над цінностями корпоративними, етнічними, конфесійними, утилітарними. Також велике значення має готовність поступитися нижчими, утилітарними цінностями заради вищих, духовних цінностей. Якби школа виховувала в учнів ці якості, розвивала їх духовний потенціал, можливо, події у нашій країні розвивалися б зовсім іншим шляхом.

Головним завданням школи є виховати, виростити високодуховну особистість, яка зможе стати гарним громадянином, виконувати всі соціальні ролі, яких вимагатиме від неї життя. Міра духовності особистості визначається її духовним потенціалом.

Як вважає Е.О.Помиткін, «духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, смисли та цінності, зокрема, естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації» [Помиткін 2013, с. 63].

Використовуване для аналізу й дослідження проблем становлення духовності учня саме поняття «духовний потенціал» якнайповніше відповідає сформульованій меті дослідження, оскільки, як зазначає Е.О.Помиткін, потенціал – це «єдність внутрішньої змістовності та енергії здійснення, переходу актуальної можливості у дійсність» [Помиткін 2013, с. 22]. Тому поняття духовного потенціалу об'єднує і водночас дозволяє розвести реалізований потенціал та той, який ще не реалізувався або ж реалізувався лише частково, а також визначити умови його реалізації. Це особливо важливо, коли йдеться про духовне життя

учнів – дітей, підлітків, юнаків, у яких часто духовний потенціал не є ще реалізованим у зв'язку з віком. Завдання педагога полягає, з одного боку, у формуванні такого потенціалу, з іншого – у створенні умов для його реалізації.

Перш ніж розглянути взаємодію в системі «духовність педагога – духовний потенціал учнів», варто спочатку зосередитись на понятті духовного потенціалу взагалі та можливостей, перспектив застосування діалогічних методів для його дослідження. По-перше, самореалізація духовного потенціалу знаходить вияв у духовній творчості, у внутрішньому світі людини. Це дає змогу пов'язати розвиток духовного потенціалу з концепцією діалогу культур, в якій виділяється творчий та нормативний компоненти [Балл 2006], котрі вступають у діалогічну взаємодію на різних рівнях буття культури через різноманітні культурні твори.

Професійна налаштованість педагога на розвиток духовного потенціалу учнів передбачає його духовне становлення саме як професіонала-педагога. Розглядаючи феномен духовності професіонала, Г.О.Балл зазначає, що «особистість є духовною тією мірою, якою основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності стають вищі людські цінності» [Балл 2000, с. 222]. Відповідно, духовна орієнтація професійної підготовки передбачає приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну; на перший план виходять ціннісно-смыслові орієнтири професійної діяльності [Балл 2000, с. 222]. Професійною домінантою, ціннісно-мотиваційним стрижнем особистості професіонала у цьому разі стає духовний розвиток учнів, формування їхнього духовного потенціалу. Налаштованість педагога на розвиток духовного потенціалу учнів передбачає його поінформованість щодо основних механізмів актуалізації духовного потенціалу, а також володіння методами й прийомами використання, запуску цих механізмів у роботі з учнями. Виділяють наступні механізми актуалізації духовного потенціалу: духовна самоідентифікація, децентрація, духовна рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності [Помиткін 2013, с. 57-61]. Зрозуміло, що педагог для цього сам повинен мати реалізований високий духовний потенціал, бути високодуховною особистістю.

Серед механізмів розвитку духовного потенціалу особистості, таких як індивідуалізація, самоактуалізація, ідентифікація з власним духовним «Я», в контексті теми нашого дослідження особливо важливим є механізм децентрації. Він передбачає постановку суб'єктом себе на місце іншого, перенесення індивідом себе у поле іншої людини, результатом чого є засвоєння її особистісних смислів. Децентрацію слід розуміти як зміну позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення та інтеграції з позиціями, які відрізняються від власної. Цей механізм запускається (актуалізується) через діалогічні методи дослідження, роботи, які передбачають звернення до себе я до Іншого, бачення Іншого як важливого й необхідного для розуміння самого себе, необхідність виявлення принципово іншої логічності, її неспівпадіння зі своєю власною логічністю, виявлення своєї логічності через її неспівпадіння з чужою логічністю. Як стверджує Е.О.Помиткін, для децентрації важливі зразки високодуховної поведінки. Ці зразки, згідно методів Школи діалогу культур, можуть дати культурні герої, образи яких мітяться у творах культури [Курганов 1983; Литовський 1997]. Вони можуть актуалізувати духовний аспект історії людства – взірці нестандартної поведінки та мотивації, яка не є типовою для більшості [Помиткін 2013, с. 57].

Вище вже говорилося про відповідність рис високодуховної особистості певним діалогічним принципам, таким як ієрархія цінностей, цінність Іншого, готовність до діалогічних відносин із ним та ін. Також слід відмітити принципово діалогічну природу самосвідомості, яка, поряд з іншими вищими психічними функціями, відіграє провідну роль у розвитку духовного потенціалу особистості.

Говорячи про застосування діалогічних методів підготовки педагога до розвитку духовного потенціалу учня важливо, по-перше, відмітити прямий зв'язок між «Я-концепцією» та духовністю, духовним потенціалом. Якщо звернутися до концепції У.Джемса, то глобальне Я (self) складається з Я – усвідомлюючого (I) та Я – як – об'єкт (me). По суті, постулюється діалогічна природа Я (self), тобто можливість усвідомлення себе як Іншого щодо себе (me). Згідно того ж автора, духовне Я – найбільш стійка та інтимна частина «Я», яка

впливає на наші почуття, є джерелом життєвих зусиль [Джемс 1991].

Існує два основних підходи до визначення духовності – змістовний та функціональний. Згідно першого, духовність пов'язується з такими смислоутворювальними категоріями, як Краса, Добро, Істина (Платон), або ж Віра, Надія, Покаяння (у християнсько-релігійному контексті). Відповідно до функціонального підходу, духовність характеризується ієрархічною домінантністю розвинених вищих психічних функцій людини (свідомість, самосвідомість та воля). [Помиткін 2013, с. 24]. Якщо звернутися до змістовного підходу, то можна відзначити діалогічне наповнення його смислоутворювальних категорій: Краса – сприйняття світу як Іншого, неспівпадіння з ним як умова естетичного сприйняття («вненаходимость» – за М.М.Бахтінін [Бахтін 1986]; Добро – альтруїзм, примат цінності Іншого над власною цінністю; Істина – діалогічна природа знання й пізнання [Библер 1990].

Розробляючи модель дослідження, ми виходили з того, що самосвідомість індивіда дає йому передусім доступ до сфери Духовного, тобто до сфери свободи від світу детермінізму, й перший крок до цього – усвідомлення нетотожності світу системі сталих, детермінованих координат, і нетотожності власного «Я» цим усталеним уявленням. Такі зусилля по самоусвідомленню себе в контексті вищих духовних цінностей мають матеріальні вираження у формі творів, текстів культури. Ці твори дають можливість подолати межі детермінованості, вийти на рівень сприйняття себе як Іншого, спілкування з собою як з Іншим.

Для реалізації діалогічних засад розвитку духовного потенціалу учнів педагог повинен володіти певним арсеналом діалогічних методик. Зокрема, йдеться про методики, розроблені в руслі концепції Школи діалогу культур [Школа діалогу культур 1993], та інші [Діалогічність як форма 2007; Дьяконов 2007 та ін.]. Діалогічні методики, котрі використовуються в роботі з підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, мають бути двох планів: для роботи з педагогами з метою розвитку в них психологічної налаштованості на розвиток духовного потенціалу учнів, а також ті, які педагог використовує безпосередньо для розвитку духовного потенціалу

учнів.

Діалогічні засади діагностики готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

Один з найцінніших ресурсів, які є в розпорядженні держави, це її людський ресурс. Рациональне використання цього ресурсу вимагає якомога повнішого розкриття вищих проявів людської особистості, її духовності, реалізації закладеного у людині духовного потенціалу. Оскільки останній закладається у дитинстві, передусім у період шкільного навчання, великої ваги набуває особистісна готовність педагога до розвитку духовного потенціалу учнівства.

Питання духовності, духовного розвитку особистості, суспільства й людства, а відтак і проблеми бездуховності та її небезпечних наслідків стають предметом дедалі більшого інтересу з боку вчених – представників різних галузей людинознавства: філософів, педагогів, соціологів, психологів. В умовах глобалізації життя планети і викликів, яким має протистояти людство, ці питання набувають дедалі більшого загострення.

Перш ніж розглянути взаємодію в системі «духовність педагога – духовний потенціал учнів», варто спочатку зосередитись на понятті духовного потенціалу взагалі та можливостей, перспектив застосування діалогічних методів для його дослідження. По-перше, самореалізація духовного потенціалу знаходить вияв у духовній творчості, у внутрішньому світі людини. Це дає змогу пов'язати розвиток духовного потенціалу з концепцією діалогу культур, в якій виділяється творчий та нормативний компоненти [1], котрі вступають у діалогічну взаємодію на різних рівнях буття культури через різноманітні культурні твори.

Для реалізації діалогічних засад розвитку духовного потенціалу учнів педагог повинен володіти певним арсеналом діалогічних методик. Зокрема, йдеться про діагностичні методики, розроблені в руслі концепції Школи діалогу культур, та інші, реалізовані в контексті діалогічного підходу в психології та педагогіці. Діалогічні діагностичні методики, котрі використовуються в роботі з підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, мають бути двох планів: для роботи з педагогами з метою

актуалізації в них психологічної налаштованості на розвиток духовного потенціалу учнів, а також ті, які педагог використовує безпосередньо для розвитку духовного потенціалу учнів. Процес розвитку духовного потенціалу особистості як суб'єкта духовної культури, тобто усвідомлення себе як суб'єкта цієї культури, тісно пов'язаний із реалізацією діалогічного наповнення смислоутворювальних категорій духовності (Добро, Краса, Істина).

Е.О.Помиткін визначає ряд принципів, котрими необхідно керуватись при діагностиці духовного потенціалу особистості. Зокрема, цей перелік включає наступні принципи: принцип духовно-особистісної інтеграції; принцип ієрархічності; принцип ціннісно-смислової детермінації; принцип цілісності; принцип свідомої взаємодії; принцип розвитку свідомості; принцип свободи волевиявлення клієнта; принцип детермінованості зовнішнього та внутрішнього тощо [11].

Завданням нашого дослідження було виявлення діалогічних засад становлення готовності педагога до розвитку духовного потенціалу учнів. У формулюванні такого завдання ми виходили з припущення, що серед факторів, котрі зумовлюють реалізацію духовного потенціалу особистості, важливе місце посідає творчо-діалогічна спрямованість особистості. Отже, виявлення діалогічних складових у формуванні духовного потенціалу необхідне для поглиблення розуміння психологічної природи останнього.

Оскільки необхідною умовою готовності вчителя до розвитку духовного потенціалу учнів є реалізація його власного духовного потенціалу, метою даного етапу дослідження було з'ясувати закономірності та залежності, що існують між розвитком духовного потенціалу, з одного боку, і діалогічною спрямованістю особистості, з іншого.

У рамках даного дослідження нас передусім цікавило, по-перше, питання наявного розвитку духовного потенціалу в педагогів, і, по-друге, сформованість у них діалогічних настановлень, механізмів і навичок, як важливої умови й засобу трансляції духовних цінностей учням, пробудження в учнів духовного потенціалу та його реалізації.

Відповідно було визначено наступний комплекс методик:

5. "Духовний потенціал особистості – 2" (Е.О.Помиткін) [11];
6. "Поле почуттів" (Г.В.Дьяконов) [8];
7. "Спрямованість особистості у спілкуванні (С.Л.Братченко) [5];
8. Авторська анкета "Діалогічні механізми особистості" (М.В.Бастун)

За допомогою методики "Духовний потенціал особистості - 2" досліджувався передусім загальний рівень розвитку духовного потенціалу особистості педагогів, а також такі принципові з огляду на діалогічний підхід механізми, як децентрації, ідентифікації, та інші; крім того, ця методика дозволяє оцінити розвиток таких важливих для формування діалогічної спрямованості особистості підструктур, як спілкування і самосвідомість.

Дослідження емоцій і почуттів особистості є важливим компонентом дослідження розвитку її духовного потенціалу. Г.В.Дьяконов виділяє емоції об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні, відповідно до зростання діалогічної спрямованості особистості. Методика Г.В.Дьяконова "Поле почуттів" дає змогу оцінити в цій системі координат емоції вчителя у зв'язку з його педагогічною роботою та його емоційне сприйняття учнів.

Для оцінки готовності педагога до розбудови діалогічного спілкування з учнями як передумови трансляції їм духовних цінностей важливо оцінити його спрямованість та особистісні настановлення у спілкуванні: авторитарну, альтероцентристську, маніпулятивну, індиферентну, конформну, діалогічну. З цією метою нами була використана методика С.Л.Братченка "Спрямованість особистості у спілкуванні".

Наша авторська методика "Діалогічні механізми особистості" спрямована на дослідження таких особистісних механізмів діалогу, як: внутрішній діалог; діалог з уявним співрозмовником; позиція «позазнаходжуваності»; діалог з творами культури; вихід за межі сталих визначень; сміх і карнавал.

Згідно до розробленої програми, було проведено констатувальне дослідження, у якому взяли участь слухачі Курсів підвищення кваліфікації вчителів при Київському університеті ім. Грінченка, ЗНЗ № 187 м. Києва та

Українського коледжу ім. В.О.Сухомлинського. В результаті проведеного дослідження було отримано наступні результати.

За методикою «Духовний потенціал особистості – 2», духовний потенціал оцінюється у балах. Для вікової категорії старше від 18 років, показник 50-70 балів є високим, 24-49 – середнім і до 24 балів – низьким. Було виявлено, що в студентів середній показник духовного потенціалу – 42,45 балів (середній); низький рівень мають 3,03% респондентів, середній – 45,45%; високий – 51,52%. Найбільш розвиненими є такі механізми духовного розвитку, як децентрація (сер. 10,06 балів), ідентифікація (сер. 9,03 балів) і рефлексія (сер. 8,88 балів), котрі мають особливе значення для формування діалогічної спрямованості особистості. Звертає на себе увагу те, що найбільш розвинутим механізмом є саме механізм децентрації, один з найважливіших для формування діалогічної спрямованості особистості. Розподіл показників розвитку механізмів духовного потенціалу можна побачити на рис. 1.

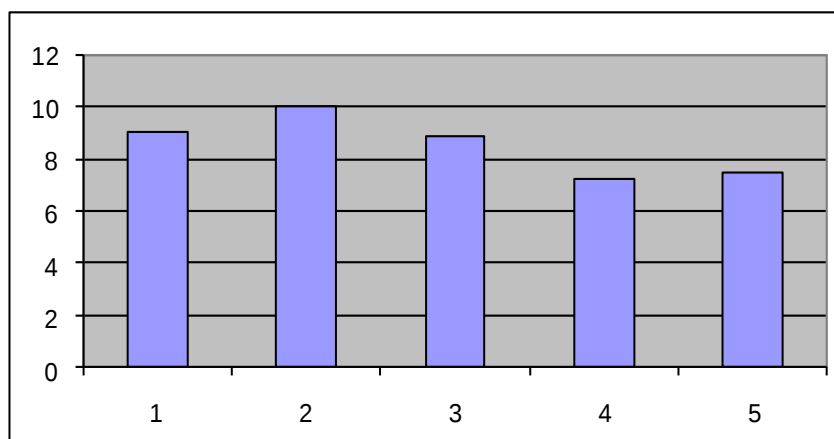


Рис. 1. Механізми духовного потенціалу

1 – ідентифікація; 2 – децентрація; 3 – рефлексія, 4 – трансценденція, 5 – усвідомлення буття

Дослідження за методикою "Поле почуттів" (Г.Дьяконов) складалося з двох частин. Спочатку респондентам було дано інструкцію відмітити емоції, котрі виникають у них у зв'язку з учнями, школою та професійною діяльністю в цілому. Потім вони повинні були відмітити ті емоції, що, на їх думку, переживають учні під час уроку. згідно методики, кожен з типів емоцій оцінюється показником від 0 до 1.

Дослідження виявило, що у вчителів інтерсуб'єктні емоції (сер. 0,25) переважають суб'єктні (сер. 0,18) та об'єктні (сер. 0,12). Такий розподіл зберігся і при оцінці вчителями емоцій учнів, щоправда кількість відзначених емоцій при цьому була менша: інтерсуб'єктні – 0,11; суб'єктні – 0,10; об'єктні – 0,04. При цьому слід відзначити, що і при оцінці своїх емоцій, і при оцінці емоцій учнів високим є показник смислових почуттів, творчих, альтруїстичних, почуття ідентифікації, самосвідомості, вольові почуття. Співпадає також відносно низька оцінка таких видів почуттів як ринкові почуття, почуття суперництва, сімейно-родові почуття, емоції слабкості. У той же час, для учнів (в оцінці вчителів) вищими виявилися такі показники як діалогічні почуття, пізнавальні; нижчими, у порівнянні з вчителями, виявилися такі почуття учнів як душевні, почуття самоактуалізації. Результати дослідження за методикою «Поле почуттів» показані на рис. 2.

Слід особливо звернути увагу на те, що рівень оцінки вчителями інтерсуб'єктних почуттів учнів показує помітний кореляційний зв'язок із показником духовного потенціалу (0,78), а об'єктних почуттів – негативну кореляцію (-0,30). У той же час кореляції цих показників з розвитком духовного потенціалу при оцінці вчителями власних емоцій не виявлено. Це свідчить про те, що оцінка вчителем емоційного та почуттєвого образу учнів набагато сильніше залежить від рівня його духовного потенціалу, ніж оцінка самого себе.

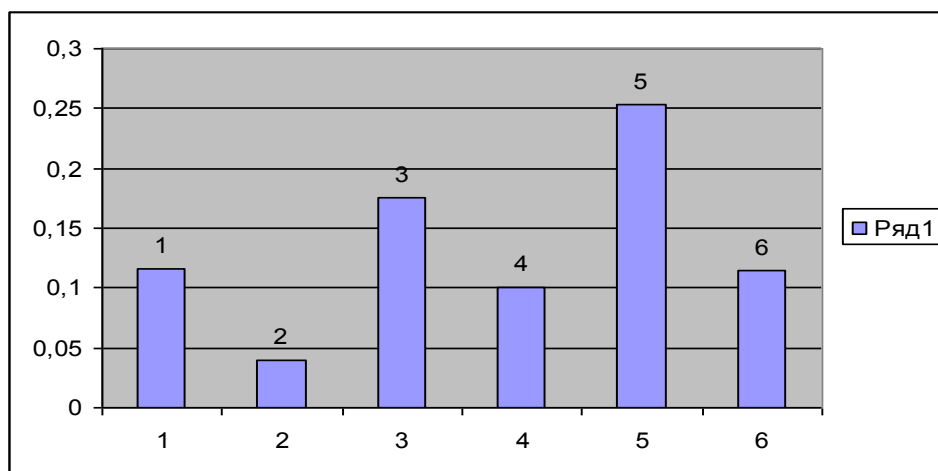


Рис. 2. «Поле почуттів» (методика Дьяконова)

1 – об'єктні почуття (вчитель); 2 – суб'єктні почуття (учень); 3 – суб'єктні почуття (вчитель); 4 – суб'єктні почуття (учень); 5 – інтерсуб'єктні почуття (вчитель); 6 – інтерсуб'єктні почуття (учень)

За методикою "Спрямованість особистості у спілкуванні", ступінь вираженості в респондента кожного з 6 видів спрямованості особистості у спілкуванні (авторитарна, маніпулятивна, альтруїстична, конформістська, уникання спілкування, діалогічна) оцінюється в балах. Кожний з видів спрямованості може мати від 0 до 20 балів; загальна сума по усім видам спрямованості не перевищує 20 балів. Дослідженням було виявлено, що у вчителів переважає альтероцентристська спрямованість (сер. 5,47 балів), але й інші види спрямованості також представлені (конформна – 3,91 бали, уникання – 3,91 бали, авторитарна – 2,76 бали, маніпулятивна – 2,53 бали). Результати дослідження за цією методикою показані на рис. 3.

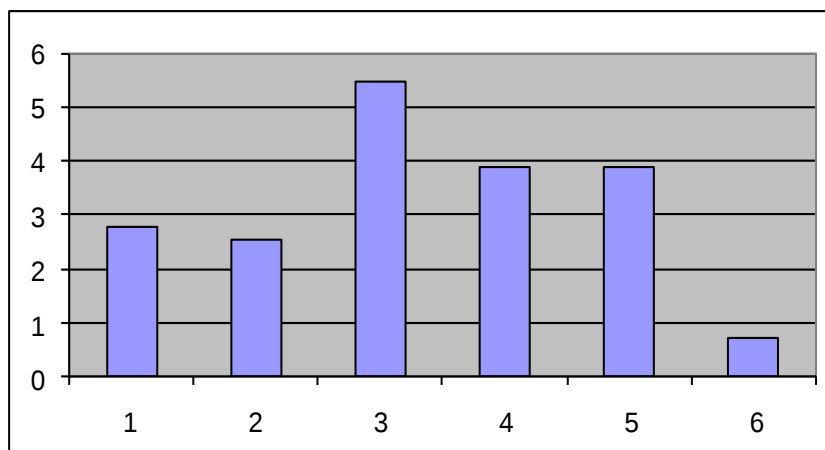


Рис 3. Спрямованість спілкування (методика С.Братченко). 1 – авторитарний стиль; 2 – маніпулятивний, 3 – альтруїстичний; 4 – конформістський; 5 – уникання спілкування; 6 – діалогічна спрямованість

За авторською методикою "Діалогічні механізми особистості", загальний рівень сформованості діалогічних механізмів особистості оцінюється у балах (від 0 до 24). Показник вище від 18 балів є високим, від 12 до 17 – середнім і до 11 – низьким. Розвиток окремих діалогічних механізмів оцінюється від 0 до 4 балів (3-4 бали – високий 2 бали – середній, 0-1 бали – низький). Показано, що в цілому рівень реалізації діалогічних механізмів особистості середній (сер. 14,14 балів), причому найбільш розвиненими є такі механізми, як внутрішній діалог (2,79 балів), діалог через твори культури (2,74 бали), сміх і карнавал (2,76 бали). Найслабше розвиненим виявився такий механізм як діалог з уявним

співрозмовником (1,26 бал). Дані, отримані за цією методикою, представлені на рис. 4.

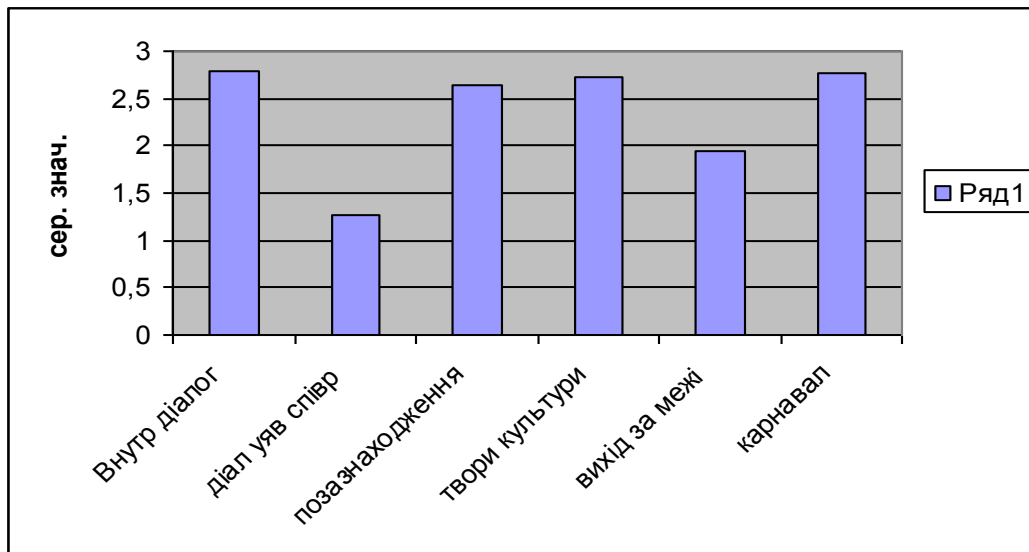


Рис. 4. Діалогічні механізми особистості

Як показали результати застосування діагностичних методик, понад половина респондентів має рівень розвитку духовного потенціалу вище від середнього. Це говорить про високі здібності вчителів до духовного саморозвитку, але також свідчить про необхідність психологічної роботи з метою підвищення ефективності цього процесу. Можна констатувати, що в педагогів наявне очевидне прагнення до реалізації духовних цінностей у своєму професійному житті, зокрема у педагогічному спілкуванні з учнями. Зокрема, високий показник альтруїстичності та конформності у спілкуванні говорить про наявність прагнення педагогів до центрації на партнері з педагогічного спілкування. Проте такі форми центрації, при спонтанному розвитку цього процесу, набувають виразно монологічних рис, що перешкоджає повноцінній реалізації духовного потенціалу і тим паче не сприяє готовності до розвитку духовного потенціалу учнів. Серед інших причин, що стоять на заваді формування такої готовності, слід відзначити також нерівномірний розвиток діалогічних механізмів особистості, зокрема низький рівень розвитку такого надзвичайно важливого механізму як діалог з уявним співрозмовником. При цьому механізм децентрації, один з найважливіших для діалогічної спрямованості

особистості, має найвищий показник серед механізмів розвитку духовного потенціалу в цілому, що свідчить про внутрішню готовність до реалізації діалогічного потенціалу.

Отже, можна констатувати, що головні механізми особистості, які є основою здатності до входження у діалогічну взаємодію з учнями як умови готовності до розвитку духовного потенціалу учнів, в цілому сформовані, але не є актуалізованими і існують швидше у вигляді діалогічного потенціалу особистості. Тому перспективою подальших досліджень є розробка системи психологічних засобів, спрямованих передусім на розвиток психологічних механізмів, котрі є основою формування діалогічної спрямованості особистості педагога як умови його готовності до розвитку духовного потенціалу учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А.Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
2. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г.О.Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. За ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало. Київ-Ченстохова, 2000. – С. 217 – 231.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С.Бахтин. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
5. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов. Псков: Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.
6. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / [заг. ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі]. – Ніжин: В-во Міланік, 2007. – 343 с.

8. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: [монография] / Г.В.Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.
9. Курганов С.Ю. Учебный диалог как форма навчання / С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовський // Психологія. – Вып. 22. – К.: Радянська школа, 1983. – С. 47 – 52.
10. Литовский В.Ф. Вчитель і учень у Школі діалогу культур / В.Ф. Литовський // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: [книга для вчителя]. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 88 – 123.
11. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: [посібник] / Е.О.Помиткін. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.
12. Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы / [под ред. В.С.Библера]. – Кемерово, 1993. – 416 с.
13. Школа диалога культур. Основы программы [под общ. ред. В.С.Библера]. – Кемерово: "Алеф", 1992. – 96 с.

2.6. Діагностика рівня розвитку інтелектуально-творчих здібностей вчителя

(М.Д.Жмурко)

Професія педагога займає вагоме місце в соціокультурному середовищі в якому ми живемо. Важко переоцінити роль яку виконує педагог у суспільстві. Окрім виховання та навчання педагог виконує функцію носія культурно-історичного досвіду, він поєднує минуле і майбутнє людства. На суб'єктному, або особистісному рівні талановитий педагог формує у дитини уміння та навички необхідні для подальшої соціалізації і вступу у доросле життя, а також розвиває духовний потенціал, закладаючи в особистість дитини детермінанти гармонійного розвитку.

З вище зазначеного зрозуміло, що до особистості, котра обирає професію педагога, висуваються високі вимоги і тому для продуктивної професійної діяльності вона повинна володіти необхідними професійними здібностями.

Поняття здібностей за Б.М.Тепловим [8, с. 20-21] являють собою: індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. За своєю психологічною природою вони варіюють від одного індивідуума до іншого. Проте, здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, що мають відношення до успішності виконання якої-небудь конкретної діяльності, в нашому випадку педагогічної. Також, необхідно мати на увазі, що «здібність» не можна віднести до психологічних утворень (знань, умінь, навичок), які вироблені у даної конкретної людини. Тобто здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності.

Найвищими рівнями розвитку здібностей є талант і геніальність. Талант – це вища ступінь здібностей особистості в певній діяльності, а геніальність – вищий ступінь прояву творчих здібностей.

На даний момент в науковій літературі існує велика кількість поглядів щодо

структури здібностей педагога, найвагоміші з них належать: С.Л Рубінштейну, Б.М. Теплову, Н.В. Кузьміної, Ф.Н. Гоноболіну. М.Д. Левітов [5, с. 411], як основні він виділяє наступні прояви педагогічних здібностей:

1. здатність до передачі дітям знань в короткій і цікавій формі;
2. здатність розуміти учнів, що базується на спостережливості;
3. самостійний і творчий склад мислення;
4. винахідливість, або швидке і точне орієнтування;
5. організаторські здібності, необхідні як для забезпечення систем роботи самого вчителя, так і для створення гарного учнівського колективу.

У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності були представлені В.А. Крутецьким [4, с. 294-299]: дидактичні здібності, академічні здібності, перцептивні здібності, мовні здібності, організаторські здібності, авторитарні здібності, комунікативні здібності, прогностичні здібності (педагогічна уява), здатність до розподілу уваги між декількома видами діяльності одночасно. У прояві кожної з вище зазначених педагогічних здібностей беруть участь пізнавальні процеси, вони належать до інтелектуальної сфери педагога. Це надає підставу розглянути окремо суто інтелектуальні здібностей педагога.

Інтелектуальні здібності вчителя – це властивості його інтелекту, що характеризують успішність інтелектуальної діяльності з точки зору швидкості і правильності переробки інформації в умовах вирішення педагогічних задач, різноманітності та оригінальності ідей, темпу і якості навченості, вираженості індивідуалізованих способів пізнання і перетворення педагогічної дійсності [6, с. 141].

Для того, щоб розглядати інтелектуальні здібності педагога, оскільки це категорія інтелектуальної сфери особистості необхідно обрати та дотримуватись певної моделі інтелекту. Також необхідно встановити, яку роль та місце займають інтелектуальні здібності в структурі професійних здібностей педагога направлених на формування духовного потенціалу учня.

Важливим моментом в аналізі інтелектуальних здібностей педагога, спрямованих на формування духовного потенціалу учня, є розуміння того, що сам

по собі інтелект, в якій моделі він не розглядався би, є лише однією з складових особистості. Тому високі показники лише інтелектуальних здібностей не можуть бути запорукою ефективної педагогічної діяльності, навпаки, як зазначає Е.О. Помиткін: «...безконтрольний інтелектуальний розвиток також не призводить до розвитку духовного потенціалу. Нерідко накопичення знань та надмірна інтелектуалізація стають на заваді людяності та моральності, призводять до зневаги, зверхності відносно іншого, презирства, пихатості» [7, с. 45]. Тому педагог повинен бути врівноваженою гармонійно розвинутою особистістю.

Історія розвитку теорій інтелекту показує, що перші тести направлені на діагностику інтелектуальних здібностей з'явилися набагато раніше ніж перші теорії, що їх ґрунтовно пояснювали. Так у 1905 році, у Франції А. Біне та Т. Сімон вперше опублікували тест інтелектуальних здібностей для школярів [1, с. 31]. Подальший розвиток теорій та діагностичного інструментарію інтелектуальної сфери людини був обмежений розумінням інтелекту, як загального фактору розумових здібностей. Типовим прикладом виміру інтелекту, як загального фактору є інтелектуальна модель запропонована Ч. Спірменом [1, с. 508]. В рамках даної моделі, він запропонував виокремлювати індивідуальні особливості людини, що надають їй змогу вирішувати одні завдання на інтелект краще за інші та фактор загального інтелекту – *g*, рівень якого вказував на успішність виконання інтелектуальних завдань в цілому. Подальшим розвитком даної ідеї стали загальновідомий тест на діагностику розумових здібностей – IQ. Найбільш поширеними є тести, що розроблені Г. Айзенком, Д. Векслером, Дж. Равеном, Р. Амтхауером, Б. Кеттеллом.

На базі теорій загального фактору розумових здібностей можна пояснити загальну кількісну характеристику інтелекту людини. Проте групі даних теорій та їхньому інструментарію не підвладний змістовний та якісний аналіз інтелектуальної сфери особистості. Тому спиратись тільки на них у дослідженнях ролі інтелектуальних здібностей педагога на формування духовного потенціалу особистості учня не варто. Хоча слід визнати, що наприклад *g*-фактор має позитивну кореляцію з традиційними показниками успіху людини і негативну з

девіантною поведінкою та соціальною нереалізованістю, з чого можна припустити, що він також матиме позитивну кореляцію з високими показниками духовного потенціалу та негативну з низькими.

Загалом теорії загального фактору розумових здібностей мають спільний недолік – вони упускають з уваги те, що люди можуть бути по різному обдаровані в різних видах діяльності. Відтак педагог з високим показником IQ не обов'язково матиме високий рівень інтелектуальних здібностей необхідних для спілкування та розуміння людей. А високий рівень інтелектуальних аналітико-математичних здібностей не обов'язково відповідатиме рівню здібностей інтелектуально-творчим. Тому, беручи до уваги те, що для розвитку духовного потенціалу учня педагогу необхідно мати достатньо розвинений ряд специфічних інтелектуальних здібностей доцільним є розгляд його інтелектуальної сфери з позиції багатфакторних теорій інтелекту людини.

Перша багатфакторна модель інтелекту належить Л. Трестоуну [3, с. 27]. На основі результату своїх досліджень він виділив десять аспектів інтелектуальної діяльності людини, сім з яких назвав первинними розумовими здібностями, до яких належать:

S - просторовий (здатність оперувати «в умі» просторовими співвідношеннями);

P - сприйняття (здатність деталізувати зорові образи);

N - обчислювальний (здатність виконувати основні арифметичні дії);

V - вербальне розуміння (здатність розкривати значення слів);

F - швидкість мови (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм);

M - пам'ять (здатність запам'ятовувати);

R - логічне міркування (здатність виявляти закономірність в ряду букв, цифр, фігур).

Зрозуміло, що достатній рівень розвитку представлених первинних розумових здібностей педагога виступає однією з умов здатності до ефективної професійної діяльності. Можна припустити, що за даною моделлю, ефективність

процесу розвитку духовного потенціалу учіння в більшій мірі залежить від рівня розвитку здатності педагогів до сприйняття, вербального розуміння, логічного міркування, ніж від здатності до обчислювання, швидкості мови та пам'яті. Проте дана модель не в змозі розкрити всі тонкощі інтелектуальної сфери педагога, які визначають його здатність розвивати духовний потенціал учня.

Достатньої уваги при розгляді інтелектуальних здібностей направлених на формування духовного потенціалу учня заслуговує відносно нова модель багатofакторного інтелекту, що запропонована Г. Гарднером [2]. В межах даної моделі інтелектуальна сфера людини представлена шістьма різними видами інтелекту, які працюють за своїми правилами як певні самостійні системи (модулі) незалежно один від одного. До них належать наступні види інтелекту [3, с. 45]:

- лінгвістичний;
- логіко-математичний;
- просторовий;
- музичний;
- тілесно-кінестетичний;
- особистісний інтелект (внутрішньоособистісний і міжособистісний).

Перші три види інтелекту, зазначені вище, відповідають первинним розумовим здібностям. Вони вказують на базовий рівень розвитку педагога необхідного для реалізації в педагогічній діяльності. Інші три мають вже дещо специфічний характер, що обумовлений особливістю предмету та засобів діяльності. Так, музичний інтелект відповідає за здібності до породження, передачі і розуміння смислів пов'язаних зі звуками, а також здібностей пов'язаних з розпізнанням та відтворенням якісних характеристик звуку (висоти, ритму, тембру), що є необхідним для вчителів музики. Тілесно-кінестетичний інтелект відповідає за здібності до високого рівня контролю за моторними рухами свого тіла, здатності до їх запам'ятовування та відтворення. Дані здібності у випадку з великою моторикою потрібні викладачам з танцю та у випадку з малою моторикою вчителям, що викладають рукоділля.

З вище зазначеного можна припустити, що достатній рівень розвитку музичних та тілесно-кінестетичних здібностей можуть виступати умовою ефективного розвитку духовного потенціалу учнів через мистецтво у педагогів які викладають відповідні предмети. Тобто, чим вище розвинені дані типи інтелекту тим краще педагог може передати естетичні почуття прекрасного дитині, створюючи таким чином умови для розвитку її духовного потенціалу.

Наступним видом інтелекту за моделлю Г. Гарднера, достатній рівень розвитку якого є необхідним для всіх вчителів, незалежно від їх предмету викладання є особистісний інтелект. Слід зазначити, що спочатку Г. Гарднер окремо виділяв внутрішньоособистісний та міжособистісний види інтелекту і лише потім в процесі розвитку його теорії об'єднав їх разом. Проте, в руслі нашої теми, для більш детального аналізу інтелектуальних здібностей педагога доцільно розібрати дані види інтелекту окремо.

Так внутрішньоособистісний інтелект Г. Гарднер визначає, як: «...здатність відрізнити почуття задоволення від відчуття болю і на основі такої відмінності, або все більше занурюватися в ситуацію, або намагатися віддалитися від неї...» [2, с. 292]. За рахунок даного виду інтелекту особистість має змогу розрізняти та аналізувати заплутані почуття. Почуття виступають ірраціональним показником, того чи в правильному напрямку рухається особистість, а внутрішньоособистісний інтелект у даному випадку виступає, як механізм усвідомлення та розуміння своїх почуттів. Таким чином розвинений внутрішньоособистісний інтелект стає базою для формування здібності особистості прислухатися до свого внутрішнього голосу, совісті. У вчителів добре розвинений внутрішньоособистісний інтелект, дає змогу на основі власних почуттів, аналізувати тактовність та доцільність власних педагогічних дій у процесі взаємодії з учнем.

Можна припустити, що у високоморальної особистості, орієнтованої на ідеали Краси, Добра, Істини та Любові, дана здібність допомагає реалізовувати пошук свого шляху у житті і у випадку з вчителями, сприяти його пошуку у своїх учнів.

Іншим видом особистісного інтелекту є – міжособистісний інтелект. На відміну від внутрішньоособистісного інтелекту він спрямований назовні, на оточуючих людей. Описуючи його Г. Гарднер наводить наступне визначення: «міжособистісний інтелект є основою здатності маленької дитини бачити відмінності між оточуючими людьми і дізнаватися, в якому настрої вони знаходяться. Розвинений міжособистісний інтелект дозволяє уважній дорослій людині розпізнавати наміри і бажання – навіть найпотаємніші – багатьох людей і, можливо, виходити у своїх діях з цих знань, наприклад, змушуючи групу абсолютно різних людей вести себе згідно з його бажанням» [2, с. 292]. Спираючись на дане визначення можна прийти до висновку, що даний вид інтелекту разом з внутрішньоособистісним відіграє важливу роль у професійній діяльності педагога, адже він забезпечує глибоке розуміння мотивів, станів, почуттів особистості кожного учня, що є умовою реалізації особистісного підходу. Міжособистісний інтелект забезпечуючи здатність розпізнавати стани учнів надає змогу педагогу відповідним чином завчасно реагувати та впливати на активність учнів під час занять, тим самим корегуючи групову динаміку класу у необхідному руслі. Все це безумовно надає педагогу змогу ефективно сприяти духовному розвитку учнів, звісно лише при наявності такої мотивації у вчителя та відповідного рівня розвитку власної духовності.

Об'єднуючись в одне ціле внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелекти утворюють розуміння педагогом власного «Я». Таким чином утворюючи певну рівновагу між внутрішнім розумінням своєї ролі та місця в суспільстві та зовнішнім тиском культурних норм.

Особистісні види інтелекту представлені вище, разом з іншими видами інтелекту, несуть функцію інструменту, від якості якого залежить ефективність діяльності педагога, проте лише особистісні, на відміну від інших, несуть в собі відображення тієї культури в якій відбувається освітній процес. Кожна культура має свою систему цінностей, певні архетипи та символи, норми та правила які детермінують закономірності поведінки та взаємовідносин між людьми. Від так особистісні види інтелекту спираються не лише на здатність до ефективного

аналізу та синтезу інформації, а й на культурні особливості в умовах яких відбувається освітній процес. Тому педагог повинен бути добре обізнаним, щодо культурних традицій та цінностей суспільства, в якому реалізує свою педагогічну діяльність. Таким чином процес формування духовного потенціалу учнів залежить від рівня розвитку особистісного інтелекту вчителя.

Підбиваючи підсумки проведеного аналізу проблеми інтелектуальних здібностей педагога, їх ролі у процесі формування духовного потенціалу учнівської молоді, слід зазначити, що інтелектуальні здібності педагога представляють собою індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішної постановки та рішення педагогічних задач. Однією з таких задач є формування духовного потенціалу учнів. Для змістовного розуміння ролі даних здібностей ми розглянули інтелектуальну сферу особистості, посиляючись на представлені у психологічній літературі багатofакторні моделі інтелекту. Це приводить до висновку, що лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий види інтелекту педагога складають його первинні розумові здібності. Вони вказують на базовий рівень розвитку особистості педагога необхідного для реалізації в педагогічній діяльності.

Безпосередньо на здатність формування духовного потенціалу учнівської молоді впливають: музичний, тілесно-кінестетичний та особистісний види інтелекту. Перші два породжують здатність педагога формувати духовний потенціал учнів через мистецтво, прививаючи естетичні почуття прекрасного. Наступний – особистісний інтелект поділяється на два підтипи. Перший внутрішньоособистісний інтелект, породжує здатність розпізнавати інформацію, що надходить від власних почуттєвих станів і на її основі аналізувати тактовність та доцільність власних педагогічних дій у процесі взаємодії з учнем. Також у педагогів, які орієнтовані на ідеали Краси, Добра, Істини та Любові, дана здібність допомагає реалізовувати пошук свого шляху у житті та сприяти його пошуку у своїх учнів. Другий підтип особистісного інтелекту – міжособистісний – породжує здатність педагога розпізнавати та завчасно впливати на стани учнів, тим самим спрямовуючи групову динаміку класу в необхідному напрямку.

Дані види особистісних інтелектів виступають ефективним інструментом педагога на шляху формування духовного потенціалу учнівської молоді, звісно лише за умови достатнього рівня розвитку власної духовності вчителя.

Виходячи з вищезазначеного можна зробити висновок, що дослідження інтелектуально-творчих здібностей вчителя має включати два напрямки:

1. дослідження рівня розвитку духовного потенціалу вчителів.
2. дослідження особливості їх інтелектуально-творчих здібностей які зумовлюють розвиток духовного потенціалу учнів.

Для діагностики рівня розвитку духовного потенціалу вчителів та особливостей їх інтелектуальної сфери, було визначено наступні діагностичні показники: духовний потенціал вчителя, спрямованість мислення, стиль мислення, креативність.

Відповідно до встановлених діагностичних показників був обраний та апробований діагностичний інструментарій у вигляді пакету методик для діагностики рівня сформованості інтелектуальної та духовної сфер педагогічного персоналу. Даний пакет методик включив в себе 4 методики, графу для заповнення соціальної інформації про досліджуваного, а також 1 відкрите та 2 тестових питання.

До пакету методик увійшли:

1. Методика «Духовний потенціал 2» (Помиткін Е.О.).
2. Методика діагностики спрямованості мислення та провідних особистісних мотивів – «Книжкова полиця» (Помиткін Е.О.).
3. Опитувальник «Стилi мислення» (Р.Харрісон, Р.Бремсон).
4. Методика діагностики особистісної креативності (Тунік О.Е.).

За допомогою методики «Духовний потенціал 2» ми досліджуємо загальний рівень розвитку духовного потенціалу вчителів, який інтегрує вольові якості характеру та духовну спрямованість особистості; визначаємо розподіл духовного потенціалу в структурі особистості (у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту та психофізіології особистості); виявляємо орієнтації особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні,

екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації.

Методика «Книжкова полиця» дає змогу оцінити спрямованість мислення вчителів на вирішення базових та духовних потреб через характер їх думок, мотивів, інтересів та прагнень.

Опитувальник «Стилі мислення» дозволяє визначити систему інтелектуальних стратегій, до якої особистість вчителя схильна в силу своїх індивідуальних особливостей: характеру, мотивації, системи цінностей і т.д. Дані стратегії представлені п'ятьма стилями: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний. Дані стилі визначають те, як людина осмислює навколишню дійсність, як пояснює ті чи інші ситуації, яким чином ставить цілі і вирішує проблеми. У кожного з вчителів може бути встановлений свій власний провідний стиль мислення.

За допомогою «Методики діагностики особистісної креативності» визначається загальний рівень креативності вчителів та рівні вираженості її основних складових: допитливості, уяви, складності, схильності до ризику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688с., с. – 31, 508.
2. Гарднер. Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. С англ. – М.: ООО «И.Д. Вильяме», 2007. – 512 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей — СПб.: Издательство «Питер», 1999. — 368 с., с. – 27, 45.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. "Просвещение", Москва, 1976. с. – 294-299.
5. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960. с. – 411.
6. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология», 033400 «Педагогика» /

[Клюева Н.В. и др.]/ под ред. Н.В. Клюевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 399 с. — (Учебник для вузов), с. –141.

7. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник / Е.О. Помиткін. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с., с. – 45.
8. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. с. 20-21.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

3.1. Інтерактивні форми роботи в процесі розвитку емоційно-вольової саморегуляції вчителя.

(Радзімовська О.В.)

За результатами опитування педагогічних працівників було визначено форми роботи, які вчителі вважають найбільш корисними у підготовці педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, а саме: індивідуальні консультації (12,3%), курси підвищення кваліфікації (13,7%), самостійне вивчення літератури (17,1%), семінари (22,7%), тренінги (34,2%).

Таким чином, за результатами опитування, серед найбільш доцільних форм взаємодії науковців та вчителів останні називають інтерактивні форми роботи (зокрема, тренінги). Оскільки завданням нашого дослідження було вивчення взаємозв'язків емоційно-вольової саморегуляції та розвитку духовного потенціалу та базуючись на отриманих в результаті психодіагностичного дослідження на констатувальному етапі, визначено головні вектори, за якими було розроблено тренінг:

1. ***Робота з регуляторними процесами*** (особливо із моделюванням, кількісні показники за яким є нижчими за інші - 5,7 балів; низький рівень розвитку мають 12,9% опитаних) та ***розвиток регуляторно-особистісних властивостей*** – гнучкості та самостійності. За вибіркою 25% вчителів мають низький рівень гнучкості, 46,8% – самостійності.

Низькі показники за шкалою «самостійність» вказують на недостатню регуляторну автономність педагогами власної активності в організації, здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з метою досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та

оцінювати як проміжні, так і кінцеві цілі.

Занижені кількісні показники за шкалою «*моделювання*» вказують на недостатній розвиток у вчителів вміння адекватно оцінити зовнішні та внутрішні умови, які змінилися, і, відповідно, корегувати наступні кроки на шляху до поставленої мети.

2. *Розвиток наполегливості та самоконтролю, вміння керувати власними емоційними станами.*

Низький рівень розвитку наполегливості (у 20,8% вчителів) та самовладнання (у 15,8% вчителів) може вказувати на емоційну нестійкість, невпевненість вчителів у собі, занижений рівень рефлексивності, імпульсивність, нестійкість намірів, що впливає на загальний фон активності.

Високий рівень емоційного самовладання (самоконтролю) притаманний зазвичай емоційно стійким вчителям, однак прагнення до постійного самоконтролю може призвести до їх внутрішньої напруженості і втоми (виявлений у 72,3% вчителів).

3. *Розвиток емпатії.*

За результатами опитування визначено, що емпатія у вчителів переважно має занижений (у 56,3%) та дуже низький (у 25%) рівень розвитку.

Дослідження рівня емпатичних здібностей виявило, що більше за інші у вчителів має розвиток емоційний канал емпатії (3,5 б., середній рівень), що обумовлює здатність вчителів входити в емоційний резонанс з оточуючими, співпереживати. Саме емоційна чуйність стає «знаряддям» емпатії, засобом «входження» в енергетичне поле партнера, сприяє розумінню партнера. Однак, в цілому всі канали потребують розвитку.

4. ***Робота з емоційним фоном професійно-педагогічної діяльності*** потребує більш поглибленої уваги саме тому, що у 46,3% опитаних вчителів у професійно-педагогічній діяльності переважає емоційно-негативний фон.

5. ***Оволодіння навичками знання внутрішньої напруженості і втоми*** буде доцільним в першу чергу для вчителів, в яких виявлено середній (46,5%) та високий (6,9%) рівень негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та

спілкування.

6. Підвищення рівня духовного потенціалу вчителів (38,1% - високий, 61,4% - середній, 0,5% - низький).

В цілому, структура занять була стандартизованою і включала основні компоненти: 1) розминка, вправи спрямовані на створення працездатності групи; 2) інформаційний блок (окремі заняття) та вправи, спрямовані на вирішення основної теми заняття; 4) підведення підсумків; 5) записування домашнього завдання (за потребою).

Кількість вправ для кожного заняття збільшено спеціально (це надає ведучому можливість вибору залежно від можливостей та запитів групи). Далі коротко зупинимось на тематиці, основних цілях тренінгових занять, деякі вправи розглянемо більш детально.

Заняття 1. Робота з регуляторними процесами, розвиток регуляторно-особистісних властивостей.

Вправи, що використовувалися: 1) «Привітаємось», 2) «Асоціація», 3) «Складач», 3) «Моделювання», 4) «Гутаперчевий хлопчик», 5) «Складання з переключенням», 6) «Презентація», 7) «Знайди красивий будинок», 8) Вправа на рефлексію.

Важливе місце на першому занятті посідає прийняття правил групи. До основних, зазвичай, відносять наступні: довірчий стиль спілкування; спілкування за принципом “тут і тепер”; персоніфікація висловлень; щирість у спілкуванні; конфіденційність усього, що відбувається в групі; визначення сильних сторін особистості; неприпустимість безпосередніх оцінок людини; різноманітність контактів і спілкування з різними людьми; активна участь в тому, що відбувається; повага промовця.

Друга та третя вправи спрямовані на роботу з усвідомлення та розширення змісту поняття «саморегуляція», а саме, підбір асоціацій, складання слів із літер слова «саморегуляція», що символічно демонструє широкі та різноманітні аспекти самого процесу саморегуляції.

Вправа «Моделювання» представляє собою рольову гру, в ході якої для

учасників змінюються умови. В процесі виконання вправи учасники відпрацьовують вміння змінювати план дій при зміні умов.

Вправи четверта і п'ята спрямовані на розвиток гнучкості - регуляторно-особистісної властивості, швидкості і точності переключення уваги.

Для розвитку самостійності використано вправи «Презентація» та «Знайди красивий будинок». В першому випадку учасникам необхідно презентувати свій вчинок, який до цього часу вони боялися зробити, в другому - зробити самостійний вибір та обґрунтувати його.

Заняття 2. Розвиток наполегливості та самоконтролю, вміння керувати власними емоційними станами.

Вправи, що використовувалися: 1) «Рахунок», 2) «Дзвіночки»; 3) «Сердиті кульки»; 4) «Дихання»; 5) Вправа «Лимон»; 6) "На лузі", 7) «Водоспад»; 8) «Мудра життя»; 8) Вправа на рефлексію.

Виконання вправи «Дзвіночки» потребує попередньої роботи учасників, а саме дослідження своїх емоцій в процесі зародження, розвитку та вирішення конфліктної ситуації у професійно-педагогічній діяльності.

Вправа третя спрямована на розвиток самоконтролю і складається з двох частин - «Кульки» (що символізують тіло людини та негативні емоції в ньому - візуалізація) та «Доміно» - вербалізація досвіду учасників щодо способів подолання негативних емоцій, їх використання та ефективності.

В інформаційному блоці розкрито вплив негативних емоцій на системи та органи, представлено основні передумови формування та розвитку самоконтролю (дотримання режиму, сімейне виховання, самовдосконалення; психологічні вправи, релаксація як засіб зняття внутрішньої напруги).

Інші представлені у тренінгу вправи допомагають учасникам оволодіти способами зняття напруги – озслаблення через дихання («Дихання»), розслаблення через образ ("На лузі", «Водоспад»), розслаблення через напруження (вправа «Лимон»).

Виконання «Мудри життя» сприяє вирівнюванню енергетичного потенціалу організму, посиленню його життєвих сил, підвищує працездатність, дає

бадьорість, витривалість, покращує загальне самопочуття.

Заняття 3. Розвиток емпатії.

В процесі було використано такі вправи: 1) «Привітаємось посмішкою», 2) «Добери слово», 3) «Мікс», 4) «Почуття по колу», 5) «Я бачу», 6) «Мій емоційний стан», 7) «Ситуація», 8) «Про що говорять жести», 9) «Дві правди та одна неправда»; 10) «Оплески по колу».

Перша вправа спрямована на створення позитивної атмосфери, налаштування на роботу.

Друга вправа та інформаційний блок - на поглиблення розуміння учасниками сутності емпатії, розширення знань про її компоненти, канали.

Третя вправа («Мікс») надає учасникам можливість відчувати емоцію та презентувати її через певний образ, враховуючи особливості персонажа (наприклад, тварини).

Вправи 4, 5, 8, 9 спрямовані на розвиток компонентів та каналів емпатії (мотиваційно-ціннісного, раціонального, рефлексивного, емоційного). Так, вправа «Почуття по колу» допомагає виробити навички вербалізації почуттів і станів. Основною метою вправи «Я бачу» є розвиток спостережливості, усвідомлення відмінності між тим, що учасник безпосередньо бачить і тим як він інтерпретує побачене; розвиток вміння давати зворотний зв'язок; відпрацювання навичок зчитування стану іншого за невербальними проявами. Метою вправи «Ситуація» - розвиток навичок входження в різні емоційні ситуації, переживання відповідних емоцій і станів. Близькою за напрямом до останньої вправи є вправа «Про що говорять жести», головною метою якої є розвиток розуміння стану партнера за невербальними ознаками, повторенням певних жестів. В процесі виконання вправи «Дві правди та одна неправда» учасники мають можливість розвинути інтуїтивний та емоційний канали емпатії.

Заключна вправа «Оплески по колу» допомагає завершити заняття на позитивній ноті, сприяє переживанню учасниками почуття радості, створенню атмосфери прийняття.

Заняття 4. Робота з емоційним фоном вчителя у професійно-

педагогічній діяльності.

Вправи: 1) «Подарунок»; 2) «Зустріч»; 3) «Велосипед»; 4) "Хочу - можу - треба"; 5) «Пральна машинка»; 6) «На жаль ... та на щастя...», 6) «Дихання»; 7) Вправа «Сенкан».

Перша вправа спрямована на створення позитивної атмосфери в групі, розвиток вміння передавати позитивні емоції через уявні подарунки.

Вправа «Зустріч» спрямована на активізацію дитячих спогадів про школу, візуалізацію образу вчителя, який своїми позитивними емоціями, особливим (індивідуальним) стилем діяльності спонукав учнів до навчання, створював навколо себе позитивний емоційний фон у професійно-педагогічній діяльності.

Метою вправи «Велосипед» є визначення проблемних зон та шляхів подолання виявлених у професійно-педагогічній діяльності проблем. На першому колесі виділяємо чотири спиці, що вказують на суб'єктів, з якими в процесі професійної діяльності взаємодіє вчитель (адміністрація, колеги-вчителі, учні та їх батьки), на другому — індивідуально-особистісні характеристики вчителя, показники ставлення до діяльності та індивідуальне сприйняття вчителем можливостей своєї реалізації в педагогічній діяльності (вісім спиць): інтерес до професії (захопленість предметом), переважаючі емоції (позитивні-негативні), наявність професійних планів, можливість особистісного зростання, результативність діяльності, самооцінка, місце педагогічної творчості у діяльності (переважає репродуктивна чи творча, креативна складова), переважаючи мотивація (зовнішня або внутрішня).

Вправа «Хочу-можу-треба» спрямована на виявлення переважаючої модальності у професійно-педагогічній діяльності вчителя і спрямована на створення умов для усвідомлення учасниками не тільки необхідності дотримання в роботі принципу "Я повинна", а й принципу "Я хочу" (врахування та реалізація власних бажань і потреб), що допоможе зберегти оптимізм і душевне здоров'я.

Вправа «На жаль... та на щастя» допомагає знайти позитиви в роботі педагога, пропонує вчителям островки (основу), на які можна обпертися у складні хвилини, відновити сили та звідки можна побачити нові шляхи до

професійного само творення та реалізації.

Вправи «Пральна машинка», «Дихання» спрямовані на знаття напруги, оптимізацію емоційного стану.

Вправа «Сенкан» є завершальною та використовується для підбиття підсумків заняття. Учасникам пропонується скласти п'ятирядковий вірш на теми: «Школа», «Вчитель»

Заняття 5. Оволодіння навичками знаття внутрішньої напруженості і втоми.

Вправи: 1) «Долоні»; 2) «А я їду»; 3-4) психодіагностика степеня втомлюваності та сили нервової системи, її витривалості та працездатності при великому навантаженні; 5) інформаційний блок; 6) комплекс вправ на зняття емоційної напруги; 7) «Самомасаж» (комплекс вправ); 8) «Сила думки» - створюємо афірмації; 9) вправа «Місце спокою»; 10) «Долоні».

Перша вправа дозволяє визначити переважаючий настрій в учасників на початку та в кінці заняття, порівняти як він змінився.

Психодіагностика з використанням тесту, спрямованого на визначення рівня втоми учасників «Чи рухаються ілюзії?», темпінг-тесту (визначення властивостей нервової системи за психомоторними показниками) або шкали нервово-психічного напруження (Т.А.Немчин).

При виконанні першого тесту, учасники спостерігають за ілюзіями, представленими на екрані. В залежності від того, яке зображення бачать учасники - рухоме, нерухоме або таке, що рухається, але повільно - визначається ступінь втоми, потреба у відпочинку.

Результати за темпінг-тестом дозволяють визначити людей, що мають слабку нервову систему, таких, які є найбільш схильних до втоми.

Результати за методикою Т.А.Немчина допомагають виявити нервово-психічні прояви і цілому, у різних системах організму, психічних процесах тощо.

В інформаційному блоці психолог-тренер допомагає учасникам проаналізувати їхні результати та розкриває основні ефекти прояву втоми на поведінковому, фізіологічному, психологічному рівнях.

Виконання вправ 6-8 розширює репертуар практичних прийомів, спрямованих на зняття емоційної напруги та втоми, що можуть виникати як в будь-яких життєвих ситуаціях, так і в процесі професійно-педагогічної діяльності вчителя, зокрема, а також створює умови для відпрацювання учасниками навичок зняття емоційної напруги та втоми.

Перед формулюванням кожним учасником індивідуальних афірмацій для себе, тренер повідомляє основні правила створення: використовувати тільки позитивні афірмації у стверджувальній формі, наприклад, «я переміг», «я спокійна»; афірмації повинні бути короткими, щоб легко було повторювати; важливо повторювати одні і ті ж самі афірмації тривалий час.

Вправа «Місце спокою» спрямована на розслаблення, відпочинок, пошук ресурсу, його візуалізація.

Заняття 6. Підвищення рівня духовного потенціалу вчителів

Вправи: 1) Активізація роботи групи 2) «Духовний потенціал»; 3) «Психологічний портрет особистості з високим духовним потенціалом»; 4) Мозговий штурм «В сучасному світі духовний потенціал - скарб чи тягар?» 5) інформаційний блок «Розвиток духовного потенціалу. Метод проектів»; 6) підведення підсумків тренінгу - вправа «Валіза. Кошик. М'ясорубка».

Вправа «Духовний потенціал» передбачає створення спільної картини (панно) під такою назвою.

При виконанні другої вправи, учасники до кожної букви алфавіту (або без нього) придумують якість (особливість), що притаманна особистості з високим духовним потенціалом. Особливими примітками позначаємо якості особистості, що складають зміст структури особистості і найбільш яскраво проявляються у: спілкуванні, спрямованості, характері, самосвідомості, духовному досвіді, інтелектуально-творчих здібностях, психофізіологічних якостях.

Інформаційний блок про особливості використання методу проектів з метою активізації духовного потенціалу вчителів та реалізації духовного потенціалу учнів (презентація трьох проектів (Е.О.Помиткіна): «Духовної допомоги школярів вихованцям дитячого притулку», творчий духовно орієнтований проект «Зустріч

поколінь», проект духовної самореалізації молоді «Психологічна просвіта»): мета, етапи здійснення (потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, результативний), можливі позитивні та негативні наслідки здійснення проекту.

Вправа «Валіза. Кошик. М'ясорубка» є завершальною на тренінгу і дозволяє учасникам визначити і висловити свої міркування, враження про важливий момент, який учасник отримав під час роботи в групі, хоче забрати з собою і використати в своїй діяльності (розмістити у «валізі»), те, що виявилось непотрібним, некорисним, те, що можна відправити в «кошик для сміття» («кошик»), те, що виявилось потрібним, не готовим до використання в своїй роботі («м'ясорубка»).

Таким чином, психологічний тренінг, який є особливою формою групової роботи, сприяє формуванню навичок. Їх засвоєння відбувається в процесі емоційних переживань, особистого досвіду, активній позиції учасників за заняттях. Перевага тренінгових занять над традиційними обумовлюється тим, що: учасники мають можливість поділитися думками й проаналізувати власний досвід; зростає ефективність навчання; удосконалюються навички міжособистісної взаємодії тощо.

3.2. Психологічні особливості формування духовних цінностей вчителя як чинників розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

(О.В. Шкіренко)

В умовах життя сучасного суспільства значно підвищилися вимоги до особистості педагога, який має бути носієм не тільки знань, але й духовних цінностей, які є передумовою розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

Духовно-орієнтована взаємодія вчителя та учня передбачає міцний фундамент – духовні цінності. Розв’язання економічних, суспільно-соціальних, політичних проблем сучасності висуває перед системою освіти завдання не тільки навчити молодь, але й виховати в неї стійкі духовно-моральні стандарти, розвинути духовний потенціал.

Розширення функцій вчителя у сучасному суспільстві, його ролі та призначення, ускладнення освітніх завдань, змісту та технологій підготовки педагогів зумовлюють підвищення вимог до особистості вчителя. Сучасна суспільна педагогічна думка дійшла висновку, що вчитель, зорієнтований своєю працею у майбутнє – це справжня особистість, яка здатна впливати на своїх учнів прикладом свого життя, словами та діями, постійно працюючи над розвитком свого внутрішнього світу. Тільки на основі синтезу сучасних досягнень педагогічної теорії і практики, переосмислення досвіду минулого, можна створити провідні засади нової концепції педагогічної діяльності і педагогічної освіти.

Насущною залишається потреба у розробці сучасних засобів розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, тому що нашій країні потрібні високодуховні громадяни, які б приносили реальну користь власній державі. «Духовна еліта визначається передусім тим, що відшуковує нові моральні ідеали, шляхи відтворення великого і суспільства, нові, більш досконалі, достойні засоби єднання людей, більш високі цілі», – зазначив академік І.А.Зязюн [19]. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху

його розвитку.

Виходячи з того, що духовний потенціал структурується системою духовних цінностей особистості, слід зазначити, що проблема цінностей була і є актуальною впродовж існування людської цивілізації. Цінності існують з того часу, як людина почала усвідомлювати свої потреби, бажання, інтереси та задовольняти їх у будь-яких речах, явищах. Перші згадки про цей феномен містяться у ранніх книгах людства.

Із наукових джерел відомо, що до проблеми цінностей людського буття зверталися філософи стародавньої Греції. Вже тоді Геракліт, Демокрит, Платон, Аристотель, Піфагор, Сократ говорили про існування ціннісних категорій в смислових діадах: «добро – зло», «щастя – нещастя», «багатство – бідність»..., визначали можливість їх дослідження, виходячи із порівняння однієї з іншою, як абсолютних протилежностей [19].

Поняття «цінність» до наукового вжитку увійшло із філософії І.Канта (1724-1804), згідно з якою дійсна проблема цінностей стосується не інструментальних, а тільки фундаментальних цінностей, або цінностей-цілей. У «Критиці практичного розуму» він проаналізував різні уявлення про цінності життя та норми. За І.Кантом, дії людини, які визначаються доброю волею, є еталоном усіх цінностей. Підґрунтям рефлексивної, самоцінної людської життєдіяльності І.Кант вважав тріаду: Що я можу знати? Як я маю діяти? На що я можу сподіватись?

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до розуміння цінностей. Одні вчені вважають, що поняття «цінності» пов'язане лише з позитивними факторами, інші відносять до цінностей не тільки їх позитивне значення, але й негативне: цінності можуть бути з конструктивним або деструктивним вектором спрямованості.

На думку В.П.Анненкова, незважаючи на відмінності у різних визначеннях цінностей, спільним у більшості з них є те, що цінність трактується як суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів [18].

«Цінностями є будь-які матеріальні чи духовні предмети, явища, заради яких люди живуть. Вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки у життєво значущих ситуаціях» – зазначили І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська [5, с. 32]. Таким чином, кожна цінність і система цінностей мають індивідуально-суспільну основу.

На погляд В.В.Крижко, варто підкреслити ідею вітчизняних філософів ХХ – початку ХХІ століття про те, що цінності полягають в основі ставлення людини до самої себе, до навколишніх людей, суспільства [9].

Отже, ціннісне ставлення особистості є вихідним, первинним ставленням до світу, таким, що визначає всі інші відносини.

Б.Г.Чижевський трактував цінність як філософсько-соціальну, політичну, психологічну категорію, яка визначає позитивне чи негативне явище, форму суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів для людства, окремого суспільства, народу, соціальної групи чи особи на конкретному етапі історичного розвитку. Цінності здатні допомогти людині пізнати себе й у цьому пізнанні стати вільною і гуманною. Імовірно, тому ціннісна система завжди знаходилася на межі етики, естетики, логіки [18].

С.Я.Фарина зауважив, що «світ цінностей – це, насамперед, світ культури в широкому розумінні цього слова. Це – ціннісні стимули, без яких не буде ні подвигу, ні розуміння суспільних інтересів, ні справжнього самоствердження особистості. Тільки людина, що діє в ім'я обраних цінностей, може бути виразником суспільних потреб та інтересів. Отже, не декларовані, а вільно і свідомо обрані кожним громадянином цінності забезпечують духовний прогрес суспільства» [14, с.48].

Академік І.Д.Бех слушно зазначив, що цілі та наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. І що важливо — така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а, насамперед, смисло-життєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних

питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з другого, — дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано. У результаті цього і стає можливою ціннісно-збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись. Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є дієвим носієм моральних норм, на якого може покластися інша людина при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що — марнотним [3].

Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [4].

Філософське бачення загальнолюдського ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра, Краси, Любові (за Платоном). Адже саме любов є вихідною цінністю для розгортання морально-відповідального життя людини. «Любов довготерпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не поводить ся нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить. Ніколи любов не перестає», — написано в Біблії [4, с.1417].

Отже, система цінностей учасників педагогічної взаємодії в умовах євроінтеграційних процесів має включати ідеали Добра, Краси, Істини, Любові у функції своїх структурних рамок. Розгляд яких у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етично-змістовного наповнення цих категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як розвиваючої

системи з виокремленням головного, системо утворюючого відношення.

Програма психолого-педагогічного супроводу формування духовних цінностей у майбутніх педагогів складалася з двох розділів: робота з викладачами та робота зі студентами. Мета психопросвітницької та психоконсультативної роботи з викладачами полягала у підвищенні їхньої психологічної компетентності в напрямі оптимізації духовного розвитку особистості студента і здійснювалась у формі семінарів, конференцій, круглих столів, групових та індивідуальних консультацій. Зі студентами проводилася не лише психопросвітницька, психоконсультативна робота, але й психорозвивальні заняття та тренінги в межах кураторських виховних годин, які охоплювали психолого-педагогічні рольові ігри, зустрічі з фахівцями, творчі особистісні проекти духовного спрямування, суспільно корисну діяльність майбутніх педагогів тощо.

Мета програми формування духовних цінностей майбутніх педагогів полягала в активізації у студентів потреби в самопізнанні, самовдосконаленні та самореалізації у навчально-виховній діяльності, у формуванні духовних цінностей.

Програма формування духовних цінностей та свідомості майбутніх педагогів мала три напрями: (психопросвітницька включала міні-лекції, диспути, бесіди, семінари, конференції, круглі столи; психоконсультативна – групові та індивідуальні консультації; психорозвивальні заняття та тренінги, що охоплюють психолого-педагогічні рольові ігри, зустрічі з фахівцями, творчі особистісні проекти духовного спрямування тощо).

Психопросвітницька робота полягала у підвищенні їх психологічної компетентності в напрямі оптимізації внутрішнього, духовно-морального розвитку особистості майбутнього педагога і здійснювалась у формі міні-лекцій «Психологічний зміст духовних цінностей особистості майбутнього педагога», «Сформованість духовних цінностей і культури як умова розвитку педагогічної майстерності», «Духовна культура і цінності як основа розвитку особистісно-професійних якостей педагогів», науково-практичних семінарів «Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в

умовах постіндустріального суспільства», «Особистість педагога», «Духовно-моральна самосвідомість особистості», конференцій «Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології: виклики ХХІ сторіччя», «Чинники та технології духовного розвитку особистості в умовах сучасного суспільства», «Мистецтво і педагогіка», круглих столів «Психологічні засади формування педагогічної майстерності викладачів у роботі з молоддю», «Психолого-педагогічні умови розвитку духовної культури педагогічного персоналу», групових та індивідуальних консультацій тощо.

Психологічне консультування було зорієнтоване на визначення психологічних механізмів духовного розвитку та особливостей формування духовних цінностей у студентів, на розуміння індивідуально-психологічних характеристик майбутнього педагога, ієрархічної системи цінностей особистості, духовно-морального виховання, саногенного мислення, розв'язання інтерперсональних проблем тощо.

Психолог під час консультації зі студентами мав можливість зорієнтувати юнаків ті дівчат на самопізнання, самокорекцію, самовдосконалення, справлятися з досить складними життєвими колізіями, що пов'язані зі стосунками між викладачами і студентами, міжособовими конфліктами, соціальною адаптацією, профорієнтацією тощо.

Програма передбачала застосування методів тестування й анкетування, аналіз біографічних і соціометричних даних, результатів діяльності, які допомагають об'єктивно оцінювати думки, вчинки, окреслювати реальні шляхи до самовдосконалення, найповніше реалізувати себе у суспільно-корисній діяльності під час навчання у вищій школі та подальшому житті.

Спираючись на психологічну модель формування духовних цінностей у майбутніх педагогів та діяльнісний вимір психологічної структури особистості (за В.В.Рибалкою), було визначено етапи реалізації кожної теми програми.

1) Мотиваційно-аналітичний етап передбачав формування у студентів прагнення усвідомити власну ієрархію цінностей, наслідувати професійно важливі якості відомих педагогів. На цьому етапі необхідно було активізувати у

студентів потребу в самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації у навчально-виховній та суспільно-корисній діяльності.

2) Пізнавально-педагогічний етап мав на меті засвоєння студентами необхідних педагогічних і психологічних знань, розвиток творчого мислення, уяви, вміння моделювати розумові моделі. У процесі пізнання використовувались такі види розумових операцій, як аналіз і синтез, порівняння, абстрагування та конкретизація.

3) Стратегічно-тактичний (цілеутворювальний) етап діяльності не можливо уявити без прогнозування, планування, прийняття рішень. Цей етап визначався здатністю до вибору стратегічно-тактичних завдань, умінням моделювати, передбачати поведінку, послідовність та наслідки вчинків.

4) Конструктивно-результативний етап був спрямований на формування вміння досягати запланований позитивний результат.

5) Емоційно-регулятивний етап орієнтується на емоції, почуття душевний стан студентів, позитивне забарвлення якого досягається шляхом створення комфортного психологічного клімату, доброзичливого ставлення одне до одного. Майбутнім педагогам слід пам'ятати, що професійна діяльність пов'язана з емоційною напругою, з необхідністю контролювати власні емоції в складних ситуаціях, до яких потрібно готуватись під час навчання.

На початку навчального року студентів було ознайомлено із планом занять, завданнями, списком рекомендованої літератури проведено бесіду, яка мала на меті спонукати майбутніх педагогів займатися самовдосконаленням під час реалізації психолого-педагогічної програми. З майбутніми педагогами були обговорені правила роботи: брати активну участь у всіх завданнях, висловлювати свою думку, разом вирішувати проблеми, бути чесними, після проведення занять бути конфіденційними тощо.

До складу психолого-педагогічної програми увійшли різні форми і методи роботи, спрямовані на розвиток духовних цінностей і внутрішнього світу особистості майбутнього педагога.

Шляхи реалізації психолого-педагогічної програми складались у певну

систему науково-обґрунтованих теоретичних і практичних заходів, що сприяли розвитку внутрішнього світу особистості і формуванню духовних цінностей у студентів (56 годин на рік). Тематика занять зі студентами передбачала чітке окреслення питань, що розглядалися, наочний матеріал, зв'язок з інтересами і проблемами майбутніх педагогів, доступні й зрозумілі формулювання, приклади. Кожне заняття було побудовано за принципом динамізму навантаження та відпочинку, що сприяло збереженню працездатності студентів.

Зміст лекцій, бесід, міні-конференцій пов'язаний з інтересами, потребами, проблемами студентської аудиторії. Чітке окреслення питань, теоретичне узагальнення, зрозумілі приклади, наочний матеріал активізували пізнавальну роботу студентів.

В межах реалізації програми розглядалися такі теми і ситуації, як «Цінності нашого життя», «Любов все перемагає», «Ніколи не пізно покращити своє життя», «Егоцентризм і альтруїзм», «Батьки і діти», «Вдячність», «Педагог і мистецтво» тощо. Розв'язання конкретних проблемних ситуацій здійснювалося з використанням методів стимулювання творчої діяльності, таких, як «мозкова атака», «нарада майбутніх педагогів», «каталог», «моральний кодекс педагога», «конференція ідей» тощо.

Залучаючи студентів до активного обговорення різних тем щодо конкретних духовно-моральних ситуацій під час навчання, на міні-конференціях, ми ставили перед ними завдання розв'язувати моральні конфлікти, застосовуючи наукові джерела, газетні публікації тощо. Це мало на меті покращення культури комунікації, спілкування, форми самореалізації, уміння аналізувати і впорядкувати факти, явища, виявлення прихильності до тих чи інших цінностей.

Використання схем, діаграм, таблиць, малюнків, репродукцій картин, фотокарток, аудіо та відео матеріалів допомагали зосередитися, сконцентрувати увагу, а приємна релаксаційна музика, спеціально підготовлена затишна аудиторія створювали атмосферу відпочинку, нейтралізуючи навантаження від навчальної діяльності.

Творче мислення майбутнього педагога розвивається через здатність до

аналізу проблем, ситуацій, подій життя, власної поведінки та поведінки інших людей, вміння відокремлювати головне від другорядного, через бачення взаємозв'язків подій та оригінальності, нестандартності інтелекту. Перегляд художніх та документальних фільмів під час реалізації психолого-педагогічної програми дав можливість студентам обговорити кінострічки, ознайомитися з універсальною системою духовних і культурних надбань людства, з прикладами реалізації духовних цінностей, ознайомитися з практичним досвідом самостворення та висловити власну позицію.

Під час проведення психолого-педагогічних заходів визначених у програмі, ми дотримуватись умов, які сприяли формуванню духовних цінностей у майбутніх педагогів:

- орієнтація процесу професійної підготовки на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських, професійних і духовних цінностей;
- цілісний, неперервний і системний процес розвитку внутрішнього світу особистості у навчальній і суспільно-корисній діяльності;
- розвиток у майбутніх педагогів потреби у формуванні духовності і духовних цінностей, у збагаченні внутрішнього світу;
- формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, професійної, суспільно-корисної діяльності;
- створення рефлексивної ситуації, сприятливого емоційно-психологічного, творчого клімату на заняттях, а також урахування емоційного почуття кожного студента;
- реалізація принципів гуманізму, цілісності особистості, наступності, безперервності і принципу ціннісно-сислової детермінації;
- виховання потреби у студентів до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Програма формування духовних цінностей та свідомості майбутніх педагогів мала три напрями: (психопросвітницька включала міні-лекції, диспути, бесіди, семінари, конференції, круглі столи; психоконсультативна – групові та індивідуальні консультації; психорозвивальні заняття та тренінги, що охоплюють

психолого-педагогічні рольові ігри, зустрічі з фахівцями, творчі особистісні проекти духовного спрямування тощо).

Апробація програми проводилась на базі Педагогічного інституту Київського університету ім. Б.Д. Грінченка м. Києва зі студентами 1-го та 2-го курсів. У формульованому експерименті (ФЕ) брали участь 48 майбутніх вчителів: 24 в експериментальній групі та стільки ж студентів – у контрольній.

Таблиця 1

Кількісні показники сформованості духовних цінностей (%) у студентів – майбутніх педагогів 1-го та 2-го курсів до і після формульованого експерименту

Рівень сформованості духовних цінностей	Експериментальна група		Контрольна група	
	до ФЕ, %	після ФЕ, %	до ФЕ, %	після ФЕ, %
Високий	16,35	23,21	16,35	18,34
Середній	64,25	68,03	64,25	66,03
Низький	19,4	8,76	19,4	15,63

Збільшення показників високого (на 6,86 %), середнього (на 3,78 %) та зниження низького (на 10,64 %) рівнів сформованості духовних цінностей студентів-педагогів в експериментальній групі засвідчують ефективність обраного шляху актуалізації досліджуваного феномена (табл. 1).

Статистична обробка середніх показників за t-критерієм Стюдента для парних вибірок показала, що відмінності в експериментальній групі між результатами до і після реалізації програми є статистично значущими, засвідчують достовірність позитивних зрушень, що відбулися завдяки впливу психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей у майбутніх педагогів.

Водночас відзначимо, що значущої різниці у кількісних та якісних

показниках досліджуваних контрольних груп майбутніх педагогів не виявлено, хоча для цих студентів проводились теоретичні й практичні заняття згідно з традиційною програмою навчання.

Якісний аналіз результатів проведеного формувального експерименту показав, що за допомогою програми психолого-педагогічного супроводу студенти експериментальної групи конструктивно змінили зміст системи цінностей, ціннісних орієнтацій, проявляючи емоційно-вольову налаштованість на розвиток свого внутрішнього світу та виявляючи інтерес до самопізнання і саморозвитку.

Узагальнюючи результати формувального експерименту, можна зробити висновок, що психологічні особливості формування духовних цінностей особистості полягають у врахуванні психологічних механізмів духовного розвитку особистості (ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансценденції, усвідомлення буттєвої єдності) та являють собою:

- усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості;
- засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, відчуття необхідності допомагати потребуючим, поділитися своїм досвідом та знаннями з оточуючими;
- усвідомлення особистих психічних станів, знаходження життєвих смислів та прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків;
- прагнення особистості до абсолютного, досконалого та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності;
- осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги потребуючим, від самовіддачі, від досягнення цілей.

Отже, аналіз результатів формувального експерименту підтверджує доцільність обрання шляхів, методів і засобів оптимізації процесу розробки програми та спецкурсу «Формування духовних цінностей у майбутніх педагогів як чинника розвитку духовного потенціалу учнів». проведення теоретичних,

практичних занять, участь майбутніх педагогів у навчально-виховній діяльності, визначення психолого-педагогічних умов і психологічних особливостей формування духовних цінностей у педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Біблія. – К.: УБТ, 1988 – 1523 с
3. Зязюн І.А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. Наук. пр. / За ред. Л. Л.Товажнянського та О. Г. Романовського. - Харків: НТУ «ХП», 2003. – Вип. 1(5). - С. 32-41.
4. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. / Крижко В. В. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
5. Фарина С.Я. Духовні цінності як домінанта поведінки особистості в кризових умовах // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / 2001. – Випуск 3. – С.45-55.
6. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови національної системи виховання в умовах державотворчого процесу в Україні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод, зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської; Ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Сеульського; Упор. О. М. Павліченко. - К., 1997. – С. 79 – 83.
7. Шкіренко О.В. Аксіологічний аспект діяльності педагога у навчально-виховному процесі /О.В. Шкіренко// Аксіологічна канцептосфера педагогічної освіти. Тези доповідей філософсько-методологічного семінару (м.Київ, 17 травня 2010р.). – К.: LAT & K, 2010. – С. 72–74.

§ 2.3. Психологічні особливості мотиваційно-сміслової саморегуляції професійної діяльності педагогів у процесі розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

В межах вивчення проблеми мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників особливий інтерес становить експериментальне дослідження особливостей прояву цієї саморегуляції у сучасних освітян.

Вивчення теоретичних та психодіагностичних аспектів проблеми, дозволило визначити концепцію емпіричного дослідження і розробити його програму.

Оскільки, теоретичний аналіз показав, що процеси мотиваційно-сміслової саморегуляції особистості охоплюють широкий спектр особистісних структур, властивостей, психологічних механізмів, можна виділити цілий ряд характеристик мотиваційної сфери педагога та інших критеріїв мотиваційно-сміслової саморегуляції: 1. Особливості професійної мотивації вчителя (зміст, спрямованість, інтенсивність тощо); 2. особливості професійної свідомості педагогів (професійні ідеали, цінності, смисли діяльності). 3. рівень самоусвідомлення (чіткість Я-концепції педагога); 4. особливості самоставлення та прояв самоінтересу; 5. рівень розвитку особистісної та професійної рефлексії. 6. Локус особистісного контролю; 7. індивідуальні характеристики емоційної сфери (здатність до емпатії, оптимізм). 8. особливості актуального емоційного стану як вияв ситуативної мотивації до саморегуляції; 9. Психологічний досвід вищих переживань. 10. Репертуар психологічних засобів саморегуляції, які особистість активно використовує у повсякденному житті. 11. Рівень компетентності щодо способів психологічного впливу на іншу особистість, що виключає негуманні маніпулятивні стратегії особистісної взаємодії.

Таким чином, вивчення мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників передбачає дослідження системи значень професійної самосвідомості педагогів щодо духовних цінностей, вивчення системи їх професійної мотивації на предмет представленості в ній духовних цінностей, з'ясування реального регулятивного впливу духовних цінностей та духовно-орієнтованої мотивації особистості педагога на практичну педагогічну діяльність та .

Вирішення наших дослідницьких завдань відбувалось у контексті колективного експериментального дослідження, що було проведене

співробітниками відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2014-2016). Спираючись на теоретичний аналіз проблеми, нами були розроблені психодіагностичні показники мотиваційно-сислової складової духовної культури вчителя, до яких увійшли:

- особливості системи особистісно-професійних цінностей педагогів;
- уявлення педагогічних працівників щодо змісту та прояву духовних цінностей в педагогічній діяльності;
- особливості мотивації педагогічного персоналу щодо духовного саморозвитку;
- особливості професійної мотивації педагогічного персоналу у педагогічній взаємодії з дітьми;
- з'ясування наявності духовно-орієнтованих змістів у смисловій сфері педагогів.

Психодіагностична процедура включала проведення анкетування за комплексною методикою розробленою колективом авторів відповідно до завдань дослідження. Психодіагностичний блок опитувальника для виявлення рівня розвитку мотиваційно-сислової складової професійної саморегуляції педагогів склали ряд запитань та опитувальник «Смислові базові установки» (адаптація А.Д. Ішкова и Н.Г. Милорадовой опитувальника „Шкала дисфункціональності” Д. Бернса).

Перше запитання було спрямоване на з'ясування оцінки педагогами відповідності соціально-психологічних умов щодо вияву ними духовної культури в педагогічній діяльності, а також дає змогу визначити особливості їх відповідальності за свій духовно-професійний розвиток. Запитання № 2 спрямоване на з'ясування самооцінки педагогами духовного професійного ідеалу вихованця; запитання № 3 – на визначення суб'єктивного смислу професійної діяльності для особистості. Через запитання № 4 ми мали намір з'ясувати самооцінку педагогами рівня практичної реалізації духовно-орієнтованих цінностей та мотивів в умовах професійного спілкування з дітьми.

Додатково для виконання дослідницьких завдань було також здійснено підбір інших психодіагностичних методик і, таким чином, методика експериментального вивчення мотиваційно-сміслового компоненту духовної культури педагогів, включала: 1. Шкалу базових переконань (Р. Янофф-Бульман, модифікація М.А. Падун, А.В. Котельникової); 2. Опитувальник термінальних цінностей «ОТеЦ» І.Г. Сеніна; 3. Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); 4. Методику незавершених речень.

В опитуванні прийняли участь педагогічні працівники державних та приватних навчальних закладів Київської, Дніпропетровської, Житомирської та Чернігівської областей та м. Києва.

В результаті обробки результатів емпіричного дослідження було визначено наступні тенденції у мотиваційно-смісловій регуляції педагогів у процесі розвитку духовного потенціалу учнівської молоді:

1. Сучасним педагогам властива орієнтація на духовні цінності у професійній діяльності, свідоме прагнення до розвитку і вияву власної духовності. При цьому вчителі досить високо оцінюють власний рівень розвитку духовної культури.

2. Виявлена чітка ціннісна орієнтація та висока мотивація сучасних вчителів на досягнення духовно-орієнтованого ідеалу педагога.

3. У площині практичної реалізації намірів духовного зростання педагогів встановлено, що найкраще їм вдається реалізувати мотиви особистісно-професійного саморозвитку у напрямку підвищення професійної компетентності, що на жаль, не завжди стосується духовно-особистісного зростання.

4. Нижчими є показники професійної самосвідомості та рефлексії, що дещо суперечить високому рівню самооцінки власної духовної культури педагогами.

5. Вчителі низькими балами оцінили соціально-психологічні передумови розвитку власної духовності (фактично визнавши, що він відбувається не завдяки, а всупереч цим умовам). Низько було оцінено й систему освіти, з точки зору сприяння духовному зростанню педагогів та духовного розвитку учнів.

6. Цікавим є той факт, що професійний досвід (від 20-30 років і більше) позитивним чином відображається на рівні розвитку духовної культури вчителів.

Цікаві експериментальні дані були отримані при використанні опитувальника «Смислові базові установки» (адаптація А.Д. Ішкова и Н.Г. Милорадовой опитувальника „Шкала дисфункціональності” Д. Бернса).

Особливий інтерес для наукового аналізу проблеми розвитку духовного потенціалу учнів становлять відповіді педагогів на запитання запитання, про перешкоди розвитку духовного потенціалу учнів. Серед них педагоги назвали:

сімейні фактори - 1) нестача духовного виховання в сім'ї ; 2) низький рівень духовного потенціалу батьків; 3) низький духовний потенціал батьків; 4) погані відносини з батьками; 5) безграмотні батьки; 6)) батьки не займаються дітьми; 6) байдужість батьків;

соціальні проблеми: 1) Оточення дитини; 2) Духовна злиденність нашого суспільства; 3) Соціум; 4) Оточення; 5) Низький духовний потенціал суспільства в цілому;

проблеми освіти: 1) Низький рівень духовного потенціалу оточуючих, вчителів; 2) Наявність великої кількості інформації яку дитина не може проаналізувати; 3) Можливо відсутність в школі предметів духовного напрямку; 4) Завантаженість навчанням, захопленнями; 5) Відсутність поінформованості про засоби розвитку духовного потенціалу;

індивідуальні проблеми учнів: 1) Відсутність бажання; 2) Прагнення до задоволення лише матеріальних потреб; 3) Іноді їх небажання; 4) Відсутність ідеалу в житті; 5) Бажання здобуття тільки матеріальні цінності;

проблеми пов'язані з інформаційними технологіями: 1) Комп'ютери; 2) Комп'ютерні ігри; 3) Соціальні мережі;

невизначені проблеми: 1) Агресія; 2) Небажання деяких інтелектуально розвиватись; 3) Брак часу; 4) Відсутність позитивного прикладу у житті; Відсутність реального спілкування; 5) Нестача умов у сім'ї; 6) Погана компанія; 7) Данина моді; 8) Брак виховання.

Таким чином, проведене колективом науковців дослідження виявило ряд актуальних суперечностей та потреб в розвитку мотиваційно-сислової складової духовної культури педагогів. До них можна віднести: суперечність у свідомому прагненні вчителів до духовного та професійного зростання і певного їх розчарування, зневіри у підтримці з боку системи освіти та суспільства в цілому їх професійних намірів і пранень. Існує також суперечність між виявом мотивації педагогів до духовного саморозвитку й побудови педагогічної взаємодії на духовно-орієнтованих принципах та одночасно, відсутністю чітких уявлень як на операціональному рівні може виглядати та розгортатись така діяльність.

Суперечливість встановлена також на рівні професійної самосвідомості вчителів, що виявилось у деякій переоцінці їх власного рівня духовної культури та певному дефіциті професійної рефлексії. Ці та інші тенденції розвитку та функціонування духовної культури педагога ставить ряд науково-практичних завдань з визначення психологічних умов, пошуку та розробки адекватних психологічних засобів сприяння розвитку духовного самопізнання педагогів, формування в них реалістичних професійних очікувань, цілей, підтримки їх потреби у духовному зростанні та ін.

Результати теоретичного аналізу проблеми та емпіричного дослідження дали змогу визначити рівні сформованості мотиваційно-сислового компоненту духовної культури педагогічних працівників, а саме:

Нульовий рівень – педагогу властиві прагматичні, ситуаційні смисли, обумовлені самою предметною логікою досягнення мети в даних конкретних умовах. Як правило, мова йде про викладання матеріалу навчального предмету без свідомої постановки виховних завдань. Мотивація до духовного саморозвитку відсутня або є декларативною. У регуляції професійної діяльності педагогів на цьому рівні характерним є переважання несвідомих психологічних механізмів.

Цей рівень є вірогідним на початку трудової кар'єри або в ситуаціях професійного вигорання та спричиненого ним „згорання” професійної активності, однак може зустрічатись на різних етапах індивідуального професійного розвитку.

Перший рівень (початковий) – характеризується мотивацією у плануванні та розгортанні професійної діяльності з домінуванням егоцентричної мотивації – зручності, особистої вигоди, престижності та ін. Ця мотивація може бути досить усвідомлюваною, виглядає як особистісно-ціннісна позиція у ставленні до інших суб'єктів взаємодії. У контакті з учнями виявляється вибірковість – позитивне ставлення до дітей успішних в навчанні, слухняних (як до „зручних”), та негативне ставлення до дітей, що менш керовані, успішні (як до таких що „заважають працювати”, „незручні”). Мотивація духовного саморозвитку не сформована, натомість є прагнення змінити у відповідності до своїх уявлень інших людей, навколишній світ (домінування мотивів влади і контролю). Це спричинює певний рівень конфліктності у колективі, з учнями, їх батьками і нестабільність емоційної сфери самого педагога.

Другий рівень (достатній) – смисловим центром професійної мотивації педагога з даним рівнем духовної культури є прагнення плідної співпраці і безкорисливої самовіддачі по відношенню до певної референтної групи, такої групи з якою педагог ототожнює себе, або ставить її інтереси навіть вище своїх. Прикладами такого рівня сформованості мотиваційно-смислового компонента духовної культури можуть бути прагнення вияву служіння, турботи, опіки, відстоювання класним керівником інтересів підшефного класу або керівником навчального закладу - підлеглого колективу. В цих та схожих випадках людина виходить за межі егоцентричної мотивації, керується інтересами груповими і при цьому може конкурентно, недоброзичливо ставитись до інших груп чи осіб, які не входять до значущої групи (або декількох груп).

На цьому рівні вияву духовної культури педагогам характерні прагнення і мотивація до самопізнання та духовного саморозвитку, оскільки тісна взаємодія з іншими цього потребує. Однак духовна мотивація, як регулятор поведінки, виявляється вибірково по відношенню до різних людей.

Третій рівень (високий) – характеризується колективістською, гуманістичною смисловою орієнтацією у професійній діяльності та поведінці в цілому. Педагогу з цим рівнем вияву мотиваційно-смислової складової духовної

культури властива відсутність поділу людей, вихованців на „зручних” і „незручних”, „своїх” і „чужих”. Він вбачає глибинний смисл у будь-якому акті людського спілкування, поведінковому вияві людини; не спішить при цьому дати цьому вияву морально-осудливу оцінку; прагне до розуміння прихованих змістів, смислів і потреб, що стоять за вчинками дитини; орієнтується на позитивний, гуманістично спрямований потенціал кожної особистості.

Така людина з повагою та інтересом ставиться до себе і до інших, до світу в цілому, досить адекватно усвідомлює свої можливості і обмеження, має окреслені особистісні межі і з повагою ставиться до честі, гідності будь-якої особистості. Вона прагне до творчої самореалізації, до створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), що принесуть рівне благо іншим. Такому педагогу властива розвинена емоційна сфера, здатність до переживання вищих почуттів, сформована потреба у таких переживаннях. Людина з цим рівнем духовної культури прагне до пізнання світу і глибин власної душі, свого потенціалу. При цьому їй не властива позиція жертвовності – все що робить людина для інших є її свідомий особистісний вибір який переживається як радість.

Визначення цих чотирьох рівнів прояву мотиваційно-сислової складової духовної культури педагогічного персоналу має значення для подальшого розвитку духовної культури вчителів, оскільки окреслює його змістовно-психологічні орієнтири.

Таким чином, експериментально було встановлено, що існують актуальні напрямки розвитку мотиваційно-сислової сморегуляції педагогічного персоналу. Практичне вирішення цієї проблеми через створення відповідних психологічних умов та підбору і розробці відповідних розвивальних засобів буде сприяти подальшому духовно-особистісному розвитку педагогів.

3.3. Розвиток духовних якостей характеру у майбутніх педагогів

(Н. В. Павлик)

Особистість вчителя, його духовні та професійної якості з прадавніх часів хвилювали філософів і педагогів, оскільки оптимальна передача знань і формування гармонійної особистості учня можливі лише на основі встановлення високодуховних довірливих стосунків між педагогом та учнем [3]. На ранніх етапах особистісного розвитку (в період дошкільного та молодшого шкільного віку) дитина у будує свою поведінку, підсвідомо наслідуючи поведінку вихователя або педагога.

Сьогодні емоційна неврівноваженість, егоцентризм, агресивність, втрата самовладання, слабовілля, суперечливість поведінки, безвідповідальність – є показниками дисгармонійного характеру і причинами психологічних проблем як педагогів, так і учнів [5].

Тому актуальною у психології сучасної освіти є проблема удосконалення підготовки педагогів, підвищення рівня їх професійності, духовної культури, розвитку духовних якостей, адже психологічним чинником зниження ефективності навчального процесу унаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є бездуховність педагога, наявність в нього негативних рис характеру, які загострюють міжособистісні конфлікти і викликають дисгармонійний особистісний розвиток учня. Стан здоров'я сучасної молоді також свідчить, що існує реальна потреба в розвитку духовних якостей характеру різних соціальних груп, що сприятиме конгруентному і гармонійному розвитку особистості [1; 2]. Все це зумовлює актуальність розвитку духовних якостей характеру вчителя ще на етапі оволодіння ним педагогічною професією. Духовні якості характеру вчителя пов'язані з педагогічним мисленням, що виявляється у вмінні аналізувати свою поведінку, виявляти недоліки у своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе необхідних для вчителя якостей і визначають емпатію, здатність емоційно відгукуватися на поведінку інших людей, встановлювати ефективні контакти з дітьми, вести діалог, готовність застосовувати засоби впливу, що відповідають індивідуально-психологічним особливостям учнів.

Отже, важливою передумовою ефективної професійно-педагогічної діяльності є розвиток духовних якостей у майбутніх вчителів, що відкриває можливості до розкриття духовного потенціалу їх учнів.

З метою розробки психолого-педагогічної технології духовного розвитку студентів навчальних закладів педагогічного профілю було розроблено модель психологічного становлення духовних якостей характеру, в основу якої покладено модифіковану модель особистісного розвитку В. В. Рибалки [7], відповідно до якої, психологічне становлення духовних якостей характеру вчителів та учнів включає наступні компоненти: 1) духовно-мотиваційний (цілеутворюючий); 2) духовно-когнітивний (знаннєвий); 3) оціночно-почуттєвий 4) духовно-вольовий (поведінково-діяльнісно-результативний) (рис. 1).

Духовно-мотиваційний (цілеутворюючий) компонент включає потреби, бажання, прагнення до зміцнення духовних якостей. Цей компонент визначається як система усвідомлених інтеріоризованих мотивів особистості щодо формування духовних якостей характеру, що дає змогу духовно-морального саморозвитку, самовиховання і самоосвіти. Даний компонент включає: актуалізацію цінностей самопізнання, саморозвитку, духовності, моральності; формування мотивації духовно-морального самовдосконалення особистості; усвідомлення зв'язків між несформованістю духовних якостей характеру та наявністю психологічних проблем особистості (як у педагога, так і в учнів).

Духовно-когнітивний (знаннєвий) компонент включає знання про духовні якості характеру; уявлення про етапи їх розвитку, рефлексію учнями і педагогами якостей власного характеру, засвоєння духовно-моральних принципів (чесності, свободи, взаєморозуміння, альтруїзму, любові тощо), усвідомлення психологічних механізмів духовного становлення, розвиток позитивного мислення. Цей компонент характеризує інформованість педагогів і учнів щодо основ духовності й моральності, їх розуміння сутності духовних якостей; системність знань про духовність, фактори та методи розвитку духовних якостей; пізнавальну активність (прагнення до оволодіння відповідними знаннями та практичними навичками). Отже, цей компонент являє собою систему духовно-моральних та соціально-психологічних знань, вмінь, навичок; теорії і

практики збереження і зміцнення духовних якостей характеру шляхом дотримання норм духовності та моралі.

Оціночно-почуттєвий компонент включає емоційну оцінку цінності духовності, самооцінку власних духовних якостей характеру; позитивне сприйняття знань щодо розвитку духовних якостей характеру; відчуття ефективності своїх дій в процесі самовдосконалення. Цей компонент визначається як система ставлень, що визначає емоційну оцінку духовно-моральних норм, прийняття власних рис характеру, розвиток позитивних почуттів (совісності, відповідальності, емпатії), здатність до децентрації, до щирого визнання власних помилок, розвиток позитивних ставлень (цінності й прийняття кожної особистості, поваги, доброзичливості, толерантності), задоволення від процесу духовного самовдосконалення і духовно-моральних вчинків.

Духовно-вольовий (поведінково-діяльнісно-результативний) компонент включає активність особистості в реалізації духовних якостей характеру в життєдіяльності (чесності, альтруїзму, відповідальності тощо); дотримання особою норм духовності та моралі, набуття й апробація досвіду духовно-моральної поведінки, розвиток здатності до морального вибору, моральних вчинків, корекція негативних рис характеру (агресивності, лицемірства, корисливості тощо), досягнення результату щодо самовдосконалення власних духовних якостей. Цей компонент визначається як реалізація комплексу вмінь і навичок організації життєдіяльності та праці (навчання) на основі духовно-моральних норм, розробка і застосування практичних методів розкриття й актуалізації духовного потенціалу особистості, що дає можливість визначення стратегії, що спрямована на подальший розвиток духовних якостей характеру, конструктивної соціально-психологічної адаптації до умов існування та духовно-моральну самоактуалізацію особистості.

Зазначені компоненти відображають етапність і специфіку розвитку духовних якостей педагогів та учнів. Єдність духовно-мотиваційного і духовно-когнітивного компонентів визначає духовно-моральне самоусвідомлення особистості. Сполучення духовно-оціночно-почуттєвого й духовно-вольового компонентів зумовлює духовно-вольовий самоконтроль особистості. Послідовний розвиток усіх визначених компонентів сприяє зміцненню психологічного механізму духовно-моральної

саморегуляції, яка визначає цілісну гармонізацію характеру особистості. Гармонійний характер виступає психологічним підґрунтям й одночасно результатом конструктивного особистісного розвитку [6].

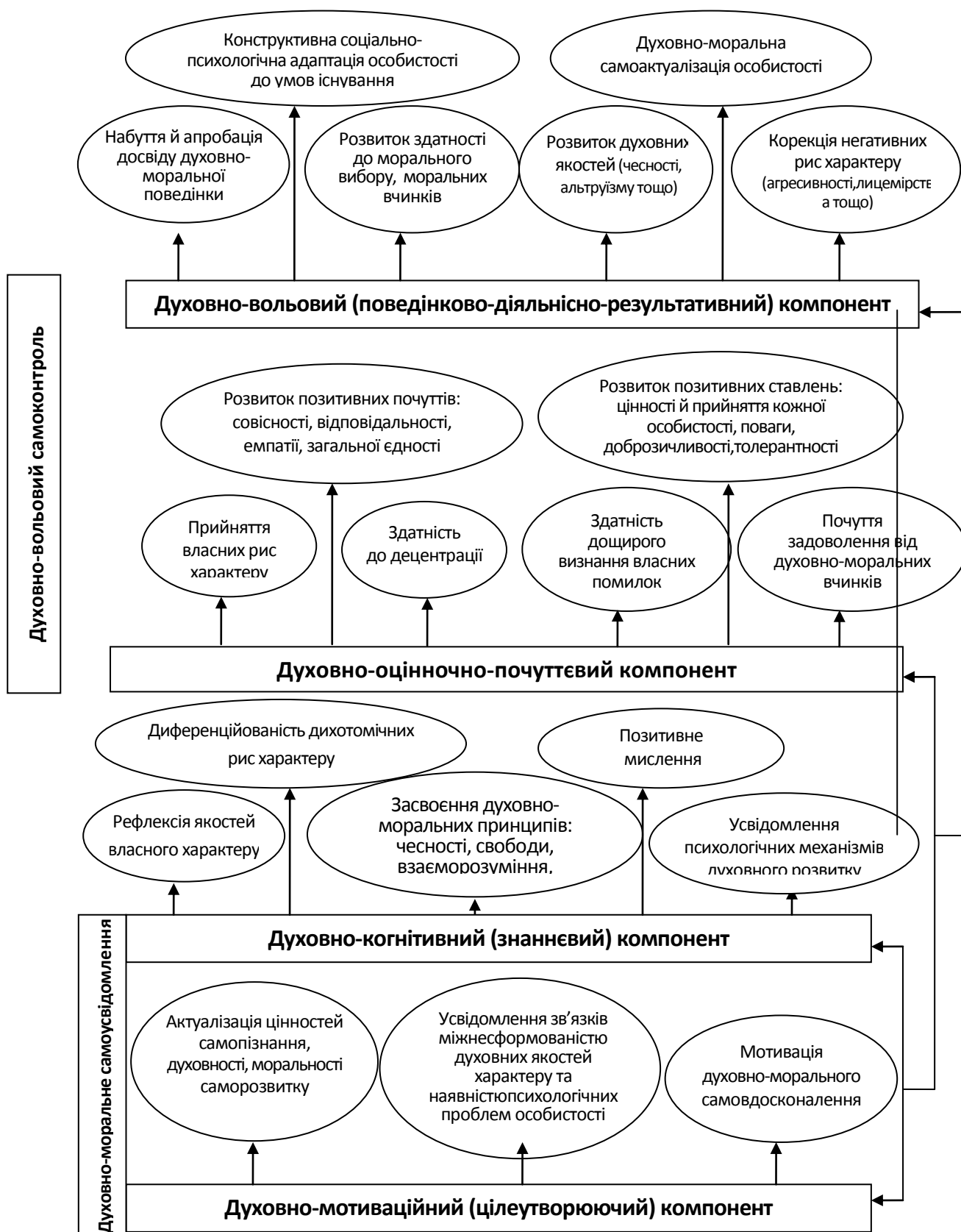


Рис. 1. Модель становлення і розвитку духовних якостей характеру

Дана модель покладена в основу розробки комплексу психологічних засобів розвитку духовних якостей характеру педагогів та учнів, які базуються на моральних ставленнях особистості до інших людей, до себе, до природи, до світу в цілому.

Нами розроблено інноваційну психолого-педагогічну програму «Розвиток духовних якостей», що змістовно спирається на визначені компоненти психологічного становлення духовних якостей характеру, яку було впроваджено у навчальний процес студентів го педагогічного університету. Програма спрямована на розвиток духовних якостей характеру у майбутніх педагогів шляхом формування моральних ставлень, позитивного мислення, позитивних почуттів, здобуття навичок моральної поведінки, духовно-моральної самоактуалізації особистості [6]. Сутність запропонованого нами методу розвитку духовних рис характеру полягає у формуванні мотивації до духовного самовдосконалення, розвитку моральної самосвідомості педагога, апробації та закріпленні форм моральної поведінки, що створює можливість для утворення системи духовно-моральних якостей.

Основними завданнями програми виступають: актуалізація психологічних знань, розвиток мотивації самопізнання, самоудосконалення, гармонізації власного характеру; усвідомлення дихотомічності позитивних і негативних рис характеру, а також зв'язку між наявністю негативних рис і психологічних проблем людини; рефлексії власних рис, здатності до свідомого визнання своїх помилок, розвиток совісті, відповідальності, здатності до морального вибору; набуття досвіду самовиховання, розвиток духовно-моральних рис (совісності, чесності, відповідальності, альтруїзму, доброзичливості, емпатії), контроль над негативними якостями характеру, апробація форм духовно-моральної поведінки; систематизація знань, рефлексія отриманого досвіду.

Програма поєднує теоретичні інформаційні блоки та психотренінгові вправи, що спрямовані на засвоєння духовних цінностей, формування духовно-моральних якостей, контроль над негативними рисами. Розвиток духовних якостей характеру лежить на стику філософії, психології, психотерапії, духовних навчань, мистецтва. Засвоєння й синтез цих знань сприяє формуванню гармонійного світогляду. Становлення духовних якостей характеру має спиратися на духовно-моральні принципи і починатися з

осмислення світобудови й людини, законів їх глибинної впорядкованості й полягає у розвитку духовних сил: розуму (моральних переконань), почуттів (любові, співстраждання), волі (самоконтролю). Розумність, чесність і доброта у сполученні із твердістю волі надають людині духовну силу, що проявляється у духовній стійкості при перенесенні життєвих труднощів.

Стратегічним завданням даної програми є розвиток *духовно-моральної саморегуляції* – здатності управляти своїми емоціями й діями, керуючись духовно-моральними принципами: збереження миру, любові, взаємоповаги; формування моральних ставлень до себе, до інших людей, до духовного і матеріального світу, дотримання принципів помірності й позитивності в усіх життєвих проявах з метою формування цілісної структури сильного, урівноваженого, морального характеру.

В основу спецкурсу було покладено наступні принципи: 1. Принцип *духовно-моральної детермінації* відповідно до якого духовно-моральні риси є основними факторами гармонізації характеру (розвиваючи чесність, совість, відповідальність, ми зміцнюємо духовно-моральну саморегуляцію, що сприяє врівноваженості й цілісності характеру). 2. Принцип *позитивності* полягає у спрямованості особистості на позитив щодо інших людей, проблемних ситуацій, життя в цілому (людина має виконувати роль своєрідного буфера, який не відбиває негатив, що надходить із боку інших людей, а нейтралізує його своєю позитивністю). Дотримання принципу позитивності розвиває позитивне мислення – уміння інтерпретувати проблемні ситуації з погляду оптимізму, творчо знаходячи різні способи їхнього вирішення. 3. Принцип *цінності особистості* – це орієнтація на кращі якості людини, розуміння й виправдання її. 4. Принцип *інтернальності* полягає у формуванні відповідального відношення до всього, що відбувається в життєособистості. 5. Принцип *єдності психіки й діяльності* проявляється в єдності системи відносин і поведінки, що визначає гармонійність характеру. 6. Принцип *динамічної мотивації*, відповідно до якого, основою характеру виступає особистісна спрямованість, яка може динамічно змінюватися. 7. Принцип *помірності* означає, що міра в усіх життєвих проявах, як норма гармонічного існування, сприяє врівноваженості характеру. 8. Принцип *дихотомічності* означає парність протилежних рис (ознак гармонійного характеру, які виключені у випадку дисгармонійного). 9.

Принцип *антиномічності* полягає в розумному сполученні суперечливих критеріїв: позитивності й духовно-моральної детермінації (людину необхідно сприймати з позиції безумовної цінності її особистості й одночасно з погляду духовно-моральної оцінки її вчинків). 10. Принцип *психоелевачії* – духовно-морального окультурення характеру (гармонізація характеру полягає в розвитку позитивних рис і контролі над негативними якостями). 11. Принцип *духовно-особистісної інтеграції* (гармонізація відбувається на основі розвитку базових процесів: морального, інтелектуального, емоційного, вольового розвитку особистості).

Психолого-педагогічна програма розрахована на 8 занять і поєднує лекції, дискусії, психотренінг, рольові ігри. Далі наведено тематичний план програми.

1. Характер особистості. Моральні ставлення людини – основа розвитку духовних якостей характеру. 2. Психологічні закономірності механізмів духовного розвитку особистості. 3. Розвиток духовно-моральних якостей. 4. Розвиток інтелектуально-креативних якостей. 5. Розвиток морально-комунікативних якостей. 6. Розвиток емоційно-позитивних якостей. 7. Розвиток духовно-вольових якостей. 8. Заклучне рефлексивне заняття (рефлексія отриманого досвіду).

Програма розвитку духовних якостей характеру впроваджувалася у навчальний процес студентів 2-го курсу педагогічного університету за спеціальністю «Початкова освіта». Для оцінки її ефективності була проведена психодіагностика характерологічних якостей студентів за методикою «Якості характеру» до й після відвідування ними психологічних занять.

Результати даного експерименту є досить показовими. Ми проаналізували середнестатистичні показники позитивних (духовних) і негативних рис в експериментальній та контрольній групах за допомогою t-критерія Ст'юдента і дійшли наступних висновків. В експериментальній групі значно зросли показники духовних якостей (альтруїзму, відповідальності, чесності, доброзичливості, емпатії, креативності, толерантності, оптимістичності) ($p < 0,001$), дещо зміцнились вольові якості (організованість, стресостійкість) ($p < 0,05$), знизився рівень таких негативних рис як агресивність, лицемірство, екстернальність, корисливість, імпульсивність ($p < 0,001$).

На основі проведеного дослідження нами було розроблено систему методичних рекомендацій для психологів, педагогів, кураторів студентських груп, класних керівників стосовно розвитку духовних якостей характеру майбутніх педагогів та учнівської молоді в системі сучасної освіти. Дані рекомендації стосуються теоретико-практичних аспектів психологічних заходів щодо розвитку духовних якостей і гармонізації характеру студентів педагогічного профілю, призначені для психологів і педагогів, які працюють із молодіжним контингентом.

Варто зазначити: психологічно-виховна робота, що спрямована на розвиток духовних якостей особистості, носить творчий характер, що більше співвідноситься з категорією «мистецтво психологічного консультування», або «педагогічна майстерність» ніж з класичною дидактикою або вихованням. Тому визначимо основні напрями психолого-педагогічної роботи з учнівською молоддю та майбутніми педагогами:

- 1) *психодіагностичний* (вивчення характерологічних особливостей у представників сучасних молодіжних груп);
- 2) *культурно-освітній* (підвищення рівня духовно-моральної просвіти і психологічної культури юнацтва);
- 3) *психолого-екологічний* (формування дбайливого ставлення юнаків та дівчат до свого духовного світу, до внутрішнього світу оточуючих людей, до природи, до світу в цілому);
- 4) *гармонійно-поведінковий* (розвиток мотивації духовно-морального самовдосконалення; усвідомлення й диференціація духовно-гармонійних і дисгармонійних характерологічних проявів, формування моральних ставлень до себе, до інших людей, до праці, до життя в цілому, апробація адекватних форм духовно-моральної поведінки);
- 5) *психокорекційний* (психолого-консультативна робота з корекції негативних якостей характеру, подолання деструктивних звичок поведінкового реагування);
- 6) *психотерапевтичний* (психотерапевтична допомога юнацтву у подоланні глибоких та стійких характерологічних дисгармоній і набуття позитивного досвіду розвитку духовних якостей і гармонізації власного характеру).

7) *психолого-профілактичний* (профілактика дисгармонійного характерологічного розвитку особистості).

Розглянемо форми практичної реалізації кожного із запропонованих напрямів.

1. **Психодіагностичний** напрямок спрямовано на вивчення особливостей характеру та ступеню його гармонійності педагогів та учнів з метою виявлення деструктивних соціальних стереотипів мислення, емоційного і поведінкового реагування, які є основою формування, закріплення і розвитку дисгармоній характеру. Для цього необхідно з'ясовувати погляди вчителів та молоді та озвучити моральну оцінку таких бездуховних рис характеру як егоцентризм, індивідуалізм, кар'єризм. Для проведення роботи з вивчення особливостей характеру доцільно організувати курс *інформаційно-психологічного супроводу*, який можна проводити у вигляді факультативів та спецкурсів. Зміст курсу психологічного супроводу включає інформацію щодо загальної теорії характеру, проблеми розвитку і прояву дисгармоній характеру, а саме чітке окреслення критеріїв гармонійності характеру, важливості розвитку духовних якостей, акцентування уваги на необхідності вивчення та усвідомлення людиною особливостей власного характеру з тим, щоб свідомо будувати своє життя і конструктивні взаємини в майбутньому.

2. **Культурно-освітня** робота спрямована на підвищення рівня *духовно-моральної просвіти* студентів психолого-педагогічного профілю та розвиток духовно-психологічної культури особистості. Необхідність духовно-моральної просвіти сучасної молоді зумовлена тим, що масова культура (реклама, ЗМІ, молодіжні серіали й т.д.) сприяють розмиванню грані у свідомості людей між моральними та аморальними явищами життя, між гармонійними та дисгармонійними проявами думок, ставлень, почуттів, поведінки. В умовах відсутності чітко окреслених моральних ідеалів та зразків в сучасному молодіжному середовищі має місце зниження рівня моральності, що викликає зростання антигуманних тенденцій [2]. Тому дуже важливо акцентувати увагу на моральному боці вчинків, відносин з метою формування чітких меж у свідомості юнаків та дівчат між моральними та аморальними явищами дійсності. Психолого-педагогічний вплив має бути спрямованим на усвідомлення духовно-моральних принципів, на основі яких можлива побудова *сутнісних*, стабільних міжособистісних

відносин з навколишніми. Тому першочерговим психолого-педагогічним завданням є розвиток духовно-моральної свідомості молоді на основі розуміння і ціннісного відношення до духовно-моральних принципів.

Формами реалізації даного напрямку можуть служити *просвітні спецкурси, лекторії, факультативи* (наприклад, «Основи моральності», «Етика міжособистісного спілкування», «Духовний світ особистості» тощо), метою яких є формування ставлення людини до моральності як до ціннісного явища, усвідомлення етичних норм і духовно-моральних законів, формування навичок усвідомлення і диференціації духовних і моральних цінностей, допомога молоді в усвідомленні зв'язку між моральними ставленнями людини, її гармонійним характером і конструктивними взаєминами. У даних курсах повинна надаватись інформація щодо загальних питань стосовно духовно-морального розвитку: про етапи духовно-морального розвитку особистості, про чіткі моральні зразки, перспективи і способи духовно-морального самовиховання людини. Тематичними напрямами, що забезпечують психолого-педагогічний вплив, є: *диспути* на духовно-моральну тематику, *бесіди* про актуальні проблеми, які несуть у собі моральні підстави.

Проведення освітніх програм можуть здійснювати психологи, викладачі етики. Духовно-моральна просвіта сприяє підвищенню рівня духовно-психологічної культури особистості, формуванню морального відношення до інших людей.

Важливим методом духовно-морального розвитку особистості є *позитивний досвід* знайомства з вищими (духовними, моральними, естетичними, творчими) цінностями і культурними досягненнями людства. Залучення особистості до світу вищих духовних цінностей доцільно проводити з опорою на традиційну Православну культуру. При засвоєнні духовно-моральних цінностей формується орієнтація особистості на *сутнісний* зміст головних сторін життя, такі як любов, істина, краса, пошук покликання, спілкування з духовним світом, що дає людині можливість конструктивної самоактуалізації. У Православній культурі величезна роль приділяється психогігієні особистості: самовихованню, розвитку моральної самосвідомості. Церковне життя у сполученні із загальною психологічною культурою сприяють формуванню високодуховних, морально-стійких, гармонійних особистостей, здатних протистояти

сурогату ідеологій, відстоювати моральну позицію і відроджувати вітчизняну духовну культуру.

3. Психолого-екологічний напрямок роботи спрямований на формування дбайливого відношення особистості до свого духовного світу, а також до внутрішнього світу інших людей і навколишнього середовища в цілому. Формами реалізації даного напрямку є *освітні курси з проблем етики*, а також *індивідуальне психологічне консультування*. Засвоєння етичних цінностей сприяє формуванню здатності людини дотримуватися *етичних меж* у спілкуванні, які виконують психолого-екологічну функцію. Уміння етично ставитися до особистих потреб людей, тримати оптимальну психологічну дистанцію у відносинах з навколишніми є важливою умовою побудови морального спілкування. Це дозволяє педагогу делікатно ставитися до внутрішнього світу інших людей, не переходити недозволених меж у спілкуванні, не ображати інших нетактовним відношенням, не ображатися самій через невинуваті очікування, а визнавати свободу вибору партнера.

4. Гармонійно-поведінковий напрямок має на меті надання допомоги юнацтву, зокрема, студентам педагогічного профілю, у знаходженні *позитивного* досвіду в апробації адекватних форм *гармонійної поведінки*. Сьогодні серед молоді досить гостро постає проблема формування особистісної позиції, знаходження правильних форм реакцій і поведінки майбутнього педагога у складних ситуаціях. *Завданням* цього напрямку виступає укорінення гармонійних форм поведінки до рівня поведінкових патернів, які спираються на моральні ставлення особистості. Наприклад, гармонійним поведінковим патерном виступає звичка не підвищувати голос (навіть якщо тебе щось дратує), яка досягається завдяки розвитку самоконтролю і толерантного ставлення до людей, до проблем, до складних ситуацій. Іншим гармонійним патерном є звичка коректно формулювати свої почуття у формі «Я-повідомлення», не звинувачуючи партнера: «Мене дуже засмучує твоя поведінка» замість «Ти мене дратуєш». Позитивний досвід актуалізації моральних ставлень, здійснення моральних вчинків, самовиховання гармонійних рис є одним з найдійовіших психологічних способів здобуття людиною особистісної зрілості.

Основою

формування

гармонійної

поведінки

особистості виступає розвиток мотивації духовно-морального самовдосконалення, гармонізації власного характеру, формування здатності до моральної оцінки власних якостей, вчинків та явищ дійсності.

Гармонізація характеру особистості має спиратися на знання і практичне моделювання психологічних умов «запуску» і функціонування духовно-моральної саморегуляції. Такими умовами є: усвідомлення людиною дисгармоній власного характеру, формування адекватних оцінних еталонів, чітких духовно-моральних критеріїв, належних акцентів і пріоритетів у ставленнях, розвиток рефлексії власних помилок, набуття духовно-морального досвіду, що визначає конструктивність форм поведінки.

Даний напрямок може здійснюватися психологом або спеціально підготовленим педагогом переважно у формі групової роботи. Це можуть бути *тренінг гармонійного розвитку, самоаналіз, рольові ігри, диспути - лекції* на тему: «Що заважає нам спілкуватися», «Як стати духовною та гармонійною людиною?».

Тематичні напрямки групових занять (бесід, диспутів) можуть спиратися на наступні міркування ведучого (психолога, класного керівника): «Людина має засвоїти, що життя, яке не одухотворене духовно-моральним змістом (прагненням до добра, істини, краси, творчості, духовності), позбавляє людину реалізації справжнього її призначення, замикає її на егоїстичному служінні собі й своїм нижчим потребам. Егоїстична спрямованість створює бар'єр для побудови теплих міжособистісних відносин, оскільки така людина не здатна до співпереживання, розуміння інших людей, турботи про них, а тому приречена на самотність. Побудова щирих, довірливих взаємин з навколишніми можлива лише на основі морального відношення до них (уважного, поважного, споглядального, альтруїстичного). Тому передумовою встановлення теплих міжособистісних відносин з навколишніми є моральні ставлення до них і гармонійність власного характеру».

Психологу (педагогу) необхідно пам'ятати, що в юнацькому віці гармонізація характеру є усвідомленим процесом особистості і має певні етапи: формування уявлень про дисгармонії характеру і гармонійний характер, усвідомлення особливостей власного характеру (когнітивний етап), розвиток моральних ставлень (емоційно-оцінний

етап), набуття і актуалізація в поведінці гармонійних рис (поведінковий етап). Отже, гармонізацію характеру учнів і студентів слід організовувати як процес свідомого духовно-морального і вольового самоудосконалення особистості, формуючи відповідну мотивацію.

Варто зазначити, що для того, щоб конструктивно гармонізувати характер особистості в юнацькому віці, психолог (педагог) сам повинен мати досить гармонійний характер. Оскільки духовно-моральні цінності сприймаються переважно на емоційно-почуттєвому рівні (людина інтуїтивно відгукується на добре, моральне відношення до неї), тому психологові необхідно не просто надавати інформацію стосовно гармонізації характеру, а й власним прикладом демонструвати його гармонійність, моральні ставлення до інших, будувати все своє життя згідно з духовно-моральними принципами. Так, А. С. Макаренко спирався на найкращі якості учнів, дотримуючись принципу: пред'являти до людини якнайбільше вимог й поваги і зауважував, що вихователь має бути сам вихований. У іншому випадку найкращі слова про моральність і гармонійність перетворюються у лицемірне моралізування, що при роботі з молоддю замість конструктивного психолого-педагогічного впливу викликає протилежний ефект *юнацького негативізму*.

Вплив особистого приклада педагога на особистість вихованця здійснюється завдяки таким психологічним закономірностям: на основі почуття симпатії відбувається ідентифікація, копіювання рис, засвоєння характеру авторитетної людини. На думку К. Д. Ушинського: «Тільки особистість може сприяти розвитку особистості, тільки власним характером можна виховати характер» [10, с. 64]. П. Г. Васянович зазначає, що виховувати – означає спілкуватися у гармонійній співпричетності до проблем учня, у духовно-моральній атмосфері взаємоповаги, поваги до буття [2, с. 75].

Враховуючи недостатній рівень розвитку вольових якостей у сучасних юнаків та дівчат вважаємо за рекомендоване доцільне введення до навчального курсу ВНЗ психолого-педагогічного профілю психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток волі, адже психолог і педагог мають добре володіти собою для того, щоб здійснити психолого-педагогічний вплив на вихованців.

Конкретними психолого-педагогічними (індивідуальними і груповими) формами

роботи в даному напрямку є: психологічне *консультування*, соціально-психологічний *тренінг*, психологічний *практикум* конструктивного спілкування, *диспути* на тему: «Вибір у проблемній ситуації», *рольові ігри*, *творчі роздуми*, практика у вирішенні й обговоренні *проблемних ситуацій* морального змісту, рефлексія отриманого морального досвіду.

Стимулювання духовно-гармонійної поведінки студентів педагогічного профілю конструктивно проводити шляхом групової роботи в умовах соціально-психологічного тренінгу. Можливим варіантом такої роботи може бути комунікативно-ігровий тренінг із програванням типових (й злободенних) проблемних ситуацій морального змісту з наступним обговоренням і знаходженням оптимальних варіантів їх вирішення. Психологічними умовами формування гармонійних якостей виступають проблемні ситуації, коли особистість ставиться в умови морального вибору (вибору між різними мотивами).

Залучення до проблемної ситуації сприяє тому, щоб молода людина задумалася, засумнівалася, відрефлексувала свою позицію, знайшла своє місце в ній, свідомо визначила конструктивну лінію поведінки. При цьому психологу необхідно тонко підійти до внутрішнього світу особистості з врахуванням її індивідуальних особливостей, життєвого (а часом і психотравматичного) досвіду, тактовно допомогти усвідомити власні якості (не завжди гармонійні), визначитися у своєму відношенні до моральних критеріїв, знайти конструктивне ставлення до ситуації і відповідні форми реагування. У процесі гри людина вчиться знаходити й апробувати різні форми моральної поведінки, а під час обговорення одержує зворотний зв'язок відносно своїх вчинків. За умови згуртованості групи, позитивного ставлення її членів один до одного, апробація моральних форм поведінки не буде викликати напруги, оскільки доброзичливість групи нівелює страх людини вчинити «неправильно». Тому основним моральним принципом групової роботи є принцип *прийняття* особистості й прагнення бачити людину не такою, яка вона є, а такою, якою вона має стати в результаті гармонізації свого характеру. Прояв гумору під час цих занять має бути пов'язаний з симпатією до людини, з бажанням, щоб вона виправила негативні риси. Саме бажання допомогти людині стати краще є основою морального відношення до неї. При

вирішенні проблемних ситуацій психолог має надавати емоційну підтримку юнакам та дівчатам, стимулюючи їх до прояву самостійності і відповідальності. Тут доцільно проводити розгляд можливих варіантів вирішення проблеми й зіставляти кожний з них із системою духовно-моральних принципів, прогнозувати варіанти належної гармонійної поведінки в аналогічних ситуаціях у майбутньому. Психолого-виховна робота, що спрямована на знаходження особистістю *позитивного* досвіду набуття гармонійних рис, є досить творчою. Її опис неможливо обмежити рамками методичних рекомендацій, а тому вона вимагає від психолога високого рівня професійності, психологічної гнучкості, життєвого досвіду і психолого-педагогічної майстерності.

5. Психокорекційний напрямок гармонізації характеру майбутніх педагогів презентує собою роботу з корекції характерологічних дисгармоній особистості, допомогу в подоланні негативних тенденцій, що супроводжують процес особистісного становлення. Психокорекція може здійснюватися психологом або психотерапевтом. Індивідуальна форма роботи надає можливість більш тонко оцінити особливості характеру особистості й відповідно до них скласти індивідуальну програму роботи з клієнтом.

Для психокорекції дисгармоній характеру доцільно використовувати метод духовно-моральної самоактуалізації особистості, яка в юнацькому віці значно залежить від спілкування юнаків та дівчат з авторитетними дорослими людьми (батьками, вчителями, старшими товаришами, талановитими дітьми тощо), які вже мають життєвий досвід і можуть надати наочний приклад гармонійної поведінки. Учитель, який сам духовно і морально самоактуалізується, здійснює підсвідомий позитивний вплив на здатність учнів до конструктивної самореалізації. Тобто відбувається двосторонній процес самоактуалізації усіх учасників навчально-комунікативної взаємодії за рахунок психокорекційного впливу моральних взаємин на духовне розкриття особистості. Педагог має значно більший досвід, ніж учень або студент. Гармонізуючи характер вихованця, він не повинен підштовхувати його до того або іншого рішення, а має створювати психологічні умови для того, щоб людина прийняла це рішення самостійно. Тому він не повинен чіплятися за слова, а викладати своє бачення певної проблеми коректно, запропоновувати шляхи її розв'язання, не

нав'язуючи свою думку. Етичний кодекс психолога наголошує, що про помилки учнів (студентів) краще говорити не прямо, а мимохіть, наголошуючи, що кожен може помилятися, головне, щоб вчасно виправити помилки й не допускати їх у майбутньому.

6. Психотерапевтичний напрямок полягає у здійсненні психотерапевтичної допомоги юнацтву у подоланні глибоких та стійких характерологічних дисгармоній.

Психотерапія може здійснюватися психотерапевтом або психологом, який пройшов спеціальну психотерапевтичну підготовку. Психолог має допомагати педагогам та учням зрозуміти себе. Для цього важливо зберегти цілісність своєї особистісної позиції, а не прагнути до нормативної правильності [5]. Велике значення мають такі особистісні якості психолога як досвід, особистісна зрілість, цілісність мислення, світогляду й життя, відповідність його віри способу мислення і життя. Необхідною умовою ефективності роботи психолога виступають доброзичливість, емпатія, уважність до людини, здатність до прийняття кожної особистості, лояльне відношення до її досвіду. Для психолога важливо мати високий моральний статус, спосіб життя і відповідну поведінку.

Рекомендації щодо розвитку духовних якостей і зниження *агресивності* особистості:

1. Можливість висловити наболіле і бути понятим – це є ефективним кроком до подолання негативних емоцій. Тому психолог і педагог мають більше спілкуватися з агресивними юнаками та дівчатами.
2. Вчити адекватно оцінювати власні переживання і нести відповідальність за проблеми, а не перекладати провину на інших; розвивати почуття співпереживання людям, природі.
3. Допомагати виражати гнів соціально прийнятними способами (у спорті, змаганнях).
4. Людина має зрозуміти те, що не можна самостверджуватися, принижуючи інших людей, відповідати агресією на агресію. Зло перемагається лише добром і любов'ю, розумінням і прощенням.

Важливим компонентом психологічної самодопомоги є набуття здатності до правильної оцінки людиною причин власних помилок. Причину власних невдач вбачати

тільки у собі – тоді встановиться врівноваженість і спокій. Розвиток духовних якостей характеру полягає через щире прагнення до духовно-морального способу життя.

7. Психолого-профілактичний напрямок має на меті випереджаючу профілактику дисгармоній характеру і деструктивного особистісного розвитку. Він включає всі форми психолого-педагогічної роботи, що описані вище. Специфікою даного напряму є діагностика характерологічних якостей і виявлення «груп ризику», тобто, осіб, які мають схильність до глибоко-дисгармонійних характерологічних проявів. Як правило, це педагогічно запущені юнаки та дівчата з неблагополучних родин, які соціально дезадаптовані в студентській групі. Референтними для них виявляються неформальні молодіжні угруповання, спілкування в яких носить деструктивний, асоціальний характер. При роботі з такими особами ефективним є створення для них індивідуально-розвиваючого оточення. Завчасне виявлення представників «групи ризику» і проведення з ними психокорекційного курсу дозволяє направити їх майбутнє життя в конструктивне русло.

Для психологічної профілактики розвитку ригідної фіксації у студентів педагогів на нав'язливих почуттях на образах слід проводити психологічну роботу з молоддю стосовно усвідомлення юнаками і дівчатами руйнівного впливу власних образ на саму людину і навчання методам ведення конструктивного діалогу, надання зворотного зв'язку тим, хто тебе ображає чи дратує, а саме головне – це навчити молодь прощати один одному образи, зберігаючи позитивні ставлення до людей.

Усі запропоновані рекомендації сприяють не тільки розвитку духовних якостей, а й цілісному конструктивному розвитку особистості майбутнього педагога.

ВИСНОВКИ:

1. Духовні якості характеру ґрунтуються на моральних ставленнях особистості до інших людей, до себе, до суспільства, до природи, до праці, до світу в цілому й дозволяють людині свідомо та ефективно будувати власну поведінку й конструктивні взаємини.

2. Дисгармонійні риси характеру зумовлені несформованістю моральних ставлень особистості, що визначає дисгармонійність поведінки і взаємин людини.

3. Розвиток духовних якостей характеру педагогів та їх учнів відбувається завдяки духовно-моральному саморозвитку особистості.

4. Актуальним завданням сучасної освіти є створення психолого-педагогічних умов духовно-морального оздоровлення особистості. Значна увага в психолого-педагогічній роботі має приділятися формуванню світогляду особистості на основі духовно-моральних цінностей, що сприяє моральному розвитку, зміцненню духовних сил і гармонізації характеру людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

7. Авдеев Д.А. Нервность: ее духовные причины и проявления / Д.А. Авдеев. 6-е изд. – М.: «МБЦ Серафима Саровского», «Омега», 2009. – 320 с.
8. Васянович Г. П. Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / Григорій Васянович, Василь Онищенко. – Львів : Сполом, 2007. – 217 с.
9. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Київ-Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 612 с.
10. Лоргус А. Опыт методологического анализа психологических категорий : психика, душа и личность [Електронний ресурс] / Институт христианской психологии: статьи на конференциях. – Режим доступу: http://fapsyrou.ru/science/stati_conference/opyt_metodologicheskogo_analiza_616/ (19.05.15). – Назва з екрану.
11. Менделевич В. Д., Соловьёва С.Л. Неврозология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьёва – М.: «МЕДпресс-информ», 2002. – 607 с.
12. Павлык Н. В. Психодиагностика и гармонизация характера личности в юношеском возрасте: уч.-метод. пособие / Наталия Павлык. – К.: Логос, 2013. – 151 с.
13. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 228 с.
14. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский / редкол.: А.

И. Еголин и др. – М.; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. – 1948. – 656 с.

3.4. Психологічні засоби розвитку мотиваційно-смислової саморегуляції педагога для забезпечення духовної взаємодії та розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

(З.Л.Становських).

Розвиток здатності педагога до самозміни, до самомотивації управління власним особистісним і духовним потенціалом, до саморегуляції власних станів, дій, вчинків є актуальним практично значущим завданням. Наявність знань про способи самостійного регулювання і готовності реалізовувати їх у різних умовах мають бути вимогою до психолого-педагогічної підготовки кадрів, критерієм їх професійної компетентності, педагогічної майстерності.

Психолого-педагогічні дослідження (Лосавіо О.В., Прохоров О.О., Хохлов С.І., Чебикін О.І. і ін.) і ті, що були проведена нами, показують, що значна частина педагогів в достатній мірі не володіє прийомами саморегуляції. За даними цих досліджень, близько 50% фахівців відчують труднощі в регуляції власних станів. Складність професійних задач педагога полягає в тому, що він має одночасно вміти оперативно здійснювати саморегуляцію і впливати на стани вихованців. О.О. Прохоров [5] вказує, що більш 70% педагогів інтуїтивно здійснюють саморегуляцію в професійній діяльності, використовуючи прийоми: відключення, переключення, самонавіяння, самозаспокоєння, самонаказу, регуляції дихання, голосу. На нашу думку, це досить обмежений арсенал способів самоуправління, який спрямований переважно на стримування переживань та відновлення емоційного та психофізіологічного балансу. Розвиток у педагогічних працівників здатності до мотиваційно-смислової саморегуляції передбачає як розширення репертуару прийомів саморегуляції особистості, так і – що є головним – зміну погляду на систему саморегуляції особистості в цілому, визначення в ній додаткових змістовних і цільових пріоритетів. В якості таких

змістовно-пріоритетних акцентів розвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогів виступають: 1) здатність особистості до усвідомлення, корекції ідеалів, цілей та смислів професійної діяльності, самомотивація до творчості, конструктивного педагогічного діалогу; 2) навички особистісно-професійної саморефлексії; 3) здатність до свідомого самоуправління своїми емоційними станами (найбільш досліджена частина саморегуляції); 4) навички самоконтролю і саморегуляції практичних дій, вчинків вчителем, його здатність адекватно визначати потребу спонукальної або стримуючої (гальмівної) функції самоконтролю у контакті з іншою особистістю або колективом.

Для подальшого розгляду особливостей розвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників, необхідно означити вихідні наукові положення, що стосуються розуміння сутнісних механізмів мотиваційно-сміслової сфери особистості. До таких сутнісних положень слід віднести те, що по-перше, на відміну від біологічної мотивації, за якою стоять потреби індивіда і виду, власне людська мотивація в кінцевому рахунку відповідає потребам суспільства. Саме завдяки суспільному існуванню людини, мотивації її поведінки характерні різноманітність, мінливість, культурно-історична обумовленість розвитку через цілеспрямований вплив навчання та виховання. По-друге, важливим положенням для розуміння особливостей розвитку мотиваційно-сміслової сфери особистості є те, що у ході онтогенезу формується здатність людини до саморозвитку, який у свою чергу є опосередкованим інтелектом, мовою, свідомістю, волею тощо. Саме тому мотивація людини є надситуативною і не має жорсткої прив'язаності до умов життєвої ситуації, вона також характеризується автономністю, стійкістю, спрямованістю на віддалені життєві цілі та ін.[2]. По-третє, особливостями внутрішньої організації і динаміки мотивації людської поведінки та діяльності є: ієрархічна підпорядкованість мотивів, полімотивований характер діяльності, полівалентність мотивів по відношенню до потреб, пластичність, взаємозамінюваність та ін.

Однак для розуміння проблеми розвитку мотиваційно-сміслової сфери особистості недостатнім є з'ясування її феноменологічних характеристик, в яких

фіксуються рушійні сили і кінцеві результати розвитку мотивації людини. В психології та педагогіці завжди були й залишаються актуальними питання про сам процес розвитку, без знання якого, очевидно, повнота розуміння і пояснення мотивації неможлива.

Розвиток не може бути охарактеризованим тільки даними про відмінності, що виникнуть у ході цього процесу. Як справедливо зазначає В.К. Вілюнас[2], питання з чого починається і як відбувається розвиток (які „нижчі” мотиваційні процеси перетворюються соціальними силами, що формує „вищу” людську мотивацію, які конкретно-психологічні механізми цього процесу, що саме опосередується інтелектом і т.п.), припускають з’ясування не відмінностей, а подібності, що зберігається, між соціально розвинутою і біологічною мотивацією - проблеми, що у науковій літературі, висвітлена явно недостатньо. Для виявлення загальних моментів між соціальною і біологічною мотивацією важливе значення має диференціація різних аспектів мотивації, зокрема її змісту і механізмів.

В цілому мотивація - це процес формування мотиву, що проходить через певні стадії і етапи, а мотив - це продукт цього процесу, тобто мотивації. Так, наприклад, ще Д.Н. Узнадзе¹ розумів мотив як складне психологічне утворення, що виникає в результаті багатоетапного процесу мотивації. Процес формування мотиву базується на особистісних утвореннях, які поступово формуються по мірі розвитку людини, тому, очевидно, що на кожному етапі професійного становлення педагога будуть свої особливості мотивації і структури мотиву. При цьому, як підкреслює Є.П. Ільїн [3], новоутворенням є не мотивація, а мотиватори, тобто психологічні фактори, що впливають на процес мотивації і формування наміру.

У теоріях мотивації західних психологів перебільшувалась роль динамічно-енергетичних факторів (Д. Гілфорд, Г. Мерфі, З. Фрейд, Р. Фріер, ін.), і було недооцінено значення внутрішньоособистісних та соціальних чинників. Між тим, у книзі „Мотивація і мотиви” Є.П. Ільїн пише: „Процес формування мотиву як підстави дії, вчинку і спонукання до них, починається з виникнення потреби

особистості і закінчується виникненням наміру і спонуки до досягнення мети, якщо ця мета необхідна людині. Між цими двома психологічними феноменами розташовується проміжний етап мотиваційного процесу, в якому актуалізуються наявні у людини психологічні утворення, що забезпечують обґрунтований вибір ним предмету і способу задоволення потреби (особистісні диспозиції)” [3]. Про наявність такого опосередкування мотиваційного процесу особистісними утвореннями вказувалось у когнітивних теоріях мотивації як зарубіжних авторів (Б.В. Зейгарник, В.Г. Асєєв та інші), так і в ряді робіт вітчизняних психологів (С.С. Занюк, С.Г. Мосвічов).

Таким чином, у ході життєдіяльності, у багатьох випадках виникає проміжний інтелектуальний етапу в мотивації, на який впливає багато факторів, особистісних установок, цінностей, ставлень тощо. Саме на цьому проміжному етапі виникає необхідність усвідомлення внутрішніх основ мотиваційного вибору, що є і проявом, і умовою розвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції особистості.

Прийняття соціально зрілою людиною рішення щодо здійснення того чи іншого вчинку, дії перебуває під постійним тиском моральних, етичних норм і принципів і здійснюється з урахуванням її можливостей (знань, умінь, якостей), стану в даний момент, ситуації. Саме врахування цих факторів в одному випадку дає вихід енергії потреб, а в іншому - визначає спосіб її використання і надає цьому процесу особистісного смислу. Здатність педагога до мотиваційно-сміслової саморегуляції відноситься до другого випадку, коли соціальні чинники, власні потреби опосередковуються усвідомленими внутрішніми ціннісними утвореннями, набувають особистісного смислу, що додає енергетичної сили внутрішнім мотиваторам дії.

Спираючись на концептуальне розуміння мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників, розглянемо детальніше змістовні аспекти її розвитку.

Першою складовою саморегуляції нами визначено спрямованість особистості та утворення професійної самосвідомості. Не тільки мотиви в

строгому сенсі цього терміну (ідеальний чи матеріальний предмет, що спонукає до діяльності) надають спрямованості людській діяльності. Ідеали, соціальні норми, цінності, власні особистісні риси педагога так чи інакше детермінують спрямованість його професійної діяльності.

Таким чином, для вдосконалення процесів мотиваційно-сміслової саморегуляції необхідно приділяти увагу сформованості і усвідомленості вчителем власних педагогічних ідеалів, системи особистісних і професійних цінностей, які в значній мірі визначають цілі його діяльності, вчинків. При цьому ідеали й цінності можуть як мотивувати, спонукати до дії, так і стримувати. В цьому контексті досить ілюстративними є результати досліджень В.В. Століна [6], де експериментально вивчались випадки смислоутворення при зіткненні двох мотивів, що утворюють різні і суперечливі смисли однієї і тієї ж дії (конфліктні смисли). Досліджуванам пропонувався перелік 128 запитань з формулювання гіпотетичних внутрішніх перешкод. Загальна структура питання була наступною: „Наскільки важко заради чогось для Вас важливого здійснити ... „, далі йшов опис специфічних дій чи обставин, які є перепорою для особистості. Відкрита форма питання „заради чогось для Вас важливого” без зазначення чого саме, кожному досліджуваному дозволяла домислювати різні і значущі саме для нього мотиви діяльності, таким чином питання виявлялись прийнятними для людей з різною мотивацією. Запитання включали потенційно значущі мотиви, негативні санкції, ідеали особистості, суб’єктивні стани що відносились до двох груп: частина стосувалась зовнішніх перешкод, інша частина – внутрішніх.

Результати факторного аналізу показали, що до внутрішніх перепон поведінки відносяться питання де йдеться про вчинки, що суперечать совісті і моральним ідеалам людини. Було визначено фактори, де питання більше акцентують роль конкретних вчинків, а в другій - суперечності абстрактного ідеалу. Так, в першій вибірці цей фактор об’єднав запитання: „...відмовити в допомозі іншому”, „...порушити дану іншому обіцянку”, „... зробити вчинок, що суперечить Вашому ідеалу людини”, „... зробити вчинок , який ставить під удар добробут інших людей”, „... збрехати”, „...зробити щось, що суперечить тим

якостям, які Ви хотіли б у себе бачити”, „...приділяти значно менше уваги дітям”, „... зробити щось, що суперечить Вашим уявленням про сенс життя” та ін. В результаті факторизації другої вибірки, додалися такі: „...відмовляти неприємній Вам людині в допомозі, у важкий для неї момент”, „...розголошувати чужий секрет”, „... зробити щось, що не в'яжеться з Вашим світоглядом”. При цьому в другій вибірці максимальні факторні навантаження отримали питання, в яких йшлося про суперечності вчинку „ідеалу людини”, „уявленням про сенс життя”, „світогляду”. Таким чином, у свідомості досліджуваних безсовісний вчинок - це вчинок антисоціальний і одночасно такий, що суперечить ідеалу „Я”. Цікаво, що факторний аналіз абсолютно однозначно розрізнив очікування негативних думок як зовнішню соціальну санкцію і совість як особистісну структуру, що загрожує внутрішніми санкціями за аморальний вчинок.

У жінок, відмічає В.В. Столін, також виділився фактор, що відображає роль совісті як внутрішньої перешкоди. До цього фактору увійшли сім запитань, де найбільше факторне навантаженнями отримали перепони, в ролі яких виступають високі (і абстрактно сформульовані) ідеали (світогляд, уявлення про сенс життя, ідеал людини), а також питання „приділяти значно менше уваги дітям”. Останнє свідчить, що материнська турбота входить в сферу ідеальних уявлень досліджуваних жінок.

Ці дослідження яскраво засвідчили регулятивну роль ідеальних уявлень, світоглядних позицій, системи цінностей людини у процесах смислотворення й мотивопородження, які визначають її поведінку.

Нагадаємо, що проведені нами дослідження виявили певну „проблемну зону” цього компоненту мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогів, а саме недостатню диференційованість і усвідомленість педагогічних ідеалів. Частково так ситуація пов'язана з певною аморфністю, розмитістю ідеалів і цінностей сучасного суспільства. Однак, на нашу думку, саме освітнє середовище може виступати в ролі ініціюючого і структуруючого фактору, який може суттєво впливати на соціальні процеси, сприяти кристалізації гуманістичних, духовних, моральних орієнтирів в українському суспільстві.

Важливим чинником мотиваційно-смислової саморегуляції педагогічних працівників є особливості їх самоставлення. Так, експериментальне дослідження Ж.П. Вірної [1], яке було присвячене вивченню самоставлення як мотиваційного показника у контексті професійної ідентифікації особистості, проводилось з педагогічними працівниками. Одним з теоретичних положень на яке спиралась ця робота було те, що „професійне самовизначення як усвідомлення людиною не тільки рівня розвитку своїх професійних здібностей та структури професійних інтересів і мотивів, а й як усвідомлення відповідності тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, дає підставу стверджувати, що переживання цієї відповідності можна трактувати як почуття задоволеності обраною професією. Задоволеність професією як соціально-психологічне відношення виражає рівень співвідношення людиною своїх актуальних і потенційних можливостей, її актуального рівня розвитку з вимогами професійного середовища. Це своєрідний критеріальний показник професійної соціалізації особистості” [1]. На наш погляд, позитивне ставлення до професії є свідченням і функціональності регуляторних особистісних процесів, оскільки відображає благополуччя у сфері професійної комунікації та інтеракції.

Результати дослідження Ж.П. Вірної показали, що інтерес педагогічних працівників до самих себе сприяє формуванню впевненості у своєму інтересі до інших; у працівників з позитивним самоставленням очікування ставлення від інших характеризується установками симпатії та доброзичливості, що не заважає їм уважати себе унікальними й несхожими на інших; зміст самоставлення досліджуваних можна охарактеризувати як такий, що емоційно й змістовно об'єднує віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Навпаки, при негативному самоставленні показники зафіксовано кореляційний зв'язок лише з факторами внутрішньої готовності особистості до конкретних дій, сповнених самовпевненості та саморозуміння. Такі досліджувані характеризуються невротичністю, яка проявляється в комплексі зі спонтанною агресивністю, депресивністю та дратівливістю, що є ознакою прагнення домінування над іншими.

Таким чином, діагностика та самодіагностика особливостей самоставлення педагога, визначення та корекція його негативних тенденцій є перспективним напрямком як саморозвитку особистості вчителя, так і завданнями психодіагностичної, корекційної роботи практичного психолога.

Другою складовою мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів виступають рефлексивні механізми професійної самосвідомості. Особистісні й професійна педагогічна рефлексія виконує ряд функцій: активізації розвитку розумових процесів, їх свідомої регуляції і контролю; забезпечує розуміння, проникливість, чуйність у ставленні до іншої людини; забезпечує взаєморозуміння і погодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності; актуалізує процеси самосвідомості, самоаналізу, самоосмислення, що лежать в основі особистісної саморегуляції і самовдосконалення; сприяє цілісності і динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним. Таким чином, рефлексія забезпечує ефективну свідому саморегуляцію професійної діяльності педагогічних працівників.

Однак, результати проведеного нами експерименту показали, що існує значна дефіцитарність розвитку рефлексивних механізмів самосвідомості особистості сучасного педагога. Вчителі пояснюють свої невдачі і пасивність переважно причинами зовнішнього порядку (недосконалість освітньої системи чи організації, відсутність підтримки з боку батьків, суспільства, матеріальні чинники) недооцінюючи, рефлексивно не усвідомлюючи значення вияву власної суб'єктності, активності, ініціативи. Іншим прикладом дефіцитарності рефлексивних механізмів професійної самосвідомості сучасних педагогів є виявлена експериментально тенденція до переоцінки своїх особистісних рис. Так, приміром, самооцінки досліджуваними свого рівня духовного розвитку виявились завищеними, у порівнянні з реальними.

Дані експериментальної роботи з вивчення особливостей розвитку здатності до рефлексії [4] свідчать про те, що підвищення рівня рефлексивності спостерігається в критичні періоди життя, коли приходить робити життєвий

вибір, приймати важливі рішення. Розвиток здатності до рефлексивного самоосмислення, самоконтролю і саморегуляції в дорослому віці має здійснюватись через постановку нових, творчих професійних завдань.

При цьому слід пам'ятати, що існує певна „область оптимальних значень” [4] рефлексивності, що визначає межі найбільш ефективного функціонування всієї системи психіки і є показником адаптивності особистості та ефективності професійної діяльності суб'єкт-суб'єктного типу. При надмірній рефлексивності з'являється складність взаємодії когнітивної й особистісної підсистем, що є певною перешкодою для саморегуляторних процесів. Для високорефлексивної особистості домінантою у мотивації стає реалізація логічної послідовності розумових дій, при цьому може ігноруватись соціальний контекст вирішення педагогічної задачі. Інколи, низькорефлексивна особистість, навіть може виявитись більш ефективною і діях, оскільки її інтелектуальні операції пов'язані з одномоментним просторовим перетворенням ситуації. Це звісно, не свідчить, що низькорефлексивний педагог є більш ефективним. Важливий висновок який можна зробити з психологічних досліджень рефлексивності – для ефективної саморегуляції педагога значущим є наявність балансу й гнучкості між інтелектуальною (рефлексивність, соціальна перцепція) та емоційною (емпатія, соціальна чутливість) сферами. Розробка і підбір психологічного інструментарію для розвитку саме таких внутрішньо збалансованих регуляторних механізмів у педагогічних працівників є непростим, проте досить актуальним завданням.

Розвиток здатності до рефлексивної децентрації у вчителів не може проводитися лише як перенавчання, оскільки цей процес безпосередньо зачіпає їх особистість (персону і тінь, мотивацію і систему переконань, Я-концепцію і стиль спілкування, особистісні установки і способи мислення і т.д .) і неминуче стикається з різноманітними психологічними захистами. Тому, залежно від ступеня психологічних перебудов ця робота повинна розглядатися як психогігієнічна, психокорекційна або навіть психотерапевтична. Таким чином, розвиток здатності педагога до рефлексивної саморегуляції потребує постійного контакту з фахівцем-психологом. Поки що така робота неможлива як масова

практика, доки не буде створена розгалуджена і реально діюча шкільна психологічна служба, в завдання якої будуть включені подібні питання.

В якості основних засобів для такої роботи добре підходять форми групової психологічної роботи (соціально-психологічний тренінг), а також форми професійного вдосконалення педагогів, що ґрунтуються на діалогічних видах співпраці. Працюючи у групі, особистість не тільки розвиває рефлексивно-інтелектуальні навички ефективного вирішення професійних задач, але й має змогу отримати зворотній зв'язок від інших учасників про особливості своєї соціальної взаємодії, розвинути чутливість до емоційного фону діяльності, вдосконалити навички соціальної перцепції, інтеракції, комунікації. Саме в груповій роботі, що має бути побудована на визнаних членами групи психоекологічних правилах взаємодії, створюються оптимальні психологічні умови для фасилітації саморозвитку рефлексивних механізмів професійної самосвідомості педагогів.

Наступний компонент мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів відноситься до сфера почуттів - здатність до емоційної саморегуляції.

Психологами експериментально встановлено, що самий ефективний педагог – це педагог емоційно позитивно налаштований. Звісно, що у ході виконання діяльності зберігати незмінним позитивний емоційний настрій не вдається нікому, особливо враховуючи стресогенний характер педагогічної діяльності. Професійно значущим для результату педагогічної дії і виховного впливу є вміння педагогом регулювати власні емоційні стани, свідомо контролювати сферу почуттів в напрямку прагнення збереження оптимістичного налаштування, його вмотивованість на створення педагогічної ситуації, що пробуджує у взаємодії дорослого і дитини естетичні почуття, переживання краси, успіху, радості, захоплення та ін.

На сьогодні у психології накопичено значний арсенал інструментарію, використання якого може допомогти людині здійснити профілактику надмірної напруги, впливу негативних переживань та емоційно налаштуватись на ефективну дію. Однак, як показали результати нашого опитування вчителів, переважна

більшість педагогічних працівників не користується відомими розробленими засобами емоційної саморегуляції. У стресових ситуаціях вони частіше діють інтуїтивно й обмежуються природними способами регуляції організму (сон, смачна їжа, спілкування з природою, тваринами, музика, ін.) та невеликою кількістю психотехнік (раціоналізація, самоумовляння, самонакази).

Така суперечність між наявністю і достатньою доступністю психологічних засобів емоційної саморегуляції для педагогічних працівників і їх невикористанням у практиці пов'язана, на наш погляд, з дефіцитом професійної культури працівників, браком мотивації до свідомої саморегуляції та саморозвитку і, відповідно, обмеженістю такого досвіду. Смісловий фокус уваги вчителя часто спрямований на вихованця – це він потребує допомоги, підтримки, розвитку, контролю. Сучасний педагог недооцінює себе як значущого учасника педагогічної взаємодії, вузько інтерпритує свою професійну роль, не розширюючи її до особистісної взаємодії з дитиною. Однак, незалежно від того що усвідомлює педагог, а що ні, емоційний стан вчителя безумовно впливає на педагогічний контакт. Це приводить до висновку, що розвиток мотивації педагогічних працівників до опанування психологічними засобами саморегуляції, сприяння формуванню особистої зацікавленості вчителя у цьому процесі є первинним завданням психологічної роботи у педагогічних колективах. Такі завдання, звичайно, потребують комплексного підходу, проте починати треба з тих засобів, що сприяють появі у педагогів нового досвіду саморегуляції, відчуття „психологічного” виграшу від опанування нових способів самодопомоги, насичення цього процесу радістю, оптимізмом, гумором. Для цієї мети підходять також групові форми роботи (групи емоційної підтримки, тренінги), а також індивідуально-психологічне консультування.

Ще одним напрямком розвитку мотивційно-сміслові саморегуляції вчителя є розвиток педагогічної майстерності як вдосконалення педагогічної дії. Теоретичні та практичні орієнтири для подібних програм існують і у вітчизняній, і в зарубіжній психології (див. роботи Ф.Ю. Василюка, Ю.Б. Гіппенрейтер, Л.А. Петровської, А.С. Співаковської, Р. Бернса, Т. Гордона, К. Роджерса, К.

Рудестама та ін.). Дані програми, пов'язані з використанням нетрадиційних (психотехнічних в широкому сенсі слова) процедур, адресованих студентам педвузів і працюючим вчителям, розробляються в різних напрямках: це і створення так званої педагогічної техніки, і оволодіння основами акторської майстерності, і цілеспрямований розвиток окремих комунікативних здібностей і навичок (емпатії, сензитивності, діалогічності і т. д.), і активізація мотиваційних ресурсів вчителів. І нарешті, слід сказати про побудову комплексних процедур, свого роду комплексних психологічних практик, що цілеспрямовано стимулюють креативність і самовираження вчителів за допомогою спеціальних тренінгових систем, що включають в себе групи зустрічей, як особливий вид групової психологічної роботи, фокусуються не так на груповому процесі або на процесі розвитку навичок міжособистісних взаємодій, а на пошуку автентичності й відкритості у взаєминах з іншими. На них створюється і розвивається атмосфера довіри, яка сприяє свободі вираження членами групи особистісно значущих думок і почуттів. Як правило, відсутні заплановані процедури і вправи для того, щоб подолати опір учасників розкриттю особистісних установок і включити в груповий процес всіх членів групи.

Повноцінне саморозкриття у взаєминах членів групи можливе тільки після того, як група придбає певний досвід і пройде основні етапи групового процесу: знайомство учасників групи; перші спроби саморозкриття і особистісне опір цьому; вираз негативних переживань; вираз будь-яких переживань, що виникають «тут і тепер»; прояви самоприйняття. Досвід такого спеціально організованого позарольового спілкування веде до руйнування комунікативних професійних стереотипів вчителів і, отже, до більш неупередженого і безпосереднього сприйняття, більш глибокого і неспотвореного розуміння ними самих себе. Реалістичність сприйняття педагогом себе, дитини, елементів педагогічної діяльності, живого спілкування суттєво визначає якість мотиваційно-сміслової саморегуляції педагога. Перенесення учителем навичок і цінностей внерольового спілкування, отриманих в ході тренінгових занять, в сферу щоденної професійної діяльності є одним з внутрішніх психологічних ресурсів праці вчителів, умовою

активізації їх психологічної культури, педагогічні ефекти якої виявляються насамперед у зверненні вчителів до нових сторонам особистості учнів, до новим методам навчання і виховання, до нових засобів самовираження і рефлексії як типових ефектів практики груп зустрічей для вчителів можна вказати наступні: з'являється тенденція приділяти своїм відносинам з учнями стільки ж уваги, скільки змістовному матеріалу курсу; виникає прагнення приймати новаторські, творчі ідеї учнів, а не реагувати на них як на загрозу; ймовірнішим виявляється рішення міжособистісних розбіжностей і проблем разом з учнями, а не в традиційній дисциплінарної манері; зміни спілкування спостерігаються також у сфері відносин вчителів з близькими людьми: подружжям, батьками, дітьми, друзями.

У практичній груповій роботі зі шкільними психологами та вчителями операціоналізуються основні поняття і техніки гуманістичного підходу стосовно педагогічної практики, щоденній роботі вчителя в школі. Основний постулат, на якому базується такий тренінг, полягає в тому, що сама якість навчального процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учня, яке в свою чергу залежить від внутрішньоособистісних відносин вчителя, тобто від його відносин до самого себе. Головне завдання - навчити вчителя правильно (з психологічної точки зору) спілкуватися з самим собою і з учнями. Подібна оптимізація педагогічного спілкування вирішує багато психологічних проблем, характерних як для учнів, так і для вчителів і що утрудняють, а часом і блокуючі процес навчання.

З урахуванням особливостей мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів у духовно-розвивальній взаємодії з вихованцями, основними завданнями професійного розвитку педагогів мають бути такі завдання:

- розвиток особистісно-професійної саморефлексії вчителя;
- розвиток критичності у ставленні до свого рівня комунікативної компетентності, зокрема, розвиток сприйнятливості, толерантності у ставленні до думок інших людей;

➤ розвиток мотивації до опанування сучасними психологічними знаннями та психотехніками щодо процесу духовного розвитку особистості та вмінням з їх використанням створювати духовно-розвиваюче середовище у навчальному закладі.

Як показав формувальний експеримент, незважаючи на інтерес педагогів до сучасних форм навчання дорослих, зокрема психологічних тренінгів, участь у вчителів цій роботі стикається з певним психологічним опором. Це явище ми пов'язується з тим, що у процесі професійної підготовки педагогів в сучасних умовах ВНЗ, не забезпечується достатній рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до саморефлексії, самоаналізу, вміння у професійній групі відверто обговорювати не тільки власні успіхи, але й професійні труднощі, невдачі. Та й сам рівень організаційної культури у школах не завжди підтримує ці процеси. Надмірна зарегламентованість професійного спілкування (мається на увазі використання сталих форм обговорення педагогічних проблем) не сприяє розкриттю справжньої палітри переживань педагога, в якій можуть зустрічатись і такі як професійна втома, виснаження, відсутність захопленості роботою, невпевненості у своїх діях та рішеннях тощо. В системі освіти України на сьогодні, на жаль, відсутня психологічна служба для самих педагогів, викладачів ВНЗ. Між тим, ці професійні групи відносяться до тих, що мають високий рівень професійної, емоційної напруги, є ризикованими у відношенні професійного вигорання та редукції професійних навичок. Психологічний навчально-тренінговий цент, який створено при ІПОД НАПН України є однією з сучасних форм психологічної допомоги та навчання дорослих, зокрема, вчителів, які сприяють вирішенню проблем педагогічної практики.

Вирішення цих проблем професійного розвитку педагога вбачаємо у наступних заходах:

➤ зміни якості психологічної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ у напрямку збільшення годин практичних занять, тренінгів, дискусій які б сприяли розвитку особистісної готовності педагога до свідомої, психологічно

виваженої взаємодії з дітьми та розвитку рефлексивних механізмів професійної самосвідомості педагога;

➤ підвищення якості психологічного блоку, зокрема його практичного компоненту, у післядипломній освіті вчителів;

➤ на даному етапі становлення освітньої сфери в Україні, тренінгові форми роботи з вчителями мають носити характер особистісно-професійного навчання, тренінговий матеріал має бути спрямований на розвиток конкретних навичок професійної рефлексії, комунікації, інтеракції, духовно-орієнтованої взаємодії з дитиною.

➤ необхідно створити нові доступні форми психологічної допомоги педагогам та викладачам для вирішення їх індивідуально-психологічних проблем професійного розвитку, які можуть стосуватись широкого особистісного контексту і які здатні забезпечити умови анонімності, конфіденційності та безпечності особистісного саморозкриття;

➤ необхідно організувати навчання для керівних кадрів освітньої сфери, яке має за мету навчання керівників психологічним вмінням командотворення, формування психологічно комфортного клімату у колективі, сприятливих умов для особистісного творчого саморозкриття, духовного зростання для підлеглих;

➤ особливої уваги потребує узагальнення та популяризація передового психолого-педагогічного, організаційного досвіду роботи з дорослими за вказаними напрямками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірна, Ж. П. Самостановлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України; гол. ред. Л. Засєкіна. – Луцьк, 2011. – Вип. 17. – С. 28-39.

2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека.—М.: Изд-во МГУ, 1990.—288 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – С. 138.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. - М.-Ярославль: Аверс Пресс, 2002. - 304 с.
5. Прохоров А.О Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. - М.: Издательство: Пер Сэ, 2005 г. - 350 с.
6. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.

3.5. Діалогічні засоби підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

(Бастун М.В.)

Формування культурної суб'єктності педагога

У даному розділі розглядаються можливості застосування діалогічних методів у роботі педагога, спрямованої на розвиток духовного потенціалу учнів як однієї з головних цілей його професійної діяльності. Діалогічні форми роботи базуються на певних принципах та методологічних засадах.

Сучасний світ гостро потребує дедалі ширшого застосування принципів діалогу у розбудові відносин на всіх рівнях. Проте, як показують події у світі, люди не готові до діалогу, при формальній декларації цінності діалогу вони у реальному житті керуються зовсім іншими стратегіями. Перед школою, перед системою освіти стоїть завдання розвинути духовний потенціал учня, виховати його як людину культури, яка сприймає світ і взаємодіє із ним на засадах діалогу, долаючи монологічні моделі поведінки, котрі досі є переважаючими.

І педагогами, і психологами створено чимало методик, програм, спрямованих на розв'язання окреслених вище завдань. Проте поставлене завдання – розвиток духовного потенціалу, формування культурної суб'єктності – не можна вважати виконаним, потрібен пошук нових шляхів і методів котрі спираються на бачення культури у її історичній перспективі. На нашу думку, вирішення цього завдання можливе лише із урахуванням та використанням підходів і напрацювань історичної психології.

Якщо прийняти тезу В.С.Біблера про те, що культура існує передусім у формі діалогу з іншими культурами, потрібно погодитись, що для того, аби учасник діалогу дійсно займав (реалізував) позицію свідомого й відповідального суб'єкта культури, він повинен встати у позицію діалогічної взаємодії зі світом іншої культури в усій її глибині, від самих її витоків до сучасності (від «А» до «Я»).

Відповідно до цього, для ефективного виконання завдання, що стоїть перед

освітою – розвинути духовний потенціал учня, виховати його особистість як «людину культури», суб'єкта культури – необхідно звертатися до методів і підходів історичної психології, використовувати її здобутки у практичній площині педагогіки та психології.

Одне з завдань, що стоять перед сучасною освітою – це гуманізація (не гуманітаризація) знання, наповнення його гуманістичним змістом, олюднення. Це поняття дуже багатогранне, як багатогранна і природа людини. Буття людини не обмежене моментом «теперішнього часу», воно одночасно занурене у минуле і звернене у майбутнє. Людська особистість – це, за визначенням Г.О.Балла, «буття культури в людському індивіді» [1, с. 7], а культура – багат шарове історичне утворення, яке існує у діалозі різних епох свого існування.

Відповіддю на запит суспільства до освіти – формування духовного потенціалу учня, виховання його особистості як суб'єкта культури – стала розробка різних напрямків діалого-культурного підходу у навчанні. Коротко суть згаданого стисло можна викласти таким чином: предметом навчання повинна стати передусім культура (котра розуміється як діалог культур), а метою освіти – формування в учнів свідомої й відповідальної позиції суб'єкта культури. Це вимагає не набуття знань про культуру, а її діалогічне переживання (не «вживання» в культуру, а саме її «переживання», за М.М.Бахтіним, через збереження позиції «позаперебування» [3]). Культура – це історія, культурні герої та культурні твори. Коли ми говоримо про переживання культури, діалог, комунікацію, то йдеться про духовне її сприйняття, про актуалізацію духовного потенціалу людини.

Термін «діалог» стає дедалі популярнішим на різних рівнях суспільного життя – від політичного до побутового; широко він вживається також у науковому дискурсі, причому у дуже різноманітних значеннях. Одним із проявів наукового інтересу до феномену діалогу в науці є, зокрема, виникнення концепції діалогу культур як форми існування культури (М.М.Бахтін, В.С.Біблер та ін.). При цьому, попри усі зусилля, котрі докладаються заради реалізації діалогічних настановлень у суспільній практиці, усі заклики до налагодження діалогу часто

залишаються у кращому випадку деклараціями намірів.

Діалог, за М.М.Бахтіним – поліфонія різних «незлитих» голосів, причому це можуть бути голоси реальних співрозмовників, уявних співрозмовників, культурних героїв, культурних текстів тощо. При цьому, згідно принципів концепції діалогу культур, голоси, що звучать у діалозі, можуть належати до культур, віддалених від нас у просторі та у часі. Тобто, співрозмовником, учасником комунікаційного акту є той, кого ми не маємо перед собою, з ким ми не можемо взаємодіяти безпосередньо. Але ж комунікація належить до сфери психічного; таким чином, ми маємо психологію без людини. Отже, у діалозі культур використовуються ті ж підходи, що й у історичній психології. Співвідношення особистості й культури за різних підходів може трактуватись по-різному, можна розглядати або культуру як середовище існування особистості, або особистість як носія культури. Можна говорити про «кругообіг психічного у культурі» [10, с. 24].

Одним із завдань, які покликані розв'язати новітні педагогічні технології, є переорієнтація викладачів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Справа в тому, що традиційний педагогічний процес, по суті, перетворюється на монолог викладача. Така модель ґрунтується на сциєнтизмі, монологізмі й авторитаризмі. Вона вже не відповідає сьогоденним запитам, оскільки сучасна культура – це культура діалогу, в процесі якого формується особистість [8, с. 264].

Таким чином, поняття діалогу культур є ключовим для розуміння сутності творчо і особистісно орієнтованих освітніх технологій і відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі. Як зазначає І.А.Зязюн, сутність освітньої технології визначається наявністю діалогу (або ряду діалогів): старшого й молодшого, історичного минулого і сучасної реальності і т.д. Реалізація сучасних освітніх технологій передбачає, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною [6, с. 16-18]. Слід згадати, що поліфонізм є, за М.М. Бахтіним, сутнісною ознакою діалогу [2]. Таким чином, створення діалогічно та культурологічно спрямованих особистісно орієнтованих освітніх технологій є адекватною відповіддю на запити,

котрі ставить сучасність перед системою освіти.

Більшість дослідників, котрі працюють в річищі культурологічного підходу, бачать його мету передусім у подоланні явищ дегуманізації в освіті. У словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [12].

Згідно іншого визначення, культурологічний підхід – це «таке бачення людини через призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину у навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами, як в межах сьогоденного життєвого світу особистості (Малий час культури), так і в інших епохах (Великий час культури)» [5, с. 11].

При розробці принципів та методології культурологічного підходу в освіті ряд дослідників спираються на напрацювання концепції Школи діалогу культур, створеної на базі філософських і культурологічних ідей В.С.Біблера та кола його послідовників [9].

Аналіз поглядів ряду дослідників, що працюють в руслі концепції Школи діалогу культур, дозволив сформулювати ряд базових принципів цієї концепції, а саме: презентація учням культурологічних знань у генетично розгорнутому вигляді; професійне самовизначення учня у культурі через вихід на межу з іншими культурами як основа становлення його особистості; сприймання тексту як граничного уособлення культури; зовнішній діалог як психологічний механізм розбудови внутрішнього діалогу з "уявним співрозмовником". Також розробляється психологічна гіпотеза щодо співвідношення "онтогенетичного" та "філогенетичного" розвитку в процесі освіти. Ідея полягає в тому, що історична

послідовність культурних форм мислення і діяльності певним чином відповідає психологічним домінантам, кризовим періодам, реальним віковим особливостям у мисленні і свідомості дитини в процесі особистісного становлення.

Відповідно до концепції Школи діалогу культур, читання тексту як діалогічний процес розкриває динаміку створення читачем уявного співрозмовника і виявлення його у мовленні. Складне, суперечливе, але нагальне для читача відокремлення власного буття у власному мовленні від буття у цьому слові Іншого, досліджене у перетинанні та взаємодоповненні філософських, логічних та психологічних аспектів у працях філософів та психологів – М.М.Бахтина, В.С.Біблера, Л.С.Виготського та ін. Цей уявний співрозмовник може бути не нашим сучасником, а людиною іншої епохи, Хоча він і «уявний», усе ж таки це має бути образ, який віддзеркалює певну історико-культурну реальність. У діалогічній роботі з культурним матеріалом важливо показати неспівпадіння логіки і незбіг уявлень – сучасних і притаманних давнім культурам. Звідси випливає завдання реконструкції логіки людей інших епох.

Окрім читання текстів, важливою формою роботи, за ідеєю ШДК, є переклад іншокультурних текстів. Робота перекладача, якщо він перекладає стародавній текст – також проблема історичної психології; це має бути правдива реконструкція ментальності іншої епохи, іншої культури, її принципово іншої логіки, котра не співпадає з нашою. В усякому разі, якщо за мету ставиться отримати переклад – інтерпретацію твору іншої культури у контексті нашої культури, а не екзотичну стилізацію.

Витоком діалогу є зіткнення учня як нашого сучасника із втіленими у текст уявленнями про світ і про людину, притаманними історично попереднім культурам. Слід також підкреслити, що на створення тексту спирається також інший прийом розбудови уроку-діалогу, розроблений С.Ю.Кургановим. Це так зване "згущення" – мовленнєва конструкція, в якій вчитель, не перевтілюючись у культурного героя, доносить до учнів у драматичній, напруженій формі незбіг уявлень сучасних і притаманних давнім культурам.

Концепція ШДК відповідає багатьом запитам, котрі ставить сформульоване

завдання освіти – розвинути духовний потенціал учня, виховати його як суб'єкта культури. Для успішного вирішення цього завдання необхідно з'ясувати ряд методологічних питань, які очевидно або імпліцитно були сформульовані автором цієї концепції В.С.Біблером. Серед експліцитно сформульованих «лакун», незаповнених прогалин концепції – те, що необхідність ведення діалогу у площині Схід – Захід лише проголошена, але не розроблена навіть на рівні конспективного позначення конкретних тем діалогу. Друга проблема, на нашу думку, яка не була явно сформульована – це недостатня опрацьованість історико-культурологічного матеріалу, який використовується у роботі з учнями. У діалогах, що відбуваються, презентуються притаманні нашій епосі уявлення про інші культури, котрі, як правило, не спираються на результати історико-психологічних досліджень. Тут можна говорити про прихований монологізм у ставленні до іншої культури та іншої епохи, що проявляється у наданні їй визначень з позиції нашої епохи і нашої культури. Можна провести аналогію з тим, як описує Е.Саїд міжкультурну взаємодію між Заходом і Сходом у своїй книзі «Орієнталізм»: феномен орієнталізму – це форма культурного домінування, прояв сили однієї культури стосовно до іншої (зокрема, західної – стосовно східної; *origens* – схід) [11]. За аналогією, коли учасник міжкультурної взаємодії може діяти з культурами минулих епох на свій розсуд, з позиції сили, і давати їм свої власні визначення, можна було б умовно назвати «Презенталізмом» (від лат. *Praesens* – сучасність).

Серед усього різноманіття існуючих визначень поняття «культура» необхідно виокремити те, котре найбільшим чином відповідає завданням конкретного дослідження. Нас в даному разі цікавить саме те її розуміння, котре дозволяє говорити про діалог культур (наголошуючи саме на вживанні слова «культура» у множині). Відразу слід зазначити, що у разі розуміння діалогу культур як діалогу на рівні Захід-Схід сама концепція діалогу культур, розвинена В.С.Біблером, має зазнати переходу на інший масштабний рівень, і розглядатися не всезагально-людському модусі, а як особливий модус в рамках всесвітнього діалогу культур. Цим я хочу сказати, що в концепції В.С.Біблера європейська

культура на різних етапах свого існування розглядається як ряд окремих культур, котрі вступають у діалогічні відношення між собою. Ми ж, розглядаючи «внутрішньоєвропейський» діалог як окремий випадок всезагального, всесвітнього діалогу культур, розуміємо його як глибинний «самодіалог» єдиної європейської культури.

Такий підхід підтверджується також концепцією А.В.Смірнова щодо культурної специфічності та культурної інакшості (рос. инаковость) [4]. На думку цього автора, при розгляді двох культур їхнє співвідношення може бути описане по-різному. Один випадок має місце, коли ці дві культури належать до одного макрокультурного ареалу і наслідують єдиній материнській культурі. В такому разі має місце культурна специфічність при збереженні спільного способу смислопокладання (рос. смыслополагание), котрий А.В.Смірнов вважає базовою рисою культури. В іншому випадку культури належать до різних макрокультурних ареалів, і їхнє співвідношення описується як інакшість, під якою розуміється різний спосіб смислопокладання. Діалогічна взаємодія у другому випадку набуває суттєво іншого характеру, оскільки, залишаючись в межах свого макрокультурного ареалу, дослідник може користуватись спільними для своєї та досліджуваної культур герменевтичними очікуваннями та інтуїціями, в той час як при взаємодії з культурою іншого макрокультурного ареалу такі очікування та інтуїції не спрацьовують [4, с. 13]. Таким чином, культури Античності, Середньовіччя, Нового часу, Сучасності, на яких побудована концепція В.С.Біблера, успадковують від єдиної давньогрецької культури спільний спосіб смислопокладання [4, с. 63].

Як і людині, культурі потрібен образ «Іншого», щоб зрозуміти саму себе. На думку Е.Саїда, для Європи таким «Іншим» завжди був Схід, причому саме Близький, мусульманський схід [11]. Це одна з причин, чому важливо розбудовувати діалого-культурологічний підхід передусім у площині культурного діалогу «Європа – Близький Схід».

Сучасну культуру Близького Сходу здебільшого визначають як арабомусульманську. Цей регіон є колискою більшості відомих нам цивілізацій, на

думку деяких дослідників – усіх без винятку земних цивілізацій. Як вже зазначалося, культуру потрібно розглядати діахронно, у часовій глибині. Для вимірювання глибини культури можна застосувати формальну, але дуже чітку і насправді суттєву ознаку – з чого починається шкільний курс рідної літератури у того народу, який є на даний момент носієм цієї культури. Наприклад, для Європи це – антична література (Гомер, Гесіод та ін.); для України – література Київської Русі (Слово о полку Ігоревім, Повість врем'яних літ). Для народів Близького Сходу (передусім – арабів) такою точкою відліку постає арабська доісламська поезія (словесна творчість жителів Аравійського півострову у так звану епоху джагілії). Той факт, що сучасні єгипетські школярі, наприклад, не вивчають твори епохи фараонів у курсі рідної літератури (так само як іракські – давньовавілонські та шумерські твори тощо) свідчить про те, що національна культура окремого народу сягає в історичну глибину не далі тієї часової межі, раніше якої на цій території жили представники інших мовних спільнот. Тому «Інший», котрий постає перед європейцем у культурному діалозі – у першу чергу арабомусульманська культура Близького Сходу.

Як зазначає О.Г.Большаков, «досліджувач арабської культури стоїть перед складною проблемою: зрозуміти її можна лише у комплексі, проте сама культура настільки широка за територією і часом розповсюдження, представлена таким океаном писемної продукції, що охопити це все самотужки не під силу нікому, а при спеціалізованих дослідженнях втрачається цілісність побудови» [7, с. 5]. На нашу думку, для збереження цілісності, про яку говорить автор, необхідно залучати психологічні підходи до вивчення текстів культури (у широкому розумінні), і передусім методи історичної психології, котрі спрямовані на реконструкцію цілісної ментальності іншої епохи та іншої культури. Такий підхід дозволить створити справді немонологічну культурну презентацію Близького Сходу, необхідну для розгортання повноцінного діалогу культур, на основі якого здійснюватиметься розбудова ефективного культурологічного підходу в освіті.

Узагальнюючи вищенаведені міркування, можна зробити наступні висновки. Діалогічні методи та підходи у роботі з педагогами і учнями є плідними

та актуальними для вирішення теоретичних і практичних завдань, що стоять перед сучасною системою освіти. Зокрема, реалізація діалогічних засад має значно розширити можливості підготовки педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, і наповнити цей процес новим змістом, більш адекватним історико-культурним реаліям, що дозволить значно підвищити його ефективність. Наукове представлення психологічного змісту, ментальності інших історико-культурних епох, з обережним і шанобливим ставленням до їхньої інакшості, є необхідним для правдивого відходу від монологізму у навчанні і розбудови освіти на гуманістичних засадах, що спираються на універсалії діалогу.

Одним з головних завдань педагога при розвитку духовного потенціалу учнів є передусім створення навчального середовища як культурного середовища, за рахунок встановлення вертикальних та горизонтальних зв'язків між компонентами (модулями, предметами) цієї системи. Йдеться про формування контекстності навчального матеріалу за рахунок встановлення діалогічних зв'язків між різними навчальними дисциплінами, котрі мають утворювати єдиний сходознавчий комплекс. В ідеалі така настанова повинна бути задіяна вже у процесі розробки та створення навчальних програм і планів. Завдання нашого дослідження обмежуються формулюванням психологічних рекомендацій щодо створення таких комплексів програм. Іншим засобом формування контекстності навчального матеріалу, надання йому комплексності і культуровідповідності є створення (у тому числі у рамках психологічної служби навчального закладу) своєрідного «психологічного координаційного центру», у формі гуртка або постійно діючого семінару, з участю учнів та викладачів і під керівництвом психолога. Метою такого семінару є обговорення метапроблем сходознавства, встановлення діалогічних зв'язків між предметами, котрі вивчаються у рамках програми сходознавчої освіти. Це сприяє відновленню комплексного характеру знання і формуванню середовища навчання саме як культурного середовища. Керівник цього семінару, психолог за фахом, не обов'язково повинен мати спеціальні знання з різних дисциплін. Спираючись на загальну ерудицію і використовуючи прийоми та засоби, розроблені в рамках концепції Школи

діалогу культур, а також техніку сократичного діалогу (*μαθητική τέχνη*), він запускає діалоги на професійні та світоглядні теми, сам при цьому займаючи позицію «вченого незнання». Щодо спеціальних знань, які можуть знадобитись у таких обговореннях, як показує досвід, навіть у групі з приблизно 10 учнів сумарний запас професійної ерудиції є цілком достатнім для ведення бесіди на досить високому науковому рівні. Звичайно, бажаною є участь у такому семінарі вчителів-предметників. Крім того, стимулюється самостійний пошук учнями інформації. Також важливими формами роботи центру є такі як карнавалізація, театральні дійства, перевдягання, представлення "культурних героїв".

Крім семінару, в якості компонентів культурного середовища створюються також, відповідно до методики ШДК, пакети текстів з обговорюваних проблем, електронна база інформації, доступна для всіх учасників семінару, фільмотека та аудіотека, список корисних сайтів Інтернету за темою. Важливим компонентом роботи також є створення спільними зусиллями учасників семінару інтернет-сторінки, де були б опубліковані матеріали семінару, роздуми його учасників, форум для дискусій у проміжках часу між зустрічами семінару тощо.

Ще одним компонентом культурного навчального середовища є факультативний спецкурс «Діалогічна культурологія», присвячений розкриттю діалогів, що відбувалися і відбуваються у «Великому часі культури».



Рис. 1. Культуровідповідне навчальне середовище

Одним з важливих завдань роботи психологічного координаційного центру є відновлення втраченого діалогічного зв'язку між навчальними дисциплінами, допомога учням у вписуванні навчального матеріалу у великі та малі культурні діалоги. Центр не має жорсткої програми роботи, вона ведеться відповідно до запитів з боку учнів та вчителів, і координується з навчальними планами та програмами. Головні принципи, на яких базується робота Центру: колегіальність роботи його учасників; свобода та спонтанність висловлення своєї культурної

позиції; відшукування діалогічних зв'язків між явищами та творами культури; увага до висловлювань діалогістів як до складної культурної діяльності; суб'єктність і відповідальність учнів у навчальному процесі; створення творчої атмосфери спільними зусиллями учнів та вчителів.

Сформоване культуровідповідне навчальне середовище створює умови для розвитку духовного потенціалу учнів і актуалізації головних психологічних механізмів, котрі забезпечують входження індивіда у культуру і його самоздійснення у культурі, базових компетентностей, без яких таке самоздійснення є неможливим, і відтак сприяє формуванню у студента позиції свідомого й відповідального суб'єкта культури.

Результати проведеного формувального експерименту свідчать про те, що створене у його ході культуровідповідне середовище, до якого залучені студенти та викладачі, реалізує необхідні умови для формування психологічної готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, актуалізації діалогічних механізмів особистості й формування в студентів позиції свідомого й відповідального суб'єкта культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи // Горизонти освіти. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. – М.: Издательство «Художественная литература», 1972. – 471 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Бессмертная О.Ю., Журавский А.В., Смирнов А.В., Федорова Ю.Е., Чалисова Н.Ю. Россия и мусульманский мир: Инаковость как проблема / Отв. ред. выпуска А.В.Смирнов. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 528 с.
5. Гура В.В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения.

Автореф. дис. канд пед. наук. 13.00.01 – Теория и история педагогики. Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.

6. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Монографія / За ред. І.А.Зязюна/ - Київ: Видавництво “Віпол”, 2000. – С. 11-57. – 636 с.

7. Очерки истории арабской культуры (V—XV вв.). М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1982. - 440 с.

8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 249 - 273.

9. Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы. Под ред. В.С.Библера. – Кемерово, 1993. – 416 с.

10. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.

11. E. Said. Orientalism. L.: Penguin, 1977. – 365 p.

12. http://mirslovarei.com/content_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html

3.6. Умови та засоби розвитку інтелектуально-творчих здібностей вчителя

(М.Д.Жмурко)

Інтелектуальна складова духовної культури педагогічного персоналу, представляє собою багатогранну структуру, в якій важливе місце відводиться, як загальному інтелекту представленим набором пізнавальних психічних процесів, пам'яті, мислення, уваги, уяві, так і соціальному та емоційному інтелектам представленими вмінням гармонійно взаємодіяти з оточуючими розуміючи їх поведінку, почуття емоції, цінності та потреби.

Високий рівень розвитку інтелектуальної складової, разом з іншими психологічними складовими особистості педагога є запорукою його професіоналізму від так і запорукою якості освіти, яку він забезпечує. Зважаючи

на те, що загальний, соціальний та емоційний інтелект детерміновані природою не в повній мірі надає можливість розвивати їх, тим самим підвищуючи вихідний продукт освітнього процесу.

Оскільки загальний інтелект є набором когнітивних пізнавальних процесів, то для його розвитку працювати необхідно саме з компонентами які формують його. А саме розвивати мислення, пам'ять, уяву, увагу. Кажучи про дані психічні процеси, стосовно особистості педагога більшої уваги слід приділити розгляду особливостям мислення, а саме тим типам мислення, які є професійно важливими в діяльності педагога. Цими типами є позитивне, критичне та рефлексивне мислення.

На основі опрацювання наукових джерел з проблеми духовної культури та інтелектуальної сфери особистості мною було виділені основні умови, що сприяють розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу:

1. Провідною умовою, яка є підґрунтям для розвитку інтелектуального компоненту духовної культури, є наявність достатнього рівня розвитку пізнавальних психічних процесів, що формують загальний інтелект: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви.

2. Розуміння сенсу буття, що породжує прагнення жити, самовдосконалюватись, рухатись до самоактуалізації, тим самим розвиваючи свої інтелектуальні здібності.

3. Залучення до евристичної діяльності у процесі вирішення педагогічних задач.

4. Розвиток критичного мислення.

5. Розвиток рефлексивного мислення.

6. Розвиток позитивного мислення.

7. Розвиток соціального інтелекту.

8. Розвиток емоційного інтелекту.

9. Важливим є розуміння того, що інтелект це лише інструмент, в досягненні духовності, відтак, необхідною умовою є гармонійний розвиток інтелектуальної сфери разом з ціннісно-смісловою, що спрямовує людину до

ідеалів Добра, Краси, Істини.

10. Наявність духовних особистісних зразків - прикладів для наслідування.

Оскільки соціальний інтелект включає в себе здатність правильно розуміти поведінку людей, вміння швидко адаптуватися в суспільстві реалізацію навичок побудови відносин, то розвивати його можна на основі проведення тренінгів, які будуть включати вправи на сумісну взаємодію: спільні ігри, групові проекти та обговорення.

Зважаючи на те, що емоційний інтелект включає в себе розуміння емоцій і думок, а також здатність їх контролювати, щоб розвивати його необхідно вчитися розпізнавати, аналізувати і глибоко розуміти свої емоції, настрої, бажання, потреби, сильні і слабкі сторони, тип особистості, звички, стиль спілкування.

Ефективним методом розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу може бути впровадження та залучення педагогів до психологічного театру. Діяльність педагогічного театру за змістом у даному випадку можна поділити на два напрямки: 1 - розвиток ідентичності з прикладами для наслідування, переймаючи їх духовну культури та духовний досвід. Входячи в роль видатних мислителів, педагогів, духовних вчителів; 2 - Розвиток рефлексивного та критичного мислення шляхом моделювання освітнього процесу, де педагоги мали б можливість виконувати роль учнів.

Розвитку емоційного інтелекту полягає в розвитку самосвідомості, навичок усвідомлення і розуміння емоцій, як своїх, так і чужих, вміння керувати своїми і чужими емоціями і на цій основі будувати ефективну взаємодію з людьми.

Першим кроком у розвитку EQ буде формування здатності ідентифікувати свої емоції, усвідомлювати їх, оцінювати їх модальність і інтенсивність. Для цього корисно періодично ставити собі запитання: «Що я зараз відчуваю». Найпростіше починати з базових станів: радість, смуток, злість, страх.

Далі можна навчитися визначати джерело емоції і ступінь її інтенсивності. Для оцінки сили емоції краще використовувати досить широку шкалу, наприклад від 1 до 10, де:

1 - мінімальна інтенсивність, коли управління емоцією не вимагає від вас ніяких зусиль;

5 - середня інтенсивність, коли ви відчуваєте, що емоційні прояви починають виходити з-під контролю, тобто для регулювання емоції вам необхідно докладати деякі зусилля;

10 - дуже висока інтенсивність, коли емоція некерована, і ви готові вибухнути від люті чи злетіти до небес від щастя.

Така шкала дозволить вам усвідомити і оцінити найдрібніші нюанси ваших відчуттів. Це, в свою чергу, допоможе навчитися спочатку тільки в уяві, а потім і в реальності знижувати модальність емоції до оптимального рівня.

Наступний крок - розширення діапазону емоцій. Для цього можна скласти свою абетку емоцій, тобто постаратися на кожну букву алфавіту назвати максимальну кількість різноманітних за модальності та інтенсивності емоційних станів. Можна також спробувати визначати і оцінювати емоційні стани інших людей. Коли ви спілкуєтеся з людьми, читаете книгу, займаєтеся будь-якою приємною і важливою для вас справою, фіксуйте свій стан, намагайтеся зрозуміти і усвідомити, що з вами відбувається. Вчіться говорити про свої емоції, облачати почуття і емоційні стани в слова. Адже говорити про власні почуття і розуміти почуття інших надзвичайно важко. Дуже рідко люди відкрито і чесно говорять про своїх реакціях на дії інших. Більшість з нас стримує і пригнічує відчуття (навіть з тими, хто дуже важливий і дорогий нам), оскільки ми боїмося образити іншого, розсердити його, або бути відкинутими. Не знаючи, як бути конструктивно відкритим, ми просто нічого не говоримо, і наш партнер залишається в повному невіданні щодо нашої реакції на його дії. Точно так само ми нічого не знаємо про результат наших власних дій. Як наслідок багато взаємини, які могли бути продуктивними і приємними, поступово погіршуються під вантажем накопичених дрібних непорозумінь, нерозуміння і образ, про які ніколи відкрито не говорилося.

Якщо ви навчитеся усвідомлювати, розуміти, виражати і називати свої емоції, і поступово цей навик стане звичним і природним, вам буде набагато

простіше зберігати самовладання в стресових ситуаціях, на складних переговорах, у випадках, коли необхідно відстоювати свою позицію. Сенс розвитку емоційного інтелекту - вибудовувати конструктивні відносини і домагатися успіху в будь-яких ситуаціях.

Інтелектуальна вправа «Досьє на перехожих»

Вправа призначена для індивідуального використання. Вона допоможе навчитися складати словесний портрет, швидко запам'ятовувати зовнішній вигляд інших людей, їх характерні особливості. Розвиває соціальний інтелект та пам'ять тим самим покращуючи вміння розбиратися в людях.

Зміст: Заведіть собі зошит, або текстовий файл на комп'ютері, в якій, або в якому ви будете вести досьє на перехожих людей. Що це означає?

Прогулюючись по вулиці, або поспішаючи на роботу (у другому випадку складніше) виділіть з зустрічних людей одну людину. Окиньте її поглядом. Постарайтеся запам'ятати якомога більше різних дрібниць. Повернувшись додому, де у вас зошит, або добравшись до комп'ютера, де у вас файл з досьє, занесіть свої спостереження в базу даних.

Для цього спочатку дайте назву перехожому. Ця назва має бути яскравою і унікальною. Інші люди з досьє не повинні мати точно такого прізвища. Потім опишіть зовнішність людини. Все, що змогли запам'ятати. Нехай навіть буде один тільки факт - для початку і цього вистачить. Наприкінці спробуйте скласти психологічний портрет: який у людини характер? які здібності? які зацікавлення? який рід діяльності?

Чим довше ви будете робити цю вправу, тим більш високих результатів ви досягнете. З часом портрети незнайомих будуть все більш довгими, а характеристики все більш точними.

Якщо в перших спробах у вас виникнуть труднощі, пов'язані з тим, що не виходить взагалі запам'ятати що-небудь істотного, спробуйте використовувати ситуації, в яких маєте можливість хоча б кілька хвилин спокійно розглядати іншу людину (у громадському транспорті, в черзі в магазині, на роботі).

Вправа цікаво і тим, що іноді ви будете повторно зустрічати людей з вашого досьє. Користуйтеся нагодою і спробуйте запам'ятати ще якусь істотну інформацію, щоб потім розширити досьє на цю людину [2].

Інтелектуальна вправа «Закони»

Процедура призначена для групового психологічного тренінгу. Спрямована на розкриття інтелектуальних здібностей необхідних для ефективної взаємодії людині в соціумі.

Зміст: Закон - не важливо який, науковий? або соціальний - фактично є обмеження ходу речей. Наприклад є перший закон Ньютона - тіла можуть рухатися так і тільки так, а не інакше. Є Кримінальний кодекс - і переважна більшість людей намагається дотримуватися його, не виходити за дозволені рамки.

Суть цієї вправи полягає в тому, що учасникам пропонується перенести якісь закони зі сфери природничо в соціальну. І навпаки. Тобто від учасників вимагається придумати якийсь новий закон, спираючись на аналогічний з іншої області науки.

Ведучий відзначає, що придумати цей закон можна і на повному серйоз, і в жартівливій манері. Він наводить приклади:

- Ось є закон збереження енергії. У людей цей закон теж діє: коли одні люди на планеті сплять, то інші не сплять. Одні встають - інші лягають. Отже кількість сплячих людей завжди однаково.

- От є в Кримінальному кодексі стаття про шахрайство. А в світі молекул цей закон теж діє. Жоден атом не має права прикинутися іншим атомом. Якщо і прикидається, то його чекає за це покарання.

Вправа дуже добре допомагає учасникам усвідомити поняття закону, розвинути у себе критичне та аналітичне мислення, прагнути до точних формулювань та суджень [1].

Інтелектуальна вправа «Знайди шпигуна»

Вправа з розвитку спостережливості, вміння швидко оцінювати особисті якості інших людей, розвиває уміння розбиратися в людях.

Зміст: Напевно ви дивилися хоча б один фільм про шпигунів, або читали книгу. Якщо це так, то у вас міг скластися певний образ «типового шпигуна» (якщо вам не подобається слово «шпигун», то можете використовувати «розвідник»). Спробуйте застосувати це знання на практиці.

Проходжуючись вулицями, буваючи в різних громадських місцях (державних установах магазинах.), спілкуючись на роботі, придивляйтеся до людей. І, природно у жартівливій манері ставте собі питання: Що незвичайне є в манерах цієї людини?; Чим можна пояснити це незвичайне?; А чи можна це пояснити тим, що вона шпигун?; Чому, з якою метою її могла завербувати іноземна розвідка?; Уміло, або не дуже вміло вона тримається? Яку гру вона зараз грає?; Чи можна якось «розколоти» її як шпигуна?.

Ця вправа побудована на введенні в своє життя ігрової підозрілості. Вона допоможе вам ефективно розвинути спостережливість і вміння розбиратися в людях. Але не загравайтеся і нікого не ображати своєю нав'язливою увагою. Зрештою, це теж важлива компетенція - вміти проявляти свою увагу непомітно [2].

Підбиваючи підсумки слід зазначити, що професія педагога, зважаючи на її роль яку вона виконує у суспільстві вимагає від особистості високого рівню розвитку всіх її психологічних складових. А від так необхідною умовою професійного зросту та розвитку духовної культури є усвідомлення функцій які виконує кожна з цих складових, яка з них потребує вдосконалення, на що слід більше звернути уваги при бажанні саморозвитку.

Інтелектуальна складова духовної культури педагогічного персоналу в даному випадку полягає у високому рівні розвитку пізнавальних психічних процесів, що надають змогу особистості відповідати на питання про свою роль і місце у педагогічному колективі, здатності бачити не лише свій сегмент

діяльності, а й усвідомлювати весь масштаб колективу, сприймати його, як єдиний механізм, відчувати себе його частиною, проте не втрачаючи власної ідентичності, в свою чергу усвідомлюючи місце і роль самого педагогічного колективу у освітньому просторі, його значенні для суспільства в цілому. Інтелектуальний компонент також надає можливість усвідомлювати відповідальність особистості педагога за свої вчинки на всіх рівнях організації соціального життя.

Проте необхідно розуміти, що наявність високого рівня загального інтелекту самого по собі не вказує на розвиненість духовної сфери особистості, це лише засіб досягнення духовності, а саму орієнтацію на духовність визначає ціннісно-смилова сфера людини. Різні рівні загального інтелекту у співвідношенні з направленістю ціннісно-смилової сфери породжують п'ять типів особистості. Врахування даних типів є важливим у виборі індивідуальної стратегії розвитку інтелектуальної складової педагога.

Оскільки загальний інтелект є набором когнітивних пізнавальних процесів, то для його розвитку працювати необхідно саме з компонентами які формують його. А саме розвивати мислення, пам'ять, уяву, увагу. Кажучи про дані психічні процеси, стосовно особистості педагога більшої уваги слід приділити розгляду особливостям мислення, а саме тим типам мислення, які є професійно важливими в діяльності педагога. Цими типами є позитивне, критичне та рефлексивне мислення.

Важливо розуміти, що не лише рівень загального інтелекту є показником сформованості інтелектуальної складової. Зважаючи на те, що професія педагога належить до типу людина-людина особливої уваги потребує розгляд соціального та емоційного інтелекту. Дані типи інтелектів напряду впливають на рівень сформованості духовної культури. Вони надають педагогу змогу отримувати максимум інформації про поведінку учнів їх емоційні стани, «відчувати клас».

Важливо виділити, що духовна культура не лише формує певні гуманістичні позиції суб'єкту до оточуючого світу, вона також проявляється у поведінці суб'єкта, тобто, духовно розвинена людина орієнтована на ідеали гуманності

набуває певної моделі поведінки відмінної від духовно не розвинутої. Відтак, можна зробити висновок, що духовна культура має свою модель поведінки, а значить, вона може засвоюватись шляхом наслідування.

Таким чином для того щоб ефективно засвоювати та примножувати духовну культуру необхідний достатній рівень соціального та емоційного інтелекту, для здійснення аналізу та синтезу поведінки з метою її освоєння та інтеграції в свою структуру особистості. Таким чином, інтелектуальний компонент є важливим не тільки для засвоєння духовної культури, а й для її адекватного прояву та відтворення.

Література:

1. СавченкоМ.В. Шерлок. тренируем суперпамять / сост. М.В.Савченко. - Москва: Издательство АСТ, 2015. - 160 с.
2. Тимошена Т.М. Самый нужный тренажер для вашего мозга / - Москва: Издательство АСТ, 2015. –256 с.

ВИСНОВКИ

Представлений у колективній монографії матеріал висвітлює різні аспекти готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнівства, а також різноманітні підходи й методи роботи з педагогами, спрямовані на їх підготовку до реалізації вищевказаного завдання. Підсумовуючи наведені у монографії результати теоретичних та емпіричних досліджень, можна виділити основні моменти даної наукової проблеми.

Особливостями мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів є, передусім, високий рівень вимогливості до себе та інших, а також відповідальності за інших, при більш низьких показниках відповідальності за власні вчинки та поведінку; достатній рівень мотивації до досягнення, емоційної чутливості у інтерперсональних контактах; низький рівень когнітивної чутливості до думок інших, брак саморефлексії і критичного самоаналізу.

З урахуванням особливостей мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів у духовно-розвивальній взаємодії з вихованцями, головними завданнями професійного розвитку педагогів мають бути такі завдання:

розвиток особистісно-професійної саморефлексії вчителя;

розвиток критичності у ставленні до власного рівня комунікативної компетентності, зокрема, розвиток сприйнятливості, толерантності у ставленні до думок інших людей;

розвиток мотивації до опанування сучасними психологічними знаннями та психотехніками щодо процесу духовного розвитку особистості та вмінням з їх використанням створювати духовно-розвиваюче середовище у навчальному закладі.

Як показав формувальний експеримент, незважаючи на інтерес педагогів до сучасних форм навчання дорослих, зокрема психологічних тренінгів, участь у вчителів цій роботі стикається з певним психологічним опором. Це явище ми пов'язується з тим, що у процесі професійної підготовки педагогів в сучасних умовах ВНЗ, не забезпечується достатній рівень психологічної готовності

майбутнього вчителя до саморефлексії, самоаналізу, вміння у професійній групі відверто обговорювати не тільки власні успіхи, але й професійні труднощі, невдачі. Та й сам рівень організаційної культури у школах не завжди підтримує ці процеси. Надмірна зарегламентованість професійного спілкування (тобто використання статичних форм обговорення педагогічних проблем) не сприяє розкриттю справжньої палітри переживань педагога, в якій можуть зустрічатись і такі як професійна втома, виснаження, відсутність захопленості роботою, невпевненості у своїх діях та рішеннях тощо. В системі освіти України на сьогодні, на жаль, відсутня психологічна служба для самих педагогів, викладачів ВНЗ. Між тим, ці професійні групи відносяться до таких, що мають високий рівень професійної, емоційної напруги, є ризикованими у відношенні професійного вигорання та редукції професійних навичок.

Вирішення цих проблем професійного розвитку педагога можливе за рахунок наступних заходів:

зміна характеру психологічної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ, зокрема збільшення годин практичних занять, тренінгів, дискусій які б сприяли розвитку особистісної готовності педагога до свідомої, психологічно вираженої взаємодії з дітьми та розвитку рефлексивних механізмів професійної самосвідомості педагога;

підвищення якості психологічного блоку, зокрема його практичного компоненту, у післядипломній освіті вчителів;

на даному етапі становлення освітньої сфери в Україні, тренінгові форми роботи з вчителями мають носити характер особистісно-професійного навчання, тренінговий матеріал має бути спрямований на розвиток конкретних навичок професійної рефлексії, комунікації, інтеракції, духовно-орієнтованої взаємодії з дитиною;

необхідно створити нові доступні форми психологічної допомоги педагогам та викладачам для вирішення індивідуально-психологічних проблем їх професійного розвитку, які можуть стосуватись широкого особистісного контексту і здатні забезпечити умови анонімності, конфіденційності та

безпеки особистісного саморозкриття;

необхідно організувати підготовку керівних кадрів освітньої сфери, яке має за мету навчання керівників психологічним вмінням командотворення, формування психологічно комфортного клімату у колективі, сприятливих умов для особистісного творчого саморозкриття, духовного зростання для підлеглих;

особливої уваги потребує узагальнення та популяризація передового психолого-педагогічного, організаційного досвіду роботи з дорослими за вказаними напрямками.

Слід також зазначити, що розвиток духовного потенціалу учнів вимагає від вчителя високої інтелектуальної активності, яка виражається у формі основних пізнавальних психічних процесів, таких як сприйняття, увага, мислення, пам'ять, уява.

Достатній рівень розвитку мислення вчителя зумовлює його здатність до пошуку, аналізу та усвідомленню духовно значущої інформації. Основні мислиннєві операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення беруть участь як у процесі формування власної духовності вчителя так і у процесі педагогічної взаємодії спрямованої на розвиток духовного потенціалу учнів.

Вагому роль в процесі розвитку духовного потенціалу учнів відіграє критичне мислення вчителя, що визначає його здатність до об'єктивного уявлення про процес педагогічної взаємодії з учнем. Окрім того, творче мислення яке надає здатність вчителю ефективно діяти в ситуації невизначеності, знаходячи нестандартні та ефективні шляхи вирішення педагогічних ситуацій.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що існує проблема недостатньої сформованості духовних цінностей у майбутніх педагогів, яка може призвести до деформації духовно-моральної сфери. Відомо, що духовні кризові явища особистості ведуть за собою ряд наслідків, які впливають на освітній та педагогічний процеси. Отже, отримані результати зумовили необхідність визначити психологічні особливості формування духовних цінностей і потенціалу учасників педагогічної взаємодії, пошук шляхів, методів і засобів оптимізації процесу розробки програми та спецкурсу «Формування духовних цінностей у

майбутніх педагогів».

Аналіз результатів формувального експерименту підтверджує доцільність обрання шляхів, методів і засобів оптимізації процесу розробки програми та спецкурсу «Формування духовних цінностей у майбутніх педагогів як чинника розвитку духовного потенціалу учнів», який передбачає проведення теоретичних, практичних занять, участь майбутніх педагогів у навчально-виховній діяльності, визначення психолого-педагогічних умов і психологічних особливостей формування духовних цінностей. Останні являють собою:

- усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості;

- засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, відчуття необхідності допомагати потребуючим, поділитися своїм досвідом та знаннями з оточуючими;

- усвідомлення особистих психічних станів, знаходження життєвих смислів та прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків;

- прагнення особистості до абсолютного, досконалого та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності;

- осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги потребуючим, від самовіддачі, від досягнення цілей.

Отримані в результаті психодіагностики результати дозволили також визначити рівень розвитку складових емоційно-вольової саморегуляції та духовного потенціалу вчителів. Більшість з них має: 1) високий рівень розвитку вольової саморегуляції в цілому та її показників (наполегливість, самоконтроль); 2) середній рівень саморегуляції, розвитку регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів) та гнучкості (регуляторно-особистісної властивості); інтенсивності емоцій, негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування; тривожності, агресивності, ригідності; духовного потенціалу; нижчий від середнього рівень самостійності (регуляторно-

особистісної властивості) та занижений рівень емпатії; низький рівень емоційної збудливості, тривалості емоцій; фрустрації; негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування (кількісні показники співпадають із кількістю вчителів із середнім рівнем розвитку).

За результатами психодіаностичного дослідження визначено основні вектори формувального впливу: 1) робота з регуляторними процесами (в першу чергу, моделюванням) та регуляторно-особистісними властивостями – гнучкості та самостійності; 2) розвиток наполегливості і самоконтролю, вміння керувати власними емоційними станами; 3) розвиток емпатії; 4) робота з емоційних фоном ставлення вчителів до професійно-педагогічної діяльності; 5) оволодіння навичками зняття внутрішньої напруги і втоми; 6) підвищення рівня духовного потенціалу.

Дослідження якостей характеру показало, що духовні якості характеру, які є показником психологічної готовності майбутнього педагога до розвитку духовного потенціалу учнів, у сучасних педагогів частково сформовані, але є недостатньо диференційованими та актуалізованими. Розвинутість духовних рис позначається на достатньо високому рівні показників альтруїзму, совісності, відповідальності, доброзичливості, емпатії, щосвідчить про відносно високий рівень характерологічної культури майбутніх педагогів-початківців, їх позитивне ставлення до учнів, що зумовлює здатність до побудови дружніх, довірливих стосунків. Високий рівень почуття відповідальності виступає основним стрижнем моральної саморегуляції сучасної молоді. Проте варто зазначити, що педагоги демонструють певну дифузність у розумінні таких духовних якостей як чесність і лицемірство, адже незважаючи на усвідомлення цінності чесності, ця якість залишається майже несформованою. Тому існує актуальна проблема розвитку у майбутніх педагогів чесності на основі розвитку рефлексії (здатності до щирого самоусвідомлення власних недоліків, визнання своїх помилок).

Розвиток духовних якостей характеру педагогів та їх учнів відбувається завдяки активізації психологічних механізмів духовно-морального саморозвитку особистості (рефлексії, децентрації, мотивації до духовності, особистісної активності щодо духовно-

морального самовиховання). В результаті формувального експерименту у майбутніх педагогів значно зросли показники духовних якостей (альтруїзму, відповідальності, чесності, доброзичливості, емпатії, креативності, толерантності, оптимізму), знизився рівень егоцентризму, корисливості, екстернальності, агресивності, що свідчить про послідовний процес активізації психологічних механізмів духовного розвитку особистості. Отже, для формування духовних якостей характеру майбутнього педагога, здатного до розкриття духовного потенціалу своїх учнів, ключовим моментом є передусім орієнтація на духовно-моральний саморозвиток особистості, актуалізація духовного потенціалу особистості самого педагога.

Як показали результати дослідження, у педагогів наявне очевидне прагнення до реалізації духовних цінностей у своєму професійному житті, зокрема у педагогічному спілкуванні з учнями. Так, високий показник альтруїстичності та конформності у спілкуванні говорить про наявність прагнення педагогів до центрації на партнері з педагогічного спілкування. Проте такі форми центрації, при спонтанному розвитку цього процесу, набувають виразно монологічних рис, що перешкоджає повноцінній реалізації духовного потенціалу і тим паче не сприяє готовності до розвитку духовного потенціалу учнів. Серед інших причин, що стоять на заваді формування такої готовності, слід відзначити також нерівномірний розвиток діалогічних механізмів особистості, зокрема низький рівень розвитку такого надзвичайно важливого механізму як діалог з уявним співрозмовником. При цьому механізм децентрації, один з найважливіших для діалогічної спрямованості особистості, має найвищий показник серед механізмів розвитку духовного потенціалу в цілому, що свідчить про внутрішню готовність до реалізації діалогічного потенціалу.

Отже, можна констатувати, що головні механізми особистості, які є основою здатності до входження у діалогічну взаємодію з учнями як умови готовності до розвитку духовного потенціалу учнів, в цілому сформовані, але не є актуалізованими і існують швидше у вигляді діалогічного потенціалу особистості. Тому перспективою подальших досліджень є розробка системи психологічних засобів, спрямованих передусім на розвиток психологічних механізмів, котрі є

основою формування діалогічної спрямованості особистості педагога як умови його готовності до розвитку духовного потенціалу учнів.

Здійснений у монографії аналіз та розробка психологічних основ підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді дозволяє поліпшити й оптимізувати процес психологічного супроводу підготовки педагогів до роботи з учнями на високому професійному й особистісному рівні.

ПІСЛЯМОВА

Підготовка педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів – багатогранна проблема, яка потребує від вчителів, адміністрації навчальних закладів та усіх причетних до цієї справи внутрішньої налаштованості, теоретичної обізнаності та методологічної підготовки. Цього можливо досягти у тісній співпраці між педагогами-практиками та науковцями, яка спирається на ідею гармонійного розвитку особистості і учнів, і вчителів на засадах Істини, Добра, Краси. Відданість цим вищим цінностям створює основу для плідних спільних зусиль заради якомога повнішого розкриття духовного потенціалу учнівства.

Духовно-особистісний підхід, який ліг у основу програми дослідження психологічних основ підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, дозволив більш глибоко та ґрунтовно розглянути методологічні й методичні аспекти обраної теми. Як показали результати представленого у монографії дослідження, психологічна готовність вчителів до розвитку, розкриття духовного потенціалу учнів включає ряд аспектів, таких як досвід, емоційно-вольова саморегуляція, духовні цінності, духовні якості характеру, діалогічна спрямованість особистості, духовні інтелектуально-творчі здібності.

Акторський колектив сподівається, що розроблений на засадах духовно-особистісного підходу емпіричний інструментарій дослідження психологічної готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, зокрема діагностичні методики і засоби розвитку такої готовності, стане в пригоді педагогічним працівникам різного профілю та спеціалізації, так само як науковцям, що працюють у цій галузі, й усім – дорослим і юнакам – хто цікавиться проблемою особистісного та духовного виховання й самовиховання молоді.

Звичайно, наша книга не розв'язує усіх аспектів багатогранної проблеми духовного виховання та духовного розвитку особистості. Подальшого, більш

глибокого та комплексного дослідження потребують проблеми духовного становлення особистості, розвитку та реалізації духовного потенціалу дітей та юнацтва, так само як і інших вікових категорій – дорослих, людей похилого віку та ін. Зокрема, становлять значний інтерес психологічні механізми трансляції, передачі творчого та духовного потенціалу від покоління до покоління, його поступове розкриття на різних етапах життя людини і його максимальна реалізація у точні «акме» - дорослому віці людини. Ці та інші проблеми становлять перспективу подальшого наукового пошуку.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1. Опис психодіагностичних методик

1. Модифікована методика **Е. О. Помиткіна** «Духовний потенціал особистості».

Інструкція: оцініть свої якості та поведінку за 3-х бальною шкалою своєї згоди з кожним твердженням: 0 – не згоден, 1 – не впевнений, 2 – згоден і внесіть відповідні бали у таблицю для відповідей. намагайтеся відповідати вдумливо, об'єктивно, пригадуючи свої вчинки та поведінку.

Текст опитувальника «Духовний потенціал особистості»:

1. Мені приємно піклуватися про інших людей.
2. Я щодня працюю над удосконаленням власного характеру.
3. Усвідомлюю безсмертну природу своєї душі.
4. Я відчуваю духовну єдність із іншими людьми.
5. Роблячи добрі вчинки, я не очікую на подяку або визнання.
6. Я намагаюся бути завжди чесним із собою.
7. Я прагну до досягнення мудрості.
8. Я подумки спілкуюся із Природою, Всесвітом, Богом.
9. Я гостро відчуваю переживання іншої, навіть незнайомої людини.
10. Я часто замислююсь над людськими долями, шукаю їх смисли та закономірності.
11. Я прагну до пошуку краси, добра й істини.
12. Я вважаю, що всі живі істоти є цінними у Всесвіті.
13. Я не тримаю образ на людей і не вважаю нікого своїм ворогом.
14. Пізнання власного внутрішнього світу для мене не менш важливе, ніж пізнання зовнішнього.
15. Я намагаюся відмежовуватись від проблемних ситуацій і споглядати на них начебто з космічної висоти.
16. Я прагну поєднувати людей через усвідомлення спільної мети.

17. Я впевнений, що, варто ризикувати своїм життям, рятуючи життя незнайомої людини.
18. Спостерігаю за своїми думками, намагаюся керувати власним мисленням та уявою.
19. В мене є бажання послужити своїм життям духовній цілі.
20. Глобальні світові проблеми хвилюють мене не менш ніж особисті.

Бланк для відповідей.

1 –	5 –	9 –	13 –	17 –	Д ец.	$\Sigma =$
2 –	6 –	10 –	14 –	18 –	Р еф.	
3 –	7 –	11 –	15 –	19 –	Т ран.	
4 –	8 –	12 –	16 –	20 –	Є д.	

Обробка результатів. Сума балів по кожному рядку визначає ступінь сформованості психологічних механізмів духовного розвитку особистості: децентрації (Дец.), рефлексії (Реф.), трансценденції (Тран.) та почуття загальної єдності (Єд.). **Шкала оцінки:** до 3 балів – низький рівень; 3-6 – середній; 7-10 балів – високий рівень.

Загальний духовний потенціал особистості (Σ) визначається шляхом підрахунку суми отриманих показників (загальної кількості балів). **Шкала оцінки:** до 13 балів – низький потенціал; 14-25 – середній; 26-40 балів – високий потенціал. Наближення до максимального показника (40 балів) свідчить про актуалізованість духовного потенціалу особистості.

2. Проективна методика «Незавершені речення», надає можливість діагностики ступеню прояву такої дисгармонійної риси особистості як *егоцентризм*. Методика містить 10 незавершених речень, що припускають виявлення егоцентризму: 1. Кілька

років тому... 2. Це неправда, що... 3. Настане час, коли... 4. Основна проблема... 5. Насправді... 6. Найважливіше те, що... 7. Шкода, що... 8. У порівнянні з... 9. Якби не... 10. Іноді...

Інструкція: будь ласка, допишіть незавершені речення, намагайтесь думати й відповідати щонайшвидше.

Початки речень зачитуються експериментатором у помірному темпі (без тривалих пауз) для того, щоб учасники працювали в умовах ліміту часу, що дозволяє підвищити рівень вірогідності безпосередніх соціальних установок і ставлень особистості, оскільки не залишається часу придумувати соціально бажані варіанти закінчення речень.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку в усіх реченнях похідних від «Я» (я, мені, моє, мої і т. п.). Норма для гармонійної особистості – 1-3 балів. Якщо кількість згадок про себе більш ніж 6, то йдеться про виражений егоцентризм.

2. Експериментальний опитувальник «Якості характеру» (Н.В. Павлик).

Методика містить 20 шкал і дозволяє визначати ступінь прояву духовних і негативних якостей.

Інструкція: Оцініть за 3-х бальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним твердженням: **(0 – НЕ ЗГОДЕН, 1 – НЕ ВПЕВНЕНИЙ, 2 – ЗГОДЕН)**. Намагайтесь якнайрідше використовувати відповідь «не впевнений».

Текст опитувальника «Якості характеру».

1. У конфліктах я намагаюся зрозуміти, свою неправоту і поспішаю вибачитися.
2. Я люблю в усьому бути першим.
3. Я можу віддати останні гроші на покупку ліків для важко хворої людини.
4. Мені важко пожертвувати милостиню безпритульним дітям.
5. Я особисто відповідаю за свої стосунки з людьми.
6. Часто в моїх проблемах винуваті обставини або інші люди, і це мене дратує.

7. Я вважаю, що треба завжди говорити правду, якою б гіркою вона не була.
8. Про деякі нюанси мого життя близьким людям знати не обов'язково.
9. Заради своїх моральних принципів я готовий піти на конфлікт із друзями.
10. Будь-яке побажання оточуючих людей я завжди намагаюся виконати.
11. Я дуже люблю займатися творчістю.
12. Я не люблю нововведень, мені вкрай важко змінювати свої звички.
13. Зазвичай я легко пристосовуюся до нових прискіпливих партнерів.
14. Мені складно приймати рішення, я довго коливаюся.
15. Потрапивши в "пробку" на дорозі, я спокійно очікую, коли вона закінчиться.
16. Я краще пройду пішки 3 зупинки, коли автобуса немає, хоча знаю, він скоро має бути.
17. Я довіряю людям і доброзичливо ставлюся практично до всіх.
18. Мені приємно тикнути носом своїх ворогів у їхні помилки.
19. Коли я читаю про трагічні події, то відчуваю, немов це відбувається із мною.
20. Зазвичай я живу "у своєму світі", не звертаючи увагу на проблеми інших людей.
21. Іноді мені буває соромно за свої думки та вчинки.
22. Я не люблю й не вмію просити пробачення.
23. Якщо досягнення моєї мети може когось зашкодити, то від неї краще відмовитися.
24. Допмагаючи іншим, я зазвичай сподіваюсь на відповідну допомогу.
25. Я точно знаю, що мої невдачі були результатом власних помилок.
26. Люди, яких я кривдив, самі винуваті в моїх поганих вчинках щодо них.
27. Я намагаюся чесно висловити другу свою незгоду з його поганим вчинком.
28. Якщо чесно, мені буває цікаво обговорювати з іншими людьми недоліки моїх друзів.
29. Я завжди намагаюся діяти у відповідності з моїми моральними

принципами.

- 30. Я хочу бути як усі: не виділятися, пристосовуватися до навколишніх.
- 31. Мені подобається експериментувати й вирішувати складні завдання.
- 32. Я сильно злюся на себе, коли не можу зробити роботу досконально

правильно.

- 33. Я спокійно сприймаю ситуацію, коли партнер робить щось по-своєму.
- 34. Я ніколи не зроблю перший крок, якщо мене скривдили.
- 35. Я можу довго терпіти фізичний дискомфорт, втому, голод, спрагу, жару,

холод.

- 36. Іноді я купую річ по першому враженню, не думаючи, наскільки вона мені потрібна.

- 37. Більшість людей - симпатичні та приємні для мене люди.
- 38. Деякі люди ображаються на мене за мою різкість або злість.
- 39. Мені цікаво зрозуміти не тільки зміст розмови, а й почуття

співрозмовника.

- 40. Зазвичай я вирішую проблеми сам, не звертаючись по допомогу.
- 41. Голос власної совісті для мене важливіше, ніж схвалення або осуд

навколишніх.

- 42. Мене дуже дратують будь-які зауваження на мою адресу.
- 43. Коли мій друг має труднощі, я завжди прагну допомогти йому, навіть якщо

доводиться жертвувати власними інтересами.

- 44. Мені важко позичати людям гроші, навіть коли я маю на те можливість.
- 45. А ні обставини, ні інші люди, тільки я сам є причиною своїх проблем.
- 46. У своєму житті я зазвичай відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається

зі мною.

- 47. Я вважаю що треба чесно зізнаватися собі й людям у своїх поганих вчинках.

- 48. Життя навчило мене не бути занадто відвертим, навіть із друзями.
- 49. Моє золоте правило – не відступати від духовно-моральних принципів.
- 50. Заради схвалення іншими людьми можна пожертвувати й своїми

принципами.

51. Мені цікаво знаходити оригінальні рішення у складній ситуації.

52. Лягаючи спати, я зазвичай перевіряю, чи погашене світло, чи замкнені двері.

53. Якщо люди роблять щось неправильно, я не вступаю з ними в суперечку.

54. Я довго не можу заспокоїтися через неприємності.

55. Мене не дратує перебування в чергах, я спокійно витримую очікування.

56. Зазвичай я говорю ще до того, як обміркую сказане.

57. У людях більше гарних якостей ніж недоліків.

58. Коли я влаштовую сварку або сварюся з ким-небудь, мені стає легше на душі.

59. Я завжди співчуваю тим, хто страждає, тому що їм боляче.

60. Мені більш підходить індивідуальний спосіб роботи, а не колективний.

61. Я нерідко відчуваю голос совісті та каяття.

62. У конфлікті я завжди наполегливо відстоюю свою правоту.

63. Я забуваю про власні проблеми, коли від мене залежить доля іншої людини.

64. Я прив'язуюсь душею до своїх речей: мені важко дарувати або викидати їх.

65. У конфліктах я частіше відчуваю відповідальність й визнаю власну неправоту.

66. Мої оцінки залежать не стільки від моїх знань, скільки від настрою педагога.

67. Я вважаю чесність універсальним принципом свого життя.

68. Коли друзі не праві, краще покривити душею, підтримавши їх, щоб не втратити їх дружбу.

69. Про мене кажуть, що я – принципова людина.

70. Деякі хитрощі у відносинах із близькими людьми бувають досить корисними.

71. У складних ситуаціях я часто знаходжу вирішення принципово новим способом.

72. Я ретельно стежу за тим, щоб кожна річ була на своєму місці.
73. Я чемно ставлюся до людини, навіть якщо вона мені неприємна.
74. Я глибоко переживаю образи й прокручую гідну відповідь кривдникові.
75. Я спокійно можу виконувати справу, яка вимагає тривалої зосередженості.
76. Мене дуже дратує стояння у довгій черзі або очікування когось.
77. Я уникаю суперечок, щоб зберегти мирні відносини із друзями.
78. Час від часу мене немов тягне насваритися з ким-небудь.
79. Я завжди переймаюся чужими проблемами, співпереживаю навіть незнайомим людям.
80. Я завжди встановлюю свої правила і наполягаю на них.
81. Я почуваю величезне полегшення, коли прошу пробачення і мене прощають.
82. Мене дратують успіхи моїх ворогів.
83. Треба намагатися жити для інших, відмовляючи собі заради їх блага.
84. Я підтримую думку, що вигода й гроші – основні мотиви людської діяльності.
85. Я завжди сам відповідаю за те, що зі мною відбувається.
86. Здійснення моїх бажань залежить переважно від щасливого випадку ніж від мене самого.
87. Я чесно розповідаю батькам про всі свої неприємності.
88. Якщо тебе не запитують про твій нечесний вчинок, краще нічого нікому не говорити.
89. Практично завжди мої вчинки відповідають моїм переконанням.
90. Щоб не втратити прихильності друзів, їм треба говорити те, що їм приємно.
91. Мені вдається ніколи не зациклюватись на проблемах, а завжди їх творчо вирішувати.
92. Я в усьому прагну зберігати порядок, навіть якщо це комусь не подобається.
93. Мені вдається ладити з людьми, у яких поганий характер.

94. Мені докучають неприємні думки, які настирливо лізуть у голову.
95. Я здатний довго терпіти дратівливість і докори хворої близької людини.
96. Коли хтось спізнюється, мене дратує очікування.
97. Я одержую задоволення, коли комусь допомагаю.
98. Коли я злюся, то мені хочеться кого-небудь ударити або щось розбити.
99. Мені приємно уважно вислуховувати скарги людей, щоб їм стало легше.
100. У мене є на все своя думка, і те, що їй не відповідає, я відкидаю.

Бланк методики «Структура та зміст характеру»

[illegible]

0		0		0		0		0		он. –	
1		1		1		1		1			К р. –
2		2		2		2		2		П ед. –	
3		3		3		3		3			То л. –
4		4		4		4		4		Р иг. –	
5		5		5		5		5			Те рп. –
6		6		6		6		6		І мп. –	
7		7		7		7		7			До б. –
8		8		8		8		8		А г. –	
9		9		9		9		9			Е мп. –
0		0		0		0		00		І нд. –	

Підрахунок результатів. Після заповнення анкети виконується підрахунок показників по кожній шкалі. Ступінь сформованості кожної риси характеру визначається шляхом підрахування суми загальної кількості балів (відповідно кількості позитивних відповідей) по кожній шкалі (алгебраїчна сума балів по горизонталі) і записується у правому стовпчику після відповідного позначення (совісність – «С», Егоцентризм – «Ег» і т.д.). Показники духовних якостей характеру розташовуються у правому стовпчику, а протилежних негативних якостей – у лівому (тобто, сумарний бал за показником «совісність» записується після «С →», а за показником «егоцентризм» – після «Ег. →» і т. д. у шаховому порядку).

Ключ до методики (визначення рівня прояву рис характеру):

- совісність (С.) – 1, 21, 41, 61, 81; егоцентризм (Ег.) – 2, 22, 42, 62, 82;
- альтруїзм (Ал.) – 3, 23, 43, 63, 83; корисливість (Кор.) – 4, 24, 44, 64, 84;
- відповідальність (Від.) – 5, 25, 45, 65, 85; екстернальність (Ек.) – 6, 26, 46, 66, 86;
- чесність (Ч.) – 7, 27, 47, 67, 87; лицемірство (Л.) – 8, 28, 48, 68, 88;
- принциповість (Прин.) – 9, 29, 49, 69, 89; конформність (Кон.) – 10, 20, 40, 60, 80;
- креативність (Кр.) – 11, 31, 51, 71, 91; педантичність (Пед.) – 12, 32, 52, 72, 92;
- толерантність (Тол.) – 13, 33, 53, 73, 93; ригідність (Риг.) – 14, 34, 54, 74, 94;
- терплячість (Терп.) – 15, 35, 55, 75, 95; імпульсивність (Імп.) – 16, 36, 56, 76, 96;
- доброзичливість (Доб.) – 17, 37, 57, 77, 97; агресивність (Аг.) – 18, 38, 58, 78, 98;
- емпатія (Емп.) – 19, 39, 59, 79, 99; індивідуалізм (Інд.) – 20, 40, 60, 80, 100;

Шкала оцінки: 0-3 бали – низький рівень; 4-7 – середній; 8-10 балів – високий.

4. Експериментальний опитувальник «Особистісна спрямованість».

Експериментальна методика «Особистісна спрямованість» дозволяє оцінити ступінь прояву різних типів особистісної спрямованості (егоїстичної (на себе), соціальної (до інших людей), ділової (до справи), духовної (до Бога)), які з часом визначають риси характеру особистості [246]. Учасникам надається *інструкція*: на кожне запитання з двох альтернативних варіантів відповідей оберіть ту, з якою Ви більшою мірою погоджуєтесь, підкресливши відповідну літеру (а чи б) на бланку для відповідей:

										0	1	2	3	4	5	6	7	8
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Текст опитувальника:

1. Свій вільний час я присвячую: а) улюбленій справі, б) спілкуванню з друзями.
2. Я відчуваю себе більш неприємно, коли бачу, що хтось намагається:
а) образити іншу людину, б) обмежити мою свободу.
3. Одним з найважливіших завдань свого життя я вважаю: а) прагнення до духовного ідеалу, б) досягнення професійного успіху.
4. Справжнє задоволення я отримую від спілкування на теми: а) розповідаючи про себе, б) про духовність, Бога, Всесвіт.
5. Найголовніше для мене: а) стати справжнім професіоналом; б) досягти статусу і визнання.
6. На Різдво я перш за все піду : а) до церкви б) до друзів в гості.
7. У вільний час я віддаю перевагу: а) цікавій справі, б) читанню духовної літератури.
8. Для успішного створення родини необхідно насамперед: а) обирати турботливого чоловіка (дружину), б) самому проявляти турботу про людину.
9. Обираючи професію, я хочу: а) займатися цікавою справою, б) зробити кар'єру й мати великі гроші.
10. Більше задоволення я отримую від: а) спілкування з людьми, б) духовного читання.
11. Мені вдалося реалізувати себе, перш за все як: а) відповідальну до справи людину, б) уважного, турботливого друга.
12. Я бажаю одержати в подарунок: а) модну, престижну штучку, б) унікальну, рідкісну книгу про духовність.
13. Коли я дуже втомився, а друг просить мене про допомогу, я:
а) чемно вибачусь й піду відпочивати, б) перемогу свою втому й допомогу друзеві.

14. У колі моїх друзів переважають люди, які цінують, насамперед: а) ділові якості,

б) духовний досвід людини.

15. Свій особистісний потенціал я застосовую переважно для: а) досягнення особистих життєвих успіхів, б) служіння Богу, допомоги людям.

16. Я маю відповідати, передусім, за а) добрі стосунки з людьми б) свою справу, яку виконую.

17. Я вважаю, що добрі вчинки треба здійснювати: а) таємно, б) відкрито, щоб люди бачили, що ти їм допомагаєш.

18. Займаючись хобі, я маю на меті: а) реалізуватися у цікавій справі, б) набути популярність серед друзів.

Інтерпретація результатів: після підрахунку балів по кожній шкалі відповідно до ключа визначається рівень прояву відповідної спрямованості:

Егоїстична спрямованість – 2б, 4а, 5б, 8а, 9б, 12а, 13а, 15а, 18б.

Соціальна спрямованість – 1б, 2а, 6б, 8б, 10а, 11б, 13б, 16а, 17б.

Ділова спрямованість – 1а, 3б, 5а, 7а, 9а, 11а, 14а, 16б, 18а.

Духовна спрямованість – 3а, 4б, 6а, 7б, 10б, 12б, 14б, 15б, 17а.