

УДК 159.947

**О. В. Матласевич****ДЕТЕРМІНАНТИ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

*На основі теоретичного аналізу у статті обґрунтовано основні детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. Виділено дві групи чинників – реактивні (операційно-діяльнісні і соціальні) та проактивні (особистісно-ціннісні і духовні). Розвиток педагогічних здібностей під впливом реактивних чинників – це рух «ззовні всередину»: зовнішні обставини мають змінитися раніше, ніж людина і її здібності. Розвиток під впливом проактивних чинників – це зміни «зсередини назовні»: змінюється ставлення до себе, до своєї діяльності і, як наслідок, змінюються здібності і сама діяльність. Механізмами розвитку педагогічних здібностей визначено: ціннісну регуляцію, рефлексію та внутрішній діалог.*

**Ключові слова:** детермінація, діяльність, духовність, особистість, педагогічні здібності, рефлексія, розвиток.

*На основе теоретического анализа в статье обоснованы основные детерминанты и механизмы развития педагогических способностей. Выделены две группы факторов – реактивные (операционно-деятельностные и социальные) и проактивные (личностно-ценностные и духовные). Развитие педагогических способностей под влиянием реактивных факторов – это движение «извне внутрь»: внешние обстоятельства должны измениться раньше, чем человек и его способности. Развитие под влиянием проактивных факторов – это изменения «изнутри наружу»: меняется отношение к себе, к своей деятельности и, как следствие, изменяются способности и сама деятельность. Механизмами развития педагогических способностей определены: ценностная регуляция, рефлексия и внутренний диалог.*

**Ключевые слова:** детерминация, деятельность, духовность, личность, педагогические способности, развитие, рефлексия.

*In the article the major determinants and mechanisms of pedagogical skills development are researched with an application of theo-*

*retical analysis. The main factors of pedagogical skills are as follows: operational-activity, social, personal values, spiritual. The above mentioned factors were joined in two groups such as reactive, which include operational-activity and social factors, and proactive, which are made up of personal-values and spiritual ones. The development of pedagogical skills under the influence of reactive factors becomes a movement «from the outside» when the external circumstances have to change before the man and his abilities do. The development of skills influenced by proactive factors is a change «inside out» which means one's changing attitudes towards themselves and their activities that, consequently, leads to the change of skill and the activity itself. Among the mechanisms of pedagogical skills development the regulation of values, reflection and inner dialogue were identified.*

**Key words:** *determination, activity, spirituality, personality, pedagogical skills, reflection, development.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні, на жаль, усе частіше можна чути про невдоволення споживачів освітніх послуг (переважно, батьків) професійною діяльністю учителів, їхніми підходами в роботі з дітьми. Навчально-виховний процес у загальноосвітніх закладах давно змістився на винятково навчальний, та й це завдання школи в останньому десятилітті вирішується шляхом репетиторства. У чому ж основні причини такого стану речей? Чому все менше стає педагогів, яких називали «з великої літери»? Чи пов'язано це з браком педагогічних здібностей? Чи можна розвивати педагогічні здібності і яка їхня детермінація?

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема педагогічних здібностей, їх розвитку давно викликала інтерес і була предметом вивчення багатьох представників психолого-педагогічної науки (Ф. Н. Гоноболін, 1964; Н. В. Кузьміна, 1985; В. А. Крутецький, 1982; М. О. Амінов, 2002; Д. Г. Левітес, 2001; М. Д. Левітов, 1964; В. Ю. Пітюков, 2001; Т. М. Хрустальова, 2004 та ін.).

Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття основним чинником розвитку здібностей та обдарованості вважали спадковість, а основним пояснювальним принципом – нейтивізм (від англійського native – природний) із його тезою про неминучу реалізацію біологічних, зокрема генетичних, потенцій. Так, Ф. Гальтон (1875) уважав, що талант є спадковою рисою і проявляється в низці поколінь. Ч. Ломброзо (1891) розглядав обдарованість як симптомокомплекс спадкової дегенерації епілептоїдного типу.

Ч. Спірмен (1904) уважав, що в основі виділеного ним генерального G-фактора інтелекту лежить особливий вид енергії, яку породжує кортикальна активність і яка реалізується в інтелектуальних операціях. Л. Термен (1920), на основі дослідження тисячі обдарованих дітей, проведеного в Стенфордському університеті США, прийшов до висновку про вирішальне значення вроджених особливостей нервової системи. Пізніше цієї думки дотримувався Г. Айзенк (1985), висуваючи ідею про генетичну обумовленість відмінностей в інтелектуальному розвитку людей. При цьому рівень розумового розвитку індивіда, на його думку, на 80% заданий генетично і лише на 20% визначається його навчанням і вихованням [7, с. 20].

Такий науковець як В. Г. Белінський (1948) уже вважав, що на формування здібностей переважно впливає середовище, зокрема виховання, але все ж, кардинально змінити людину воно не може. «За допомогою щеплення можна зробити так, що дика яблуня буде давати солодкі яблука. Але ніяке щеплення не може зробити так, щоб дика яблуня давала солодкі груші» [1, с. 20].

О. М. Леонт'єв (1975, 1983) продовжує ці ідеї і у своїх роботах говорить про вирішальну роль у розвитку здібностей соціальних умов, виховання і меншою мірою на відміну від Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва та інших, надає значення природній складові здібностей [7, с. 33]. Основна ідея О. М. Леонт'єва, яка проводиться майже в усіх його роботах, де порушується проблема здібностей, – *усі психічні функції і здібності розвиваються і формуються в результаті оволодіння досвідом попередніх поколінь* (тобто йдеться фактично про навчання). Головна особливість цього присвоєння або оволодіння полягає в тому, що вони створюють у людини нові здібності, нові психічні функції [7, с. 33].

В. Д. Шадриков розглядає процес розвитку здібностей як розвиток властивостей функціональних систем. При цьому функціональні системи, що реалізують різні психічні і психомоторні процеси, спочатку формуються під впливом генотипу, а далі розвиваються в процесі діяльності і життєдіяльності [8].

Більшість вітчизняних науковців (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонт'єв, К. К. Платонов, Б. К. Теплов, В. А. Крутецький та ін.) скептично ставляться до поняття вроджених здібностей і вважають, що вродженими можуть бути лише деякі анатомо-фізіологічні особливості, які сприяють розвитку певних здібностей. Для ілюстрації

взаємозв'язку задатків і здібностей часто наводять особливість перекладу слова «здібність» на англійську мову, у якій для цього існує два значення:

1) *sapacity* – внутрішня умова, можливість; анатомічні й фізіологічні особливості, які визначають можливість розвитку за оптимальних умов. Це вроджені задатки;

2) *ability* – констатація наявності в людини певних знань, навичок, вмінь. Це результат розвитку як реалізація можливостей.

Сьогодні відомо, що загальні здібності більшою мірою генетично детерміновані, ніж спеціальні. Водночас є дані, що з віком вплив генотипу на якості, що проявляються, послаблюється, що свідчить про фенотипічну природу вимірюваних психічних і фізичних якостей, про зростання ролі досвіду в прояві цих якостей. Дослідники роблять висновок, що спадкова різноманітність людей не торкається вищих проявів психіки людини.

Сьогодні також відомо, що здібності не надаються людині в готовому вигляді від народження, не успадковуються, а формуються на основі задатків, і на відміну від останніх завжди існують як *результат розвитку в діяльності*, а точніше, здібності є процес переходу від задатків до результатів [6, с. 132].

Діяльність як детермінанту розвитку психічних здібностей розглядав Л. С. Виготський (1983); О. М. Леонтьєв (1959) відзначав, що здібності формуються в результаті «присвоєння» продуктів культури; В. А. Крутецький (1968) писав, що вміння, навички та здібності характеризують діяльність, але перші – з боку процесу її здійснення (це конкретні акти діяльності), а другі – з індивідуально-особистісного боку. Взаємозв'язок здібностей і діяльності відзначали також Б. М. Теплов, В. Н. Дружинін, Т. А. Артем'єва, Б. Г. Ананьєв та ін. [7, с. 45].

У традиціях діяльнісного підходу розвиток здібностей відбувається лише за умови цілеспрямованого вивчення обраної діяльності й систематичного тренування, оскільки відомо, що здібності розвиваються набагато повільніше, ніж формуються знання, навички і вміння [6, с. 132].

У сучасній зарубіжній психології вивчення спеціальних здібностей педагога вміщено в контекст дослідження факторів ефективності його діяльності (R. K. Henson, 2001; G. Ghai & K. Shaaban, 1999), професійного розвитку (D. Michele, M. D. Crockett, 2002; P. Knight, 2002; M. Clement & R. Vandenberghe, 2000), педагогічної

компетентності та чутливості (С. А. Klaassen, 2002), формування педагогічної мотивації (Schutz, Crowder, White, 2001).

Не применшуючи роль проведених досліджень, усе ж вирішення питання детермінації розвитку педагогічних здібностей є неповним. Тому **метою цієї статті** є: на основі теоретичного аналізу відповідних джерел визначити та обґрунтувати основні чинники та механізми розвитку педагогічних здібностей.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи питання розвитку педагогічних здібностей, нас цікавить передусім детермінація цього процесу. Теоретичною основою для вирішення проблеми детермінації педагогічних здібностей є визначення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов їх розвитку. Щодо цього С. Л. Рубінштейн виділяє дві основні позиції: теорії вродженості здібностей, які цілком переносять детермінацію всередину індивіда, і теорії детермінації розвитку зовнішніми факторами, які визначають детермінацію розвитку «повністю за рахунок зовнішніх умов – зовнішнього середовища і зовнішніх впливів» [9, с. 218].

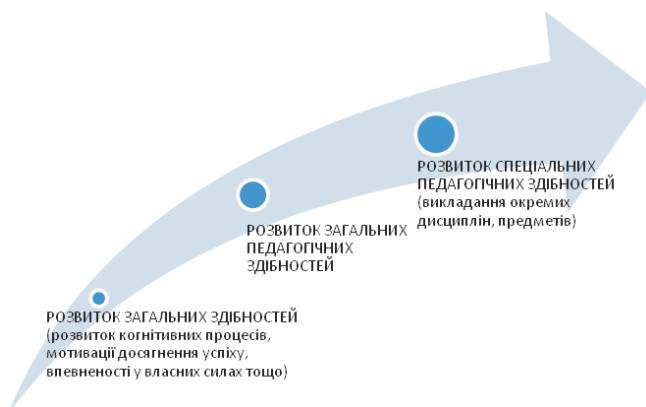
Щодо питання про розвиток здібностей, С. Л. Рубінштейн запропонував такі важливі положення:

– здібності не можуть бути просто насажені ззовні, для їхнього розвитку в індивіда існують внутрішні умови;

– здібності не зумовлені, вони не існують у готовому виді до розвитку людини, а розвиваються в ній у процесі її взаємодії з речами і предметами, продуктами історичного розвитку.

Ним же ж було сформульовано основне правило розвитку здібностей – правило розвитку здібностей по спіралі: реалізація можливості, яка представляє здатність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей вищого рівня [5]. Тобто для того, щоб деяка здібність (у нашому випадку педагогічна) піднялася у своєму розвитку на вищий рівень, необхідно, щоб вона була вже досить оформлена на попередньому рівні. Загальна схема розвитку педагогічних здібностей представлена на рисунку 1.

Загалом ще С. Л. Рубінштейн говорив про взаємозв'язок і взаємозалежність внутрішніх і зовнішніх умов. Це знайшло відображення в принципі *заломлення зовнішніх впливів через внутрішні умови*. Для того, щоб щось розвивалося, треба мати те, що буде розвиватися, підкреслював учений [9, с. 218].



**Рис. 1.** Загальна схема розвитку педагогічних здібностей

На основі діяльнісного підходу сучасні українські дослідники О. Л. Музика та В. О. Моляко у праці «Обдарованість. Творчість. Здібності» (2006) пишуть, що здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються і складають якісно нове утворення – здібності [4, с. 37]. Тобто тут важливо розуміти, що коли людина ніколи не була включена у діяльність, то в неї не може бути здібностей до цієї діяльності.

Розвиваючи проблему розвитку здібностей, учені підкреслюють не тільки роль активної діяльності в засвоєнні суспільного досвіду, а й зв'язок *здібностей із особистістю*. Вперше на цьому наголосив Б. Г. Ананьєв (1980). На його думку, утворення здібностей пов'язано з розвитком вищих психічних функцій, із розвитком усєї особистості, її характеру [7, с. 35].

Про взаємозв'язок розвитку здібностей та розвитку особистості наголошували й інші учені. Так, відома дослідниця педагогічних здібностей Н. В. Кузьміна вважає, що одним із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини професійно-педагогічної діяльності є особистісна спрямованість. В основі вибору головних стратегій діяльності лежать три типи спрямованості: дійсно педагогічний, формально педагогічний і хибно педагогічний [6, с. 133].

Уже згадувані нами В. О. Моляко та О. Л. Музика зазначають, що рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особис-

тості, а рівень особистісного розвитку визначає напрям розвитку її здібностей [4, с. 31]. Відправною тезою їхнього розуміння розвитку здібностей є те, що культура, людське суспільство вибудоване на двох наріжних каменях – предметному середовищі і соціальних стосунках. Відповідно до цього здібності розглядаються ними як спосіб адаптації окремо до предметного середовища й окремо до соціального середовища [4, с. 33]. Адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини і відразу ж розпочинається процес розвитку здібностей. Вроджена активність людини, скеровуючись соціальними вимогами, дуже швидко набуває інтенційності. У ту мить, коли активність спрямовується на предмет, вона стає діяльністю. Таким чином, предметна діяльність у ранньому дитинстві є своєрідною моделлю розвитку здібностей як адаптації до світу речей [4, с. 33].

Здібності як засіб адаптації до предметного середовища, як правило, операціоналізуються через знання, уміння й навички. Але не завжди міцні знання, хороші вміння, сформовані навички є результатом розвитку здібностей. Насправді – це результат насамперед особистісного розвитку. Яскравим прикладом цього може бути шкільне навчання. У шкільному віці знання, вміння й навички вміщені в соціальний контекст розвитку особистості і втрачають утилітарний характер. Теоретичне ставлення до знань – цей когнітивно ізольований конструкт, як зазначає О. Л. Музика, не для всіх молодших школярів стає психічним новоутворенням, хоч як цього хотілося б педагогам. Навіть, якщо говорити не лише про знання, вміння й навички, а й про узагальнені способи розумових дій, то й ці структурні компоненти здібностей не здатні розвиватися в ситуаціях, орієнтованих винятково на діяльнісно-предметну взаємодію [4, с. 34]. Отже, за будь-якою предметною діяльністю стоїть соціальний контекст, будь-які здібності розвиваються не лише *до чогось*, але й *для чогось*. Так здібності стають способами розвитку особистості в системі соціальних стосунків [2]. Через систему заборон і дозволів, через соціальне підкріплення в педагогічних здібностях починає наростати й закріплюватися соціальний компонент. Вони стають не метою, а засобом, і допомагають педагогу посісти певне місце в освітньому середовищі, заслужити визнання й повагу до себе. Педагогічні здібності, які розвиваються в такій ситуації, будуть носити здебільшого індивідуально-адаптаційний

характер. Тому є всі підстави говорити про низку *соціальних чинників* розвитку педагогічних здібностей.

Важко не погодитися, що особистість, яка розвивається, завжди порівнює себе з іншими людьми і завжди оцінюється ними. У процесі розвитку педагогічних здібностей також неодмінно виникає низка групових і особистісно-соціальних феноменів (змагальність, агресивність, кооперування, ідентифікація, заздрість, самопожертва, сублімація, конформна поведінка тощо), які не просто впливають на цей процес, а в деяких випадках визначають характер його розвитку.

У руслі теорії соціального навчіння особливо підкреслюється та обставина, що для придбання і закріплення у людини нових форм поведінки потрібне підкріплення. Становлення й розвиток педагогічних здібностей – це теж результат навчання, і чим сильнішим є підкріплення, тим швидше йтиме розвиток. Підтримка інтересу до діяльності через стимулюючу мотивацію (соціальні чинники) означає перетворення мети відповідної діяльності на актуальну потребу людини.

За О. Л. Музикою, психологічний зміст особистісного зростання полягає в перетворенні інстинкту домінування в *потребу у визнанні* [4, с. 40]. Це означає, що розвиток здібностей, у нашому випадку педагогічних, можливий *за умови визнання* результату цієї діяльності. Тобто педагог із розвинутими професійно-педагогічними здібностями знає, вміє і може щось таке, чим він міг би бути корисним, потрібним або принаймні цікавим іншим людям, дітям, своїм вихованцям. Людина, яка не має достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання в соціальному оточенні, змушена вдаватися до філогенетично більш ранніх, біологічних, агресивних форм самоствердження. Сенсом її діяльності стає приниження інших шляхом фізичної чи вербальної агресії. У такий спосіб досягається реалізація інстинктивної потреби у домінуванні за А. Адлером [4, с. 40]. Отже, людина розвиває здібності до тих суспільно-корисних видів діяльності, в яких вона претендує на визнання, а соціальна група, в яку включена ця людина, повинна бути здатною поцінувати її досягнення, вміння і можливості.

Проведені О. Л. Музикою та В.О. Моляко дослідження показують, що на всіх етапах розвитку здібностей (наслідування – дошкільний вік, співробітництво – молодший шкільний вік, конкуренція – підлітковий вік, орієнтація на цінності груп вищого



рівня – юнацький вік, орієнтація на власні цінності – доросла людина) присутній і діяльнісний, і соціальний компоненти, причому роль соціального постійно зростає. У взаємодії соціального і діяльнісного компонента визріває особистісний, і на вищому рівні розвитку здібностей – обдарованості – він уже домінує [4, с. 35].

Виходячи з основних ідей, запропонованих О. Л. Музикую, можна зробити висновок, що розвиток педагогічних здібностей детермінують:

– соціальне середовище, яке було би спроможне поцінувати чесноти та досягнення педагога (батьки, учні, колеги);

– володіння педагогом такими особистісними якостями, які були б суспільно-корисними і заслуговували на визнання;

– творчий і креативний підхід у педагогічній діяльності. О. Л. Музика пише, що «успіхи і досягнення однієї людини не мають перекреслювати домагання на визнання іншої». І саме творчість створює безліч варіантів щодо процесу і технології виконання діяльності [4, с. 42].

Узагальнюючи все вище викладене, можна виділити три підходи до детермінації педагогічних здібностей – генетичний, індивідуально-психологічний, соціальний. Дещо символічно їх можна описати так.

*Генетичний детермінізм* по суті проголошує, що висока педагогічна майстерність залежить від бабусі і дідуся. Вони були хорошими учителями, інтелігентними, емпатійними, і це закладено в ДНК. Людина отримує ці здібності у спадок і вони передаються з покоління в покоління.

*Індивідуально-психологічний детермінізм* пояснює високий рівень розвитку педагогічних здібностей заслугами батьків, які заклали в дитинстві через включеність у відповідні види діяльності, через виховання і навчання структуру характеру і напрями розвитку особистості. Тому педагог вміє тримається перед аудиторією, спілкуватися з учнями, батьками, колегами тощо. Водночас припустившись помилки, в глибині душі він «пам'ятає» емоційний сценарій, за яким усе відбувалося, коли він був вразливим і залежним. Він пам'ятає емоційні покарання, відторгнення, порівняння з кимось іншим тощо.

*Детермінізм середовища* фактично пояснює успіхи / невдачі педагога зухвалими вихованцями, освітнім середовищем, фінансовим становищем чи політикою держави.

Безумовно, величезну силу середовища та діяльності в нашому житті годі заперечувати. Хоча ми вважаємо, що цим не завершується детермінація розвитку педагогічних здібностей.

У всіх трьох вище зазначених теоріях за ситуацію, що виникла, відповідає хтось або щось. За великим рахунком, описані підходи базуються на теорії стимулу – реакції. Тому вище охарактеризовані чинники (діяльнісні, соціальні) можна умовно назвати *реактивними*. Розвиток здібностей у цьому випадку є реакцією на відповідні впливи.

Однак ще В. Франкл, перебуваючи в концтаборах, відкрив фундаментальний принцип людської природи: у проміжку між стимулом і реакцією *людина завжди має свободу обирати*. У межах свободи вибору людина наділена й іншими здатностями, які роблять її унікальною – *здатністю творити* й виходити за межі своєї реальності; глибинною здатністю усвідомлювати, що правильно, а що неправильно (*совість*); здатністю діяти відповідно до своїх принципів і цінностей, не піддаючись жодним іншим впливам (*вільна воля*) [3, с. 80–81].

Саме наявність можливості *вільного вибору* на пряму розвитку здібностей В. Д. Шадриков вважає однією з найважливіших умов їхнього розвитку [4, с. 37]. Якщо діяльність педагога має творчий, нерутинний характер, то вона постійно примушує його думати і сама по собі стає досить привабливою справою як засіб перевірки і розвитку здібностей. Така діяльність завжди пов'язана зі створенням чогось нового, відкриттям для себе нового знання, виявлення в самому собі нових можливостей. Це стає сильним і дієвим стимулом до занять нею, до докладання необхідних зусиль, спрямованих на подолання нових труднощів. Така діяльність зміцнює позитивну самооцінку, підвищує рівень домагань, породжує впевненість у собі і почуття задоволеності від досягнутих успіхів.

Педагогу важливо усвідомити, що мотиви соціального порівняння, які не гармоніюють із глибинними цінностями, призводять до умовної любові і врешті-решт – до зниження самооцінки. Водночас завдяки глибоким роздумам (метакогнітивно-рефлексивна діяльність), а також ціннісній регуляції, вищим ідеалам (духовність) педагог може побачити свою унікальність, свій багаторівневий потенціал, який він має реалізувати.

О. Л. Музика та В. О. Моляко, аналізуючи проблему розвитку здібностей і творчості, як важливих їх чинників розглядали життє-

ві ситуації і події, пов'язані з впливом референтних осіб. На основі цього вони виробили особливий підхід до аналізу здібностей – *особистісно-ціннісний*. Їхні емпіричні дослідження базувалися на уявленнях про те, що в основі творчої спрямованості людини лежить система її особистісних цінностей, серед яких виділяються суб'єктні цінності – ті, які, охоплюючи моральні пріоритети і діяльні можливості людини, безпосередньо регулюють її творчу діяльність і ведуть до розвитку творчої обдарованості [4, с. 10–11].

Схема розвитку педагогічних здібностей в інтерпретації О. Л. Музики може мати такий вигляд:

*життєві ситуації* → *переживання* → *механізми інтеріоризації, асиміляції, рефлексії* → *цінності (моральні пріоритети тощо)* → *духовний розвиток* → *розвиток особистості* → *розвиток відповідних професійно-важливих якостей* → *розвиток педагогічних здібностей*.

Ціннісна регуляція є своєрідним психологічним механізмом розгортання духовного розвитку, який стає умовою розвитку здібностей на вищому рівні, зокрема й професійно-педагогічних.

Включення ціннісної регуляції у процес розвитку здібностей приводить до інтеграції інтраіндивідуальних (світоглядних, характерологічних тощо) властивостей із духовно-ціннісними категоріями, після чого відкривається здатність до саморозвитку (В. Д. Шадриков) [4, с. 37]. На саморозвиток, як необхідної складової та водночас умови розвитку педагогічних здібностей, вказують і сучасні зарубіжні вчені. Так, Е. Ганушек, М. Піоп'юнік та С. Відерхольд зазначають, що вчителі повинні оновлювати себе безперервно, щоб бути в змозі йти в ногу зі змінами потреб вихованців і суспільства [10].

Як зазначає В. Д. Шадриков, сьогодні ми можемо говорити про те, що детермінація йде не тільки від зовнішніх умов, заломлюючись через внутрішні, але не менш важлива (якщо не більше) внутрішня детермінація з боку внутрішнього світу людини, яка заломлюється через зовнішні умови середовища і вимоги, які ситуація вчинку або діяльності пред'являє людині. Таким чином, може йтися про подвійну детермінацію з боку внутрішнього світу і зовнішніх умов, які і визначають процес розвитку, з домінуванням того чи іншого боку в конкретних ситуаціях [9, с. 219].

Отже, вище зазначене дає можливість говорити про *проактивні чинники розвитку* педагогічних здібностей, до яких можна відне-

сти передусім цінності, совість, усвідомлення власного покликання тощо.

Розвиток педагогічних здібностей під впливом реактивних чинників – це рух «ззовні всередину»: зовнішні обставини мають змінитися раніше, ніж людина і її здібності. Розвиток під впливом проактивних чинників – це зміни «зсередини назовні»: змінюється ставлення до себе, до своєї діяльності і, як наслідок, змінюються здібності і сама діяльність.

Для обґрунтування ролі проактивних чинників у розвитку педагогічних здібностей звернемося до положень щодо походження і розвитку совісті, запропонованих В. Д. Шадриковим. Він зазначає, що вихідним моментом для цього є положення А. Бергсона про походження моралі. Він показав, що, наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс у гармонію інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди егоїстичний, він підсилює можливості людини в боротьбі за існування і забезпечує суспільству прогрес. Але водночас розум загрожує порушити в деяких пунктах згуртованість суспільства. Тому для збереження суспільства природа вибрала суспільну мораль, втілену у звичаях і релігії. Мораль визначає поведінку людини в її інтересах і інтересах спільноти, водночас [9, с. 219–220].

У прагненні убезпечити суспільство і підвищити моральну силу заборони остання втілюється в образі (божества). Бог, на думку В. Д. Шадрикова, виник для того, щоб забороняти, попереджати або карати за моральне зло, яке індивід може завдати суспільству. Індивід, відчуваючи релігійний страх можливого покарання, зупиняється в прагненні порушити звичай [9, с. 221].

На жаль, доводиться констатувати, що звичай у сучасному, так званому цивілізованому, суспільстві все менше і менше регулює поведінку людини. Руйнуються і традиції. У результаті людина стає все менш моральною. Що ж приходить на зміну звичаю? Як пише В. Д. Шадриков, на зміну приходить суспільна мораль і закон, а совість, як внутрішня інстанція, зникає. Звідси і «моральна ненадійність» людини про яку писав З. Фрейд [9, с. 223].

Моральну ненадійність слід відрізнити від непередбачуваності поведінки, яка визначається складністю внутрішнього світу людини. Внутрішній світ – самодетермінований, його розвиток відбувається *в діалозі з самим собою*. З огляду на саморозвиток його не можна повністю пізнати навіть тоді, коли ми повністю проаналі-

зуємо життєвий шлях суб'єкта. Для зовнішнього спостерігача і самого суб'єкта внутрішній світ завжди залишиться «річчю в собі». Звідси, на думку В. Д. Шадрикова, й виникає непередбачуваність поведінки [9, с. 223].

Аналізуючи механізми формування совісті як особистісної якості, В. Д. Шадриков припустив, що в основі цього розвитку лежить взаємодія трьох факторів: моралі, рефлексії (рефлексивності) та потреб, які є в поведінці та визначають її. *Потреби є внутрішніми детермінантами поведінки, мораль – зовнішніми детермінантами, а рефлексія забезпечує співвідношення внутрішньої і зовнішньої детермінації.* У цьому співвідношенні формуються моральні аспекти поведінки. Закріплюючись, ці моральні аспекти поведінки визначають формування совісті як якості особистості. Щоб сформувалася совість, людина повинна постійно ставитися в ситуацію, що вимагає від неї моральної поведінки. При цьому моральна поведінка повинна усвідомлюватися як поведінка, побудована в просторі добра і зла. Таким чином, відображення, усвідомлення, *саморефлексія своєї поведінки в просторі добра і зла є головним механізмом формування совісті* [9, с. 225–226].

Здійснюючи спробу пояснити механізми формування совісті світської людини, В. Д. Шадриков прийшов до висновку, що у світському вихованні моральні аспекти поведінки направляються сімейною мораллю, законом і суспільною мораллю. Водночас набагато менше використовують механізми самоаналізу моральної поведінки, процедури покаяння, а тому формування совісті у світських умовах відбувається менш успішно, ніж при релігійному вихованні. На думку ученого, добре, коли ці дві форми виховання поєднуються [9, с.229].

Отже, внутрішній діалог із самим собою, метакогнітивно-рефлексивні процеси можуть забезпечувати управління власними здібностями, а совість і моральні цінності – здійснювати оцінку і контроль педагогічних здібностей.

Узагальнюючи усе вище викладене, можна визначити наступні чинники розвитку педагогічних здібностей: операційно-діяльнісні, соціальні, особистісно-ціннісні, духовні (Рис.2).

Операційно-діяльнісні та соціальні чинники є зовнішніми, реактивними, а особистісно-ціннісні та духовні – внутрішніми, проактивними. У процесі розвитку педагогічних здібностей може переважати або зовнішня, або внутрішня детермінація.



**Рис. 2. Чинники розвитку педагогічних здібностей**

**Висновки.** Отже, проведений системний аналіз дав можливість виявити та обґрунтувати основні детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. Основними чинниками розвитку педагогічних здібностей є: *операційно-діяльнісні* (долучення до педагогічної діяльності; взаємодія з освітнім середовищем; оволодіння методикою навчання (знання, вміння, навички) тощо), *соціальні* (змагальність; конкуренція; ідентифікація; кооперація; соціальна підтримка; соціальне схвалення (поцінування) тощо), *особистісно-ціннісні* (мотивація; рефлексія; особистісна свобода; розвиток когнітивних та метакогнітивних навичок; креативний підхід до вирішення задач; моральність тощо), *духовні* (усвідомлення свого покликання (місії); внутрішній діалог; самопосвята; совість тощо). Їх об'єднано у дві групи – *реактивні* чинники, які є зовнішніми щодо особистості, і під впливом яких розвиток здібностей розглядається як реакція на їхню зовнішню дію; та *проактивні* чинники, які є внутрішніми і стимулюють розвиток педагогічних здібностей зсередини.

Механізмами розвитку педагогічних здібностей визначено: ціннісну регуляцію, рефлексію та внутрішній діалог.

Ці чинники та механізми можна враховувати під час планування і розробки програм розвитку педагогічних здібностей, у процесі прийняття ефективних педагогічних рішень тощо.

Слід зазначити, що це дослідження базується тільки на суб'єктивних оцінках, особистих поглядах та досвіді і не підтверджене кількісною оцінкою впливу кожного чинника на успішність педагогічної діяльності. Тому **перспективою подальших наукових досліджень** є емпірична оцінка значимості виділених чинників.

### Література:

1. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 279 с.
2. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 98–109.
3. Кові С. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / С. Кові ; Пер. з англ. О. Любенко. – 2-е вид., стер. – Харків, 2016. – 384 с.
4. Музика О. Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості / О. Л. Музика // Здібності, творчість. Обдарованість : теорія, методика, результати досліджень ; За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
6. Саенко Н. С. Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів [Електронний ресурс] / Н. С. Саенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 17. – С. 131–135 // URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2012\\_17\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_17_33).
7. Хрусталева Т. М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности : дисс... доктора психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Т. М. Хрусталева. – Пермь, 2004. – 398 с.
8. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Изд. корпорация Логос, 1994. – 320 с.
9. Шадриков В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М., 2010. – 275 с.
10. Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, Simon Wiederhold. The Value of Smarter Teachers : International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance / Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, Simon Wiederhold. – Harvard Kennedy School, 2014. – 55 p.