

SAIBEKOV MAKSYM

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: maksimsaybekow@gmail.com

HISPAL EPISCOPAL SCHOOL AS A CENTER OF EDUCATION IN VISIGOTHIC SPAIN

This article discusses the problems of the organization and activities of episcopal schools. The process of the origin and formation of one of the first educational schools in Western Europe is shown. It is also worth noting that a similar organization of the VII century implied the integration of intellectual life in the life of society and the country. The rise of such an educational level in the Visigoth kingdom was reinforced by the activities of an educated clergyman and Roman intellectual tradition.

The article attempts to trace the formation of the first universities in Europe.

It was in such institutions that a type of educated person was produced that met the requirements of that era, mastered knowledge not only to serve God, but also to replenish and transfer this knowledge in the interests of science itself.

This article reveals the principles of medieval Christian education, reflecting the main stages of the organization of the school and highlighting the seven main disciplines that were studied at all stages. In conclusion, it was noted that gradually, on the basis of episcopal and monastery schools appeared universities until the 15th century. Classes at universities continued throughout the day (from 5:00 a.m. to 8:00 p.m.). The main form of training was lecturing by a professor.

The year 476 is considered by historians as a milestone in the history of Western Europe. This year the Western Roman Empire ceased to exist and the history of medieval Europe itself began. Migration of Germanic tribes of the 5th-6th centuries influenced the level of ancient culture. However, the decline of culture and education did not happen, which will be reflected in this article. Of course, we cannot deny the shifts in the socio-economic development of Western Europe associated with the transition to subsistence farming and the disruption of economic and cultural ties. The consequence of these phenomena was the extreme limited horizons of the people of that time, but the clergy nevertheless preserved and passed on knowledge to the next generations.

Consider the thesis that in the early Middle Ages the decline in education and culture was associated with a significant influence and dominance of church-feudal ideology in Western Europe, the bearer of which was the Catholic Church.

The development of medieval education is associated with the development of church education, since knowledge was necessary for teaching church dogma, the mastery of which was required for people who wanted to be baptized, and church servants in the fight against heretics and pagans. The church took over the issues of education and upbringing, formed a new type of school - Christian, where Latin became the language of instruction. The pedagogical ideas of the Middle Ages considered the world as a "school of Christ", in which the meaning of the life of every person is knowledge of God.

Key words: cathedral (episcopal) school; education; seven liberal arts; Dark ages; early Middle Ages; Isidore of Seville; Visigothic Spain. Одержано 03.09.2019.

УДК 37.013.74

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196679>**ВАСИЛЬ ФАЗАН**

ORCID: 0000-0002-9823-3704

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: Fazanvv@gmail.com

СУТЬ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

У статті розкрито суть порівняльної педагогіки як науки, яка існує в американській педагогічній думці, з'ясовано її провідні категорії, а саме: предмет, об'єкт, завдання, методи, підходи і функції. Установлено, що предметом компаративістики американські фахівці вважають освітні системи різних країн, а об'єктом – стан і основні тенденції розвитку освіти в сучасному світі. До основних завдань порівняльної педагогіки компаративісти відносять: визначення спільних рис, подібностей і відмінностей між різними освітніми системами; виявлення чинників, які впливають на розвиток освітніх систем; планування і прогнозування освіти в різних країнах.

Зокрема, з'ясовано, що компаративістика є наукою міждисциплінарною й використовує як загальнонаукові методи (теоретичні та експериментально-емпіричні), так і методи суміжних з нею наук (порівняльний, описовий, історичний, статистичний, структурний тощо). Доведено, що методологічну основу компаративістських досліджень складають такі підходи: цивілізаційний, антропологічний, синхронний та діахронічний. Вивчення науково-педагогічних праць свідчить, що вчені виділяють такі функції порівняльної педагогіки, як: пояснювальну, прогностичну, теоретичну, практичну, міжнародно-інтеграційну.

На підставі науково-педагогічної літератури вивчено методологію організації порівняльно-педагогічних досліджень відомими американськими компаративістами, а саме: А. Андерсоном, Дж. Бірідеєм, М. Екштейном, І. Кенделом, Г. Ноем.

Установлено, що методологічне вчення І. Кендела складається з чотирьох етапів, а саме: ідентифікація проблеми; пояснення та інтерпретація; порівняльний аналіз; формулювання принципу та розвитку філософії освіти.

З'ясовано, що метод, запропонований Дж. Бірідеєм, складається з двох частин: країнознавчої та порівняльної.

Доведено, що структура порівняльно-педагогічного дослідження Г. Ноя і М. Екштейна передбачає наступні кроки: ідентифікація проблеми, яка й зумовлює відповідні дані; формулювання попередніх гіпотез у вигляді судження щодо взаємозв'язків між двома або більшою кількістю змінних величин; визначення понять і показників, таких як «відкритість» в освіті; вибір об'єктів для дослідження; збір даних; опрацювання даних; залучення ре-

зультатів для перевірки правильності гіпотез і формулювання теорії, яка зробить судження правильними та точними.

Представлено триступеневий процес організації порівняльного дослідження Арнольда Андерсона, а саме: визначення моделей взаємозв'язків між різними аспектами освітніх систем; розробка типології систем, дослідження особливостей різних освітніх систем; виявлення взаємозв'язків між освітніми, соціологічними, економічними та деякими іншими чинниками.

Ключові слова: порівняльна педагогіка; суть; провідні категорії; педагогічна думка; наука.

Постановка проблеми. Знання світового досвіду розвитку освіти стає сьогодні більш актуальним. Саме це знання покладене в основу порівняльної педагогіки як наукової дисципліни, яка покликана в порівняльному аспекті вивчати стан, закономірності й тенденції розвитку систем освіти у різних країнах світу. Адже саме компаративістика, акумулюючи знання щодо розвитку зарубіжних освітніх систем, допомагає краще усвідомити пріоритети власної освіти на всіх її щаблях, розібратися в системі оцінювання знань учнів, у організації приватного сектора освіти в різних країнах світу, забезпечує цілісне бачення сучасних освітніх проблем і можливих шляхів їх вирішення.

Знання порівняльної педагогіки збагачує педагогічну культуру і розвиває толерантність до інших систем цінностей та освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема визначення окремих категорій порівняльної педагогіки як науки (об'єкт, предмет, мета, завдання, принципи, методи наукового пізнання) знайшла своє відображення у дослідженнях як вітчизняних (А. Василук, О. Галус, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруєва, А. Троцько ін.), так і зарубіжних (Дж. Бірідей, Х. Ной, А. Нова, М. Екштейн, Т. Ярив-Машал) фахівців.

Мета статті полягає у визначенні суті порівняльної педагогіки як науки в американській педагогічній думці, з'ясуванні її провідних категорій, а саме: предмета, об'єкта, завдань, методів, підходів і функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, термін «порівняльна педагогіка» вперше був уведений до наукового обігу французьким ученим М. А. Жюльєном у брошурі «Нариси і попередні нотатки до роботи з порівняльної педагогіки» (1817) і набув широкого використання в усьому світі. Сьогодні замість поняття «порівняльна педагогіка», що є розповсюдженим на пострадянській території, в зарубіжній науково-педагогічній літературі взагалі, й американській зокрема, альтернативними і не менш вживаними є поняття «компаративістика» (від лат. comparare – порівнювати) й «порівняльна освіта» (comparative education) (Капранова, 2004).

Аналіз і узагальнення науково-педагогічних джерел (Bereday, 1964; Kelly, Altbach, & Arnove, 1982; Noah, & Eckstein, 1969) дозволяє стверджувати, що предметом порівняльної педагогіки американські фахівці вважають освітні системи різних країн світу.

Під об'єктом порівняльної педагогіки американські науковці розуміють стан і основні тенденції розвитку освіти в сучасному світі (Bereday, 1964; Kelly, Altbach, & Arnove, 1982; Noah, & Eckstein, 1969).

Не менш важливим є визначення завдань компаративістики. Отже, аналіз науково-педагогічних джерел (Bereday, 1964; Noah, 1986) дозволяє зробити висновок, що американські вчені завдання порівняльної педагогіки вбачають у:

- визначенні спільних рис, подібностей і відмінностей між різними освітніми системами;
- виявленні чинників, які впливають на розвиток освітніх систем;
- плануванні і прогнозуванні освіти в різних країнах світу.

Огляд науково-педагогічної літератури (Anderson, 1969; Bereday, 1957; Bereday, 1964) дозволяє стверджувати, що порівняльна педагогіка є наукою міждисциплінарною, а, отже, тісно пов'язана з такими науками, як: філософія, психологія, економіка, право, соціологія та ін. Цей зв'язок простежується у різних аспектах, зокрема при використанні методів і результатів дослідження зазначених наук.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що розробкою методології порівняльної педагогіки займалися провідні американські фахівці – І. Кендела, Дж. Бірідей, А. Андерсон, Г. Ной і М. Екштейн.

Методологічні позиції І. Кендела, який був прихильником історико-філософського методу, можна представити наступним чином:

- ідентифікація проблеми. На цьому етапі І. Кендел спонукає дослідника на опис проблеми в межах історичної перспективи;
- пояснення та інтерпретація. Цей етап включає в себе аналіз причин проблеми шляхом ретельного оцінювання суспільних, політичних, культурних та інших чинників, які могли б пояснити її;
- порівняльний аналіз. На зазначеному етапі порівнюються подібності та відмінності між різними освітніми системами та встановлюються причини, що їх зумовили;
- формулювання принципу та розвитку філософії освіти. На цьому етапі І. Кендел пропонує зробити висновки, спираючись на чинники та умови, які виявились під час проведення дослідження (Kazamias, 2007).

З огляду на предмет дослідження, вартий уваги метод, запропонований Дж. Бірідеєм, який слушно наполягав на широкому використанні суспільних наук (історія, антропологія, політологія) для проведення міжнародної інтерпретації освітніх даних (Bereday, 1964).

Дослідник поділяє метод на дві частини, а саме: країнознавчу, яка займається проблемами однієї країни або регіону, та порівняльну, котра займається багатьма регіонами одночасно. Зокрема, Дж. Бірідей поділяє країнознавчу складову на описову (включає в себе наступні кроки: читання друкованих джерел; відвіду-

вання всіх типів шкіл і навчальних закладів; ведення інформаційних звітів стосовно прочитаного або побаченого; формулювання гіпотези або попереднього узагальнення) та пояснювальну (під час якої виконуються наступні дії: інтерпретація, оцінка, виявлення педагогічних явищ окремої країни, спираючись на конкретні історичні, політичні, економічні, соціальні, географічні та інші чинники, які впливають на освітню систему) фази, а порівняльну – на фази протиставлення та істинного порівняння (Bereday, 1964).

Під час проведення країнознавчих досліджень, до науковця висуваються певні вимоги, а саме:

- знання мови досліджуваного регіону;
- проживання у цьому регіоні;
- контроль культурних та особистих схильностей (Bereday, 1964).

Під час фази протиставлення, яке Дж. Бірідей визначає як «попереднє зіставлення даних щодо різних країн для того, щоб підготувати їх до порівняння», дані систематизують і згруповують за принципами подібностей і відмінностей для кожної країни. Протиставлення передбачає дві форми, а саме: табличну (вертикальну) і текстуальну (горизонтальну). У табличному протиставленні матеріали для порівняння розміщуються поряд один до одного в шпальтах, а в текстуальному – один під іншим (Bereday, 1967).

Остання фаза педагогічних досліджень і є власне порівняння, коли дані двох і більше країн, регіонів обробляються одночасно з метою досягнення об'єктивних висновків. На думку Дж. Бірідея, порівняння може бути двох видів, а саме: збалансованим (симетричне пересування назад і вперед між сферами, які підлягають дослідженню) та ілюстративним (Bereday, 1967).

Структура порівняльно-педагогічного дослідження, за переконанням Г. Нойа і М. Екштейна, які також слушно наголошували на використанні методів суспільних наук, складається з наступних кроків:

- ідентифікація проблеми, яка й зумовлює відповідні дані;
- формулювання попередніх гіпотез у вигляді судження щодо взаємозв'язків між двома або більшою кількістю змінних величин. Гіпотези (або гіпотеза) використовуються для усунення проблем;
- визначення понять і показників, таких як «відкритість» в освіті;
- вибір об'єктів для дослідження. Фахівці наполягають на опрацюванні великої кількості об'єктів, адже вони вважають, що порівняння даних лише з двох країн підкреслюють відмінності, які можуть бути неважливими під час проведення великомасштабних порівнянь. Країни для дослідження обираються з тих, до яких можна застосувати сформульовані гіпотези і на прикладі яких можна чітко побачити відмінності. Зокрема, Г. Ной та М. Екштейн у своєму дослідженні аналізують шістьнадцять країн із високими темпами економічного зростання та двадцять шість із низькими темпами економічного розвитку;
- збір даних. Дані можуть бути отримані з різних джерел, наприклад, шкільна статистика або витрати на освіту;
- опрацювання даних;
- залучення результатів для перевірки правильності гіпотез і формулювання теорії, яка зробить судження правильними та точними (Noah, & Eckstein, 1969).

Ще одним американським дослідником, який слушно наголошує на широкому використанні методів суспільних наук, є Арнольд Андерсон. Науковець запропонував триступеневий процес організації порівняльного дослідження, а саме:

- визначення моделей взаємозв'язків між різними аспектами освітніх систем;
- розробка типології систем, дослідження особливостей різних освітніх систем;
- виявлення взаємозв'язків між освітніми, соціологічними, економічними та деякими іншими чинниками (Anderson, 1969).

Узагальнення науково-педагогічних праць (Bereday, 1964; Noah, 1986; Wolhuter et al, 2011) свідчить, що американські фахівці виділяють такі функції порівняльної педагогіки, як:

- описова – утилітарна властивість порівняльної педагогіки полягає в описі освітніх систем у межах їх соціальних контекстів із метою задоволення жаги знань, яка є унікальною частиною людської природи;
- пояснювальна – порівняльна педагогіка задовольняє потребу зрозуміти освітні системи досліджуваних спільнот у зв'язку з їх навколишніми контекстуальними силами, які їх формують. І навпаки, якщо освітні системи впливають на формування суспільств і культур, то порівняльні дослідження зазначених систем також сприяють розумінню культур і суспільств, які вивчаються;

– оцінювальна – результати, отримані під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень, служать для оцінювання освітніх систем як власних, так і зарубіжних, що набуває вагомого значення в сучасному конкурентоспроможному світі;

– реформуюча та плануюча – результати, отримані в ході порівняльно-педагогічних досліджень, використовуються політиками для розробки, планування та реформування освітніх систем;

- удосконалююча;
- інноваційна – включає безліч інновацій, які впроваджуються в освіту;
- гуманістична – слугує вихованню дбайливого громадянина з критичним, творчим мисленням, адже, сучасний світ характеризується зростанням проблем, які здатні впливати на населення тим чи іншим способом.

Доцільно звернути увагу, що методологічну основу організації компаративних досліджень, на думку американських науковців (І. Кендел, М. Екштейн, Г. Ной), складають такі підходи, як:

- історико-філософський;
- національного характеру;
- культурологічний;

- проблемний;
- кількісний;
- економічний;
- суспільних наук.

Висновки з даного дослідження. Отже, у процесі наукового пошуку встановлено суть порівняльної педагогіки як науки в американській педагогічній думці, а саме: з'ясовано її об'єкт, предмет, завдання та функції. Доведено, що порівняльна педагогіка, маючи міждисциплінарний характер, послуговується не лише педагогічними методами, а й методами суміжних із педагогікою наук.

Обґрунтовано, що методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень становлять історико-філософський, національного характеру, культурологічний, проблемний, кількісний, економічний, суспільних наук та деякі інші підходи. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку можна віднести порівняльний аналіз розвитку компаративістики як науки в Україні та провідних країнах світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. Минск : Новое знание, 2004. 222 с.
- Anderson C. A. Methodology of Comparative Education. *Scientific Investigations in Comparative Education* / eds.: M. A. Eckstein, H. J. Noah. London : Macmillan, 1969. P. 24–43.
- Bereday G. Comparative method in education. N.Y., 1964. 302 p.
- Bereday G. F. Some Discussion of Methods in Comparative Education. *Comparative Education Review*. 1957. Vol. 1, no.1. P. 13–15.
- Bereday G. Z. F. Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. *Comparative Education*. 1967. Vol. 3, no. 3. P. 169–287.
- Kazamias A. M. History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology. *International Review of Education*. 2007. Vol. 8 (3/4). P. 383–398.
- Kelly Gail P., Philip G. Altbach, Robert F. Arnove. Trends in comparative education: a critical analysis. *Comparative education*. New York : Macmillan, 1982. P. 505–533.
- Noah H. J., Eckstein Max A. Toward a science of comparative education. New York, 1969. P. 93–176.
- Noah H. J. The Use and Abuse of Comparative Education. *New Approaches to Comparative Education*. Chicago : University of Chicago Press, 1986. P. 156–157.
- Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America / C. C. Wolhuter et al. *Educational Research*. 2011. Vol. 2 (8). P. 1341–1355.

REFERENCES

- Anderson, C. A. (1969). Methodology of Comparative Education. In M. A. Eckstein & H. J. Noah (Eds.), *Scientific Investigations in Comparative Education* (pp. 24-43). London: Macmillan.
- Bereday, G. (1964). *Comparative method in education*. New York.
- Bereday, G. F. (1957). Some Discussion of Methods in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 1(1), 13-15.
- Bereday, G. Z. F. (1967). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. *Comparative Education*, 3(3), 169-287.
- Kapranova, V. A. (2004). *Sravnitel'naja pedagogika. Shkola i obrazovanie za rubezhom*. [Comparative education. School and education abroad]. Minsk: Novoe znanie [in Russian].
- Kazamias, A. M. (2007). History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology. *International Review of Education*, 8, (3/4), 383-398.
- Kelly Gail P., Philip G. Altbach, & Robert F. Arnove. (1982). Trends in comparative education: a critical analysis. In *Comparative education* (pp. 505-533). New York: Macmillan.
- Noah, H. J. (1986). The Use and Abuse of Comparative Education. In *New Approaches to Comparative Education* (pp. 156-157). Chicago: University of Chicago Press.
- Noah, H. J., & Eckstein Max A. (1969). Toward a science of comparative education. New York.
- Wolhuter, C. C., O'Sullivan, M. O., Anderson, E., Wood, L., Karras, K. G., Mihova, M., Torres, A., Anangisye, W. A. L., Maarman, R. F., Al-Harthi, H. & Thonghew, S. (2011). Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America. *Educational Research*, 2(8), 1341-1355.

VASYL FAZAN

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: Fazanvv@gmail.com

THE ESSENCE OF COMPARATIVE EDUCATION AS A SCIENCE IN THE AMERICAN PEDAGOGICAL THOUGHT.

The purpose of the article is to reveal the essence of comparative pedagogy as a science that exists in American pedagogical thought, to find out its leading categories, namely: subject, object, tasks, methods, approaches and functions. It has been found that the subject of comparative studies is that American specialists consider the education systems of different countries, and the object and the state and main tendencies of development of education in the modern world. The main tasks of comparative pedagogy are: defining common features, similarities and differences between different educational systems; identifying factors that influence the development of educational systems; planning and forecasting education in different countries.

In particular, it has been found that comparative education is a multidisciplinary science and uses both methods of scientific cognition (theoretical and experimental-empirical) and methods of related sciences (comparative, descriptive, historical, statistical, structural, etc.). It is proved that the methodological basis of comparative studies is the following approaches: civilizational, anthropological, synchronous and diachronic. The study of scientific and pedagogical works shows that scientists distinguish the following functions of comparative pedagogy: explanatory, prognostic, theoretical, practical, international-integration.

On the basis of scientific and pedagogical literature, the methodology of conducting comparative and pedagogical researches by well-known American comparatives has been investigated, namely: A. Anderson, G. Bereday, M. Ekstein, I. Kandel and H. Noah.

It is established that Kandel's methodology consists of four parts, namely: problem identification; explanation and interpretation; comparative analysis; formulation of the principle and development of the philosophy of education.

It is found that the method proposed by G. Bereday consists of two parts: country and comparative.

It is proved that the structure of comparative-pedagogical research of H. Noah and M. Ekstein consists of the following steps: identification of the problem, which causes the corresponding data; formulating previous hypotheses in the form of judgments about the relationship between two or more variables; defining concepts and indicators such as "openness" in education; selection of objects for study; data collection; data processing; attracting results to validate hypotheses and formulate a theory that will make the judgments correct and accurate.

The three-stage process of organizing a comparative study of Arnold Anderson is presented, namely: defining models of interconnections between different aspects of educational systems; development of system typology, study of features of different educational systems; identifying relationships between educational, sociological, economic, and other factors.

Keywords: comparative education; essence; leading categories; pedagogical thought; science.

Одержано 01.09.2019

УДК 371.32

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196680>

ОЛЬГА ЦИБУЛЬКО

ORCID: 0000-0003-1297-5465

(*Мариуполь*)

Place of work: Mariupol State University

Country: Ukraine

Email: ostsybulco@ukr.net

ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ ЛЮДИНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті проаналізовані питання, пов'язані з духовністю, насамперед з духовно-моральним розвитком особистості. Проблема духовності є важливою, оскільки сьогодні аналізуючи психологічний стан українського суспільства, можна стверджувати про наявність духовної кризи. Це пояснюється тим, що кожна сфера суспільного життя в значній мірі впливає на емоційний стан індивіда, зокрема деструктивний. Тому, подібна ситуація викликає необхідність аналізу духовних орієнтирів людини в педагогічній науці.

З'ясовано, що безперервна наявність духовного аспекту в ідеологічній, інтелектуальній, культурній сфері пояснюється тим, що проблема духовності не має єдиного тлумачення. Оскільки, різні визначення духовності ґрунтуються на світоглядних позиціях їхніх авторів, це і створює дискусію щодо розуміння духовності. Подібні явища вказують на те, що емоційне сприйняття сутності духовності зумовлене нескінченним розмаїттям особистісних пристрастей й вподобань. Подібну тенденцію можна пояснити тим, що духовність є філософською і релігійною категорією, яка з часом інкорпорується педагогікою.

Установлено, що «духовність» – це складний багатограний процес, який характеризує внутрішній світ людини і виявляє себе через моральність, збереження чистого сумління, безкорисливість, відповідальність, служіння людям через добродіяння, ввічливість у стосунках. Духовність можна розглядати і як внутрішнє життя суб'єкта, його почуття, думки, погляди, стосунки, що спрямовані на усвідомлення та засвоєння Істини, Добра і Краси. Духовність формує моральні орієнтири людини, та через самовдосконалення сприяє збагаченню внутрішнього світу. У свою чергу, згідно з сучасними визначеннями, під духовністю слід розуміти інтегровану здатність особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра, краси. Духовність розглядається як показник людських взаємовідносин, морально-естетичної та громадянської позиції, здібності до співчуття, співпереживання, милосердя.

Духовність це глибинна сутність людини, що визначає її як особистість. Людина є духовною остільки, оскільки приймає абсолют як власний суб'єктний дух. Відтак, духовність виявляється у своїй найбільшій мірі тоді, коли її носій вступає в особисті стосунки з Богом. Тоді духовність стає способом життя людини. Аналіз сенсу людського буття через категорії «дух» та «духовність» витлумачує людину через здатність до самовідтворення, через здатність самостійно обирати та формувати свою індивідуальність. Відтак, сенс духовності полягає у синтезі різноманітної діяльності людини.

Ключові слова: дух; духовність; особистість; моральні орієнтири людини; цінності; творчість; гармонійність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасній педагогіці однією з найбільш актуальних проблем є питання, пов'язані з духовністю, насамперед з духовно-моральним розвитком особистості. Проблема духовності є важливою, оскільки сьогодні аналізуючи психологічний стан українського суспільства, можна стверджувати про наявність духовної кризи. Це пояснюється тим, що кожна сфера суспільного життя в значній мірі впливає на емоційний стан індивіда, зокрема деструктивний. Тому, подібна ситуація викликає необхідність аналізу духовних орієнтирів людини в педагогічній науці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивченню особливостей розуміння та трактування поняття «духовність» присвячені праці Я. Турбовського, Г.П. Шевченко, О. Сухомлинської, А. Богуш, Н. Лавриченко, О. Вишневського, Т. Саннікової, Г. Авдіянц, К. Фоменко, К. Чернухи, А. Зуєва, К. Бурцевої, І. Ільїна,