

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МАТЛАСЕВИЧ ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159.928:378(4)

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ПАРАДИГМИ
УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
XVI-XVIII СТОЛІТТЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

053 – психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.В.Матласевич

Науковий консультант:

Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук, професор

Острог – 2020

АНОТАЦІЯ

Матласевич О.В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII ст. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – Психологія). – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2020.

У роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне дослідження проблеми розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття.

У сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі погляди щодо суті і природи педагогічних здібностей різняться. Їх розуміють як: сукупність психічних процесів особистості, що забезпечують успіх діяльності педагога й створюють йому авторитет серед учнів і колег; *низку якостей*, необхідних для успішної роботи педагога, що стосуються різних сторін його *особистості*, які інтегровано виражаються в схильностях до роботи з дітьми, любові до них, одержанні задоволення від роботи з ними; *систему* різних індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують успішність й ефективність педагогічної діяльності; прояв *особливої чутливості* до особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, до можливих способів впливу на нього, а також до самого процесу й результату педагогічної діяльності.

У результаті теоретичного аналізу визначено місце педагогічних здібностей у системі суміжних понять. З'ясовано, що основою для появи та розвитку педагогічних здібностей є *здатності людини*, які розуміють як потенційні властивості, можливості, спроможність здійснювати деяку діяльність. Своєю чергою, педагогічні здібності складають основу для формування *професійно важливих якостей* педагога, як конкретних об'єктивованих утворень, що забезпечують успішність педагогічної діяльності. Результатом інтеграції професійно-важливих якостей є *педагогічна компетентність*, яку ми розглядаємо як прояв педагогічних здібностей на особистісному, суб'єктному рівні, і як

конкретні акти педагогічної діяльності. *Ефективність педагогічної діяльності*, на відміну від педагогічних здібностей, є оціночною характеристикою процесу й результату діяльності педагога. *Професійна придатність до педагогічної діяльності*, хоч і означає наявність у людини педагогічних здібностей, є значно ширшим поняттям і вміщує в собі знання, вміння, навички, мотивацію, професійну спрямованість; педагогічні здібності є одним із компонентів професійної придатності до педагогічної діяльності.

Зміст і сутність педагогічних здібностей можна розкрити через їх структуру. Враховуючи існуючі підходи до структури педагогічних здібностей, виділено такі їх компоненти: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, та метакогнітивно-рефлексивний. Кожен із цих компонентів наповнюється певними особистісними та професійними якостями. Центральним компонентом визначено метакогнітивно-рефлексивний, периферичними – компоненти, які більшою мірою залежать від впливу соціальних вимог (дидактичний та організаційно-управлінський). Креативно-пізнавальний компонент займає середнє положення.

Отже, педагогічні здібності розуміємо як *систему властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний компоненти)*, які актуалізуються та експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості і забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності.

Виокремлено та охарактеризовано дві групи чинників розвитку педагогічних здібностей: *реактивні* (операційно-діяльнісні (включення у педагогічну діяльність, взаємодія з освітнім середовищем, оволодіння методикою навчання тощо) та соціальні чинники (конкуренція, ідентифікація, кооперація, соціальна підтримка, соціальне схвалення тощо) та *проактивні* (особистісні (суб'єктність, рефлексія, особистісна свобода, креативний підхід до вирішення задач тощо) та духовно-ціннісні (усвідомлення свого покликання (місії); внутрішній діалог; самопошва; совість; духовні цінності тощо).

Встановлено, що особистісними корелятами педагогічних здібностей є три групи якостей: *духовно-моральні* (моральність, відповідальність, другодомінантність, духовність, інтелігентність, толерантність), *емоційно-вольові* (любов до дітей, емпатія, доброзичливість, самоконтроль), *рефлексивні* (самоорганізованість, педагогічна рефлексія). Діяльними референтами, необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності, визначено *теоретичну й методичну грамотність педагога, вільне володіння предметом, педагогічний такт, педагогічну взаємодію на принципах гуманізму, діалогічність*.

Ураховуючи результати проведеного аналізу, виокремлено чотири рівні розвитку педагогічних здібностей: елементарний, базовий, досконалий і рівень майстерності. В основу визначення цих рівнів було покладено ознаки диференціації, інтегрованості структурних елементів (компонентів) педагогічних здібностей, наявність ієрархічних зв'язків між ними, їх взаємопроникнення з особистісно-сисловою сферою педагога, а також рівень суб'єктності педагога.

На основі проведеного узагальнюючого аналізу культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття у структурі педагогічних здібностей виділено та наповнено конкретним змістом *духовно-моральний* компонент, а також окреслено основні шляхи його розвитку. *Розвиток духовно-морального компоненту педагогічних здібностей розуміємо як внутрішній цілеспрямований процес, що базується на самопізнанні, критичному і теоретичному мисленні, рефлексії, а також діалозі і спрямований на усвідомлення метафізичного ядра особистості, її духовного Я, формування ціннісного ставлення до іншого та «діяльної любові».*

Побудовано теоретико-концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей. Модель містить чинники, механізми та етапи розвитку, які по-різному розгортаються залежно від початкової позиції педагога і його чутливості до реактивних та проактивних чинників.

Описано 2 варіанти розвитку педагогічних здібностей – інструктивно-рольовий та суб'єктно-діяльнісний. За другого варіанту кожен етап розвитку педагогічних здібностей опосередковують рефлексія і діалогічність. Результатом

розвитку педагогічних здібностей визначено педагогічну компетентність (діяльнісно-рольову або суб'єктно-діяльнісну, залежно від умов розгортання педагогічних здібностей).

Проведено комплексне емпіричне вивчення педагогічних здібностей. У результаті з'ясовано, що серед педагогів найбільше тих, хто володіє базовим та досконалим рівнем розвитку педагогічних здібностей, що свідчить про те, що основні компоненти педагогічних здібностей та їх елементи розвинуті достатньою мірою, однак сталих міжкомпонентних зв'язків небагато, більшість елементів функціонують автономно один від одного, рефлексивні здібності розвинуті слабо, відповідно, педагоги не завжди можуть вчасно скорегувати і вдосконалити свою діяльність.

Встановлено, що структура педагогічних здібностей змінюється зі стажем. Зокрема, зі стажем у педагогів покращуються комунікативні здібності, збільшується рівень здатності до емпатії, зростають показники педагогічної рефлексивності і метакогнітивної включеності у діяльність. Вони менше переймаються особистим успіхом відповідно до соціальних стандартів і менше опираються на соціальне схвалення. Водночас, після 20 років стажу педагоги стають більш владними, у них зменшується почуття гумору. Зафіксовано, що педагоги зі стажем менше 10 років, є більш байдужими до схильностей, які можуть мати негативні соціальні наслідки.

На основі об'єктивних та суб'єктивних критеріїв успішності педагогічної діяльності виділено такі умовні групи педагогів: «майстри», «дидакти», «фасилітатори», «меркантильні кар'єристи», «невдоволені жертви» та «неуспішні». Емпірично визначено структурно-змістові особливості «успішних» та «неуспішних» педагогів.

Описано «психологічні профілі» педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування, учителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО. Так, *структуру педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування* складають: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-

рефлексивний і духовно-моральний компоненти. Ця група педагогів є прихильниками педагогічного співробітництва, їм легко встановлювати контакти з людьми, вони схильні проявляти ініціативу у спілкуванні, переважно задоволені своєю працею, доволі креативні, мають порівняно найвищі показники педагогічної рефлексії. *Структуру педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу* складають: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний і метакогнітивно-рефлексивний компоненти. Ці учителі характеризуються поміркованим ставленням до співпраці з учнями, вони уникають прояву самостійних рішень та ініціативи, у проявах лідерства є владними, переважно мало задоволені своєю працею, мають низькі показники оригінальності, уяви, порівняно найнижчі показники педагогічної рефлексії. *Структуру педагогічних здібностей викладачів ЗВО* складають дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти.

Розроблено та апробовано програму розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми. Означена програма містила заходи, спрямовані на актуалізацію і усвідомлення власної місії педагога, розвиток рефлексивності, діалогової позиції та вільного самовираження. За результатами апробації розробленої програми констатовано її ефективність (зросли показники у рівнях розвитку дидактичних здібностей, метакогнітивної включеності у діяльність, творчого ставлення до професії, а також прагнення до саморозвитку). Відзначено зміни у показниках «ставлення до релігії як зразка моральних норм» у групі викладачів ЗВО та групі вчителів предметів загального циклу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

уперше: на теоретичному та емпіричному рівнях операціоналізовано поняття педагогічних здібностей як систему властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний компоненти), які актуалізуючись та експлікуючись у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються у структурі

особистості і забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності; конкретизовано реактивні (операційно-діяльнісні і соціальні) та проактивні (особистісні і духовно-ціннісні) чинники розвитку педагогічних здібностей; на основі цілісного ретроспективного аналізу християнсько-психологічних поглядів викладачів українських закладів вищої освіти XVI – XVIII ст. розглянуто розвиток педагогічних здібностей крізь призму виокремленої культурно-історичної парадигми; визначено сутнісно-змістове наповнення духовно-морального компонента педагогічних здібностей, що містить прагнення до самовдосконалення, моральні якості, релігійність (як внутрішню потребу вірити та любити), інтелігентність; розроблено, обґрунтовано та верифіковано теоретико-концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей, що інтегрує особистісний, діяльнісний та духовний підходи та охоплює інструктивно-рольову та суб'єктно-діялісню позиції педагогів; обґрунтовано рівні (елементарний, базовий, досконалий, майстерності), критерії (диференціація, інтегрованість структурних елементів та рівень суб'єктності педагога) та показники розвитку педагогічних здібностей; здійснено комплексне вивчення педагогічних здібностей та емпірично доведено, що системотвірними компонентами у структурі педагогічних здібностей є метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний; виявлено структурно-змістові особливості педагогічних здібностей у розрізі зовнішніх і внутрішніх ознак успішності педагогічної діяльності, педагогічного стажу, визначено їх факторну структуру у вчителів предметів духовно-морального спрямування, вчителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО; емпірично визначено феноменологічну сутність педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування;

поглиблено та уточнено: наукові уявлення щодо змісту та структури педагогічних здібностей, поетапність та наступність розвитку її складових у цілісному вимірі; розуміння специфіки взаємозв'язку мотиваційних (усвідомлення власного покликання та місії, прагнення до саморозвитку) та саморегулятивних характеристик особистості із розвитком педагогічних здібностей; уявлення щодо механізмів, засобів та результатів розвитку духовно-морального компонента

педагогічних здібностей; здійснено дефінітивну диференціацію понять «педагогічні здібності», «педагогічна компетентність», «професійно-важливі якості педагога», «ефективність педагогічної діяльності»;

удосконалено: процедурно-методичне забезпечення емпіричного вивчення педагогічних здібностей; психолого-дидактичні підходи щодо розвитку педагогічних здібностей;

подальшого розвитку набули: міждисциплінарний та інтегративний підходи до вивчення педагогічних здібностей; положення про діалогічну позицію у її зв'язку із системою цінностей, як умову розвитку педагогічних здібностей.

Практична значущість дисертаційного дослідження полягає в розробці авторського комплексу методик психодіагностичного вивчення педагогічних здібностей, що включає апробовані та адаптовані методики, придатні для вимірювання кількісних та якісних характеристик компонентів досліджуваного явища. Теоретичні результати й висновки дослідження можуть бути використані для розширення та оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психологія праці», «Диференціальна психологія та психодіагностика», «Психологія професійної Я-концепції» та ін.; можуть бути покладені в основу професійної підготовки учителів предметів духовно-морального спрямування в системі післядипломної освіти, у плануванні і проведенні спеціальних курсів, спрямованих на розвиток педагогічних здібностей у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Теоретично й емпірично обґрунтовані положення дослідження можуть стати підґрунтям для розв'язання наукових і практичних завдань психологічної науки, прогностичного визначення освітньої політики.

Ключові слова: педагогічні здібності, розвиток, структура педагогічних здібностей, метакогнітивно-рефлексивний компонент, духовно-моральний компонент, вчителі предметів духовно-морального спрямування.

Abstract

Matlasevych O.V. Psychology of Development of Pedagogical Skills in Context of Cultural and Historical Paradigm of Ukrainian Higher Educational Institutions of XVI-XVIII Centuries. – Qualification paper on the rights of manuscript.

Thesis for a doctor's degree in psychology, specialty 19.00.07 «Pedagogical and age psychology» (053 – Psychology). National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2020.

The theoretical and methodological grounding and complex empirical research of the issue of pedagogical skills development in context of cultural and historical paradigm of Ukrainian higher educational institutions of XVI-XVIII centuries have been presented in the dissertation.

The viewpoints on the issue of essence and nature of pedagogical skills differ in the national and foreign scientific literature. They are considered as: a set of mental processes of a personality that ensure the success in a teacher's activity and create the teacher's authority among students and colleagues; a number of qualities needed for the successful teacher's work, which relate to various aspects of their personality that are comprehensively expressed in their abilities to work with children, love to them, being satisfied from working with them; a *system* of various individual and psychological characteristics that ensure success and efficiency of pedagogical activity; expression of *particular sensitivity* to the student's personality as an object-subject of the educational process, to possible ways of influencing it, as well as to the process and the result of pedagogical activity.

As a result of theoretical analysis, the place of place of pedagogical abilities in the system of related concepts has been determined. It has been defined that the personal abilities, which are understood as the potential abilities, skills and capabilities to carry out certain activities, are the foundation for the emergence and development of pedagogical skills. In turn, pedagogical skills form the foundation for the formation of *professionally important skills* of a teacher as specific objectified entities that ensure success of pedagogical activity. The result of integration of professionally important qualities is *pedagogical competence*, which we consider as an expression of pedagogical skills on a

personal, subjective level, and as specific acts of pedagogical activity. The effectiveness of pedagogical activity, in contrast to pedagogical skills, is an evaluative characteristic of the process and the result of the teacher's activity. *Professional competence for pedagogical activity*, though meaning that a person possess pedagogical skills, is a much broader concept and includes knowledge, skills, abilities, motivation, professional focus; pedagogical skills are one of the components of professional suitability to pedagogical activity.

The content and essence of pedagogical skills can be presented through their structure. Considering the existing scientific approaches to the structure of pedagogical skills, their following components have been distinguished: didactic, organizational-managerial, communicative-expressive, creative-cognitive and metacognitive-reflexive. Each of these components is filled with certain personal and professional qualities. The metacognitive-reflexive component has been determined as a central one, and the components, which largely depend on the influence of social conditions, such as didactic and organizational-managerial have been determined as the peripheral ones. The creative-cognitive component is located at the middle position.

Thus, pedagogical skills we consider as a *system of personal abilities with the determined component structure (didactic, organizational-managerial, communicative-expressive, creative-cognitive, metacognitive-reflexive and moral-spiritual components), which ensure the successful implementation of pedagogical activities, consolidate in the personal structure, being actualized and explicated in certain pedagogical situations.*

Two groups of factors of pedagogical skills development have been distinguished and characterized. Among them: *reactive* (operational-activity (inclusion in pedagogical activity, interaction with the educational environment, mastering teaching methodology etc.) and *social* factors (competitiveness, identification, cooperation, social support, social approval etc.); *proactive* (personal (subjectivity, reflexivity, personal freedom, creative approach to problem solution etc.) and spiritual-value factors (awareness of their own mission, internal dialogue, self-sacrifice, conscience, spiritual values etc.). It has been found out that three groups of qualities are the personal correlates of pedagogical skills. They are: *spiritual-moral* (morality, responsibility, secondary dominance,

spirituality, intelligence, tolerance), *emotional-volitional* (compassion for children, empathy, kindness, self-control), *reflexive* (self-organization, pedagogical reflexivity). The *theoretical and methodological literacy of the teacher, free possession of the subject, pedagogical tact, pedagogical interaction on the principles of humanism, dialogicity* have been determined as the activity referents necessary for the successful execution of pedagogical activity.

Considering the results of the conducted analysis, the four levels of pedagogical skills development have been determined, which are elementary, basic, perfect and mastery level. The definition of these levels have been based on the characteristics of differentiation, integration of the structural elements (components) of pedagogical skills, the presence of hierarchical relationships between them, their interpenetration with the personality-semantic sphere of a teacher, and also the level of a teacher's subjectivity.

Based on the generalized retrospective analysis of the cultural and historical paradigm of Ukrainian higher educational institutions of XVI-XVIII centuries, the semantic content of the *spiritual-moral* component of pedagogical skills has been determined and filled with concrete content, and the main ways of its development have been outlined. *The development of spiritual-moral component of pedagogical activity we have considered as an internal purposeful process, based on self-knowledge, critical and theoretical thinking, reflexivity, and dialogue aimed at understanding the metaphysical core of the personality, their spiritual "I", formation of the value attitude to others and "compassionate activity"*.

The theoretical and conceptual model of pedagogical skills development has been developed. The model has included factors, mechanisms and stages of development, which unfold differently depending on the initial position of a teacher and their sensitivity to the reactive and proactive factors.

Two variants of pedagogical skills development - instructive-role and subjective-activity, have been described. Reflexivity and dialogicity mediate every stage of pedagogical skills development in the second variant. Pedagogical competence (activity-role and subjective-activity, depending on the conditions of pedagogical skills deployment) has been determined to be a result of pedagogical skills development.

The comprehensive empirical study of pedagogical skills has been conducted. As a result, it has been found out, that most teachers have basic and perfect level of pedagogical skills development, which certifies that the main components of pedagogical skills and their elements are developed sufficiently; however, there are only few stable inter-component relationships, most elements are functioning independently from each other, reflexive skills are developed poorly, and therefore, teachers not always can adjust and improve their activity.

It has been determined that the structure of pedagogical skills changes along with work experience. In particular, the teachers' communicative skills improve, the level of empathy ability increase, the indicators of pedagogical reflexivity and metacognitive inclusion to activity grow along with their work experience. They become less concerned about own personal success according to the social standards and rely less on social approval. At the same time, after 20 years of professional experience, teachers become more authoritative with the decreased sense of humor. It has been studied that teachers with less than 10 years of professional experience, are more indifferent to the dispositions, which may have negative social consequences.

Based on the objective and subjective criteria of success in pedagogical activity, the following conditional groups of teachers have been identified: "masters", "didacts", "facilitators", "mercantile careerists", "dissatisfied victims" and "unsuccessful". Structural and semantic features of "successful" and "unsuccessful" teachers have been empirically determined.

The "pedagogical profiles" of pedagogical skills of the teachers, who teach the subjects of spiritual-moral focus, subjects of general cycle and instructors at HEIs, have been described. Thus, the *structure of pedagogical skills of the teachers, who teach the subjects of spiritual-moral focus*, consists of organizational-managerial, communicative-expressive, creative-cognitive, metacognitive-reflexive and spiritual-moral components. This group of teachers are supporters of pedagogical cooperation; they easily establish contacts with people; they tend to take initiative in communication, are mostly satisfied with their work, quite creative and have comparatively the highest indicators of pedagogical reflexivity. *Structure of pedagogical skills of the teachers of the general*

cycle subjects consists of organizational-managerial, communicative-expressive, creative-cognitive and metacognitive-reflexive components. These teachers are characterized by the moderate attitude to cooperation with students; they avoid the expression of independent decisions and initiatives, are authoritative in the expression of leadership, mostly dissatisfied with their own work, have low indicators of originality, imagination and comparatively low indicators of pedagogical reflexivity. *Structure of pedagogical skills of the university instructors* contains didactic, organizational-managerial, communicative-expressive, metacognitive-reflexive and spiritual-moral components.

The program for developing pedagogical skills in the context of spiritual-moral educational paradigm has been developed and approbated. The program has included the events aimed at updating and understanding the teacher's own mission, the development of reflexivity, dialogical position and free self-expression. According to the results of the developed program, its effectiveness has been confirmed, as the indicators of the level of didactical skills development, metacognitive inclusion to activity, creative attitude to the profession and desire to self-development have increased. Changes in the indicators of "attitude to religion as a model of moral norms" in the group of the university instructors and the teachers of general cycle subjects have been reported.

Scientific novelty of the received results consist in:

for the first time: the concept of pedagogical skills as a system of personal system of personal abilities with the determined component structure (didactic, organizational-managerial, communicative-expressive, creative-cognitive, metacognitive-reflexive components and moral-spiritual components), which ensure the successful implementation of pedagogical activities, consolidate in the personal structure, being actualized and explicated in certain pedagogical situations; the factors of pedagogical skills development such as reactive (operational-activity and social) and proactive (personal and spiritual-value), have been distinguished and characterized; based on the generalized retrospective analysis of the cultural and historical paradigm of Ukrainian higher educational institutions of XVI-XVIII centuries, the development of pedagogical skills has been analyzed through a prism of the determined cultural-historical paradigm;

the substantive-semantic content of the spiritual-moral component of pedagogical skills, which includes the desire to self-improvement, moral qualities, religiosity as an internal need to believe and love, intelligence, has been determined; the theoretical and conceptual model of pedagogical skills development that integrated personal, activity and spiritual approaches and included instructive-role and subjective-activity positions of teachers, has been developed; the levels (elementary, basic, perfect and mastery), criteria (differentiation, integration of structural elements and the level of a teacher's subjectivity) and indicators of pedagogical skills development have been substantiated; a comprehensive theoretical study of pedagogical skills has been conducted and empirically proved that the metacognitive-reflexive and spiritual-moral components are the system-forming components in the structure of pedagogical skills; structural and semantic characteristics of pedagogical skills in the context of external and internal signs of success of pedagogical activity and pedagogical experience have been revealed, their factorial structure for the teachers of subjects of spiritual and moral focus, teachers of subjects of the general cycle and HEI instructors have been defined; phenomenological essence of pedagogical skills of the teachers of subjects of spiritual and moral focus has been empirically evaluated;

has been clarified: the scientific ideas about the content and structure of pedagogical skills, phasing and continuity of its components development in term of integral dimension; understanding of the specifics of interrelations between motivational (awareness of own mission, desire for self-development) and self-regulatory personality characteristics with the development of pedagogical skills; understanding the mechanisms, means and results of the development of spiritual-moral component of pedagogical skills; the definitive differentiation of the concepts "pedagogical skills", "pedagogical competence", "professionally important qualities of a teacher", "efficiency of pedagogical activity";

has been improved: procedural and methodological support of empirical research of pedagogical skills; psychological and didactical approaches to the development of pedagogical skills;

further development received: interdisciplinary and integrative approaches to the study of pedagogical skills; concepts of the dialogical position in terms of its connection with the system of values as a condition for development of pedagogical skills.

Practical significance of the dissertation research consists of development of the author complex of methods of psychodiagnostic research of pedagogical skills, which has included the approbated and adapted methods suitable for evaluation of the quantitative and qualitative characteristics of the studied issue. Theoretical results and conclusions of the research can be used for expansion and update of the content of such subjects as “Educational Psychology”, “General Psychology”, “Psychology of Labour”, “Differential Psychology and Psychodiagnostics”, “Psychology of Professional I-Concept” etc. They can be used as a basis for professional training of teachers who teach the subjects of spiritual-moral focus in the system of postgraduate education, in planning and teaching the special courses focused at development of pedagogical skills in the system of professional training of educators. Theoretically and empirically grounded research positions can become the foundation for solving scientific and practical tasks of psychological science, predictive determination of educational policy.

Key words: pedagogical skills, development, structure of pedagogical skills, metacognitive and reflexive component, spiritual and moral component, teachers of subjects of spiritual and moral focus.

Список публікацій здобувача за темою дисертації:

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Матласевич О.В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття: монографія. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 576 с.
2. Матласевич О. Проектування програми розвитку педагогічних здібностей: процесуальні та змістові аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Вип. 9. 2019. С. 31–40.

3. Матласевич О. Метакогнітивно-рефлексивний компонент у структурі педагогічних здібностей: результати емпіричного дослідження. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 15. С. 298 – 308.
4. Матласевич О. Детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 162–176.
5. Матласевич О. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2016. Вип. 3. С. 119–133.
6. Матласевич О. Педагогічні здібності: виклики сучасності. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2016. Вип. 28. С. 340–351.
7. Матласевич О. Християнсько-психологічні основи розвитку духовності в працях острозьких просвітників XVI–XVII століття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2014. Додаток 4 до Вип. 31, Т. II (10): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 318–325.
8. Матласевич О. Аксіопсихологічні ідеї у творі Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині». *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 22. С. 111–115.
9. Матласевич О. Дослідження когнітивних процесів в контексті культурно-історичного підходу (на прикладі творчої спадщини К. Саковича). *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 24. С. 72–77.
10. Матласевич О. Християнські цінності як основа психологічної практики. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 25. С. 96–100.
11. Матласевич О. Історико-психологічні дослідження як основа розвитку християнської психології в Україні. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 132–140.

12. Матласевич О. Концепція особистісної свободи в контексті християнської психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 23. С. 157–170.
13. Матласевич О. Психологічна профілактика адиктивної поведінки молоді в світлі християнського світогляду. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 2. Рівне: РДГУ, 2013. С. 112 – 116.
14. Матласевич О. Історико-психологічна реконструкція ментальної моделі світу в богословській спадщині Василя Суразького. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 174–192.
15. Матласевич О. Психолого-історичне дослідження відповідальності у християнській психології Інокентія Гізеля. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 21. С. 110–131.
16. Матласевич О. Роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних соціально значимих проблем. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 19. С. 136–141.
17. Матласевич О. Роль християнської церкви у формуванні особистості: психологічний ракурс. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 17. С. 275–285.
18. Матласевич О., Каламаж Р. Психолого-герменевтичний аналіз твору Г. Смотрицького «Ключ Царства небесного». *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2011. Вип. 18. С. 159–172.

19. Матласевич О. Почуття вини в психологічній та релігійній інтерпретації. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2011. Вип. 17. С. 231–242.
20. Матласевич О.В. Проблема дослідження моральності в когнітивній парадигмі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. Вип.14. С. 199 – 207.
21. Матласевич О. Психологічні особливості проблеми виховання молодого покоління. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 8. Острог, 2007. С. 219–227.
22. Матласевич О. Сравнительный анализ структурно-компонентного состава педагогических способностей учителей общеобразовательных школ, учителей предметов духовно-нравственного направления и преподавателей вузов. *Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 3 «Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»*. № 1. 2020. С. 265–272.
23. Matlasevych O.V. Methods of Christian psychological research: problems and prospects. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III(19), Issue: 38, P. 77 – 79.
24. Matlasevych Oksana. The Development and Formation of the Child with Special Needs in the Context of Christian Psychology. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (11), Issue: 22, 2014. P. 68 – 74.
25. Matlasevych O. Concept of conscience in Meletiy Smotrytskyu's work «Trenos»: psychological and hermeneutic analysis. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice, Slovakia. Volume 1, No. 3 / 2013. P. 40 – 44.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Матласевич О. Здатність до саморозвитку у структурі педагогічних здібностей сучасних учителів та викладачів ВНЗ. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи*: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 17 травня 2017 р. Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2017. 223 с. С.108 – 112.

2. Матласевич О. Метакогнітивно-діалогова позиція як умова розвитку педагогічних здібностей. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект»*. м. Львів, 3–5 червня 2016 р. Львів, 2016. С. 139–144.

3. Матласевич О. Діалогічна концепція християнської психології. *Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку: Збірник тез науково-практичної конференції*. Львів, 2014. С. 264–265.

4. Матласевич О. Проблема пізнання з позиції християнської психології. *Актуальні питання когнітивної психології: матеріали конференції*. Острог, 2014. С. 252–255.

5. Матласевич О. Розвиток релігійної свідомості як шлях подолання кризи виховання в сучасній системі освіти: *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасній освіті»*. Суми, 2014. С. 43–45.

6. Матласевич О. Християнсько-орієнтований підхід в системі підготовки майбутніх психологів. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх психологів: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р. / ред. кол.: Є. Потапчук (голов. ред.), О. Кулешова, Л. Подкоритова, В. Гаврилькевич, Л. Параскевич. Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 36-38.*

7. Матласевич О. Можливості вивчення психології минулого методом психолого-історичної реконструкції: *Матеріали міжнародної інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 1. С. 16–19.

8. Матласевич О., Каламаж Р. Роль релігійності в мотивації досягнення успіху (на прикладі студентської молоді). *Наука і духовність у системі сучасного управління: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 2012. С. 35–37.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

1. Matlasevych O. Odpowiedzialność: badania psychologiczno-historyczne. *Edukacja. Wychowanie. Odpowiedzianosc. Z teorii i praktyki pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW, 2013. S. 115 – 129.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ РАКУРСИ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	37
1.1 Педагогічні здібності як наукова проблема.....	37
1.1.1 Основні напрями дослідження здібностей у психології.....	37
1.1.2 Проблемні питання дослідження педагогічних здібностей.....	52
1.2 Питання співвідношення педагогічних здібностей, професійно-важливих якостей педагога, педагогічної компетентності та ефективності педагогічної діяльності.....	65
1.3 Компонентний склад і структура педагогічних здібностей.....	84
Висновки до розділу 1.....	104
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГІЇ.....	107
2.1. Детермінанти педагогічних здібностей: природні, соціальні, духовні.....	107
2.2 Особистісні кореляти та діяльнісні референти педагогічних здібностей.....	122
2.3 Розвиток педагогічних здібностей у процесі професійного становлення.....	145
2.4 Критерії розвитку педагогічних здібностей.....	153
Висновки до розділу 2.....	169
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ XVI – XVIII СТОЛІТТЯ.....	172
3.1 Роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних психолого-педагогічних проблем.....	172
3.2 Методи та методологія дослідження культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття....	183

3.3 Евристичний потенціал християнсько-психологічних ідей викладачів Острозької академії XVI – XVII століття для розвитку педагогічних здібностей.....	190
3.3.1 Християнсько-релігійна парадигма духовності як основи розвитку педагогічних здібностей у працях Герасима та Мелетія Смотрицьких.....	191
3.3.2 Формування відповідальності як суб'єктної здатності педагога (на прикладі творів Герасима Смотрицького та Клірика Острозького).....	216
3.3.3 Духовно-релігійні основи розвитку ціннісного ставлення до особистості (на прикладі творчої спадщини Василя Суразького, Клірика Острозького, Дем'яна Наливайка).....	227
3.4 Ідеї розвитку педагогічних здібностей у духовно-педагогічній системі Києво-Могилянської академії XVII – XVIII століття.....	248
3.4.1 Діалогова позиція як умова розвитку педагогічних здібностей (на прикладі полемічних творів К.Сакович та ін.).....	248
3.4.2 Концепція «дієвої любові» як основи духовного саморозвитку педагога (на прикладі праць Петра Могили).....	261
3.4.3 Концепція педагогічної відповідальності у творах І.Гізеля.....	268
3.4.4 Роль цілеспрямованої активності на основі моралі та моральності у розвитку педагогічних здібностей (на прикладі творчості Сильвестра Кулябки, Мануїла Козачинського, Феофана Прокоповича, Сильвестра Ляскоронського).....	283
3.5 Концептуальні ідеї розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття. Обґрунтування моделі розвитку педагогічних здібностей.....	291
Висновки до розділу 3.....	301

РОЗДІЛ 4. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЕВИХ ТА СТРУКТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	304
4.1 Обґрунтування вибору досліджуваних параметрів педагогічних здібностей та методичного інструментарію.....	304
4.2 Організація емпіричного дослідження педагогічних здібностей.....	319
4.3 Аналіз рівневих характеристик педагогічних здібностей.....	321
4.4 Аналіз структурно-компонентного складу педагогічних здібностей..	349
4.4.1 Порівняльний аналіз структурно-компонентного складу педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу, учителів предметів духовно-морального спрямування та викладачів ЗВО (у розрізі педагогічного стажу).....	349
4.4.2 Характеристика структури педагогічних здібностей за зовнішніми та внутрішніми ознаками успіху.....	377
4.5 Факторний аналіз структури педагогічних здібностей.....	393
Висновки до розділу 4.....	415
РОЗДІЛ 5. ВИКОРИСТАННЯ ХРИСТИЯНСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО XVI-XVIII СТОЛІТТЯ У ПРОГРАМІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	418
5.1.Процесуальні та змістові аспекти програми розвитку педагогічних здібностей.....	418
5.2 Динаміка розвитку педагогічних здібностей у процесі реалізації експериментальної програми.....	431
Висновки до розділу 5.....	455
ВИСНОВКИ.....	456
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	462
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В останні роки спостерігаємо неабияке прискорення змін у системі освіти; зростає варіативність змісту, форм, методів, які використовують у різних ланках освіти; учителі та викладачі починають викладати у все більш полікультурних групах; їм необхідно враховувати умови цифрової культури та ефективно використовувати сучасні комунікаційні технології; відбуваються серйозні трансформації у сфері духовного життя тощо. Педагоги сьогодні відходять від ролі єдиного наставника і джерела знань та мають виконувати функції коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії учасника освітнього процесу (Концепція нової української школи). Усе це вносить корективи у розуміння педагогічної діяльності та педагогічних здібностей і вимагає від педагогів відкритості до постійного професійного зростання та лідерства, моделювання навчання упродовж життя.

У зв'язку з цим, розвиток педагогічних здібностей, як сукупності стійких властивостей особистості, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності, є одним із найбільш пріоритетних завдань сучасної педагогічної психології.

Педагогічні здібності неодноразово були предметом вивчення сучасних вітчизняних учених (Г. Балла, О. Волобуєвої, М. Заброцького, А. Коваленко, С. Максименка, О. Мамічевої, Т. Матвійчук, В. Моляко, О. Музики, Н. Никончук, Р. Павелківа, І. Пасічника, Ю. Плиски, Г. Радчук, М. Савчина, О. Сафіна, І. Табачек, М. Томчук, З. Шишкіної, Т. Щербан, С. Яланської та ін.). Так, О. Мамічева, Т. Матвійчук та О. Сафін вивчали розвиток педагогічних здібностей викладача вишу; М. Васильєва-Халатникова досліджувала комунікативні, організаційні та сугестивні здібності викладача; З. Шишкіна аналізувала педагогічні здібності вчителя початкової школи; О. Березюк – роль рефлексивної складової в дидактичних здібностях учителів початкової школи; О. Беляєва Н. Вітюк, М. Кулеша-Любінець, А. Коваленко, О. Ставицька, В. Теслюк, Т. Щербан та ін. – звертали увагу на комунікативну складову в структурі педагогічних здібностей, міжособистісну взаємодію педагогів з учнями; О. Волобуєва, І. Пасічник,

М.Томчук та ін. вивчали вплив предметної специфіки й спрямованості на педагогічні здібності.

Увага дослідників до системних, цілісних особливостей особистості відображена в концепціях становлення молодого педагога (О. Вознюк, С.Максименко, Р.Павелків, Г.Радчук, М.Савчин, Т. Щербан та ін.), у концепції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя (Ю. Плиска), у концепції прийняття педагогічних рішень (В. Чернобровкін).

Розвиток теорії і практики педагогічних здібностей представлено у працях М.Аминова, Л.Виготського, Г.Костюка, В.Крутецького, Н.Кузьміної, М.Левитова, О.Леонтєва, А.Маркової, Л.Мітіної та ін.

У сучасній зарубіжній психології вивчення педагогічних здібностей включено в контекст дослідження факторів ефективності та особистісних характеристик ефективного вчителя (P.Ryans, R. Henson, G. Ghaith, K. Shaaban), професійного розвитку (D. Michele, M. Crockett, P. Knight, M. Clement, R.Vandenberghe), педагогічної компетентності та чутливості (С. Klaassen), професійного зростання вчителів (D.Lawton).

Водночас, попри широку представленість психологічних досліджень педагогічних здібностей, узагальнена теорія їх розвитку, яка відповідала б сучасним вимогам та реаліям, на сьогодні не створена. Вивчення цього феномену ускладнюється відсутністю достатньо чіткої диференціації педагогічних здібностей від інших суміжних понять (педагогічної компетентності, ефективності педагогічної діяльності, професійно-важливих якостей педагога), відсутністю системного бачення щодо структури, механізмів формування, психологічних засобів комплексної діагностики педагогічних здібностей. Не до кінця з'ясованими залишаються теоретико-методологічні та емпірико-практичні питання щодо ролі духовно-моральних якостей особистості у розвитку педагогічних здібностей.

На нашу думку, важливою умовою розв'язання багатьох проблем сучасної психологічної науки є осмислення наукової спадщини попередніх поколінь, її ретроспективна рефлексія. Багато сучасних авторитетних учених (В. Андрущенко, І. Бех, М. Євтух, В.Жуковський, І. Зязюн, В. Кремень, С.Максименко, І. Пасічник,

М.Савчин, О. Сухомлинська, М. Фіцула, М. Чепіль та ін.) підкреслюють важливість поєднання реформотворчих процесів із загально цивілізаційними та національними освітніми традиціями, духовним становленням особистості.

Актуальним у цьому аспекті стає відтворення досвіду минулих поколінь, зокрема їх успішних прецедентів, одним із яких вважаємо діяльність українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття – Острозької та Києво-Могилянської академій – в органічному поєднанні з найновішими досягненнями сучасної психологічної науки і соціальної практики.

Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення окресленої проблеми свідчить про актуальність та практичну потребу в її системному дослідженні, що зумовило вибір теми дисертаційної роботи – *«Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття»*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в межах науково-дослідної теми кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» “Теоретико-експериментальне дослідження особистості українського інтелігента” (державний реєстраційний номер 0115U002774). Тему дисертації затверджено (протокол № 5 від 28 грудня 2011 р.) і уточнено (протокол № 8 від 25 лютого 2016 р.) на засіданні вченої ради Національного університету «Острозька академія», а також узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук України (протокол № 3 від 29.03.2016 р.).

Мета дослідження – на основі теоретичного та емпіричного вивчення проблеми педагогічних здібностей, врахування культурно-історичної парадигми українських ЗВО XVI – XVIII ст., визначити структурно-змістові особливості, умови та чинники розвитку педагогічних здібностей, а також запропонувати шляхи їх розвитку на етапі післядипломної освіти.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його основні **завдання**:

1) на основі теоретико-методологічного аналізу сутнісних та структурних особливостей педагогічних здібностей визначити їх зміст та структурно-компонентний склад;

2) виокремити чинники, обґрунтувати критерії та рівні розвитку педагогічних здібностей;

3) провести узагальнюючий аналіз культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття й експлікувати логіко-концептуальні засади і принципи розвитку педагогічних здібностей;

4) на основі здійснення систематизуючої інтерпретації фундаментальних засад і ключових принципів розвитку педагогічних здібностей, виокремлених у результаті аналізу культурно-історичної парадигми українських вищих шкіл XVI – XVIII століття, обґрунтувати концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей;

5) розробити процедурно-методичне забезпечення емпіричного вивчення педагогічних здібностей, дослідити їх рівневі та структурно-змістові особливості у розрізі педагогічного стажу та зовнішніх і внутрішніх ознак успішності педагогічної діяльності;

6) на основі отриманого емпіричного матеріалу описати «психологічні профілі» педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування, учителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО;

7) обґрунтувати та експериментально перевірити програму розвитку педагогічних здібностей на етапі післядипломної освіти.

Об'єкт дослідження – педагогічні здібності.

Предметом дослідження є психологічні умови та чинники розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали загальні положення теорії здібностей (В.Дружинін, Г.Костюк, О. Леонтьєв, Н. Лейтес, С.Максименко К. Платонов, Б. Теплов та ін.), ідеї системного підходу до аналізу психічних явищ та вивчення педагогічних здібностей (Г. Ананьєв, О. Асмолов, Б.

Ломов, Ф.Гоноболін, Г.Костюк, С. Максименко, Н.Кузьміна, Е.Голубєва, М.Аминов, А.Маркова. В.Шадриков та ін.), *положення міждисциплінарного підходу до дослідження особистості педагога* (І.Ващенко, О. Власова, І. Данилюк, А.Колот, І.Пасічник, І.Синиця, С.Сисоєва, В.Щербина та ін.), *положення вітчизняної психології про джерела індивідуальної суб'єктної специфіки особистісного функціонування* (Г. Балл, З. Карпенко, А. Коваленко, С. Максименко, В. Моляко, І. Пасічник, Р.Павелків, В. Рибалка, О. Саннікова, В. Татенко, Т. Титаренко, О. Чебикін, Н. Чепелева, В.Ямницький та ін.); *про взаємозв'язок особистісного та духовного зростання* (І.Бех, М.Боришевський, О. Бондаренко, Дж.Джендлін, С. Максименко, А.Маслоу, В.Москалець, Г.Радчук, К.Роджерс, М. Савчин та ін.), *положення християнської психології* (Б. Братусь, Л.Гридковець, В. Зеньковський, О.Климишин, В.Юрченко та ін.), а також *постулати когнітивної* (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, В. Дружинін, Л. Засекіна, Р. Каламаж, Дж. Келлі, І. Пасічник, О. Савченко, Н. Сміт, М. Смульсон та ін.), *дискурсивної психології* (Дж. Брунер, В. Дружинін, М. Орап, Н. Савелюк та ін.) та *культурно-історичного підходу у психології* (Л.Виготський, І.Данилюк, В.Роменець, Г.Челпанов, М.Ярошевський та ін.).

Методи дослідження. Для виконання сформульованих завдань застосовано такі методи:

– *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення, систематизація – для визначення теоретико-методологічних основ дослідження й розробки моделі розвитку педагогічних здібностей);

– *емпіричні* (анкетування, бесіди, комплекс психодіагностичних методик: «Самодіагностика дидактичних здібностей», «Методика діагностики рівня педагогічної співпраці у процесі навчання» – для діагностики дидактичного компоненту педагогічних здібностей; «Комунікативні та організаторські здібності» (шкала «організаторські здібності»), опитувальник «Особистісна направленість» (шкали: тенденція до лідерства, впевненість у собі, вимогливість) – для діагностики організаційно-управлінського компоненту; «Комунікативні та організаторські здібності» (шкала «комунікативні

здібності»), «Здатність педагога до емпатії» (за І. Юсуповим), тест «Чи діалогічна Ви особистість» (автор Л. Хоружа), тест «Чи є у вас педагогічний такт?» (за Л. Кіяшко), діагностика синдрому «вигорання» в професіях системи «людина - людина», опитувальник «Задоволеність працею» – для діагностики комунікативно-експресивного компоненту; тест «Креативність» (за Н. Вишняковою), тест «Ваш творчий потенціал» – для діагностики креативно-пізнавального компоненту; «Опитувальник педагогічної рефлексивності викладача» (Т.І.Доцевич), опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (А.В.Карпов) – для діагностики метакогнітивно-рефлексивного компоненту; «Ціннісний опитувальник» (Ш.Шварца), тест для визначення структури індивідуальної релігійності (Ю.В.Щербатих), тест «Оцінка рівня інтелігентності особистості» (В. Андреев), опитувальник «Особистісна направленість» (шкали: чуйність – жертвовність, добросердечність, довірливість-послушність, вимогливість), тест «Наскільки ви толерантні?» (О.Тушканова), «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Бережнова Л.Н.) – для діагностики духовно-морального компоненту педагогічних здібностей; тест «Шляхи саморозвитку» (для вивчення потреб та можливостей педагогів у розвитку та саморозвитку); методи феноменологічно-описового аналізу і психолого-герменевтичного тлумачення текстів, контент-аналіз – для аналізу й інтерпретації творів викладачів українських вищих навчальних закладів XVI-XVIII ст.; психолого-педагогічний експеримент – для перевірки концептуальної моделі та ефективності програми розвитку педагогічних здібностей;

– *математично-статистичної обробки даних*: методи описової статистики (оцінка середнього арифметичного, стандартного відхилення, максимального та мінімального значення у вибірці, відсотковий аналіз даних); кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, однофакторний дисперсійний аналіз із використанням апостеріорного критерія Тьюкі; експлораторний факторний аналіз та факторний аналіз за методом головних компонентів з обертанням варимакс (Varimax), а також із використанням тесту Бартлета, критерія Кайзера, тесту КМО та діаграми «кам'янистого розсіпу»; критерій хі-квадрат; t-критерій

Стьюдента для парних (залежних) вибірок – для кількісної характеристики вираженості зв'язку між психологічними показниками; критерій нормальності розподілу Z Колмогорова-Смирнова.

Статистичну обробку отриманих даних здійснено із застосуванням програмного забезпечення «SPSS for Windows», Microsoft Excel 2013.

Емпірична база дослідження. Дослідження проведено впродовж 2011–2019 рр. на базі Національного університету «Острозька академія», Науково-дослідницької лабораторії християнської етики, християнської психології та християнської педагогіки Національного університету «Острозька академія», Полонської загальноосвітньої школи I–III ступенів №2. Вибірку дослідження склали 340 педагогів Рівненської, Волинської, Житомирської, Чернівецької, Хмельницької, Дніпровської областей та м. Києва з різним педагогічним стажем (від 3 до 35 років), серед яких: 124 учителі предметів загального циклу, 124 учителі предметів духовно-морального спрямування («Основи християнської етики», «Християнська етика в українській культурі», «Православна культура Слобожанщини», «Біблійна історія та християнська етика») та 92 викладачі ЗВО.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

уперше:

- на теоретичному та емпіричному рівнях операціоналізовано поняття педагогічних здібностей як систему властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний компоненти), які актуалізуються та експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості і забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності;
- конкретизовано реактивні (операційно-діяльнісні і соціальні) та проактивні (особистісні і духовно-ціннісні) чинники розвитку педагогічних здібностей;
- на основі цілісного ретроспективного аналізу християнсько-психологічних поглядів викладачів українських закладів вищої освіти XVI – XVIII ст. та

вітчизняних розвідок їхнього спадку розглянуто розвиток педагогічних здібностей крізь призму виокремленої культурно-історичної парадигми;

- визначено сутнісно-змістове наповнення духовно-морального компоненту педагогічних здібностей, що містить прагнення до самовдосконалення, моральні якості, релігійність (як внутрішню потребу вірити та любити), інтелігентність;

- розроблено, обґрунтовано та верифіковано теоретико-концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей, що інтегрує особистісний, діяльнісний та духовний підходи та охоплює інструктивно-рольову та суб'єктно-діяльнісну позиції педагогів;

- обґрунтовано рівні (елементарний, базовий, досконалий, майстерності), критерії (диференціація, інтегрованість структурних елементів та рівень суб'єктності педагога) та показники розвитку педагогічних здібностей;

- здійснено комплексне вивчення педагогічних здібностей та емпірично доведено, що системотвірними компонентами у структурі педагогічних здібностей є метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний;

- виявлено структурно-змістові особливості педагогічних здібностей у розрізі зовнішніх і внутрішніх ознак успішності педагогічної діяльності, педагогічного стажу, визначено їх факторну структуру у вчителів предметів духовно-морального спрямування, вчителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО;

- емпірично визначено феноменологічну сутність педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування;

поглиблено та уточнено:

- наукові уявлення щодо змісту та структури педагогічних здібностей, поетапність та наступність розвитку її складових у цілісному вимірі;

- розуміння специфіки взаємозв'язку мотиваційних (усвідомлення власного покликання та місії, прагнення до саморозвитку) та саморегулятивних характеристик особистості із розвитком педагогічних здібностей;

- уявлення щодо механізмів, засобів та результатів розвитку духовно-морального компоненту педагогічних здібностей;

- дефінітивну диференціацію понять «педагогічні здібності», «педагогічна компетентність», «професійно-важливі якості педагога», «ефективність педагогічної діяльності»;

удосконалено:

- процедурно-методичне забезпечення емпіричного вивчення педагогічних здібностей;

- психолого-дидактичні підходи щодо розвитку педагогічних здібностей;

подальшого розвитку набули:

- міждисциплінарний та інтегративний підходи до вивчення педагогічних здібностей;

- положення про діалогічну позицію у її зв'язку із системою цінностей, як умову розвитку педагогічних здібностей.

Практична значущість дисертаційного дослідження полягає в розробці авторського комплексу методик психодіагностичного вивчення педагогічних здібностей, що включає апробовані та адаптовані методики, придатні для вимірювання кількісних та якісних характеристик компонентів досліджуваного явища. Теоретичні результати й висновки дослідження можуть бути використані для розширення та оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психологія праці», «Диференціальна психологія та психодіагностика», «Психологія професійної Я-концепції» та ін.; можуть бути покладені в основу професійної підготовки учителів предметів духовно-морального спрямування в системі післядипломної освіти, у плануванні і проведенні спеціальних курсів, спрямованих на розвиток педагогічних здібностей у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Теоретично й емпірично обґрунтовані положення дослідження можуть стати підґрунтям для розв'язання наукових і практичних завдань психологічної науки, прогностичного визначення освітньої політики.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Полонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 (довідка № 02-19/100 від 28.05.2019), закладів загальної середньої освіти Полонської міської об'єднаної територіальної

громади Хмельницької області (довідка № 526 від 30.04.2020), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-12/560/1 від 01.10.2020 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/200 від 23.09.2020 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-11923 від 26.05.2020), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/04/1092а від 14.05.2020), Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, Національного університету «Острозька академія» (довідка № 144 від 26.05.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені автором наукові положення та одержані емпіричні дані є самостійним внеском у дослідження проблеми розвитку педагогічних здібностей. У працях, опублікованих у співавторстві з Р.Каламаж, автором здійснено психолого-герменевтичний аналіз досліджуваних творів, реалізовано емпіричне дослідження. Ідеї співавтора під час написання дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дослідження. Результати наукових пошуків оприлюднено на таких науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах: *міжнародних*: Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 23 березня 2012); Міжнародна науково-практична конференція «Наука і духовність у системі сучасного управління» (Львів, 19 квітня 2012); IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Київ – Кам'янець-Подільський, 22-23 травня 2012); Міжнародна наукова конференція «Educaсja – Wychowanie – Odpowiedzialnosc» (Кіри – Закопане (Польща), 14-15 листопада 2012); Міжнародна конференція «Imagination and life. The perspective of Contemporary Psychology» (Люблін (Польща), 16-17 листопада 2012); III Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання (Київ, 21-22 травня 2014); Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 15 травня 2014); Міжнародна наукова конференція «Pedagogy of 21st century: teaching in the world of constant information flow» (Будапешт (Угорщина),

29-31 серпня 2014); Міжнародна наукова конференція «Modern problems of education and science» (Будапешт (Угорщина), 31 січня 2015); I Міжнародна наукова конференція «Regarding Evidence-Based Practice in Ukraine» (Київ, 13-14 листопада 2015); Міжнародна науково-практична конференція «Досвід України та країн Європейського Союзу у вирішенні актуальних проблем психології в сучасних соціально-політичних умовах» (Київ, 11 грудня 2015); VIII Міжнародні дні реабілітації «Potrzeby i standardy współczesnej rehabilitacji» (Ржешов (Польща), 4-5 лютого 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект» (Львів, 3-4 червня 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія бізнесу та управління: виклики сьогодення» (Львів, 16-17 березня 2018); *всеукраїнських*: Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовий та технологічний аспект» (Суми, 16-17 листопада 2011); Всеукраїнська конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 15 травня 2013); II Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 24-25 квітня 2014); Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності» (Львів, 20 квітня 2015); Всеукраїнська науково-практична конференція «Безпека українського народу в XXI столітті: проблеми, витоки, рішення» (Львів, 27 листопада 2015); II Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві» (Львів, 19 лютого 2016); III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні» (Львів, 19 квітня 2017); II Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (Полтава, 17 травня 2017); Всеукраїнська наукова конференція ««Тренос» Мелетія Смотрицького та східний богословський дискурс ранньомодерного періоду» (Острог, 19 грудня 2012); Всеукраїнська науково-

практична конференція «Культура управління в системі розвитку економіки України» (Львів, 05 березня 2013); Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 1025-річчю хрещення Київської Русі (Острог, 11 вересня 2013); Всеукраїнська науково-практична конференція «Християнський та медико-психологічний підходи до реабілітації осіб з адиктивною поведінкою: теорія і практика» (Острог, 18 грудня 2013); Всеукраїнська науково-практична конференція «Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку» (Львів, 20 жовтня 2014); українсько-польський круглий стіл «Сучасна сім'я: проблеми та перспективи вирішення» (Острог, 2-4 березня, 2012); *регіональних і університетських наукових заходах*: круглий стіл «Теорія і практика християнської та медико-біологічної реабілітації осіб з адиктивною (залежною) поведінкою» (Острог, 08 лютого 2013), XVII–XXV науково-викладацьких конференціях Національного університету «Острозька академія» «Дні науки» (Острог, 21 березня 2012, 21 березня 2013, 18 березня 2014, 16–25 березня 2015, 19–21 квітня 2016, 27–30 березня 2017, 27–30 березня 2018, 13-17 травня 2019, 11-15 травня 2020).

Результати дослідження обговорювалися й позитивно оцінені на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (2011 – 2020 рр.).

Кандидатську дисертацію за темою «Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій острозьких просвітників XVI – XVIII століття» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія захищено у спеціалізованій вченій раді Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2004 р.). Матеріали та результати кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовувались.

Публікації. Основні результати дослідження представлено у 34 публікаціях здобувача, з яких 1 – одноосібна монографія, 20 – статті у наукових виданнях, які затверджено як фахові в галузі психології, 5 – статті у виданнях інших держав, 8 – статті та тези у збірниках матеріалів міжнародних, всеукраїнських і регіональних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (440 найменувань, із яких – 32 іноземними мовами). Робота містить 64 таблиці, які займають 54 сторінки, 45 рисунків на 19 сторінках. Загальний обсяг дисертаційної роботи – 500 сторінок друкованого тексту, з них 408 – основний текст.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ РАКУРСИ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1. Педагогічні здібності як наукова проблема

1.1.1. Основні напрями дослідження здібностей у психології

Дослідження педагогічних здібностей у загальнометодологічному плані вимагає попереднього розгляду його родового поняття – «здібності», яке в наш час є одним з найбільш використовуваних у сфері освіти, зокрема, інноваційної. Попри це, спостерігаємо неабияку складність із застосуванням цього поняття, оскільки його стали інтерпретувати за принципом «все або нічого». З одного боку, до здібностей зараховують усе: всю сферу можливостей людини, проявів її індивідуальності, творчого потенціалу тощо. З іншого боку, поняття здібностей стали перекривати іншими психологічними поняттями, як-от: компетентність, ефективність діяльності, придатність до діяльності, рівень інтелектуального розвитку тощо, і, як наслідок, вони почали втрачати власний психологічний зміст.

Розглянемо сутність феномену здібностей та його видового поняття «педагогічні здібності», використовуючи відповідний методологічний арсенал психологічної науки.

Як зазначає С. Максименко та І. Пасічник, поняття «методологія» охоплює щонайменше трирівневий аналіз. Перший рівень – це загальна методологія наукового дослідження, що є загальнофілософським підходом до явища дійсності, це принцип, спосіб пізнання. Цей рівень методології пов'язаний із найбільш широкими теоретичними побудовами й містить загальні моделі, що стосуються природи психіки, її явищ тощо.

Другий рівень методології вчені характеризують як спеціальну або часткову методологію кожної окремої наукової дисципліни, що є реалізацією загальнофілософських принципів у процесі дослідження специфічного предмета. Це специфічний спосіб підходу до аналізу явища дійсності, але той, що

застосовують у конкретній сфері знань. Спеціальна методологія є своєрідною функцією спеціальних, часткових теорій, які стосуються певних класів феноменів, наприклад, психічних процесів, психічних станів тощо.

Третій рівень методології – це сукупність конкретних методів дослідження, технічних дослідницьких прийомів, це своєрідна методика до спеціального наукового пізнання, своєрідний практичний бік дослідження [169].

Як зазначають О. Степанов і М. Фіцула, проблема дослідження здібностей має довгу передісторію та порівняно коротку історію [350, с. 260]. З ними важко не погодитись, адже між протонауковим інтересом до здібностей і їх науковим вивченням пройшло немало часу.

Дотримання вище зазначеної ієрархії дослідження спонукає до порівняння матеріалістичного й ідеалістичного розуміння суті і природи здібностей.

Ідеалісти (Х. Вольф, Г. Лейбніц, І. Кант) визначали здібності як незмінну даність, що належить душі і має спонтанну активність, складову енергетичної сили по відношенню до пасивної людини і середовища. Матеріалісти (Р. Декарт, Д. Локк, І. Гербарт) бачили в здібностях, насамперед, реальність, що належить природній людині і має матеріальну основу, обумовлену загальним розвитком індивіда.

Вперше поняття «здібності» ввів у науку давньогрецький філософ Платон. Він вважав, що людина народжується з уже готовими здібностями й надалі змінити їх не може. За Платоном одні народжуються зі здібностями до керівництва, а інші – зі здібностями до ремісництва або землеробства та можуть успішно займатися тільки відповідною працею.

Арістотель, на відміну від Платона, розрізняє вроджені та набуті здібності. «Всі здібності діляться на вроджені (наприклад, [зовнішні] почуття), які здобуваються навиком (наприклад, здатність гри на флейті) і набуті через навчання (наприклад, здібності до мистецтв). І щоб мати ті здібності, які набуваються навиком і розумінням, необхідні попередні справи» [11, с. 9]. Відповідно до поглядів Арістотеля, амбівалентна природа здібностей обумовлена тим, що в природі «є два способи зміни: один призводить до стану позбавлення, інший – до

володіння і виявлення природних властивостей» [11, с. 2]. Володіння викликається діями, які можуть бути виконані добре або погано. Позбавленість – це повна або часткова відсутність властивостей, даних від природи. Центральне місце в розумінні природи здібностей Арістотель відводить розуму. Здібності, узгоджені з розумом, Арістотель зараховує до здібностей першого роду. Вони «...суть початку для протилежних дій, а кожна здібність, яка не ґрунтується на розумі, є початок лише для одного виду діяльності» [11, с. 9; 404, с. 86–87]. Такі здібності характеризують поведінку тварин і відносяться Арістотелем до здібностей другого роду. Здібності другого роду актуалізуються під впливом зовнішньої сили, яка приводить живу істоту в стан фізіологічної напруженості – готовності до дії, яка може бути представлена як енергетична база здібності. Здібності першого роду проявляються на більш високому рівні і є особливим видом душевного руху, спрямованого на певну ціль.

Середньовічний філософ-матеріаліст Ф. Бекон вважав, що немає такої розумової вади, яка не могла би бути виправленою належними заняттями й одним із перших висунув положення про виховуваність здібностей. Іспанський лікар Хуан Дуарте, навпаки, стверджував вродженість обдарувань, вважаючи, що людина може опанувати лише одним видом діяльності, її можливості обмежені [81].

У XVII–XVIII ст. дослідження здібностей привело вчених (Д. Дідро і К. А. Гельвеція) до думки про те, що саме середовище (навчання й виховання, які отримує дитина) є найважливішою умовою, що визначає розвиток здібностей. Однак, вплив середовища – це не прямий, але опосередкований когнітивний процес, тобто вплив зовнішнього світу проявляється переважно в тому, що люди отримують різну інформацію, різну освіту і, як наслідок, у них формуються різні здібності. Водночас під здібностями французькі просвітники розуміли можливість добре або досконало виконувати певну діяльність [235, с. 48, 66, 53].

Як бачимо, у філософських дискусіях представлені два основних напрями щодо проблем здібностей: теорія, що проголошувала вродженість здібностей і зводила їх до задатків (теорія спадкових здібностей), і теорія, яка заперечує значення природних передумов здібностей та вважає їх зумовленими лише

середовищем і вихованням (теорія набутих здібностей). Однак, здібності досліджували тільки в ході виконання певного завдання й вони мали одну характеристику – рівень виконання. Водночас абсолютно не враховували швидкість і легкість навчання, швидкість переробки інформації та інші параметри, які є важливою ознакою здібностей у сучасній психології.

Психологічне дослідження здібностей розпочалося в кінці XIX століття, коли зародилися всі основні галузі психології, з робіт Ф. Гальтона, якого можна назвати основоположником емпіричного підходу до вирішення проблеми здібностей, обдарованості, таланту. Саме він запропонував основні методи й методики дослідження, у своїх роботах окреслив основні завдання, методичні підходи, які стали основою психології здібностей як наукової галузі.

Фундаментальні теоретичні основи для вивчення здібностей були закладені в радянському періоді і пов'язані з іменами Б.Ананьєва, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, М.Мерліна, К.Платонова, С.Рубінштейна, Б.Теплова та ін. Так, Г. Костюк, у традиційному для того періоду розумінні, пов'язував здібності з діяльністю і розглядав їх як «істотні властивості людської особистості, що виявляються у цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [135, с. 308]. Учений стверджував, що здібності людини – це вияв єдиної, цілісної її сутності. Тому здібності завжди тісно пов'язані з іншими рисами людини, а саме – з працьовитістю та іншими моральними якостями. Г. Костюк стверджував, що здібності людини виявляються не тільки в тому, як вона засвоює й відтворює набуті людьми знання і вміння, а й як розв'язує на їх основі нові завдання, творить щось нове [135, с. 339].

Їхні ідеї знайшли подальший плідний розвиток у працях вітчизняних учених Г. Балла, О.Волобуєвої, А. Коваленко, С.Максименка, О. Мамічевої, Т. Матвійчук, В.Моляко, О.Музики, Н.Никончук, І. Пасічника, Ю. Плиски, О. Сафіна, І. Табачек та ін.

У сучасному словнику-довіднику за редакцією П. Горностая та Т. Титаренко подано таке визначення здібностей: «Це індивідуально-психологічні якості особистості, які характеризують ступінь успішності під час виконання якоїсь

діяльності або оволодіння нею». Далі зазначено, що «в принципі, до здібностей можна віднести будь-яку властивість особистості, якщо від неї залежить успішність діяльності» [291, с. 124].

Концептуальне теоретико-методологічне обґрунтування здібностей у вітчизняній психології здійснювали на підґрунті двох основних підходів – *діяльнісного і особистісного*.

У діяльнісному підході основою для визначення здібностей є діяльність, а критерій, що відрізняє здібності від іншого виконання діяльності, полягає в її ефективності. Як писав видатний український психолог Г. Костюк, «за діяльністю і результатами ми і розпізнаємо здібності особистості. Поза діяльністю ми нічого не можемо про них сказати» [136, с.307–308].

Існують також підходи, що розглядають здібності до того чи того виду діяльності як похідні від певного поєднання якостей особистості. Зокрема, цього погляду на проблему здібностей дотримується знаний фахівець у галузі мислительної діяльності І. Пасічник. Досліджуючи операцію систематизації, він запропонував розглядати теоретичне мислення як одну зі складових математичних здібностей [261].

Розгляд здібностей у широкому особистісному плані відрізняють, передусім, роботи С. Максименка, О. Мамічевої, Т. Матвійчук, Ю. Плиски та ін. Ці вчені ставлять питання про ліквідацію розриву між здібностями й іншими властивостями особистості та вважають, що під здібностями треба розуміти ансамбль властивостей, що необхідні для успішного здійснення будь-якої діяльності, зокрема систему особистісних ставлень, а також емоційні й вольові особливості.

Так, відомий український учений С. Максименко у рамках генетичної психології, визначаючи здібності як ступінь оволодіння людиною засобами дії, виходить із того, що будь-яка діяльність містить обов'язкову систему дій і систему способів їх виконання. Відповідно здібною називають ту людину, яка гарно засвоїла способи дій. Учений вказує на кілька суттєвих моментів щодо природи здібностей. По-перше, на його думку, здібності є суто соціальним надбанням

людини й виникають завдяки тому, що людина живе в соціумі. Соціальне оточення вимагає від людини певного функціонування, досягнення певних успіхів, що є можливим завдяки здібностям. По-друге, система здібностей, способів дій поєднується з особистісними структурами, відображається, опредметнюється на тому продукті, який виходить у результаті активності цієї особистості. На всьому, що зробила людина, є ніби «марка», що це зробила саме ця людина і так більше не може зробити ніхто [168, с. 262–263].

Інший відомий вітчизняний дослідник здібностей О.Музика розглядає їх як внутрішній динамічний *ресурс саморозвитку (видідено нами)*, «що базується на індивідуально своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта справлятися з ситуаційними й життєвими завданнями з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [378-а, с. 9].

Як бачимо, «здібності» як загальнометодологічна категорія універсально відображають психічну характеристику особистості. Однак, все ще існують протиріччя, які сформувалися на методологічному рівні ще на попередньому етапі їх вивчення.

Так, Л.Виготський писав, що «...психологічне уявлення про роботу людини як складеної з багатьох окремих здібностей не витримує суворої критики. Кожна наша «здібність» працює насправді в такому складному цілому, що, взята сама по собі, вона не дає і приблизного уявлення про справжні можливості її дії» [58].

Л. Виготський виокремлював принаймні три характеристики здібностей: по-перше, це розуміння здібностей як наявних у культурі *способів взаємодії з дійсністю*; по-друге, розвиток здібностей підпорядковується закономірностям цілісного розвитку свідомості, його аналізують у контексті цього цілого; і розвиток здібностей характеризується через освоєння певних досягнень культури [82, с. 101].

Розвиваючи ідеї Л. Виготського, О. Леонтьєв у контексті діяльнісного підходу розумів здібності як *властивості індивіда, ансамбль яких зумовлює успішність виконання певної діяльності*. Йдеться про властивості, що розвиваються онтогенетично в самій діяльності і, отже, залежно від зовнішніх

умов. Головна ідея О. Леонтьєва майже в усіх його роботах, де він торкається проблеми здібностей, така: усі психічні функції та здібності, властиві людині як суспільній істоті, розвиваються і формуються в результаті опанування досвіду попередніх поколінь. Водночас він вважав: для того, щоб опанувати предмети, що втілюють людські здібності, які склалися в процесі розвитку суспільно-історичної практики, індивід повинен здійснити активну і адекватну діяльність щодо них. Опанування досягнень громадського розвитку, «переведення» їх у «свої» здібності здійснюється через інших людей, тобто в процесі спілкування [162].

Б. Ананьєв також зауважував, що здібності не є самодостатнім утворенням, вони пов'язані з розвитком цілісної особистості, її характерологічними якостями. Він висунув положення про те, що здібності формуються як у діяльності, так і в поведінці. Вчинок також є чинником формування здібностей [7].

К. Платонов у розумінні здібностей також виходив із положення про їхній зв'язок зі структурою особистості, що містить чотири підструктури: спрямованості, відносин і моральних рис особистості; знань, навичок, умінь і звичок; індивідуальних особливостей окремих психічних процесів; властивостей темпераменту і типологічних властивостей вищої нервової діяльності. Поряд із чотирма підструктурами К. Платонов виокремлює дві загальних якості особистості: характер і здібності [274].

С. Рубінштейн під здібностями розумів *придатність до певної діяльності*. Головними критеріями здібностей, на його думку, є: а) легкість засвоєння нової діяльності; б) широта перенесення вироблених індивідом способів сприйняття і дії з однієї діяльності на іншу [309]. Другий критерій у сучасних дослідженнях розуміють як проблему генералізації здібностей.

Для С. Рубінштейна діяльність є основою розвитку здібностей, але він, на противагу іншим тодішнім поглядам (О. Леонтьєв), пов'язував здібності не з конкретним характером людської діяльності, а з розвитком психічних процесів. Учений уважав, що здібності не зводяться до знань, умінь, навичок. Однак вони тісно пов'язані між собою, взаємно обумовлені: з одного боку, здібності – передумова оволодіння знаннями, вміннями, навичками, а з іншого – у процесі

цього оволодіння відбувається формування здібностей. С. Рубінштейн поставив питання про зв'язок природного й соціального в здібностях людини, про співвідношення загальної обдарованості та спеціальних здібностей, вважаючи, що загальна обдарованість і спеціальні здібності пронизують один одного й що загальна обдарованість знаходить свій вияв у спеціальних здібностях [309].

Б. Теплов під здібностями розумів індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, мають відношення до успішності виконання однієї або багатьох діяльностей та забезпечують легкість і швидкість набуття знань і навичок. Він сформулював важливе положення: успіх у діяльності може бути забезпечений не окремою здібністю, а тільки своєрідним поєднанням здібностей, що характеризують певну особу; успішне виконання діяльності може бути досягнуто психологічно різними шляхами [356].

Такий підхід отримав свою подальшу розробку, передусім, у дослідженнях В. Мерліна, який, аналізуючи виокремлені Б. Тепловим ознаки здібностей, вказував, що такий критерій здібностей, як успіх у діяльності, може залежати не тільки від здібностей, але й від знань, умінь, навичок. Іншим критерієм здібностей, на думку вченого, є індивідуальна своєрідність продуктивної діяльності. «Оригінальність і самобутність прийомів, способів роботи – одна із найхарактерніших ознак, що відрізняють творчість більш здібної людини від менш здібної» [214, с. 29]. Цей критерій є загальним, оскільки будь-яка трудова діяльність більшою чи меншою мірою містить творчий елемент. Ще одним критерієм здібностей є ступінь готовності людини до подолання несприятливих умов у певному виді діяльності, що залежить від властивостей особистості. Доречно вказати, що згідно з В. Мерліним здібності вміщують властивості індивіда й властивості особистості (тією мірою, у якій вони визначають успішність діяльності). Від властивостей індивіда залежить тільки ступінь успішності діяльності, від властивостей особистості – не лише ступінь успішності, а й індивідуальні прийоми та способи виконання діяльності, ступінь подолання несприятливих умов [215]. Рівень здібностей залежить від взаємозв'язку між

властивостями індивіда й властивостями особистості. Якщо вони суперечать одні одним, то рівень здібностей знижується. Якщо відповідають – підвищується [214].

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що у результаті досліджень радянського періоду були закладені основи для розробки концептуальної системи знань про здібності, виявлено їхній зміст і загальну структуру, закладені теоретичні основи для особистісного підходу розвитку здібностей.

Теорію здібностей розробляє і низка російських дослідників. Так, В. Шадриков підійшов до визначення здібностей із позиції теорії функційних систем [389; 377, с. 39] і розуміє їх як властивості, «що реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру виразності, яка виявляється в успішності та якісній своєрідності окремих психічних функцій» [390, с. 11]. Подібна міра вираженості здібностей визначається тими ж параметрами, що й будь-яка діяльність: продуктивність, якість і надійність (по відношенню до розглянутої психічної функції).

Є. Ільїн бачить конкретний прояв здібностей, передусім, в елементарних психічних і психомоторних функціях (процесах). На його думку, високий рівень прояву якісної сторони функції, зумовлений задатками, є здібністю.

А. Карпов і С. Михайлова в логіці теорії функційних систем висувають поняття інтегральних психічних процесів, виокремлюючи психічні процеси першого порядку (відчуття, сприймання, уява, увага тощо) та другого порядку або інтегральні психічні процеси (цілеутворення, прийняття рішення, планування, програмування, екстраполяція, інтерполяція, самоконтроль тощо). На базі закріплення цих інтегральних психічних якостей формуються й відповідні інтегральні здібності (здатність до прийняття рішень, здатність до передбачення, здатність прогнозування в імовірнісних середовищах, здатність до самоконтролю тощо), де проявляється феномен «подвоєння якостей»: здібності, не втрачаючи своєї генотипної, природної обумовленості, набувають нові системні якості, вони стають діяльними, соціально зумовленими утвореннями.

Аналізуючи й збагачуючи традиційну і загальновизнану на сьогодні диференціацію здібностей на дві основні категорії – конкретні (спеціальні) і

загальні, А. Карпов уводить проміжний між цими двома рівнями – рівень інтегральних здібностей, що утворює «мезорівень» у структурі здібностей особистості. Він розташований у континуумі між макрорівнем загальних здібностей особистості й мікрорівнем її конкретних спеціальних здібностей [112].

Зупинимося на ще одному підході до дослідження здібностей – комплексному (Е. Голубева та її співробітники). Цей підхід передбачає вивчення складної природи здібностей на трьох рівнях: психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному. На думку фізіологів номенклатура здібностей і ступінь їхньої первинної розвиненості залежить від типу нервової діяльності, що знаходить своє відображення в силі, рівновазі, рухомості процесів збудження й гальмування [320, с. 131]. Побудова цілісної теорії здібностей, вважає Е. Голубева, вимагає врахування даних, отриманих у процесі розгляду кожного з трьох рівнів. Комплексність у вивченні здібностей відрізняється від їх описових характеристик, оскільки об'єднання ознак у комплекси виявляється реконструйованим, утворюючи тим самим специфічний симптомокомплекс [63].

Отже, у російській психології здібності розглядають переважно у двох основних напрямках: з позиції особистісно-діяльнісного підходу та теорії функційних систем.

Зарубіжні психологи розглядають здібності, переважно, у прикладному аспекті у контексті інтелекту, креативності та особистісних досягнень [400].

Пов'язуючи здібності з високими досягненнями в різних видах діяльності та їх прогнозом, учені розглядають їх як основу досягнень, але не вважають здібності та досягнення тотожними характеристиками людини (W. Arnold, G. Muhle, L. Schenk). Одне і те ж досягнення може бути обумовлено в різних людей не однаковими, а різними здібностями. Отже, «здібність – це поняття, яке слугує для опису, упорядкування можливостей, що визначають досягнення людини» [282].

Досягнення в діяльності залежать не тільки від здібностей, а й від особистісних особливостей людини, наприклад мотивації, психічного стану тощо. Дж. Стейк, Г. Елісон у своїх експериментальних роботах дійшли висновку, що

результати навчання лише частково пов'язані зі здібностями учнів, є чинники, які не залежать від здібностей.

Прогноз майбутніх досягнень пов'язували з рівнем інтелекту [400].

Найбільш популярним теоретичним обґрунтуванням для пояснення змін в інтелектуальній діяльності є розрізнення поточних і кристалізованих здібностей. Згідно з поглядами П. Клайна, Р. Кеттелла є два фактори інтелекту: gf – поточні здібності та gc – кристалізовані здібності. Поточні здібності (gf) дуже схожі з показником інтелекту в тому, що це здатність відшукувати зв'язки й виявляти відношення, залежності, але на матеріалі, який, як передбачено, мінімізує індивідуальні відмінності в освіті й культурному рівні. На їхній розвиток впливає генетичний фактор, темп їхнього становлення вищий у ранні роки, а в третьому десятилітті життя може початися його вікове зниження. Встановлено, що порівняно вищий (ніж у однолітків) темп розвитку текучих здібностей може забезпечити й велику продуктивність, яку діагностують як обдарованість. Вирівнювання з віком темпу інтелектуального розвитку призводить до зниження й поступового зникнення ознак обдарованості, чим часто й пояснюється феномен «дітей-вундеркіндів», які не виправдали у зрілому віці сподівань, які вони подавали в дитинстві.

На основі поточних здібностей формуються кристалізовані здібності. Кристалізовані здібності (gc) – це результат навчання, конденсат досвіду, їх вимірюють залежно від культури, до якої належить людина, рівня освіти, активності, інтересів особистості. Генетичні чинники не впливають на кристалізовані здібності безпосередньо, а вікове зниження може не проявлятися до глибокої старості [412].

Розвиваючи висловлені ідеї, П. Болтес і його колеги розглядають когнітивні здібності дорослих людей як модель, що містить у собі два процеси. Перший називається механікою інтелекту й передбачає розвиток змін у процесі обробки базової інформації, яка закладена генетично і не залежить від отриманих знань. З віком на біологічному рівні спостерігається скорочення резерву розумових здібностей. Другий процес – прагматика інтелекту, що пов'язує основні когнітивні

навички та ресурси механіки для повсякденної когнітивної діяльності та адаптації. Подібно до відмінностей між поточним і кристалізованим інтелектом, механіка інтелекту з віком погіршується, тоді як прагматика знаходиться приблизно на одному й тому ж рівні протягом усього життя [410].

У наш час переважає теорія порогу інтелекту, яку висловив Д. Перкінс: існує нижній пороговий рівень інтелекту, необхідний для успішної професійної діяльності. Але якщо інтелект більший цього порогового значення, то ніякого зв'язку з успішністю професійної діяльності немає, вона починає визначатися *мотиваційними та особистісними рисами, а також системою цінностей людини* [400].

У зарубіжній психології існує відоме відокремлення теорії інтелекту й теорії особистості. Водночас, деякі автори підкреслювали, що прояви інтелектуальної обдарованості пов'язані й з особливим складом особистості, її властивостями. Так, Д. Векслер зазначає, що загальна обдарованість містить як здібності до пізнання, так і здібності пристосування й досягнення мети, та вимагає залучення в неї вольових, емоційних і мотиваційних компонентів [400].

А. Мак-Нітт, Г. Айзенк, Д. Куксон показали, що існує взаємозв'язок між IQ і такими особистісними рисами, як екстраверсія–інтроверсія, їхні взаємозв'язки змінюються з віком досліджуваних. Дослідники пояснили це більш повільним темпом розвитку інтровертів (до 14–15 років), які потім починають обганяти екстравертів. Пізніше Г. Айзенк і Д. Куксон знайшли криволінійну залежність між IQ і нейротизмом: у 11-річних школярів із високими і низькими показниками тривожності інтелектуальні оцінки були вищими, ніж у школярів із середнім рівнем тривожності [282].

Узагальнюючи дані п'ятнадцяти науково-дослідних програм, К. Бранд і Д. Іган запропонували шестифакторну модель модуляції впливу нейротизму й загального інтелекту. Зі зростанням рівня інтелекту зростає рівень нейротизму, а також енергійність, рефлексивність, воля й ефективність [400].

Наступним кроком у розвитку психології здібностей став запропонований Дж. Гілфордом поділ мислення на конвергентне та дивергентне. Дж. Гілфорд

вважав операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення й імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності. Учений досліджував здібності в структурі інтелекту.

Слід зазначити, що особливості співвідношення інтелекту й креативності вивчали неодноразово і подібні дослідження з'являються час від часу. Водночас отримані результати досить суперечливі й залежать від різних факторів. Так, деякі дослідники (Дж. Гетцельс, П. Джексон, Дж. Флешер) вважають, що інтелект і креативність є самостійними феноменами, оскільки вони не пов'язані кореляційними зв'язками. Інші (Р. Марш, К. Тейлор, М. Едвардс) отримали високі кореляції між інтелектом і креативністю. Науковці й раніше доходили висновку про слабкий зв'язок творчих здібностей з інтелектом (Терстоун). Відомо, що творча активність більше пов'язана зі здатністю швидко засвоювати й породжувати ідеї (а не критично ставитися до них), що творчі рішення приходять у момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент, коли увага свідомо сконцентрована на вирішенні проблем тощо. Е. Торренс запропонував теорію інтелектуального порогу. Він вважав, що за умови IQ нижче 115–120 балів (середнє значення плюс стандартне відхилення) інтелект і креативність утворюють єдиний фактор. За умови коефіцієнта інтелекту вище 120 творчі здібності та інтелект стають незалежними змінними [78]. У подальшому цю теорію розвивали А. Кроплі, Дж. Фріман, Х. Батчер, Т. Христі та ін.

Загалом, сьогодні потенціал дослідження здібностей у структурі інтелекту, по суті, вичерпано й пошук диференціюючих ознак перенесено у сферу особистісно-психологічних особливостей.

У цьому контексті, ґрунтуючись на результатах емпіричних досліджень, кожен автор виокремлював свій набір інваріантних особистісних властивостей, властивих продуктивним особистостям. Так, R. Mansfield, T. Busse такими вважали автономію, особистісну гнучкість і відкритість досвіду; потребу в оригінальності й новизні; потребу в професійному визнанні; захопленість роботою; естетичну сензитивність [422]. А. Olah – психологічну сприйнятливність; незалежність; гнучкість; впевненість у собі [428]. Інші автори підкреслювали значимість таких

якостей, як цілеспрямованість і наполегливість; енергійність і працьовитість; потребу в досягненні; честолюбство й терпіння; віру у власні сили, сміливість, незалежність, відкритість до сприйняття вражень. Р. Кеттелл вважав, що здатність до творчості закорінена в особистості та її цінностях, а не в пізнавальних характеристиках [82].

Укінці ХХ століття в зарубіжній психології було розвинуто уявлення про так звану ефективність особистості, яка визначається через продуктивність діяльності суб'єкта; було введено поняття емоційного інтелекту (EQ). Відповідно до цих позицій найбільшого успіху досягають ті люди, які можуть у критичний момент не піддаватися гніву, роздратуванню або смутку, тобто можуть керувати своїми емоціями. Встановлено також, що така здібність поширюється на всі життєві ситуації.

Було також одержано відомості про те, що успішність діяльності людини визначається не тільки її здібностями, *але й уявленнями про них*. Зокрема, К. Двек як визначальні фактори ефективності особистості й успішності її діяльності розглядає імпліцитні теорії інтелекту й особистості – *уявлення людини про те, наскільки вони доступні для розвитку*. Авторка виявила, що рівень складності обраних людиною навчальних завдань і успішність їхнього вирішення багато в чому залежить від того, наскільки вона вважає свій інтелект і свою особистість динамічними утвореннями, такими, що можуть розвиватися. У контексті поняття «орієнтації на оволодіння майстерністю», яка передбачає любов до навчання, наполегливість у подоланні перешкод, високу цінність суб'єктивних зусиль, дослідниця встановила, що до «орієнтації на оволодіння майстерністю» більш схильні особи з більш високим інтелектом і впевнені у своїх інтелектуальних здібностях [71]. Знання (уявлення) про особливості власної пізнавальної сфери, способи її організації Дж. Флейвел позначив поняттям «метапізнання» [418]. Метапізнання, метакогнітивні процеси, метакогнітивні здібності є предметом вивчення когнітивної психології, яка активно розвивається впродовж останніх десятиліть й основні положення якої, на нашу думку, є досить перспективними для розробки наукових концепцій та побудови моделей розвитку здібностей.

Н. Бранден вирішальну роль надає самоповазі, стверджуючи, що немає цінності більш значущої для суб'єкта і фактора більш вирішального для його розвитку. Дослідник виокремлює два аспекти в самоповазі: почуття особистісної ефективності й почуття особистісної цінності, що виражаються, відповідно, у впевненості в собі і, власне, в самоповазі. Щоб досягати в житті певних висот, прагнути до якихось цінностей, людині потрібна впевненість, що вона їх гідна. Якщо індивід бачить себе безпорадним і неефективним, його дії будуть мати тенденцію підтверджувати й посилювати його негативну «Я-концепцію», утворюючи тим самим порочне коло; за цим же принципом людина, яка впевнена у своїй ефективності, буде діяти більш ефективно. За умови нестачі самоповаги людина використовує різні способи психологічного захисту, що спотворюють її знання себе та в результаті вона справді стає неадаптованою й неефективною [45]. Подібні думки щодо «самоефективності» висловлюють Л. Бандура і Р. Шварцер. Те, що людині необхідно мати позитивний потенціал самосприйняття, приймати себе, також підкреслюють К. Хорні, К. Роджерс, Р. Берне. Ідеї Н. Брандена про самоцінність і гідність дуже переграються і з християнсько-орієнтованими ідеями українських просвітників XVI–XVIII століття щодо розвитку особистості, про що більш конкретно ми будемо говорити далі.

Отже, як бачимо, у зарубіжній психології також спостерігається тенденція до більш системного розуміння здібностей, практично у всіх концепціях присутній, окрім когнітивного, й особистісний компонент. Водночас успішність діяльності більшою мірою пов'язують з особливостями особистості, емоційно-вольової сфери, ніж з інтелектом.

Аналіз літератури показав, що накопичено чималий досвід у розумінні головних аспектів проблеми здібностей, які є фундаментальними для вивчення здібностей до конкретних видів діяльності. Попри це, на нашу думку, все ще недостатньо розробленою лишається проблема переходу здібностей з потенційного стану в актуальний, невирішеними лишаються питання, пов'язані зі з'ясуванням детермінант здібностей, процесу й умов їхнього розвитку та формування.

1.1.2. Проблемні питання дослідження педагогічних здібностей

Проблема психологічного визначення феномену педагогічних здібностей була й лишається предметом численних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Теоретичні тлумачення щодо розуміння педагогічних здібностей, на наш погляд, представлені в літературі доволі широко. На основі аналізу досліджень проблеми педагогічних здібностей можна виокремити декілька напрямів їхнього вивчення: 1) визначення суті, компонентного складу й структури педагогічних здібностей; 2) вивчення окремих видів та предметної специфіки спеціальних здібностей учителя; 3) дослідження педагогічних здібностей учителя в розрізі педагогічної майстерності, професійної компетентності, професійного становлення, створення цілісної моделі праці вчителя тощо; 4) виявлення взаємозв'язку педагогічних здібностей з індивідуальними властивостями вчителів.

Не вдаючись до детального аналізу цих праць, ми виокремили найбільш проблемні дослідницькі аспекти цього конструкту. Зокрема:

1. Вихідним, методологічно важливим питанням у вивченні педагогічних здібностей є *застосування різних методологічних підходів*, висвітлення цього поняття на базі різних теоретичних моделей, які важко співвіднести одну з одною. Учені, керуючись різними цілями й завданнями, висувають неоднозначні погляди щодо цього явища, його структурних та змістових складових.

2. *Термінологічна неоднорідність в означеній галузі досліджень та встановлення співвідношення між поняттям «педагогічні здібності» з іншими родовими поняттями* (педагогічна компетентність, педагогічна ефективність / продуктивність, професійно-важливі якості педагога, готовність / придатність до діяльності). Наприклад, під час співвіднесення педагогічних здібностей з їхньою базовою, родовою категорією здібностей важливо зауважити, що специфічні особливості педагогічних здібностей пов'язані з проекцією всіх ознак здібностей на професійну діяльність педагога.

3. *Питання структурної та змістової концептуалізації поняття педагогічних здібностей.*

4. *Реалізація системного підходу в дослідженні педагогічних здібностей.*

Розглянемо більш детально окреслені аспекти.

На тлі значної різноманітності теоретико-методологічних підходів до вивчення здібностей загалом, відсутності єдиного погляду щодо їх суті та природи погляди учених щодо поняття педагогічних здібностей ще більше відрізняються.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що загальнонауковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей утворює системний підхід, що тією чи тією мірою використовує кожна теорія. Системний підхід орієнтує на розкриття цілісності педагогічних здібностей, виявлення в них різних зв'язків і зведення їх до загальної теоретичної картини.

Конкретно-науковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей складають діяльнісний, компетентнісний, особистісний, аксіологічний підходи. Діяльнісний підхід розкривається через розуміння діяльності як основного засобу й головної умови розвитку особистості. Компетентнісний підхід посилює практичну орієнтованість досліджень педагогічних здібностей, у ньому роблять акцент на операційний, навиковий бік педагогічних здібностей. У наш час розроблені концепції про структуру педагогічних здібностей на основі особистісного підходу. Аксіологічний підхід забезпечує визнання і реалізацію в педагогічній діяльності цінностей педагога. Вважають, що саме ціннісне ставлення визначає поведінку педагога в різних педагогічних ситуаціях. Відповідно, розвиток його професійних здібностей теж залежить від системи цінностей.

Аналіз сучасних українських дисертаційних досліджень та наукових публікацій засвідчив, що педагогічні здібності неодноразово були предметом вивчення. Так, М. Васильєва-Халатникова досліджувала комунікативні, організаційні та сугестивні здібності викладача вищого навчального закладу, О. Мамічева, Т. Матвійчук та О. Сафін вивчали розвиток педагогічних здібностей викладача вишу, З. Шишкіна аналізувала педагогічні здібності вчителя початкової школи, О. Березюк – роль рефлексивної складової в дидактичних здібностях учителів початкової школи, В. Чернобровкін – проблему прийняття педагогами рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності. Натомість А. Коваленко,

Т. Щербан, В. Теслюк, М. Кулеша-Любінець, О. Ставицька, О. Беляєва та ін. звертали увагу на комунікативну складову в структурі педагогічних здібностей, міжособистісну взаємодію педагогів з учнями. О. Волобуєва, І. Пасічник та ін. вивчали вплив предметної специфіки й спрямованості на педагогічні здібності.

Є низка російських досліджень, присвячених цій темі. Зокрема, дослідження Т. Зобніної (вплив педагогічних здібностей на формування професійно-педагогічної спрямованості студентів педагогічних вишів), Л. Корнілової (розвиток перцептивних педагогічних здібностей у процесі професійно-педагогічної підготовки в технологічному університеті), В. Курочкиної (рефлексивні й педагогічні здібності педагога як психологічна умова його професійного розвитку в післядипломній освіті), Д. Жарової (порівняльний аналіз психологічних підходів до проблеми педагогічних здібностей у працях російських і британських учених) та ін.

Зазначимо, що на проблему педагогічних здібностей, зокрема теоретичну підготовку вчителів, ще у XIX століття звернув увагу німецький педагог А. Дістервег. Він уважав, що в хорошому учителеві поєднуються три фактори:

- 1) знання справи (об'єкта);
- 2) любов до справи й учнів (суб'єкта);
- 3) педагогічні здібності.

«Ці три сторони навчання, – зазначав А. Дістервег, – з'єднуються в єдине гармонійне ціле в особистості викладача, яка має і на учнів потрійний вплив, від чого вони набувають знання предмета, любов до нього, волю і силу для досягнення знань» [73].

Учений хоч і не дає самого визначення педагогічних здібностей, але називає ті властивості, які необхідні для ефективної праці педагога, серед яких: живість і бадьорість (забезпечують захоплюючий характер занять), тверда воля (розвиває навички долати труднощі), справедливість, вимогливість, розуміння індивідуальних особливостей учнів.

А. Дістервег надавав особливого значення безпосередньому особистому прикладу вчителя. «Неможливо дати іншому те, чого не маєш сам, і неможливо

розвивати, виховувати й утворювати в інших, якщо сам нерозвинений, невихований і неосвічений» [73].

Серед робіт початку ХХ століття, присвячених проблемі педагогічних здібностей, заслуговують на увагу праці О. Ковальова «Про авторитет учителя» і М. Петрова «Про значення авторитету і особистісного прикладу вчителя». У них розкриваються особистісні якості вчителя. На думку М. Петрова, до основних якостей педагога належить любов до дітей і справи, знання свого предмета, уміння знайти підхід до дітей, педагогічний такт і вимогливість. Педагогічні ж здібності він розуміє як *сукупність психічних процесів особистості вчителя, що забезпечують успіх діяльності та створюють йому авторитет серед учнів і колег.*

Дещо пізніше М. Левітов спробував окреслити зміст педагогічних здібностей. Він визначив ідеал вчителя: схильність до педагогічної роботи, любов до дітей, м'якість характеру, рівне, спокійне ставлення до вихованців. Під педагогічними здібностями учений розуміє *низку якостей, які стосуються різних сторін особистості вчителя і, передусім, його розумової діяльності*: якість мовлення; винахідливість і швидке орієнтування; розуміння учня, тобто спостережливість; здатність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; самостійність і творчий склад мислення; організаторські здібності, що є умовами успішного виконання педагогічної діяльності. Ці якості «не вроджені, вони розвиваються в процесі навчання і практичної роботи, але вони досить стійкі, щоб говорити про них як про якості, необхідні для успішної роботи вчителя» [159, с. 411].

М. Левітов виокремив п'ять основних педагогічних здібностей: здібність передавати дітям знання коротко і цікаво; здібність розуміти учня, яка базується на спостережливості; самостійний і творчий склад мислення; педагогічна винахідливість, швидкість орієнтування, яка дозволяє своєчасно намітити потрібні заходи; організаційні здібності.

Однак, на нашу думку, запропонована класифікація є досить схематичною. Наприклад, такий важливий компонент як комунікативні здібності в списку взагалі окремо не представлений і ніби розчиняється в усіх інших.

У структуру особистості вчителя О. Щербаков зараховує цілу *систему різних індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують успішність і ефективність педагогічної діяльності*: пізнавальний інтерес, любов до дітей і потребу працювати з ними, цілісний і твердий характер (тактовність, витримка, самоконтроль), самостійність, діловитість у вирішенні життєво важливих задач, педагогічні здібності (адекватність сприйняття дитини, прогнозування розвитку особистості дитини, визначення умов і засобів всебічного розвитку особистості учня), практичні навички та вміння: загальнопедагогічні, загальнотрудові, комунікативні, самоосвіта. До ознак педагогічних здібностей науковець зараховував стійкий інтерес і схильність до роботи з дітьми, спостережливість і терплячість, здатність до аналізу, систематизації і узагальнень, творчу уяву, педагогічний такт [399]. Він уважав, що немає іншої галузі людської діяльності, де в результатах роботи так сильно позначалися б особисті якості самого працівника, його світогляд, витримка, самовладання, як у педагогічній роботі [377, с. 56].

Заслуга О. Щербакова в тому, що він диференціював здібності на загальні, необхідні для будь-якого виду діяльності, загальнопедагогічні, необхідні для успішної діяльності всіх видів педагогічних професій і вузько педагогічні здібності. Однак, до специфічних педагогічних здібностей дослідник зараховував лише перцептивні здібності (педагогічне прогнозування й адекватне сприйняття вчителем дитини).

На важливість особистісних якостей у діяльності педагога вказував і Ф. Гоноболін, який зазначав, що *проблема педагогічних здібностей у широкому сенсі – це проблема особистості вчителя*. Для успішного вчителя необхідні такі риси, як почуття нового, здатність долати свою інертність, прагнення до вивчення життя, винахідливість, ентузіазм, здатність доводити до свідомості дітей цілі навчання, здатність до строгого самоаналізу, сміливість, гнучкість, адекватність стилю роботи властивостям особистості тощо. Він поділяв якості, що зумовлюють успіх роботи вчителя, на власне педагогічні здібності й властивості, що супроводжують їх, які теж відіграють велику роль у педагогічній роботі і є складовими педагогічного таланту. Ф. Гоноболін вважав, що людина, яка володіє

всіма компонентами педагогічних здібностей, може виявитися посереднім педагогом, якщо в неї не буде загальних особистісних якостей (глибокої переконаності, принциповості, цілеспрямованості) [66].

У структуру педагогічних здібностей учений зараховує: *дидактичні* – здатність успішно вирішувати питання про зміст матеріалу, про методи викладання, здатність вчителя оцінювати важкість поставлених перед учнем завдань, знання й розуміння вікових та індивідуальних особливостей учнів; *експресивні* – здатність «заражати» учнів та емоційно впливати на них; *перцептивні* – здатність розуміти внутрішній світ дітей, бачити їхніми очима; *авторитарні* (на нашу думку, їх доречно було б назвати «лідерські») – здатність завоювати авторитет у дітей та здатність до вольового впливу на учнів; *комунікативні* – здатність встановлювати й підтримувати контакт; *науково-пізнавальні* – здібності до занять у відповідній галузі науки; *сугестивні здібності* – здатність до безпосереднього вольового впливу на учнів [65].

В. Крутецький, взявши за основу класифікацію, запропоновану Ф. Гоноболіним, здійснив узагальнений аналіз педагогічних здібностей, які розглядає як дуже складну й багатогранну психологічну категорію. Досліджуючи проблему формування педагогічних здібностей, В. Крутецький дійшов висновку, що вчитель для успішного здійснення своєї мети *має володіти високою мораллю, високим рівнем знань, професійних умінь і навичок, високим рівнем загальної культури*, а також специфічними психологічними особливостями – педагогічними здібностями. Педагогічні здібності, на думку вченого, *містять різноманітні особистісні якості та проявляються в певних діях і вміннях*. Окрім того, він підкреслював, що підставою говорити про наявність у людини здібностей до певної діяльності є два показники: *швидкість оволодіння діяльністю та якість досягнення* [145, с. 294–299].

Усі педагогічні здібності учений умовно поділив на 3 групи:

1) *особистісні*, що є характерологічними рисами, якостями особистості – витримка й самовладання, здібність завжди перебувати на уроці в оптимальному психічному стані;

2) *дидактичні* – пов’язані з передачею інформації дітям, а саме здібність пояснювати, експресивно-мовні, ораторські, академічні здібності, а також ерудиція та компетентність учителя, ґрунтовність його знань, яка базується на самоосвіті. В основі цих здібностей лежить установка на врахування психології учнів, рівень їхньої підготовки тощо. До дидактичних здібностей належать: експресивно-мовленнєві здібності, академічні (пізнавальні);

3) *організаційно-комунікативні* – пов’язані з організаторською функцією та спілкуванням педагога. До цієї групи здібностей учений зарахував: організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні (що базуються на нав’юванні) здібності, педагогічний такт, педагогічна уява, розподіл уваги [287, с. 3–16].

На нашу думку, описана група організаційно-комунікативних здібностей є дуже широкою – вона вміщує в собі психічні явища різної природи: перцептивні, когнітивні, метакогнітивні, комунікативні тощо.

Ґрунтовне дослідження педагогічних здібностей провела Н. Кузьміна [152, с. 14]. У її концепції педагогічні здібності розглянуто як найважливіший фактор розвитку і формування здібностей учня [151, с. 63]. Відповідно, всі педагогічні здібності: співвідносяться з основними аспектами педагогічної системи; визначаються як прояв *особливої чутливості* до особистості учня як об’єкта-суб’єкта педагогічного процесу, до можливих способів впливу на нього, а також до самого процесу й результату педагогічної діяльності; представлені певною структурною організацією [320, с. 133; 377, с. 55].

Найбільш важливими якостями вчителя Н. Кузьміна вважає здатність до подолання труднощів у педагогічній діяльності, організаторські здібності, педагогічний такт, спостережливість, велику вимогливість до себе та дітей, постійне самовдосконалення, здатність розуміти учнів, самокритичність, здатність передбачати труднощі дітей, педагогічну уяву, а також вказує, що *емпатія* і *сугестія* властиві лише «педагогічно здібним» учителям. Педагогічно талановиті вчителі мають високий і складний рівень розвитку проєктувальних і

конструктивних умінь (регулювати процес діяльності, вмещувати в діяльність, знайти привабливі види діяльності, узагальнювати результати, вміння мотивувати, акцентувати увагу й направляти діяльність), а спеціальні здібності до предмета в педагогічній діяльності проявляються лише за високого рівня розвитку педагогічних здібностей.

Н. Кузьміна також розрізняє загальні та спеціальні педагогічні здібності, визначає їхню взаємодію в педагогічній діяльності вчителя. «Спеціальні здібності належать до сфери педагогічної діяльності лише за наявності педагогічної спрямованості і педагогічних здібностей. *У разі відсутності педагогічної спрямованості і педагогічних здібностей спеціальні здібності ніби гальмуються, не розвиваються, і людина обтяжується педагогічною діяльністю*» [150, с. 160].

Дещо протилежної думки щодо співвідношення загально-педагогічних і предметно-педагогічних здібностей притримується сучасна вітчизняна дослідниця О. Мамічева, у концепції якої розвиток загально-педагогічних здібностей опосередкований розвитком предметно-педагогічних здібностей [171, с. 24]. Їх дослідниця розуміє як «наявність у викладача вищого навчального закладу комунікативних, організаційних умінь та інших психологічних новоутворень, глибоких теоретико-практичних знань з навчальної дисципліни, та їх вміле застосування в процесі викладання певної дисципліни, а також вміння викликати у студентів інтерес до самостійної науково-дослідної роботи» [171, с. 10]. Фактично, авторка зводить педагогічні здібності до сукупності вже наявних знань і умінь, якими користується викладач.

Е. Гришин зі свого боку виокремлює професійно-педагогічні, особистісні якості, педагогічні та спеціальні здібності. До групи педагогічних здібностей він зараховує: конструктивні, організаторські, комунікативні здібності, здатність вчителя передбачати результати своєї праці; здатність збуджувати в дітей постійне бажання вчитися, розвивати допитливість розуму; вміло планувати різні види діяльності учнів; проявляти такт, вимогливість до учнів; володіти педагогічними вміннями (емоційною промовою, мімікою, гарною дикцією, переконувати, впливати особистим прикладом) [377, с. 56; 296].

Отже, аналіз літератури щодо проблеми співвідношення загальних і спеціальних педагогічних здібностей свідчить про те, що це питання все ще лишається дискусійним і потребує подальшого детального вивчення.

Розглядаючи педагогічні здібності, М. Амінов розуміє їх як *кількісні індивідуальні відмінності між учителями, які спричиняють ступінь переваги індивіда в педагогічній галузі* та які проявляються в процесі викладання. Головними компонентами педагогічних здібностей він вважає здібності до розпізнавання внутрішніх станів інших людей (*почуття емпатії*), здібності до оцінки альтернативних ліній своєї поведінки й вибору дій, адекватних переживанням іншої людини (*почуття такту*), здібності до контролю обраної лінії поведінки по відношенню до іншого (*почуття причетності*). На нашу думку, почуття причетності передбачає, передусім, включеність у процес педагогічної діяльності та його усвідомлення, а також відповідальність за цей процес, цю лінію поведінки. У цьому контексті причетність до діяльності співвідноситься з педагогічною рефлексивністю та метакогнітивною включеністю в діяльність.

Використовуючи кількісний підхід до дослідження здібностей, М. Амінов розглядає обдарованість учителя як високий рівень розвитку педагогічних здібностей, що характерний для майстра й меншою мірою для інших вчителів. Вихідним при цьому автор вважає визначення модельних характеристик педагогічної обдарованості. «Модельні характеристики – це ідеальні характеристики стану викладача, в якому він може показати результати, які будуть відповідати найвищим світовим або національним стандартам» [5, с. 62; 377]. Автор виокремлює два принципи класифікації модельних характеристик: тренування й компенсація. Водночас викремлено консервативні (непіддатливі тренуванню) і неконсервативні (ті, що змінюються під впливом навчання), компенсаторні (низький рівень одних може бути відшкодований високим рівнем інших показників) і некомпенсаторні (коли відшкодування одних показників іншими неможливе) характеристики. Консервативні й некомпенсаторні показники педагогічної обдарованості характеризують термінальні компоненти педагогічних здібностей, неконсервативні й компенсаторні – інструментальні [377, с.59].

Розуміючи під здібностями індивідуальні властивості особистості, які сприяють успішному виконанню діяльності, А. Маркова виокремлює дві великі групи педагогічних здібностей: *перцептивно-рефлексивні*, тобто ті, що визначають можливість проникнення вчителя в індивідуальну своєрідність особистості учня й розуміння самого себе; і *проектні*, конструктивні, управлінські – такі, що пов'язані з умінням впливати на іншу людину. Причому перцептивно-рефлексивні здібності є провідними, мало компенсованими (тобто більш стійкими), що *утворюють «ядро» педагогічних здібностей* [175, с. 42]. На думку А. Маркової, до важливих професійних якостей належать педагогічні: ерудиція, цілепокладання, практичне й діагностичне мислення, інтуїція, імпровізація, спостережливість, оптимізм, кмітливість, передбачення, рефлексія [320, с. 133].

Л. Мітіна розглядає педагогічні здібності як вищий рівень структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя. Авторка виокремлює *проектувально-гностичні*, що визначають різні аспекти вчительського прогнозування індивідуального розвитку кожного учня, управління його поведінкою та свідомістю, і *рефлексивно-перцептивні*, які містять здатність до вивчення учня, вміння зрозуміти себе і свої дії [219].

У сучасних навчальних посібниках і монографіях педагогічні здібності представлені у вигляді нових груп. Так, І. Підласий до груп організаторських, дидактичних, перцептивних, комунікативних додає сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні здібності; Л. Гребенкіна до педагогічних здібностей зараховує інтелектуальні здібності, здатність застосовувати знання на практиці, організаторські, дослідницькі, здатність до саморозвитку, творчі. Р. Немов об'єднує педагогічні здібності (зокрема вміння) у три групи здібностей: здібності до навчання, здібності до виховання і здібності до спілкування [296]; О. Мамічева виокремлює в структурі педагогічних здібностей 3 складові: пізнавальну, комунікативну та практичну [171].

Щораз більша увага дослідників до системних, цілісних особливостей особистості педагога відображена в концепціях становлення молодого вчителя О. Вознюк, Т. Щербан, В. Сластьонина, у концепції розвитку особистісної

педагогічної культури вчителя Ю. Плиски, у концепції прийняття педагогічних рішень В. Чернобровкіна.

Так, В. Сластьонин розглядає педагогічні здібності у взаємозв'язку із загальною структурою особистості вчителя, його мотиваційно-потребнісною сферою. Він розробив класифікацію особистісних і професійно-педагогічних якостей вчителя залежно від спрямованості його особистості – якостей, що визначають світоглядну спрямованість (ідейна переконаність, громадська активність); професійно-педагогічну (інтерес і любов до дитини, спостережливість, наполегливість, товариськість); пізнавальну (пізнавальні потреби й інтереси, інтелектуальна активність, почуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти) [296].

В. Чернобровкін, досліджуючи проблему прийняття педагогічних рішень, довів, що вміння приймати ефективні, педагогічно доцільні рішення пов'язані з суб'єктною здатністю педагога, здатністю усвідомлювати й обирати мету та способи реалізації своїх дій [382].

Т. Щербан, розглядаючи професійну діяльність молодого вчителя, вважає, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями [401]. На цьому наголошували й інші сучасні українські дослідники (А. Коваленко, М. Кулеша-Любінець, О. Ставицька, В. Теслюк та ін.)

Аналіз згаданих концепцій показує, що особистісно-професійний розвиток педагога великою мірою забезпечений його ініціативою, як способом здійснення саморозвитку. З одного боку, справжній розвиток педагогічних здібностей неможливий поза особистісним розвитком. З іншого боку, наголошено на стійкому зв'язку між особистісним і професійним розвитком: як особливості особистості впливають на процес і результат професійної діяльності, так і саморозвиток особистості відбувається під впливом специфіки професійної діяльності педагога.

У вітчизняних дослідженнях останніх років (О. Кокун, О. Вознюк та ін.) відзначено, що для прогресивного особистісно-професійного розвитку педагога важливою є його акмеологічна позиція, що виявляється в суб'єктності педагога

(його особистісній активності), адаптивності (вміння використовувати умови навколишньої дійсності для особистісного розвитку), прагненні реалізувати свій потенціал у соціумі, самореалізації, а також готовності до подальшого вдосконалення власної професійної діяльності через управління нею, і як наслідок – орієнтація цієї діяльності на високі досягнення [126].

Аналіз визначень педагогічних здібностей дозволяє визначити їхні істотні ознаки: комплексний характер; вони є основою для ефективного формування відповідних умінь; прояв педагогічних здібностей пов'язаний із активною суб'єктною позицією педагога.

Водночас проведений аналіз існуючих досліджень проблеми педагогічних здібностей, дає підстави для висновку, що немає однозначного підходу до розуміння їхньої суті. Педагогічні здібності розуміють як:

- сукупність психічних процесів особистості, що забезпечують успіх діяльності педагога й створюють йому авторитет серед учнів і колег;
- *низку якостей*, необхідних для успішної роботи педагога, що стосуються різних сторін його *особистості*, передусім, розумової діяльності: якість мовлення; винахідливість і швидке орієнтування; розуміння учня, тобто спостережливість; здатність до передачі знань у короткій, цікавій формі; самостійність і творчий склад мислення; організаторські здібності;
- *систему* різних індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують успішність й ефективність педагогічної діяльності;
- специфічні особистісні якості, що проявляються в певних *діях і вміннях* педагогічної діяльності;
- прояв *особливої чутливості* до особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, до можливих способів впливу на нього, а також до самого процесу й результату педагогічної діяльності;
- вищий рівень структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя;
- якості особистості, які інтегровано виражаються в схильностях до роботи з дітьми, любові до них, одержанні задоволення від роботи з ними.

Неоднозначність, а подекуди й суперечливість трактувань педагогічних здібностей, на нашу думку, є наслідком загальної дискусії щодо природи походження здібностей загалом. Якщо погодитися з К. Платоновим, то «...будь-яке психічне явище може бути не тільки процесом, але, узагальнюючись, властивістю особистості». Водночас «кожна властивість особистості, в тому числі і властивість характеру, якщо вона потрібна для освоєння певної діяльності і вдосконалення в ній (або хоча б тільки допомагає цьому), є здібністю до цієї діяльності або входить у структуру більш складної здібності» [296].

Поряд із найбільш уживаним на сьогодні системним підходом до дослідження педагогічних здібностей набуває популярності і синергетивний підхід, основою якого є механізми самоорганізації. Як зазначає Г. Хакен, самоорганізація відбувається у відкритих системах, за рахунок перебудови наявних й утворення нових зв'язків між елементами цієї системи. Особливістю процесів самоорганізації є їхній цілеспрямований, але водночас природний характер: вони відбуваються в результаті взаємодії випадковості й необхідності з переходом від нестійкості до стійкості [372]. Синергетика розглядає людину як відкрите й динамічне явище, яке не знаходиться в рівновазі і володіє великими власними можливостями для саморозвитку. На нашу думку, педагогам не можна нав'язувати те, що вступає у протиріччя з їхньою логікою розгортання внутрішніх процесів. Тому ефективне управління розвитком педагогічних здібностей можливе лише за умови усвідомлення тенденцій їхнього розвитку й здійснення на систему і її компоненти такого впливу, за якого він (зовнішній вплив) узгоджується з внутрішніми властивостями системи.

Загалом слід зазначити, що, визнаючи за педагогічними здібностями статус однієї з головних детермінант успішності педагогічної діяльності, ця категорія розроблена в психології явно недостатньо, насамперед, у теоретичному аспекті. Спостерігаємо дефінітивне зміщення педагогічних здібностей до сукупності професійно-важливих якостей, до необхідних актів педагогічної діяльності тощо. Тому, задля визначення їхнього особливого змісту важливо проаналізувати це поняття у контексті співвідношення з іншими суміжними поняттями.

1.2. Питання співвідношення педагогічних здібностей, професійно-важливих якостей педагога, педагогічної компетентності та ефективності педагогічної діяльності

Як уже було зазначено, сучасний стан дослідження педагогічних здібностей характеризується різними підходами та поглядами на цей феномен і на його співвідношення з іншими близькими за змістом поняттями, такими як педагогічна компетентність, професійно-важливі якості педагога, ефективність педагогічної діяльності, придатність до педагогічної діяльності тощо. Часто ці поняття змішуються, підмінюються, ототожнюються, що, на нашу думку, гальмує процес вивчення педагогічних здібностей.

Зупинимося детальніше на аналізі згаданих понять та спробуємо зіставити їх із поняттям педагогічних здібностей.

Педагогічні здібності та професійно-важливі якості.

Особистісні характеристики, що є важливою умовою розвитку професійної майстерності, розкриваються через поняття професійно-важливих якостей.

Терміном «професійно-важливі якості» позначають «особливості людини, що безпосередньо включені в процес реалізації професійної діяльності та забезпечують ефективність її виконання» [124, с. 127]; «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння. До професійно-важливих якостей належать і здібності, але вони не вичерпують усього обсягу професійно-важливих якостей» [389, с. 66]; «інтегральні системні якості людини, в основі яких лежить поєднання загальних та спеціальних здібностей, індивідуальна міра їх вираженості, співвіднесення з певним видом професійної діяльності» [103].

Аналіз вище зазначених підходів до розуміння поняття професійно-важливих якостей свідчить про деяке їх змішування з поняттям здібностей, іноді навіть ототожнення. Так, А. Маркова вважає, що професійно-важливі якості людини є одним з важливих результатів професіоналізації особистості, є як передумовою, так і новоутворенням професійної діяльності [176, с. 14]. Р. Каламаж зазначає, що «професійно-важливі якості є комплексом індивідуально-психологічних

властивостей особистості, які можуть розглядатися як здібності (сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні тощо)» [109, с. 258].

У професійній психології склалися різні підходи до поділу професійно-важливих якостей, що створюють у своїй сукупності структуру професійної придатності як відповідності людини певній галузі застосування її сил. Поширеним є поділ професійно-важливих якостей (згідно з О. Карповим) на абсолютні – якості, необхідні для виконання діяльності на мінімально допустимому чи середньому рівні; відносні – які визначають можливість досягнення суб'єктом високих якісних і кількісних показників діяльності («професійно-важливі якості майстерності»); мотиваційна готовність до реалізації тієї чи тієї діяльності (висока мотивація може суттєво компенсувати недостатній рівень розвитку багатьох професійно-важливих якостей, але не навпаки); анти-ПВЯ – властивості, які суперечать певному виду професійної діяльності. На противагу якостям перших трьох груп вони негативно корелюють із параметрами діяльності [25].

Так, до небажаних якостей педагога автори зараховують ригідність, агресивність, демонстративність, авторитарність, соціальну бажаність, але при цьому відзначають, що негативні якості можуть мати позитивні сторони [327, с. 69]. До проблеми професійно небажаних якостей і причин їхнього виникнення звертаються також Є. Симанюк, І. Калашников, А. Легостев, С. Безносков, Л. Агеева та інші. До цих деструкцій належать педагогічний догматизм, рольовий експансіонізм, соціальне лицемірство, педагогічна індиферентність, поведінковий трансфер, емоційне вигорання, деформація емоційної сфери тощо.

Визначення індикаторів, характеристик, що фіксують професійно значущі особливості особистості педагога і забезпечують виконання ним його професійних функцій є одним із ключових завдань сучасної психології та педагогіки. У рамках педагогіки найчастіше вирішення цієї проблеми обмежується завданням виявити ті особистісні якості, що є типовими для представників педагогічної професії, щоби на їхній основі здійснювати професійний відбір, професійну підготовку тощо. Ще на початку ХХ століття С. Фрідман, відзначаючи нерозробленість питання про виявлення та вивчення якостей педагога, писав: «Питання про аналіз вивчення

особливостей і тих якостей, якими має володіти педагог, питання про вироблення способів отримання цих якостей саме з наявної робочої сили – є основним завданням, без вирішення якого не вдається забезпечити освітні установи необхідною робочою силою» [158]. До переліку особистісних якостей, важливих у професії педагога С. Фрідман зараховував: академічну підготовленість, педагогічну підготовленість, підхід до дітей, інтерес до життя учнів, товариськість і вірність, інтерес до педагогіки, щоденну підготовку до уроків, розвиток мовлення тощо.

На думку Л. Страхової, до професійно значущих якостей учителя належить педагогічну емоційність, у числі характеристик якої є індивідуальність, пролонгованість, трансплантантність, константність, емоціогенність. Зі свого боку Н. Глуханюк на основі аналізу діяльності педагога виокремлює такі необхідні для продуктивного виконання педагогічних функцій якості, як оптимізм, соціальну відповідальність, організованість, самостійність, здатність до інновацій, комунікативність, креативність, вимогливість, емоційну стійкість, емоційну чуйність, зовнішню привабливість. Ю. Плиська зазначає, що особистість педагога має вмещувати такі особистісні якості як гуманність, соціальна активність, відповідні морально-етичні якості, педагогічний такт, почуття гумору [275, с. 54]. І. Пасічник додає до списку значущих для педагога якостей сформованість теоретичного мислення та рефлексію. Останню вчений розглядає в контексті мислительної діяльності педагога, що пов'язана з такою важливою в професійному сенсі характеристикою як гнучкість, адже саме цей компонент дає можливість учителю бути проблемоцентрованим, а не егоцентричним, розглядаючи себе в широкому соціальному контексті, визначаючи власну позицію. І. Пасічник та Ю. Плиська також зазначають, що педагогу важливо відчувати власне призначення, і підкреслюють особливу роль рефлексії в цьому процесі [275, с. 215].

Т. Щербан, Л. Журавльова, А. Коваленко, М. Савчин наголошують на ролі емпатії, способах реагування на конфлікт, дисциплінованості, відповідальності, рішучості, витривалості, цілеспрямованості та самоконтролю.

Як бачимо, запорукою успішності діяльності педагога більшість дослідників (І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонин та ін.) визначають його особистісні характеристики: наполегливість, працьовитість, скромність тощо. Вони розмежують власне особистісні та професійно-педагогічні якості.

Так, Л. Мітіна виокремлює понад п'ятдесят власне особистісних характеристик педагога: сумлінність, громадянськість, гнучкість поведінки, витримка, уважність, скромність, любов до дітей, самокритичність тощо [219].

До особливо значущих професійно-особистісних якостей педагога, на думку І. Зимньої, слід зарахувати особистісну спрямованість, професійну самосвідомість, а також відповідність педагогічній діяльності [95]. Вона виокремлює три плани (рівні) відповідності.

Перший план відповідності, – вважає вона, – це придатність до педагогічної діяльності або схильність до неї (під якою розуміємо відсутність протипоказань тощо) і передбачає норму інтелектуального розвитку, емпатійність, позитивний емоційний нормальний рівень комунікативно-пізнавальної активності.

Другий план відповідності – готовність до педагогічної діяльності (відрефлексована спрямованість на професію, світоглядна зрілість, професійно-предметна компетентність, комунікативна потреба).

Третім планом відповідності є включеність у взаємодію з іншими (легкість встановлення контактів, вміння стежити за реакцією співрозмовника, адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування, аналізувати зорові і слухові сигнали, що надходять тощо) [95].

Л. Мітіна та А. Маркова, розглядаючи проблему професійно важливих якостей педагога, зазначають, що до них належать і педагогічні здібності. На перший погляд може видатися, що вони розуміють педагогічні здібності як вужче поняття, як порівняти з професійно важливими якостями. Так, Л. Мітіна до професійно важливих якостей педагога зараховує такі компоненти педагогічних здібностей, як стресостійкість (фрустраційна толерантність), педагогічна спрямованість, педагогічне мислення, педагогічне цілепокладання, педагогічний такт, педагогічна рефлексія. А. Маркова додає до зазначених вище якостей

винахідливість, педагогічне передбачення, прогнозування і зазначає, що одним з критеріїв професійної деструкції є ослаблення професійних здібностей. Тобто у цьому контексті педагогічні здібності й професійно важливі якості тісно пов'язані між собою і важко визначити перевагу одного явища над іншим.

У кожному конкретному випадку значимість і, відповідно, ієрархічна структура особистісних якостей педагога буде змінюватися й залежати від багатьох чинників (стать, вік, стаж роботи, предмета, що викладають тощо). Найбільш наочно включеність діяльності у структуру особистості проявляється під час аналізу особливостей викладачів різних предметів. Так, М. Портнов на основі дослідження вчителів-майстрів виокремив у них такі чесноти, як досконале володіння методами викладання, вміння активізувати мислення учнів, розвивати їхні здібності, вміння ефективно проводити різноманітну виховну роботу в процесі навчання, володіння високим рівнем педагогічної техніки [280]. Очевидно, що тут має місце підміна власне психологічної структури особистості вчителя вміннями й навичками його діяльності.

Є. Тютюнник більш виразно й цілеспрямовано підійшов до виявлення професійно значущих якостей і характеристик особистості майстрів виробничого навчання. На основі анкетного опитування та експертних оцінок автор розділив всі професійно значущі якості особистості на дві великі групи: соціально-психологічні та психофізіологічні, що утворюють перший рівень узагальнення всередині цих груп. На другому або середньому рівні узагальнення Е. Тютюнник більш детально виокремлює підгрупи якостей. До першої підгрупи соціально-психологічних якостей майстрів виробничого навчання він зараховує ціннісно-орієнтаційні, етичні, комунікативні та практичні, а до другої – емоційно-вольові, інтелектуальні та особливості темпераменту. Автор розглядає і третій рівень узагальнення, який конкретизує кожен підгрупу професійно значущими якостями [336].

Т. Цигульська спробувала визначити професійно важливі якості вчителів музики [378]. Результати також привели авторку до висновку про дві основні підструктури: музична обдарованість і педагогічні здібності. Дослідниця стверджує, що відмінності в структурах професійно важливих якостей впливають

на вибір індивідуального стилю діяльності. Так, для індивідів зі слабкою нервовою системою характерні велика чуйність, тонкість, стійкість кола спілкування, емоційна чуйність, виразна міміка; для «сильних» притаманні мінливість і широта кола спілкування, активність, рішучість, потужність виконання, виразна пантоміма.

Л. Уманський провів дослідження, у якому виокремив вісімнадцять типових особистісних якостей, характерних для хороших організаторів. У цьому дослідженні вказували такі параметри: здатність «заряджати» своєю енергією інших людей; здатність знаходити найкраще застосування кожній людині; психологічна вибірковість, здатність розуміти й правильно реагувати на психологію людей; здатність бачити недоліки в діях і вчинках інших людей – критичність; психологічний такт – здатність встановити міру впливу; загальний рівень розвитку як показник кмітливості, різнобічності загальних розумових здібностей людини; ініціатива як творча, так і виконавська; вимогливість до інших людей; схильність до організаторської діяльності; практичність – здатність безпосередньо, швидко й гнучко застосовувати свої знання та свій досвід у вирішенні практичних завдань; самостійність, на відміну від сугестивності і наслідувальності; спостережливість; самовладання, витримка; товариськість; наполегливість; активність; працездатність; організованість [300, с. 48, 214].

Проведене дослідження наочно показує, наскільки складна й багатоаспектна структура якостей потрібна педагогу для реалізації організаторської функції. Водночас детальне вивчення кожної окремої якості особистості може ще більш ускладнити загальну картину структури педагогічних здібностей.

У зарубіжній психології вивчення спеціальних здібностей учителя вміщено в контекст дослідження факторів ефективності та особистісних характеристик ефективного вчителя (Дж. Райнс, Р. Генсон, Г. Гейс, К. Шаабан), професійного розвитку (Д. Мікеле, М. Крокетт, П. Найт, М. Клемент, Р. Ванденберг), педагогічної компетентності та чутливості (К. Клаасен), формування педагогічної мотивації (Шутц, Кровдер, Вайт).

Так, Дж. Райнс виявив дев'ять факторів, що впливають на імідж «доброго педагога»: фактор співпереживання (дружелюбності) – егоцентричності (байдужості); фактор діяльності (системності) – недолугості; фактор «ведення уроків, що стимулюють творчі можливості учнів» – нудного, одноманітного ведення заняття; фактор доброзичливого – недоброзичливого ставлення до учнів; фактор прийняття – неприйняття демократичного типу викладання; фактор доброзичливого – недоброзичливого ставлення до адміністрації та іншого персоналу школи; фактор схильності до традиційного – ліберального типу викладання; фактор емоційної стабільності – нестабільності; фактор хорошого словесного розуміння [433].

Вивчаючи особистісні особливості вчителя, Д. Соломон зі співробітниками виокремили низку характеристик учителя, що забезпечують його педагогічний вплив на учнів: пасивність – енергійність; агресивність – підтримка; дозволеність – контроль; розпливчастість – ясність; заохочення – байдужість до активної участі учнів; стриманість – яскравість (образність); заохочення до обміну думками – читання лекцій; доброзичливість, теплота – холодність, стриманість.

Окрім виявлення різних якостей особистості педагога, поповнення їхнього переліку, тривають пошуки підстав для їхнього упорядкування та класифікації. На сьогодні найбільш відомою є класифікація Є. Рогова, в основу якої покладено характер представленості особистості в інших людях. Загальний список особистісних якостей, що містить 1500 найменувань, був розділений на три групи. До першої групи увійшли якості, які безпосередньо властиві суб'єкту педагогічної діяльності, що характеризують його індивідуальність або, за термінологією А. Петровського, інтраіндивідні якості педагога (акуратність, високий інтелект, висока моральність, доброта, загальна культура, організованість, емоційність, енергійність тощо). Другу групу утворили комунікативні якості, що проявляються в спілкуванні, у взаємодії з іншими людьми. Сюди увійшли артистичність, зовнішня привабливість, щирість, любов до дітей, спостережливість, товарицькість, чуйність, тактовність, терпимість, вимогливість. І, нарешті, третю групу склали так звані метаіндивідні якості, що дозволяють педагогу найбільшою мірою проявити

свою особистість в інших людях, впливати на їхню свідомість (авторитетність, сумлінність, зразковість, проникливість, самотність, здатність впливати, прагнення до творчості, професійна компетентність, цілеспрямованість, цілісність характеру).

Автор зазначає, що якщо говорити про цілісність особистості, то не завжди можна виявити повний набір цих якостей в одній людині. Крім того, навіть найбільш повний набір позитивних професійно значущих педагогічних якостей не дозволяє виділити динамічну спрямованість особистості, її здатність до розвитку [296].

Отже, як бачимо, пошук домінантних, найбільш значимих професійних якостей, на основі яких ґрунтується й розгортається вся педагогічна діяльність, приводить до створення цілої «колекції». Якщо зібрати воедино всі переліки професійно значущих (важливих) якостей і властивостей педагога, що сформувалися в результаті різних психологічних досліджень, то вийде досить великий список. Він містить як професійні здібності вчителя, так й окремі характеристики його діяльності, особистісні особливості, соціально-психологічні, психофізіологічні властивості тощо. Аналіз літератури дозволив виявити більше 70 професійно важливих якостей педагога, найчастіше з яких натрапляємо на «емоційна чуйність», «любов до дітей», «емпатія», «самовладання» тощо, що можна об'єднати в групу «емоційний інтелект»; «товариськість», «соціальна відповідальність», «пластичність поведінки» тощо, що можуть презентувати групу «соціального інтелекту», а також «педагогічна рефлексія».

Однак, якщо взяти тільки один абстрактний критерій, яким би узагальненим він не був, за мірило педагогічних здібностей, то це, як зазначає Г. Ризз, призведе до уніфікації вимог до педагогічної діяльності. У результаті цього одну частину вчителів, чиї параметри повністю відповідають висунутим критеріям, будуть ідеалізувати, а інша буде деградувати, оскільки не відповідає вимогам і не може змінитися, тоді як третя успішно адаптується до будь-яких нових умов [297].

Представники системного підходу, розглядаючи професійно-важливі якості, наголошують на важливості врахування не тільки ролі окремих якостей в

успішності професійної діяльності, а й побудови системи професійно-важливих якостей та встановленні взаємозв'язків між структурними елементами цієї системи.

Так, В. Шадриков вважає, що в процесі професіоналізації структура професійно-важливих якостей змінюється завдяки «підвищенню ступеня тісноти зв'язку окремих професійно-важливих якостей у структурі, збільшення числа професійно-важливих якостей, які входять у структуру» [389, с. 70].

Ми притримуємося такої позиції і вважаємо за необхідне відмовитися від подальшого «колекціювання» численних якостей-критеріїв успішної професійної діяльності педагога й спробувати визначити внутрішні, сутнісні, що утворюють простір, у якому розвивається професійна особистість, для того, щоб вже в рамках цього простору виділити найбільш типові напрями становлення педагога-професіонала, розвитку його педагогічних здібностей.

Підсумовуючи та узагальнюючи все вище зазначене, вважаємо, що професійно-важливі якості педагога, як і педагогічні здібності, забезпечують успішність його професійної діяльності. Однак, на відміну від педагогічних здібностей, професійно-важливі якості є більш конкретним, об'єктивованим утворенням. Водночас педагогічні здібності складають основу для формування професійно важливих якостей педагога.

Педагогічні здібності та педагогічна компетентність.

Не менш поширеним є виокремлення поняття «професійної компетентності» як інтегральної професійно-важливої якості.

У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий досвід з проблеми компетентності (Н. Бібік, О. Біляковська, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Хуторський, А. Щекатунова, Н. Розов, Н. Запрудський та ін.). Ці автори пов'язують компетентність з рівнем освіченості фахівця, а також розглядають її як складну систему, що містить знання, уміння, навички та професійно-важливі якості фахівця [331].

Слово «компетентний» у словнику С. Ожегова визначено так: «Знає, обізнаний у якійсь галузі фахівець», що в сучасному розумінні становить не весь зміст цього поняття. Так, сучасна дослідниця педагогічної компетентності

викладачів ЗВО І.Кучинська зазначає, що «компетентність – це взаємозв’язок знань, досвіду і здібностей, завдяки яким можна обґрунтовано судити про певну сферу, і ефективно діяти в ній. Компетенції – це коло питань, щодо яких людина глибоко обізнана, поінформована, пізнавала їх і має певний досвід» [156, с. 205]. Е. Огарєв під компетентністю розуміє оціночну категорію, що характеризує людину як суб’єкта діяльності, здатного планувати й здійснювати ефективні дії, спрямовані на досягнення поставленої мети. У структурі компетентності він виокремлює п’ять компонентів: глибоке розуміння суті вирішуваних завдань і проблем; знання й досвід, накопичені в галузі діяльності; оволодіння передовими досягненнями; вміння використати адекватні умовам засоби й способи діяльності; почуття відповідальності за результати своєї діяльності; здатність до аналізу й корекції своєї діяльності в процесі досягнення мети. Г. Ключарьов, Е. Огарьов пов’язують компетентність з грамотністю, яку розглядають як базовий елемент здатності людини до компетентної участі в різних сферах життєдіяльності. Вони виокремлюють різні види грамотності: технологічну, економічну, цивільно-правову, політичну, соціально-комунікативну, загальнокультурну, поведінкову, методологічну [89].

І. Демура теж розуміє компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці, тобто рівень розвитку його здатності приймати адекватні відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й виконувати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [72, с. 66]. Н. Сергієнко тлумачить компетентність через значення традиційної тріади «знання, уміння, навички» і розглядає її як поглиблене знання предмета або освоєне вміння. Учений пропонує «формулу компетентності»: компетентність = мобільність знання + гнучкість методу + критичність мислення» [331].

В. Каламаж, досліджуючи групову проектну діяльність у контексті компетентнісного підходу, а також на основі визначення, запропонованого в рамках проекту TUNING («Налаштування освітніх структур»), розуміє компетентність як «динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних навичок,

демонстрацію знань і розуміння, міжособистісних, інтелектуальних та практичних навичок, етичних цінностей» [107, с. 42]. Авторка зазначає, що компетентності в межах цієї програми описані в термінах «здатності, тобто природної або здобутої спроможності, досвіду, таланту, що дає можливість особі успішно виконувати певну дію, роботу або завдання» [107, с. 42].

Е. Зеєр, порівнюючи компетентність зі знаннями, вміннями й навичками, зазначає, що це поняття іншого смислового ряду та має інтегративну природу. Воно містить когнітивну, операційно-технологічну, етичну, соціальну, поведінкову складові, а також результат навчання у вигляді знань, умінь і навичок [92]. На його думку, ознаками ключової компетентності є: по-перше, багатофункційність, оскільки компетентність належить до ключових компетенцій, якщо володіння нею дозволить вирішувати проблеми повсякденного життя, професійної та соціальної діяльності; по-друге, надпредметність і міждисциплінарність; по-третє, інтелектуальний розвиток (абстрактне мислення, рефлексія, самооцінка, певна позиція тощо); по-четверте, багатовимірність – ознака, що відображає розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо) [92].

Ю. Варданян говорить про становлення професійної компетентності як складний процес оволодіння комплексом стратегічних, тактичних, оперативних умінь фахівця та надання їм професійної спрямованості по відношенню до себе як діяча, об'єкта й предмета професійної діяльності [299].

Питання професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення в роботах українських дослідників Ю. Плиски, Н. Бібік, Г.Гандзілевської, О. Спіріна, О. Дубасенюк, С. Вітвицької, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Покладаючись переважно на європейські документи про освіту, вони пропонують різні класифікації професійних компетенцій педагога. На увагу заслуговує класифікація, підготовлена Колективом Педагогічної Підготовки [438]. За основу професійної підготовки вчителів прийнято дві категорії компетенцій: компетенції особистісні (моральні, інтерпретаційні, комунікативні) та дидактично-виховні (проекційні, реалізаційні та еволюційні). У цій системі моральним компетенціям надано вищий ранг, тому що вони є свого роду критерієм етичної

сторони педагогічної діяльності. Інші, підпорядковуючись їм, вирішують питання ефективності роботи педагога [275, с. 282]

Російські дослідники Н. Кузьміна, В. Лук'янова, А. Маркова, В. Сластьонин, Н. Тарасова та інші розуміють професійну компетентність педагога як професійну характеристику особистості, обумовлену надпредметними професійно-дієвими знаннями, вміннями, навичками, і пов'язують її з проявом загальнопедагогічних здібностей: конструювати систему раніше набутих знань, перекодовувати їх таким чином, щоб допомогти учням засвоїти їх і використовувати в контексті комунікації, пізнавати свої навчальні можливості для активізації своєї пізнавальної діяльності.

Аналізуючи працю вчителя, О. Маркова використовує три базових психологічних категорії – діяльність, спілкування, особистість. Здійснення педагогічної діяльності, педагогічне спілкування, самореалізація особистості вчителя складають процес його праці. Але праця вчителя визначається і її результатами, які проявляються в рівні навченості та рівні вихованості школярів, що складає ще дві сторони праці педагога [264, с. 13].

У кожній з перелічених п'яти сторін педагогічної діяльності О. Маркова виокремлює професійні знання та вміння, психологічні позиції та особистісні особливості, що складають «психологічний модуль» для кожної сторони праці. Професійно-компетентним, на її думку, є вчитель, який на достатньо високому рівні проявляє всі п'ять сторін педагогічної праці, що й складають п'ять блоків професійної компетентності [264, с. 13]. В оцінюванні професійної діяльності вчителя та її підсистем оцінка матиме три *аспекти*: відповідність діяльності запитам, потребам суспільства; інтелектуальна ефективність; організаційна ефективність.

Т. Ціпан зазначає, що формування професійної компетентності вчителя має відбуватися одночасно на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. На думку автора, професійна компетентність педагога – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник його особистісно-діяльнісної сутності. Відповідно, професійно компетентні педагоги успішно розв'язують завдання навчання й виховання, готують для

суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволені професією; досягають бажаних результатів у розвитку особистості учнів; усвідомлюють перспективу свого професійного розвитку; відкриті для постійного професійного навчання; збагачують досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активні в суспільстві; віддані педагогічній професії [331].

У своєму дисертаційному дослідженні В.Адольф, подібно до Т.Ціпан, розглядає професійно-педагогічну компетентність як узагальнено-особистісне утворення, що вміщує в себе високий рівень теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки. Вона є засобом, що забезпечує свідоме рішення професійних завдань, а також критерієм становлення педагога-професіонала, майбутнього фахівця [17]. Учений виокремив спеціальні критерії, на підставі яких може виявлятися ступінь професійної компетентності майбутнього педагога: вибірковості (характеризується ступенем прийняття педагогічних цілей, професійно та особистісно значущих для індивіда), усвідомленості (розкривається здатністю цілеспрямовано керувати власною розумовою діяльністю, опанувати способами грамотного аналізу професійних ситуацій), результативності (вимірюється конкретними результатами діяльності, пов'язаними з педагогічним перетворенням проблемних ситуацій), творчого характеру (визначається вмінням перетворювати нестандартні педагогічні ситуації в соціально та особистісно значущі цілі, а також знаходити оптимальні варіанти їх рішень), інтересу (виражається через вміння поєднувати інтереси особисті та професійні) [2].

Багато авторів розглядають професійну компетентність через єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності, яка й характеризує професіоналізм. Автори підкреслюють, що спеціальні (предметні) і психолого-педагогічні знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Вони пов'язують поняття професійної компетентності з формуванням педагогічних умінь, тобто сукупності дій багаторівневого характеру (від репродуктивного до творчого), які послідовно розгортаються й засновані на теоретичних знаннях; частина з яких може бути автоматизована [34]. Так, Г.Гандзілевська досліджує акмеологічні компетентності,

розглядаючи їх як інтегральну готовність і здатність учителя будувати свій поступовий психічний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень [58 а, с. 9].

Отже, узагальнюючи, зазначимо, що, на нашу думку, педагогічна компетентність, на відміну від педагогічних здібностей, має інтегративну природу й містить у собі взаємопов'язані знання, досвід і здібності; це, переважно, конкретні акти педагогічної діяльності. Її можна розглядати як прояв педагогічних здібностей на особистісному, суб'єктному рівні, як результат інтеграції професійно-важливих якостей.

Педагогічні здібності і ефективність педагогічної діяльності.

Досить часто як синонім до слів «успішний», «результативний» уживають слово «ефективний». Уточнимо поняття «ефективність» щодо його застосування для характеристики педагогічної діяльності.

У сучасному розумінні ефективність є комплексною характеристикою функціонування будь-якої складної системи. У психолого-педагогічній науці термін «ефективність» характеризує якість певної діяльності, у нашому випадку – педагогічної. Хоча саме поняття педагогічної ефективності використовується, як зазначає О. Матвєєва, «поки ще в самому загальному вигляді й не отримало достатньої визначеності» [180, с. 266].

В. Симонов розрізняє поняття «ефективність» та «якість» і вважає, що ефективність – це характеристика процесу, а якість – характеристика результату певної діяльності [333, с 103].

Принциповим моментом у визначенні поняття та змісту ефективності педагогічної діяльності є розуміння діяльності як форми активного ставлення суб'єкта до дійсності, у процесі якої людина не тільки перетворює навколишній світ, але перетворює і саму себе (В. Шадриков). У зв'язку з цим, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення проблеми здійснюється з позиції процесуальної та особистісної ефективності діяльності.

Н. Кузьміна зазначає, що параметри процесуальної ефективності проявляються, коли вчитель реалізує три типи педагогічних здібностей:

конструктивні, організаторські і комунікативні. До них належать здібності відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал; залучати учнів у різні види діяльності; здібності будувати стосунки з учнями відповідно до їх розвитку. Особистісну ефективність, на думку Н. Кузьміної, визначають, насамперед, якості розуму, мовлення, уяви, а також педагогічна спостережливність [149].

А. Маркова, Л. Мітіна розглядають ефективність діяльності вчителя в рамках трьох базових категорій вітчизняної психології – діяльності, спілкування й особистості. Основу процесуальної ефективності, на думку дослідниць, становлять структура педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Особистість учителя є структуроутворювальним компонентом педагогічної діяльності, його розглядають у контексті наявних у ньому професійних знань, професійних педагогічних умінь і професійних психологічних позицій [175].

Відповідно, основними критеріями ефективності діяльності вчителя є професійна майстерність (Н. Кузьміна), професійна компетентність (А. Маркова), професійна самосвідомість (Л. Мітіна).

Професійну самосвідомість вчителя Л. Мітіна розуміє як усвідомлення педагогом себе в кожній з трьох складових простору праці педагога: у системі своєї професійної діяльності, у системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості. До усвідомлення вчителем себе у професійній діяльності належать три компоненти: когнітивний («Я-розуміння»), афективний («Я-ставлення») і поведінковий («саморегуляція»). Отже, особливості особистісного компонента педагогічної діяльності є одночасно й параметром, і критерієм оцінки ефективності діяльності вчителя [219].

На думку Ю. Слєпка, можна говорити про три компоненти ефективності педагогічної діяльності – процесуальний, результативний та особистісний. Під процесуальним науковець розуміє методичну сторону роботи вчителя; результативний компонент ефективності – це прямі результати роботи – навченість і вихованість учнів; особистісний компонент ефективності – це особливості психологічної структури особистості вчителя (спрямованість, риси особистості

вчителя) [339].

Отже, теоретичне зіставлення понять «педагогічні здібності» й «ефективність педагогічної діяльності» дає підстави для висновку про те, що ефективність педагогічної діяльності, на відміну від педагогічних здібностей, є оціночною характеристикою процесу й результату діяльності педагога, а педагогічні здібності і професійно-важливі є її основою, визначальним чинником.

Педагогічні здібності та придатність до педагогічної діяльності.

Педагогічні здібності тісно пов'язані ще з одним комплексним утворенням – професійною придатністю, яке останнім часом використовують ще і поряд з поняттям «компетентність». Українські науковці (С. Безбородих, М. Кузьменко, В. Савченко та ін.), вивчаючи співвідношення таких понять, схиляються до думки, що, незважаючи на їхню близькість, ототожнювати їх аж ніяк не можна [148].

Проблема професійної придатності була предметом аналізу М. Амінова, В. Бодрова, Ю. Гільбуха, К. Гуревича, Н. Кузьміної, В. Савченка, В. Сластьонина, В. Шадрикова та ін. В. Савченко у своїй роботі здійснює ґрунтовний аналіз цієї проблеми і розуміє професійну придатність як таку, що виражає відповідність психофізіологічних і соціальнопсихологічних особливостей особистості вимогам професії (спеціальності, робочого місця, посади); рівень відповідності оволодіння особистістю загальними й професійними знаннями, уміннями й практичними навичками, належну психологічну, моральну та економічну готовність працівника до продуктивної роботи в організації [311, с. 328].

У статті С. Безбородих зазначено, що «професійна придатність визначається взаємодією комплексу змінних особистості і самої діяльності, яка призводить до успіху або невдачі у професійній діяльності і відображається у показниках ефективності діяльності і задоволення нею. Професійна придатність не дається людині з її народження, вона формується у процесі навчання і наступної професійної діяльності за наявності мотивації» [29, с. 6]. У результаті теоретичного аналізу автор робить висновок, що професійна придатність означає наявність у людини певних здібностей.

М. Кузьменко також наголошує на існуванні мотиваційного аспекту професійної діяльності. Справді, наявність високої мотивації може призводити до підвищення показників діяльності. Проте для тривалого підтримання такого рівня будуть залучатися резервні можливості людини і з часом вони можуть знижуватися [148]. Як зазначали К. Гуревич та В. Матвеев, «кожна людина, в принципі, може оволодіти будь-якою професією (чи майже будь-якою), але уся справа в тім, скільки їй знадобиться для цього сил і часу» [67, с. 5].

Професійна придатність визначається сукупністю індивідуально-психологічних особливостей людини, що впливають на успішність освоєння якої-небудь трудової діяльності й успішність її виконання. Вона відображає реальний рівень розвитку професійно важливих якостей для конкретної діяльності, які формуються й проявляються на етапах життєвого та професійного шляху. Професійну придатність розглядають, по-перше, як сукупність якостей, властивостей людини, що визначають успішність формування придатності до конкретної діяльності (видам діяльностей) і, по-друге, як сукупність наявних, сформованих професійних знань, навичок, умінь, а також психологічних, фізіологічних й інших якостей і властивостей, що забезпечують ефективне виконання професійних завдань [35, с. 6].

Є. Клімов вирізняє чотири ступені професійної придатності:

- 1) непридатність (до певної професії) – коли в людини є відхилення здоров'я, несумісні з цією професією;
- 2) придатність – характеризується відсутністю протипоказань і є реальний шанс, що людина може бути хорошим фахівцем у цій галузі;
- 3) відповідність до сфери діяльності – характеризується не тільки відсутністю протипоказів, а й наявністю особистих професійно важливих якостей;
- 4) покликання – характеризується сукупністю розвинутих здібностей і стійкою схильністю до діяльності [29, с. 7; 354].

Отже, з наведеного можна зробити висновок, що професійна придатність до педагогічної діяльності, хоч і означає наявність у людини педагогічних здібностей, все ж, є значно ширшим поняттям і, на відміну від педагогічних здібностей, вміщує

в собі знання, вміння, навички, мотивацію, професійну спрямованість. Педагогічні здібності є одним із компонентів професійної придатності до педагогічної діяльності.

Важливо коротко зупинитися на дефініції ще одного поняття, яке часто вживають у тому ж значенні, що «здібності», – понятті «здатності». Здебільшого ці поняття визначають одне через інше. Наприклад, у «Новому тлумачному словнику української мови» 2008 року подано таку дефініцію: «*Здатний*: 1) який уміє робити щось певним чином; 2) обдарований, який має здібності. *Здібний*: 1) який має природні здібності, обдарований, талановитий; 2) який може, уміє щось робити, придатний до чогось. *Здібність*: 1) обдарування, талант, природний нахил до чогось; 2) властивість, особливість, що виявляється в умінні робити щось» [242]. На аналізі цієї проблеми зупиняється у своїй статті М. Сурякова. У результаті дослідницька доходить висновку, що «здатність – це властивість психіки, можливість, спроможність, що має потенційний характер здійснювати деяку діяльність»; «здібність – властивість психіки, що забезпечує успішну діяльність на фундаменті певних здатностей, актуалізується в певній діяльності та розвивається в ній» (*підкреслено нами*) [353, с. 99].

Відповідно, вважаємо, що здібності ґрунтуються на певній системі здатностей. М. Савчин, спираючись на методологічну, теоретичну та практичну основи духовної парадигми психології, виокремив та охарактеризував систему фундаментальних здатностей особистості, серед яких: фундаментальні духовні здатності (здатність вірити (у себе, в інших людей, у науку й трансцендентування духовності), любити, творити добро, свободу та відповідальність); здатності, що забезпечують життя людини (здатність забезпечувати цілеспрямованість життя, його оптимально-розвивальний стиль, здатність творити); здатності, які стосуються функціонування й розвитку власної особистості (самовизначення, забезпечення особистісного зростання, фіксація, узагальнення, використання та творення власного досвіду, саморегулятивна здатність, самореалізація); обслуговувальні здатності (здатність думати, переживати, рефлексувати). Усі здатності особистості, як зазначає М. Савчин, проявляються синергійно,

взаємодіють між собою, посилюючи чи послаблюючи одна одну. Вони охоплюють усі сфери активності та самоактивності особистості як своєрідної сукупності (системи) здатностей [315].

Співвіднесеність педагогічних здібностей з іншими суміжними поняттями представлено на Рис. 1.1.

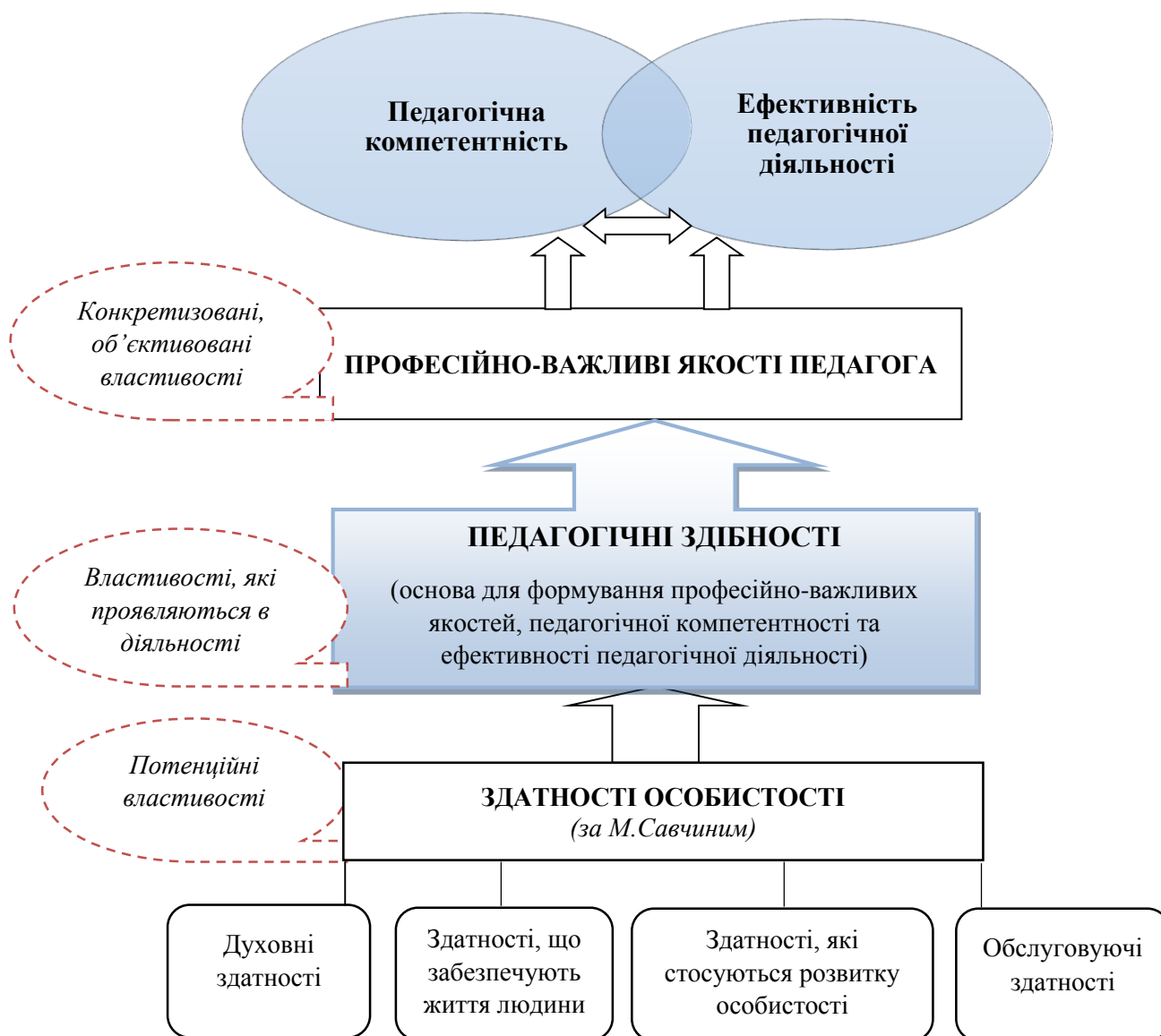


Рис. 1.1 Місце педагогічних здібностей у системі суміжних понять.

Отже, проведений аналіз взаємозв'язку педагогічних здібностей з іншими суміжними поняттями дає підстави для висновку про те, що основою для появи та розвитку педагогічних здібностей є здатності людини як потенційні властивості.

Педагогічні здібності конкретизуються у професійно-важливих якостях і проявляються в конкретних професійно-педагогічних компетентностях, а також є умовою ефективності педагогічної діяльності. Тісний зв'язок педагогічних здібностей зі згаданими поняттями, на нашу думку, зумовлений тим, що, з одного боку, всі ці поняття відображають властивості особистості (часто одні і ті ж), а з іншого – виражаються в успішності діяльності.

1.3. Компонентний склад і структура педагогічних здібностей

Як пише К. Купер: «Знання структури здібностей означає розуміння того, чим є ці здібності» [155, с. 181].

Вчені й ідеологи психолого-педагогічної галузі запропонували концептуально значимі ідеї про педагогічні здібності, однак операціоналізація конструкту структури педагогічних здібностей і до сьогодні викликає жваві наукові дискусії.

Одним з перших, хто здійснив емпіричне дослідження структури здібностей загалом і розробив техніку факторного аналізу для її вивчення, був Ч. Спірмен. Його двофакторна теорія інтелекту передбачає визначення деякого загального фактора, загальної здібності, так званого генерального G-фактора й підпорядкованої йому спеціальної здатності або S-фактора [439].

Дж. Гілфорд, систематизуючи результати своїх досліджень у галузі психології загальних здібностей, запропонував тривимірну модель, що містить операції, зміст завдання і результати. Операція трактується як психічний процес (пізнання, пам'ять, конвергентне й дивергентне мислення, оцінювання). Зміст завдання визначають особливості матеріалу або інформації, які виробляють операцію: зображення, символи, семантика, поведінка. Результати постають у вигляді форми, у якій досліджуваний дає відповідь: елемент, класи, відношення, системи, типи змін і висновки. Кожен фактор у моделі Гілфорда є результатом поєднання категорій трьох вимірів інтелекту.

Проте, як зазначають дослідники цього питання, головним недоліком моделі Дж. Гілфорда є те, що вона ґрунтується лише на теоретичних припущеннях.

Серед сучасних моделей здібностей можна відзначити триархічну теорію здібностей Р. Стернберга (Sternberg). Автор, критикуючи тести здібностей за недостатність охоплення «розумної», «винахідливої» поведінки, що проявляється в тому, що людина легко може домогтися успіху, виходить з існування трьох чинників: контексту, у якому реалізується «розумна» поведінка; субтеорії досвіду, що підкреслює роль новизни й досвіду; субтеорії компонентів, що розглядає внутрішні механізми (процеси) розумної поведінки. Тобто імпліцитно триархічна теорія здібностей Р. Стернберга намагається пояснити розумну поведінку в руслі перерахованих трьох категорій. Однак теорію Р. Стернберга критикують за надто широке визначення інтелекту, вторгнення у «сферу панування особистості і діяльності» [155, с. 172].

Всі вище перераховані теорії були спробою визначити компонентний склад здібностей і виявити таку ієрархічну модель, яка була б цілком достатньою для повного опису здібностей людини.

На наш погляд, питання структурного й змістового наповнення педагогічних здібностей також все ще потребує з'ясування.

Зазначимо, що структуру педагогічних здібностей можна визначити як сукупність елементів, що перебувають у тісних зв'язках між собою, забезпечують збереження основних властивостей цього феномену в процесі різних зовнішніх і внутрішніх змін і є єдиним цілим.

Визначаючи компоненти педагогічних здібностей, дослідники виходять зі свого розуміння цього феномену і власних задач дослідження. Сучасні українські вчені вивчають переважно компонентний склад педагогічних здібностей учителів різного предметного спрямування (Н. Вітюк, Т. Порошина, С. Федоріщева, Н. Бурлакова, О. Федик, Л. Шевчук, Ю. Шведчикова, Е. Доманова, Т. Харламова, Л. Вяткіна та ін.). Проблема структури педагогічних здібностей була предметом вивчення таких учених, як М. Амінов, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Крутецький, Д. Левітес, М. Левітов, О. Мамічева, І. Страхов, В. Сластьонин, І. Синиця, Т. Хрустальова, Дж. С. Шейн та ін.

Так, на думку В. Крутецького, до структури педагогічних здібностей належать: дидактичні, академічні, перцептивні, мовленнєві, організаційні, авторитарні (*які, на нашу думку, більш доречно було би назвати лідерські*), комунікативні, прогностичні та здібності розподіляти увагу одночасно між декількома видами діяльності [145, с. 294–299; 320, с. 132–133].

В. Шадриков, розглядаючи структуру педагогічних здібностей з позиції системного підходу, виокремив функційний та операційний компоненти. На його думку, психічні функції реалізують більш загальні, родові форми діяльності. Відповідно, адекватно описати структуру психічних функцій можна тільки як психологічну структуру діяльності, а розвиток здібностей – як розвиток системи, щореалізує ці функції, як процес «системогенезу».

Н. Кузьміна, будуючи структуру педагогічних здібностей, також виходила з розуміння функційних компонентів педагогічної діяльності (гностичного, проєктувального, конструктивного, комунікативного, організаторського). У ній авторка виокремлює два рівні: *перцептивно-рефлексивний* – звернений до об'єкта, і *проєктивний* – звернений до способів впливу на нього.

Оскільки Н. Кузьміна трактувала педагогічні здібності як прояв *особливої чутливості* до особистості учня та до самого процесу й результату педагогічної діяльності, то визначені рівні вона спробувала конкретизувати саме в контексті чутливості.

Для першого рівня характерна особлива чутливість до об'єктів реальної дійсності, змін і їхніх причин в об'єкті педагогічної діяльності, переваг і недоліків власної діяльності, що виявляється у взаємодії з учнями. Здібності першого рівня лежать в основі педагогічної інтуїції, оскільки містять три види чутливості: а) відчуття об'єкту, тобто учнів, пов'язане з емпатією; б) почуття міри і такту; в) почуття причетності. Сформована педагогічна інтуїція органічно входить у притаманну людському мисленню здібність екстраполяції. Таким чином, перцептивно-рефлексивні педагогічні здібності спрямовані на аналіз взаємодії між суб'єктом професійно-педагогічної творчості і суб'єктом навчальної діяльності [320, с. 133].

Другий рівень – проєктивний – пов’язаний з виробленням стратегій впливу й проявляється в особливій чутливості до конструювання способів впливу, організації впливу, комунікації з учнями, аналізу причин успіхів і невдач у здійсненні діяльності. Здібності цього рівня звернені до способів впливу і містять: 1) *гностичні здібності* до дослідження об’єкта, що проявляються у швидкому й творчому оволодінні методами та способами навчання, забезпечують накопичення інформації про учнів і про себе; 2) *проєктувальні здібності* – чутливість до адекватного й обґрунтованого проєктування власної діяльності й діяльності учнів; вони проявляються в здатності представляти кінцевий результат розвитку учнів і подавати його в завданнях протягом всього періоду навчання; 3) *конструктивні здібності* – чутливість до способів композиційного вибудовування заняття, відбору й організації навчального матеріалу; проявляються у чіткому розумінні перспектив своєї роботи, творчої обробки навчального матеріалу, створенні творчої атмосфери співпраці; 4) *комунікативні здібності* – чутливість до встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин; 5) *організаторські здібності*, що проявляються в способах організації учнів у групі, у сприянні їхній самоорганізації, у самоорганізації власної педагогічної діяльності [320, с. 133].

До педагогічних здібностей Н. Кузьміна зараховує також педагогічний такт, педагогічну уяву, педагогічну спостережливість. Проте авторка визначає педагогічний такт як особистісну якість педагога, що проявляється й формується в процесі професійного спілкування з вихованцями та є складовою його комунікативних умінь. А педагогічна уява й педагогічна спостережливість – важливі компоненти перцептивних здібностей. Усі педагогічні здібності, на думку вченої, мають подвійну зверненість: до учня та до самого вчителя. Вони фокусують у собі гностичний і творчий елемент [150, с. 135]. «Якщо в структурі особистості педагога, – зазначає Н. Кузьміна, – гармонійно поєднуються декілька здібностей при провідній ролі педагогічних, то в цьому випадку можна говорити про талановитість педагога...» [150, с. 161].

Окреслені дослідження заклали основу для розуміння природи й структури педагогічних здібностей як психологічного феномену.

М. Амінов запропонував модель структурної організації головних компонентів педагогічних здібностей, яка складається з трьох блоків: рефлексивного, дидактичного й управлінського; а самі педагогічні здібності дослідник розділив на дві підгрупи: 1) фактори ефективних можливостей особистості; 2) фактори ефективних можливостей «робочого оточення». У кожній підгрупі, відповідно, автор виокремлює динамічні й стабільні характеристики здібностей. *Рефлексивний блок* – базовий, містить певну вираженість номінального рівня педагогічних здібностей; *дидактичний* – вторинний, який визначає рівень підготовки педагога; *управлінський* – третинний, що визначає ступінь ефективності впливу педагога на поведінку школярів у процесі навчання [5].

У дослідженнях А. Маркової, Л. Мітіної структура педагогічних здібностей представлена двома блоками характеристик:

1) об'єктивні характеристики – професійні знання, професійні вміння, психологічні й педагогічні знання;

2) суб'єктивні характеристики – психологічні позиції, настанови, особистісні якості [177].

Обидві дослідниці вказують на важливу роль перцептивно-рефлексивних або рефлексивно-перцептивних компонентів у структурі педагогічних здібностей.

У результаті порівняння педагогічних здібностей учителів різних предметів (мова й література, математика, біологія, хімія, образотворче мистецтво) Т. Хрустальова виявила, що практично у всіх досліджуваних предметних і стажових груп наявний фактор, що характеризує успішність (ефективність) педагогічної діяльності. Цікавим видається той факт, що структура педагогічних здібностей учителів тих предметів, які пов'язані із внутрішнім світом людини, навколишньою природою й передбачають емоційну складову, містить у собі таку характеристику як педагогічна чутливість. Структура педагогічних здібностей учителів тих предметів, які більшою мірою пов'язані з точними науками (математика) містить раціональну підструктуру (педагогічна спрямованість) [377, с. 144]. Дослідниця також встановила, що у процесі професійного становлення

вчителя посилюється роль особистісного опосередкування спеціальних здібностей [377, с. 12].

Подібних висновків дійшли у своїх дослідженнях і сучасні українські вчені О. Мамічева та Т. Матвійчук, вивчаючи педагогічні здібності викладача ЗВО. На їхню думку, педагогічні здібності є складноорганізованою, цілісною, дворівневою та багатокomпонентною системою, детермінованим комплексом різнорівневих індивідуальних властивостей. За Т. Матвійчук, психологічну структуру педагогічних здібностей утворюють компоненти двох якісно своєрідних рівнів організації: професійно-педагогічні й предметно-педагогічні здібності. Структура професійно-педагогічних здібностей містить як загальну, однакову для всіх викладачів підструктуру (педагогічна ефективність), обумовлену загальними вимогами педагогічної діяльності, так і специфічні для кожної предметної групи складові. Так, структура педагогічних здібностей викладачів філологічних дисциплін містить у собі емоційну підструктуру (педагогічна чутливість), викладачів математичних дисциплін – раціональну підструктуру (педагогічна спрямованість) [181, с. 129].

О. Мамічева в структурі предметно-педагогічних здібностей викладачів виокремила три провідні компоненти: соціальний, психологічний та педагогічний. До соціального компонента увійшли соціономічні та організаторські вміння, а також задоволеність педагогічною діяльністю; до психологічного – емпатія, емоційне вигорання, комунікативні вміння, рівень розвитку педагогічних умінь; до педагогічного компонента дослідниця зарахувала педагогічну компетентність, педагогічний такт, педагогічну культуру й педагогічну ефективність [171, с. 10–13]. Ми ж у своєму дослідженні притримуємося дещо іншої позиції і вважаємо, що педагогічна компетентність і педагогічна ефективність є, імовірно, проявом педагогічних здібностей, результатом їхнього розвитку, а не структурним елементом, про що йшлося у попередньому підрозділі. Як бачимо, це питання в науковому колі все ще лишається дискусійним.

В. Косов, аналізуючи педагогічні здібності з позиції системно-стильового підходу, також установив, що між педагогічними здібностями на різних етапах

їхнього розвитку (школярі, вчителі, студенти і викладачі ЗВО) існують певні подібності. До них належать, насамперед, *мотиваційні особливості й взаємовідносини з учнями* (дітьми, учнями, студентами). Поряд з деякими іншими ці особливості увійшли в число *стратегічних*, що визначають розвиток педагогічної обдарованості й диференціацію педагогів за ефективністю їх діяльності [134].

С. Кондратьєва звернула особливу увагу на побудову взаємовідносин у системі вчитель – учень і провела детальне вивчення соціально-перцептивних здібностей учителя. У результаті було виокремлено дві основні групи педагогічних здібностей: соціально-перцептивні і здібності до управління поведінкою і діяльністю учнів.

Ідея зведення педагогічних здібностей до двох компонентів знайшла своє продовження у працях С. Литвина. Він вважає, що рівень педагогічних здібностей виражається у співвідношенні перцептивного і управлінського компонентів здібностей, що визначають можливість застосування учителем різних видів перебудови педагогічної ситуації [99].

У структурі педагогічних здібностей майже всі дослідники особливу роль відводять комунікативним здібностям (А. Коваленко, М. Кулеша-Любінець, О. Ставицька, В. Теслюк, Т. Щербан, Ю. Плиска, К. Меєр та ін.). Так, К. Меєр показав, що структура комунікативних здібностей учителя містить професійно важливі комунікативні властивості й здібності, що забезпечують успішність взаємодії та виконання професійних завдань і пов'язана з характером предметної діяльності. Він виокремив п'ять фундаментальних змінних, за допомогою яких можна узагальнено описати комунікативні особливості: товарииськість-замкнутість, соціально-психологічна сумісність, задоволеність-незадоволеність, соціальна чутливість, відносини [429].

Е. Михайлова, продовжуючи вивчати комунікативні здібності учителів, виокремила такі їхні функції: інформаційну, когнітивну (соціальна перцепція, соціальний інтелект), емотивну (тактовність, емпатія), конативну (здатність до регулювання комунікативної поведінки) і креативну (узагальнює всі попередні)

функції, і встановила, що комунікативні здібності передують в онтогенезі рефлексивним здібностям, а рефлексивні утворення включають комунікативність у свої якісні характеристики. Комунікативні й рефлексивні здібності, взаємодіючи, визначають успішність педагогічної діяльності [222].

Серед компонентів педагогічної діяльності деякі автори виокремлюють також і *емоційний компонент*, до якого зараховують, передусім, *любов до дітей* (Г. Волков, А. Маркова, І. Підласий, А. Щербаков та ін.) та *здатність протистояти емоційному вигоранню* (Є. Асмаковець, Т. Сиріцо, Л. Страхова, А. Баранов, Є. Семенова, Л. Смолова, Т. Ронгінська та ін.).

Любов до дітей учені аксіоматично визнають основною складовою педагогічних здібностей. Разом із тим, слід зазначити, що теорія педагогічних здібностей початково формувалася в руслі педагогіки дитинства. Саме цим і пояснюється «дітоцентрація» професійно значущих якостей педагога. Однак, ми вважаємо, що точніше було б говорити, що основою педагогічної діяльності є не лише орієнтація на дітей як людей певного віку, а любов до людей загалом (у християнському її розумінні), інтерес до змін, що виникають у процесі розвитку та навчання людини (і дитини, і дорослого).

Серед сучасних досліджень проблеми структурної організації педагогічних здібностей варто згадати праці І. Зязюна, В. Ільєва, М. Станкіна та ін.

Так, на думку відомого українського педагога І. Зязюна, педагогічні здібності містять високу працездатність та емоційну стабільність людини, динамічність особистості, високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, здатність до позитивного прогнозування, перцептивні й комунікативні вміння [97].

В. Ільєв, зіставляючи здібності педагогів та акторів, називає чотири кола здібностей викладача, що працює згідно з принципами сценічної педагогіки [106, с. 85]. До першого кола здібностей педагогічної діяльності належать комунікабельність, емоційна стійкість, професійна проникливість, динамізм, оптимізм, креативність. Здібності другого кола є спільними для всіх видів мистецтва: уява, образна пам'ять, образне мислення, здатність переводити абстрактну ідею в образну форму, активна реакція на явища дійсності, тонка

чутливість, загальна емоційна сприйнятливність. До цього кола він також зараховує специфічні художні властивості та почуття особистості: тонкий смак, відчуття міри, відчуття форми, поетичн відчуття, тобто здатність у буденному бачити особливе, неповторне. Третє коло здібностей належить сфері театральної режисури: аналітичні, сугестивні, експресивні, організаційні якості тощо. Четверте коло здібностей складають сценічний темперамент, здатність до перевтілення, сценічна чарівність, заразливість та переконливість, сценічні яскраві зовнішні дані.

Детальний опис структури педагогічних здібностей здійснив М. Станкін. До основних педагогічних здібностей він зарахував: *експресивні* – уміння викладача образно і яскраво висловлювати думки за допомогою слова й невербальних засобів [348, с.13]; *дидактичні* – уміння ефективно будувати навчально-виховний процес, на основі принципів виховуючого навчання, активності, свідомості, доступності, наочності, систематичності, міцності; *перцептивні* – уміння сприймати внутрішній світ того, хто навчається, відчувати його психічний стан у кожен окремий момент, виявляти його ставлення до занять і викладача: «основа перцепції – в аналітичному підході до поведінки того, хто навчається, у готовності педагога фіксувати у свідомості значущі деталі цієї поведінки, які розкривають їх внутрішній зміст» [348, с. 152]; *науково-педагогічні* – уміння педагога виконувати науково-дослідну роботу, що забезпечує постійне прагнення до нового, викликає бажання експериментувати, критично оцінювати свій досвід і досвід колег; *авторитарні* – уміння швидко завойовувати повагу, а надалі – високий авторитет; проявляються у вольовому впливі на вихованців; *комунікативні* – це вміння легко вступати в контакт з іншими людьми й підтримувати з ними правильні стосунки; *особистісні* – це вміння виявляти педагогічний такт; *організаційні* – уміння чітко без втрати часу і підготовки провести будь-яке заняття, знайти кожному посильну, цікаву справу, створити дружню атмосферу в колективі; *конструктивні* – це вміння проектувати майбутнє вихованців, передбачати результати своєї праці; *мажорні* – це оптимізм і гумор педагога, які допомагають активізувати навчальний процес, попередити чи безболісно ліквідувати конфлікт, зняти напругу; *гностичні* – це вміння швидко й точно розпізнавати предмет чи явища, аналізувати їх, успішно

оперуючи відтвореними в пам'яті образами; *психомоторні* – уміння, які забезпечують рухові навички, здатність у роботі «поєднувати голову з руками» [348, с. 298]; *здібність до розподілу й концентрації уваги* – готовність на занятті та в усіх інших випадках спілкування тримати в полі зору всю групу вихованців, бачити одночасно кожного окремо, контролюючи свою поведінку – мовлення, жести, вираз обличчя, позу.

Як бачимо, структура педагогічних здібностей, запропонована М.Станкіним, досить розлога. Вона вміщує в себе і професійно-важливі якості особистості, і конкретні акти педагогічної діяльності. Якщо слідувати цій позиції, то структура педагогічних здібностей буде тільки розширятися, що, на нашу думку, ще більше ускладнить виокремлення їхніх суттєвих ознак.

Сучасний вітчизняний дослідник Ю. Плиска в структурі педагогічних здібностей виокремлює аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння. Зміст аналітичних умінь полягає в тому, що педагог реалізує свою здатність: розподіляти педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви тощо); осмислювати кожне педагогічне явище у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу; правильно діагностувати педагогічне явище; виокремлювати основне педагогічне завдання (проблему) й визначати способи його оптимального вирішення тощо. Прогностичні вміння полягають у прогнозуванні діяльності педагога як процесу отримання випереджальної інформації про результати дій, що будується на основі знання сутності й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів. Проєктивні вміння педагога дають можливість трансформувати цілі й зміст освіти в конкретні педагогічні завдання; визначати комплекс домінантних і підлеглих завдань для кожного етапу педагогічного процесу; планувати способи створення особистісно розвивального середовища та підтримання зв'язків із батьками та громадськістю. Рефлексивні вміння зумовлюють його здатність до оцінки причин успіхів і невдач, помилок і труднощів під час реалізації поставлених завдань; досвід своєї діяльності в його цілісності та співвіднесеності з виробленими наукою критеріями і рекомендаціями [275, с. 309–310].

У класифікаціях М. Станкіна та Ю. Плиски здібності визначено через категорію «вміння». Однак самі автори уточнюють, що здібності не зводяться до вмінь, а лише відображають досягнутий реальний рівень прояву певної здібності.

Низка сучасних учених (В. Бездухов, Ю. Кулюткин, В. Моляко, О. Музика, С. Яланська, В. Ямницький та ін.) вважають, що сьогодні для педагога надзвичайно важливим є розвиток його пізнавально-творчого потенціалу, що дозволив би йому освоювати те нове, що пов'язане з вимогами сучасного суспільства, бути активним учасником тих перетворень, що відбуваються, вносити свій вклад у розбудову сучасної освіти. Живучи в динамічному суспільстві, що постійно змінюється, педагог повинен вміти швидко адаптуватися до мінливих соціально-економічних і культурних умов освіти; опанувати оновленими технологіями навчання; осмислювати зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, у ціннісно-смісловій сфері учнів / студентів; визначати й перевизначати своє місце в сучасному соціокультурному житті; бути соціально й професійно мобільним, освоювати нові соціальні ролі тощо. Як тільки педагог сам перестає розвиватися, він потрапляє в ситуацію функційної ригідності або професійної некомпетентності, що, зазвичай, негативно позначається на його подальшій професійній діяльності.

У зв'язку із цим В. Дружинін наголошує на необхідності розвитку пізнавальних здібностей педагога й виокремлює такі їхні компоненти: здатність до набуття знань – здатність до навчання; здатність до перетворення знань – креативність; здатність до застосування знань, до вирішення завдань на основі наявних знань – інтелект. Ці процеси об'єднані в систему, що лежить в основі пізнавальних здібностей [79].

Ю. Кулюткин вважає, що необхідно говорити про єдину педагогічну здібність як таку, у якій можна виокремити такі складові: академічну, перцептивну, дидактичну, організаторську, рефлексивно-регуляторну та творчу. Про цю окрему спеціальну педагогічну здібність можна говорити тільки при наявності в її структурі «творчої основи», а механізмами її розвитку можна вважати зміну потреб, протиріч, професійної спрямованості, пізнавального інтересу, діяльності, особистісного сенсу (смислу) [154, с. 56].

Отже, у сучасній психології існують різні уявлення про компонентний склад педагогічних здібностей. Проведений аналіз показав, що існують дві тенденції в дослідженні педагогічних здібностей: виявлення якомога повного складу педагогічних здібностей і прагнення до укрупнення груп здібностей, виділення блоків педагогічних здібностей або єдиної педагогічної здібності. У згаданих дослідженнях простежується тенденція від розширеного тлумачення складу педагогічних здібностей до знаходження більш оптимальної їх структури.

Підсумовуючи та узагальнюючи основні підходи до розуміння компонентного складу та структури педагогічних здібностей, бачимо, що спільними в усіх підходах є такі компоненти, як дидактичні, комунікативні, організаційні, перцептивні, експресивні. Деякі з них, по суті, за своїми функціями та змістом співпадають: наприклад, комунікативні й мовленнєві; конструктивні, проєктувальні й організаційні тощо.

Нові перспективи розробки проблеми структури педагогічних здібностей відкриває поєднання традиційного для вітчизняної психології особистісно-діяльнісного підходу із когнітивним підходом.

Сучасний динамічний світ вимагає від педагога таких особистісних якостей, без яких неможливо досягнути ні високого розвитку педагогічних здібностей, ні творчої активності, ні гуманістичної спрямованості особистості. До таких професійно важливих якостей ми відносимо педагогічну рефлексію та метакогнітивні здібності та вважаємо за доцільне інтегрувати їх у метакогнітивно-рефлексивний компонент педагогічних здібностей.

На важливості рефлексивного рівня в структурі педагогічних здібностей наголошують такі вчені, як Т. Доцевич, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Пасічник, Р. Павелків, Ю. Плиска, О. Савченко та ін. Найбільш переконливе його обґрунтування здійснила вітчизняна дослідниця Т. Доцевич.

Слід зазначити, що вивченню рефлексивних процесів присвячені дослідження як зарубіжних (М. Ферарі, Д. Деніелс, Р. Керел, Л. Гайдусекі, Т. Вайс), так і вітчизняних учених (В. Буторін, Т. Доцевич, Р. Каламаж, О. Карпов,

Н. Оксентюк, Р. Павелків, І. Пасічник, О. Савченко, А. Холмогорова, М. Холодна та ін.).

У наш час низка учених (О. Карпов, І. Скитяєва, М. Холодна, Т. Доцевич, Д. Деніелс та ін.) під впливом розвитку когнітивної психології настільки тісно пов'язують рефлексивні процеси з метакогнітивними, що різниця між ними фактично стирається.

У загальному, поняття рефлексії вживають у сучасній психологічній науці у двох основних значеннях. По-перше, рефлексію співвідносять із самосвідомістю особистості й розглядають як принцип людського мислення, що направляє його на осмислення власних передумов; предметний аналіз самого знання; критичний аналіз його змісту й методів; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини. По-друге, рефлексію розуміють як процес відображення однією людиною світу іншої людини. Рефлексія – не тільки знання й розуміння іншого, але й знання того, як цей інший розуміє «рефлексуючого» індивіда [154, с. 170].

У психології вже давно (У. Джемс) було висунуто положення про «нормальну подвійність» людського «Я»: Я як суб'єкт, що усвідомлює та регулює свої дії; Я як суб'єкт, що здійснює свої дії.

Іншими словами, рефлексивне самоуправління знаходить своє вираження в тому, що людина є для себе і «Я – виконавцем», діями якого вона має управляти, і «Я – контролером», який планує, організовує та аналізує власні дії. Людина не просто розуміє щось, але усвідомлює процес власного розуміння; людина не просто думає про щось, а й розуміє, що вона про це думає [154, с. 170].

У вітчизняній психології рефлексію як особливу діяльність мислення особистості, спрямовану на осмислення знання, методів пізнання та самопізнання, визначали Т. Доцевич, Р. Павелків, І. Пасічник, О. Савченко та ін. Зазначені науковці розрізняють поняття «рефлексія» та «рефлексивність».

Так, Т. Доцевич розглядає рефлексивність як сукупність рефлексивних навичок й одночасно вважає її базовим регулятивним компонентом метапізнання [77, с. 102].

І. Пасічник визначає рефлексію важливим компонентом здібностей людини й обґрунтовує її роль у подоланні суб'єктивно усвідомлюваних труднощів та їх вирішенні. Вчений зазначає, що завдяки рефлексії у свідомості формується система дій, які не тільки нейтралізують причину труднощів, але й організують реалізацію обраного рішення, вироблення й прийняття суб'єктивно правильного й ефективного варіанту, зокрема й за умови впливу стресогенних умов [260].

На думку О. Карпова, рефлексія слугує засобом внутрішнього зворотнього зв'язку, завдяки якому відбувається моніторинг, регуляція та контроль суб'єктом власних пізнавальних процесів та пізнання світу загалом. А рефлексивність учений визначає як психічну властивість, характеристику інтегративної психічної реальності, що узгоджується з рефлексією в цілому. Разом із рефлексією як процесом рефлексування рефлексивність є своєрідним конструктом рефлексії [111].

Дж. Бруер визначає рефлексивність як поняття мислення про мислення, здатність до моніторингу та контролю розумових дій. Автор наводить перелік рефлексивних навичок у метапізнанні: передбачення варіантів виходу з проблемної ситуації, перевірка ходу рішення задачі, генералізація отриманих рішень на більш широкий спектр проблемних ситуацій [411].

Сучасна вітчизняна дослідниця рефлексивних та метакогнітивних процесів Р. Каламаж констатує, що рефлексивність великою мірою обумовлює розвиток самосвідомості, а відтак – і педагогічного мислення, що відіграє неабияку роль у структурі педагогічних здібностей. Так, Р. Каламаж зазначає, що людина з низьким рівнем розвитку рефлексивного осягнення світу й самої себе характеризується низьким рівнем самопізнання, їй важко спромогтися на самокритику, вона не може протистояти тиску оточення, живе виключно своїми власними нагальними потребами, оскільки її часова перспектива є нерозгорнутою в напрямку до майбутнього [108, с. 11].

О. Савченко досліджувала рефлексивну компетентність у навчальному процесі та з'ясувала, що рефлексивні здібності забезпечують високу продуктивність інтелектуальної діяльності суб'єкта за рахунок активізації

необхідних особистісних ресурсів та організації рефлексивної діяльності, спрямованої на розв'язання внутрішніх протиріч у процесі вирішення проблемної ситуації [312, с. 99].

Е. Балашов та В. Каламаж у своїх дослідженнях показали, що рефлексія є своєрідним метакогнітивним механізмом, що виконує регулятивну функцію навчально-пізнавальної діяльності та здійснює безпосередній вплив на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта навчальної діяльності [24].

Отже, рефлексія, рефлексивні процеси є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності, зокрема й педагогічної. Завдяки рефлексії педагог пізнає як себе, так і учня, встановлює відношення між особистісним «Я» і «Я» учнів, у результаті чого пізнавальне ставлення (рефлексія – це раціональний процес) перетворюється в аксіологічне [154, с. 62].

Вивчаючи психологічні особливості професійної рефлексії педагогів, О. Ноженкіна визначає рефлексію як таке явище, що консолідує Я-концепцію учителя, з одного боку, сприяючи динамічності її змісту, з іншого – підтримуючи її стабільність. Авторка зараховує до професійної рефлексії педагога такі компоненти: рефлексивність як особистісну якість (схильність обмірковувати те, що відбувається в житті, свої дії, вчинки інших людей); осмисленість життя (цілеспрямованість, наявність цілей, часової перспективи, задоволення життям тощо); самоактуалізацію (прагнення до найбільшого виявлення своїх можливостей); орієнтацію на цінності творчого самовираження у педагогічній діяльності [243].

Знаходимо й праці, у яких предметом аналізу стає безпосередньо педагогічна рефлексія. Так, В. Олексюк, вивчаючи педагогічну рефлексію, визначає її як психологічний механізм, що забезпечує осмислення педагогом передумов, закономірностей власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду життєдіяльності. На думку автора, педагогічна рефлексія обумовлює усвідомлене, ціннісне ставлення педагога до професії, до себе як фахівця [250].

З. Мірошник увів поняття «педагогічна рефлексивність» і визначив такі її компоненти, як інтелектуальна рефлексивність, рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень, рефлексивність у складних педагогічних ситуаціях, емоційна рефлексивність [223].

Т. Доцевич, досліджуючи педагогічну рефлексивність викладача вищої школи дійшла висновку, що педагогічна рефлексивність є таким психологічним явищем, що розкриває усвідомленість та спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності й реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний та ціннісно-смысловий компоненти) та дійову активність (фасилітативний та конативний компоненти) [77, с. 102].

Рефлексивні механізми в міру їхнього розвитку можуть породжувати особливий когнітивний досвід особистості, що забезпечує ефекти керованості всією інтелектуальною діяльністю. З одного боку, існують поточні інтелектуальні процеси (сприйняття, пам'ять, аналітичне мислення), а з іншого – інтегративні процеси, що відповідають за управління ходом поточної діяльності. Такі процеси є метакогнітивними.

І. Пасічник та Р. Каламаж, аналізуючи теоретичні положення, пов'язані з розумінням природи та сутності метакогнітивних процесів, виокремили їх основні особливості:

1) у загальному психологічному статусі мета процеси є процесами «другого рівня» складності відносно традиційно виокремлюваних психічних процесів (первинних процесів). Однак метакогнітивні процеси диференціюються в структурі психіки від інших традиційно досліджуваних когнітивних процесів, насамперед, не за критерієм їх вищої складності, а за *спрямованістю* та за *їх предметом*. Метакогнітивні процеси спрямовані не на об'єктивну, а на суб'єктивну реальність; їхнім предметом є не зовнішня, а внутрішня інформація, а також процеси її перетворення. Відповідно їх можуть реалізовувати ті самі операційні засобами, що й первинні когнітивні процеси;

2) метакогніції не є самостійним процесом, а певним аспектом інших психічних процесів, водночас визначаючи їхню якість та характер перебігу. Якщо когнітивні процеси відповідають за переробку інформації, то метакогніції відповідають за *саморегуляцію інтелектуальної діяльності*;

3) метакогнітивні процеси двоєдині за своєю психологічною природою: вони одночасно є *і когнітивними* (за психологічними механізмами, змістом, закономірностями), *і регулятивними* за функційним призначенням [290, с. 356–357].

У сучасних дослідженнях зазначено, що існує закономірний взаємозв'язок між рівнем здатності до навчання, орієнтування в інформаційному просторі та рівнем розвитку метакогнітивних процесів людини.

Так, К. Мун, визначаючи стадії пізнання, до яких зараховує ідентифікацію, розуміння, осмислення, роботу зі смислом та смисловою трансформацію, підкреслює, що перехід від стадії до стадії передбачає *збільшення ролі рефлексивних процесів*. Ідентифікація об'єкта забезпечує власне пізнання, на стадії розуміння здійснюється цілісне сприйняття матеріалу, логіки його побудови. На стадії осмислення відбувається співвіднесення матеріалу з досвідом, визначення його смислового контексту. На стадії роботи зі смислом відбувається переміщення нового матеріалу в інші смислові контексти, у результаті чого змінюється бачення всієї картини досвіду. Стадія смислової трансформації передбачає переструктурування внутрішньої схеми всієї галузі знань, переоцінку долі відомої та невідомої інформації в предметній галузі, формулювання нових питань до зовнішнього середовища [427].

Як уже було зазначено, метакогнітивні процеси тісно пов'язані з рефлексивними, але не зводяться до них. Так, А. Карпов зараховує метакогнітивні процеси до групи рефлексивних, спрямованих на розуміння власних психічних станів особистістю [111]. Д. Деніелс також підкреслює зв'язок рефлексії з метапізнанням і розглядає їхні відмінності в тому, що перша є процесом мислення про мислення, а друга – включеністю суб'єкта в процес власного мислення [414].

А. Арц, Е. Армор-Томас визначають рефлексію як метод існування та здійснення метапізнання [409].

За М. Холодною, навпаки, рефлексивні процеси входять до складу метакогнітивного досвіду, що проявляється в різних ментальних структурах, які забезпечують саморегуляцію інтелектуальної активності [376]. Авторка визначає такі форми саморегуляції інтелектуальної активності: мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивну обізнаність та відкриту пізнавальну позицію.

Мимовільний інтелектуальний контроль проявляється в тому, як організовується увага людини, коли вона стикається з проблемною ситуацією (вузькість – широта сканування об'єкта); як структурується видиме поле (поле залежності – полenezалежності); наскільки ретельно відбувається збір інформації у процесі прийняття рішень (імпульсивність – рефлексивність); наскільки широко людина категоризує події (вузький – широкий категорійний контроль); які особливості орієнтування індивіда в ситуації (швидко – повільно, послідовно – хаотично) тощо.

Довільний інтелектуальний контроль: здатність планувати (ставити цілі та знаходити засоби їх досягнення); здатність передбачати й прогнозувати можливі зміни проблемної ситуації; здатність оцінювати якість кожного кроку власної діяльності; здатність припиняти або пригальмовувати діяльність на будь-якому її етапі (тримати паузу); здатність вибирати стратегію власного навчання й модифікувати її, навчаючись на своїх і чужих помилках.

Метакогнітивна обізнаність як форма інтелектуальної активності містить у собі уявлення людини про свої інтелектуальні ресурси (наприклад, знання особливостей своєї пам'яті, мислення); вміння оцінити свої якості (погані – хороші, недостатні – достатні); готовність стимулювати роботу власного інтелекту, мобілізувати свої сили для вирішення проблеми.

Так, наприклад, для педагога однією з найважливіших метакогнітивних здібностей є здатність до саморегуляції своєї навчально-пізнавальної та професійної діяльності (самоосвіти), а саме: вміння оцінити, що я, як педагог, знаю

«чого я ще не знаю»; вміння визначити для себе навчальну задачу; вміння скласти план її вирішення; вміння організувати пошук її вирішення; вміння оцінити отриманий результат й осмислити власні дії щодо вироблення рішення.

До метакогнітивних здібностей належить також відкрита пізнавальна позиція педагога. Відкритість є такою інтелектуально-особистісною якістю людини, що проявляється у високій чутливості до суперечливих проблем, у позитивній схильності до всього нового, незвичного, несподіваного. У процесі своєї життєдіяльності людина накопичує всякого роду стереотипи і звички, що ніби «закривають» від неї нові аспекти проблем; їй зручніше діяти старими способами, незважаючи на те, що умови діяльності вже змінилися. За Т. Доцевич, показниками сформованості відкритої пізнавальної позиції є специфічні стани індивідуального розуму: усвідомлення можливості декількох різних мисленнєвих варіантів, аналіз певного явища, готовність використовувати різні способи опису та аналізу явищ, довільний перехід від одного способу до іншого, усвідомлення необхідності врахування погляду іншої людини, здатність до синтезу пізнавальних позицій в умовах діалогу з іншими людьми [76, с. 67].

Отже, проведений теоретичний аналіз ролі рефлексивних та метакогнітивних процесів у професійній діяльності педагога дає підстави для висновку про необхідність виокремлення окремого компонента в структурі педагогічних здібностей – метакогнітивно-рефлексивного.

Узагальнюючи наявні підходи до структури педагогічних здібностей, ми виокремлюємо такі їхні компоненти: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, та метакогнітивно-рефлексивний. Кожен із цих компонентів наповнюється певними особистісними та професійними якостями.

Керуючись принципом ієрархії щодо побудови структури складних утворень, виокремлюємо в структурі педагогічних здібностей центральні та периферійні компоненти. Центральним компонентом вважаємо метакогнітивно-рефлексивний. Саме він визначає загальний особистісний інтерпретаційний комплекс педагога, від якого зі свого боку буде залежати здатність чи нездатність педагога до розвитку та

саморозвитку. На «периферії» знаходяться ті компоненти, що більшою мірою залежать від впливу соціальних вимог. До таких ми зараховуємо дидактичний та організаційно-управлінський компоненти. Креативно-пізнавальний компонент у цій структурі займає середнє положення.

Загальну структурно-компонентну організацію педагогічних здібностей, виділену на основі сучасних досліджень, схематично зображено на Рис. 1.2.

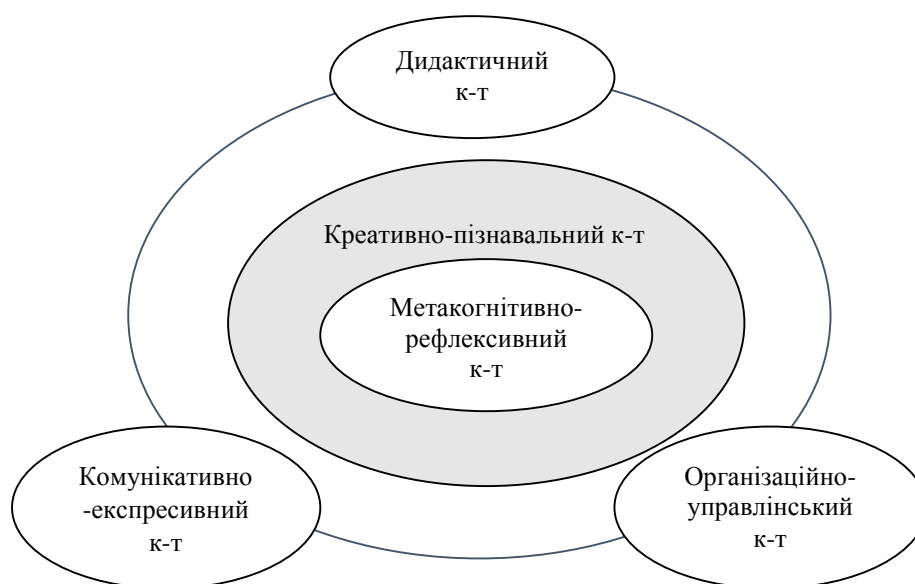


Рис. 1.2. Структурно-компонентна організація педагогічних здібностей.

Дидактичний компонент містить в собі об'єм і якість знань педагога, методичні вміння та навички. Знання складають той основний фундамент, на основі якого реалізується будь-яка діяльність. Щодо педагогічної діяльності, то її когнітивною основою є знання педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; знання методики та предмета викладання тощо. Знання отримують реальне втілення через уміння й навички діяльності. Сюди входять вміння використовувати професійний і новаторський досвід, власні інноваційні знахідки тощо. Самі по собі знання і вміння не мають цінності, якщо в різноманітній практичній діяльності педагога не можуть їх використати.

Важливим показником педагогічних здібностей є здатність педагога ефективно організувати навчальну діяльність, раціонально та економно використовувати навчальний час, чітко визначати й ставити перед учнями /

студентами цілі й задачі їхньої діяльності, складати продуманий, чіткий, точний план роботи, вдосконалювати систему стимулів до навчання, ефективно їх використовувати. Все це представляє *організаційно-управлінський компонент* педагогічних здібностей.

Комунікативно-експресивний компонент охоплює такі професійно-важливі та особисті якості, як емпатійність, любов до дітей, тактовність, розвинуті комунікативні навички, діалогічні здібності.

Креативно-пізнавальний компонент – здатність до творчості, імпровізації, неординарність і загалом творче ставлення до професії.

Метакогнітивно-рефлексивний компонент педагогічних здібностей передбачає вміння педагога самостійно виявляти свої недоліки, долати їх, розвивати свої педагогічні здібності (за умови наявності позитивного мотиву самовдосконалення).

Отже, проведений теоретичний аналіз дає підстави визначити *педагогічні здібності як систему властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний компоненти), що актуалізуються та експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються в структурі особистості й забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності.*

Висновки до розділу 1

Отже, поняття «педагогічні здібності» розглядають як похідне від його родового поняття «здібності», яке розуміють як сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, що характеризують ступінь успішності під час виконання певної діяльності або оволодіння нею.

Загалом у психології здібностей виокремлено декілька основних підходів, серед яких діяльнісний, особистісний, комплексний, «інтелектуальний». Різноманітність теоретико-методологічних підходів до вивчення здібностей загалом закономірно зумовлює і диференціацію поглядів щодо суті та природи

педагогічних здібностей. Загальнонауковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей утворюють системний та синергетичний підходи. Конкретно-науковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей складають діяльнісний, компетентнісний, особистісний, аксіологічний підходи.

Аналіз літератури засвідчив неоднозначність поглядів щодо поняття педагогічних здібностей. Їх розуміють як: сукупність психічних процесів особистості, які забезпечують успіх діяльності педагога і створюють йому авторитет серед учнів і колег; *низку якостей*, необхідних для успішної роботи педагога, які стосуються різних сторін його *особистості*; прояв *особливої чутливості* до особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, до можливих способів впливу на нього, а також до самого процесу і результату педагогічної діяльності.

Неоднозначне дефінітивне розуміння педагогічних здібностей призводить до того, що це поняття часто підміняють іншими, суміжними за змістом поняттями. Ретельний аналіз зазначеної проблеми дав можливість розмежувати ці поняття. З'ясовано, що *професійно-важливі якості педагога*, на відміну від педагогічних здібностей, є більш конкретним, об'єктивуючим утворенням, для якого педагогічні здібності є основою. *Педагогічна компетентність*, на відміну від педагогічних здібностей, має інтегративну природу і містить у собі взаємопов'язані знання, досвід і здібності. Ми розглядаємо її як прояв педагогічних здібностей на особистісному, суб'єктному рівні, як результат інтеграції професійно-важливих якостей. *Ефективність педагогічної діяльності*, на відміну від педагогічних здібностей, є оціночною характеристикою процесу і результату діяльності педагога. А педагогічні здібності і професійно-важливі є її основою, визначальним чинником. *Професійна придатність до педагогічної діяльності*, хоч і означає наявність у людини педагогічних здібностей, все ж, є значно ширшим поняттям і, на відміну від педагогічних здібностей, включає в себе знання, вміння, навички, мотивацію, професійну спрямованість. Педагогічні здібності є одним із компонентів професійної придатності до педагогічної діяльності.

Операціоналізація структури педагогічних здібностей, яка би повною мірою описувала здібності педагогів, також все ще лишається дискусійною. Під структурою педагогічних здібностей розуміємо стійку систему зв'язків між її компонентами, кожен із яких наповнюється певними особистісними та професійними якостями. Наявність зв'язків між компонентами педагогічних здібностей означає, що вони знаходяться у відношеннях між собою, а тому, за нашим припущенням, зміни у змісті одного із компонентів неминуче викликають зміни в інших.

Враховуючи існуючі підходи до структури педагогічних здібностей, нами виділено такі їх компоненти: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, та метакогнітивно-рефлексивний. Кожен із цих компонентів наповнюється певними особистісними та професійними якостями. У структурі педагогічних здібностей виділяємо центральні та периферійні компоненти. Центральним компонентом вважаємо метакогнітивно-рефлексивний. Саме він визначає загальний особистісний інтерпретаційний комплекс педагога, від якого, у свою чергу, буде залежати здатність чи нездатність педагога до розвитку та саморозвитку. На «периферії» знаходяться ті компоненти, які великою мірою залежать від впливу соціальних вимог. До таких ми відносимо дидактичний та організаційно-управлінський компоненти.

Отже, проведений теоретичний аналіз дав підстави визначити *педагогічні здібності як систему властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний компоненти), які актуалізуються та експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості і забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності.*

Основний зміст розділу викладено у наукових працях автора: 186, 189, 191, 193, 195.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГІЇ

2.1. Детермінанти педагогічних здібностей: природні, соціальні, духовні

У проблемі розвитку педагогічних здібностей та їх детермінації можна виокремити два аспекти: перший пов'язаний з вивченням загальних закономірностей розвитку здібностей; другий – із вивченням розвитку педагогічних здібностей як процесу оволодіння суб'єктом своїми здібностями в процесі педагогічної діяльності.

З огляду на те, що педагогічні здібності є проявом загальних здібностей, що набули рис тонкого пристосування до цілей та умов педагогічної діяльності, коротко проаналізуємо основні підходи до розвитку загальних здібностей.

Передусім окреслимо значення таких понять, як «розвиток», «зміни», «становлення», «формування». У найбільш загальному значенні розвиток визначається як послідовні, спрямовані, закономірні *зміни*, у результаті яких виникає новий якісний стан об'єкта [291]. На відміну від розвитку зміни є перетвореннями під впливом дій різних чинників, що не є незворотними і не завжди є стійкими та якісними. Поряд із поняттям розвитку, використовують поняття «формування» й «становлення». Становлення й формування розглядають як специфічні способи розвитку психічних явищ. Під формуванням традиційно розуміють з одного боку, сукупність способів і прийомів цілеспрямованого соціального впливу на індивіда з метою розвитку в нього певних якостей, цінностей тощо; з іншого – «інтимно-психологічний внутрішній процес, утворення певної форми організації особистості» [108, с. 23]. Становлення ж передбачає розвиток без цілеспрямованого соціального впливу.

Відповідно, під *розвитком педагогічних здібностей ми будемо розуміти зміни, які можна зафіксувати як перетворення їхнього змісту (усвідомленості, деталізованості, диференційованості тощо) та структури (перетворення*

характеру й числа взаємозв'язків між компонентами) під впливом різних умов та чинників.

Під час розгляду питання розвитку, нас цікавить, передусім, детермінація цього процесу. Теоретичною основою для вирішення питання детермінації педагогічних здібностей є визначення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов їхнього розвитку. Щодо цього у психології є дві основні позиції: теорія вродженості здібностей, що цілком переносить детермінацію всередину індивіда, і теорія детермінації розвитку зовнішніми факторами, що визначають детермінацію розвитку «повністю за рахунок зовнішніх умов – зовнішнього середовища і зовнішніх впливів» [338, с. 218].

У ранніх дослідженнях розвитку здібностей, наприкінці XIX – початку XX століття, основним їхнім чинником вважали спадковість, а основним пояснювальним принципом – нейтивізм (від англійського native – природний) з його тезою про неминучу реалізацію біологічних, зокрема генетичних, потенцій. Так, Ф. Гальтон вважав, що талант є спадковою рисою і проявляється в низці поколінь. Ч. Ломброзо розглядав обдарованість як симптомокомплекс спадкової дегенерації епілептоїдного типу. Ч. Спірмен 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, на основі дослідження тисячі обдарованих дітей, проведеного в Стенфордському університеті США, дійшов висновку про вирішальне значення вроджених особливостей нервової системи. Пізніше цієї думки дотримувався Г. Айзенк, висуваючи ідею про генетичну обумовленість відмінностей в інтелектуальному розвитку людей. Водночас рівень розумового розвитку індивіда, на його думку, на 80% заданий генетично і лише на 20% визначається його навчанням і вихованням.

В. Белінський уже вважав, що на формування здібностей переважно впливає середовище, зокрема виховання, але, все ж, кардинально змінити людину воно не може [30, с. 20].

О. Леонт'єв продовжив ці ідеї і у своїх роботах говорив про вирішальну роль у розвитку здібностей соціальних умов, виховання і меншою мірою надавав

значення природній стороні здібностей [162]. Основна ідея дослідника, яку він висуває майже у всіх своїх роботах, порушує проблему здібностей: *всі психічні функції та здібності розвиваються і формуються в результаті оволодіння досвідом попередніх поколінь*. Головна особливість цього присвоєння або оволодіння полягає в тому, що вони (соціальні умови) сприяють виникненню новоутворень – створюють у людини нові здібності, нові психічні функції [162].

Загалом більшість науковців скептично ставляться до поняття вроджених здібностей і вважають, що вродженими можуть бути лише деякі анатомо-фізіологічні особливості, що сприяють розвитку певних здібностей. Взаємозв'язок задатків і здібностей часто можна проілюструвати на прикладі особливостей перекладу слова «здібність» англійською мовою, у якій для цього існує два значення:

1) *sapacity* – внутрішня умова, можливість; анатомічні й фізіологічні особливості, що 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 більшою мірою генетично детермінованими є загальні здібності, порівняно зі спеціальними. Водночас є дані, що з віком вплив генотипу на якості, що проявляються, послаблюється, і це свідчить про фенотипічну природу вимірюваних психічних і фізичних якостей, про зростання ролі досвіду в прояві цих якостей. Так, В. Шадриков, розглядаючи процес розвитку здібностей як розвиток властивостей функційних систем, зазначає, що спочатку ці функційні системи формуються під впливом генотипу, а далі розвиваються в процесі діяльності й життєдіяльності [385]. Дослідники роблять висновок, що спадкова різноманітність людей не торкається вищих проявів психіки людини.

Підсумовуючи дослідження впливу генотипу на розвиток здібностей, В. Дружинін зазначає, що його роль у детермінації здібностей більша, ніж роль середовища, якщо: 1) здібність є загальною, а не спеціальною; 2) здібність тісно пов'язана із загальним інтелектом; 3) здібність не впливає безпосередньо на

моторно-перцептивну взаємодію індивіда з середовищем; 4) здібність є специфічно людською, видовою ознакою *Homo sapiens* (наприклад, вербальна) [78].

Як відомо, 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 процесом переходу від задатків до результатів [320, с. 132].

Діяльність як детермінанту розвитку психічних здібностей розглядав Л. Виготський; О. Леонтьєв відзначав, що здібності формуються в результаті «присвоєння» продуктів культури; В. Крутецький 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. Теплов, В. Дружинін, Т. Артем'єва, Б. Ананьєв та ін.

У традиціях діяльнісного підходу розвиток здібностей відбувається лише за умови цілеспрямованого вивчення обраної діяльності й систематичного тренування [320, с. 132]. Однак, для того, щоб щось розвивалося, треба мати те, що буде розвиватися. Так, С. Рубінштейн говорив про взаємозв'язок і взаємозалежність внутрішніх і зовнішніх умов. Це знайшло відображення в принципі *заломлення зовнішніх впливів через внутрішні умови* [308].

Щодо цього питання С. Рубінштейн сформулював основне правило розвитку здібностей – правило розвитку здібностей по спіралі: реалізація можливості, що представляє здатність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей вищого рівня [308]. 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.

На основі діяльнісного підходу сучасні українські дослідники О. Музика та В. Моляко в праці «Обдарованість. Творчість. Здібності» пишуть, що здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. У процесі залучення в діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються і складають якісно нове утворення – здібності [231, с. 37].

Тобто тут важливо розуміти, що коли людина ніколи не була залучена в конкретну діяльність, то в неї не може бути здібностей до цієї діяльності.

Окремим випадком, на думку О. Музики, є здатність, або як писав Г. Костюк, *здібність до розвитку здібностей, яку він прямо пов'язував з обдарованістю* [136]. В одних вона більша, в інших – менша. О. Музика підкреслює, що це стає можливим не за рахунок вроджених особливостей людини, а за рахунок загальних здібностей, які розвинулися в окремих видах діяльності й набули здатності переноситися на інші види діяльності, сприяючи ефективності оволодіння нею.

Розвиваючи проблему розвитку здібностей, учені підкреслюють не тільки роль активної діяльності в засвоєнні суспільного досвіду, а й *зв'язок здібностей із особистістю*. Так, відома дослідниця педагогічних здібностей Н. Кузьміна вважає, що одним з найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини професійно-педагогічної діяльності є особистісна спрямованість. В основі вибору головних стратегій діяльності лежать три типи спрямованості: справді педагогічний, формально педагогічний і хибно педагогічний [320, с. 133].

Уже згадувані нами В. Моляко та О. Музика зазначають, що рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особистості, а рівень особистісного розвитку, у свою чергу, визначає напрям розвитку її здібностей [231, с. 31]. Відправною тезою їхнього розуміння розвитку здібностей є те, що культура, людське суспільство вибудоване на двох наріжних каменях – предметному середовищі й соціальних стосунках. Відповідно до цього, здібності розглядаються ними як спосіб адаптації окремо до предметного середовища й окремо до соціального середовища. Адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини й 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 [231, 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 належать до соціального контексту розвитку особистості й втрачають утилітарний характер. Теоретичне ставлення до знань – цей когнітивно ізольований конструкт, як зазначає О. 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 [231, с. 34]. Отже, за будь-якою предметною діяльністю стоїть соціальний контекст, будь-які здібності розвиваються не лише *до чогось*, але й *для когось*. Так здібності стають способами розвитку особистості в системі соціальних стосунків [82]. Через систему заборон і дозволів, через соціальне підкріплення у 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, що розвиваються в такій ситуації, будуть носити, здебільшого, індивідуально-адаптаційний характер. Отже, є всі підстави говорити про низку *соціальних чинників* розвитку педагогічних здібностей.

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

У руслі теорії соціального наuczіння 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.

Водночас, за О. Музикою, психологічний зміст особистісного зростання полягає в перетворенні інстинкту домінування в *потребу у визнанні* [231, с. 40]. Це означає, що розвиток здібностей, у нашому випадку педагогічних, можливий *за умови визнання* результату цієї діяльності. Тобто педагог з 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 в домінуванні за А. Адлером. Отже, людина розвиває здібності до тих суспільно-корисних видів діяльності, у яких вона претендує на визнання, а соціальна група, до якої належить ця людина, має бути здатною поцінувати її досягнення, вміння й можливості.

Проведені 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 й діяльнісного компонентів визріває особистісний, і на вищому рівні розвитку здібностей – обдарованості – він уже домінує [231, с. 35].

Потрібно розрізняти соціальні чинники розвитку здібностей і соціальні компоненти здібностей. Перше утворення – зовнішнє по відношенню до особистості, друге – внутрішнє. Соціальні чинники можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток здібностей. Так, наприклад, проведені О. Музикою дослідження показують, що важливим моментом розвитку обдарованої особистості є конфлікт із соціальним оточенням. Розвиток здібностей, що виходить за групові

норми, нашо вхується на групі санкції і від того, чи візьме гору конформна поведінка чи поведінка, орієнтована на власні цінності, залежить подальший розвиток здібностей та особистості. Екстраполюючи це твердження на розвиток педагогічних здібностей, можемо припустити, що умовою їхнього розвитку може бути конфлікт із, наприклад, наявною системою шкільної освіти тощо. Але ще однією умовою їхнього розвитку є, як зазначає автор, сприяння окремих людей, поцінування ними досягнень. Соціальний компонент здібностей є внутрішнім утворенням особистості, що відображає індивідуальний стиль розвитку здібностей в умовах соціальної взаємодії. Він визначає стимулюючий чи гальмуючий вплив референтних осіб на розвиток здібностей. Соціальний компонент здібностей проявляється і в індивідуальних способах стимулювання розвитку здібностей. Одній людині для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншій – соціальна кооперація, співробітництво, третій – соціальна підтримка, четвертій – поєднання цих ситуацій чи зовсім інші ситуації [231, с. 36].

Отже, з огляду на проведений аналіз, 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, що були б суспільно-корисними і заслуговували на визнання;
- творчий і креативний підхід у педагогічній діяльності. О. Музика пише, що «успіхи і досягнення однієї людини не мають переписувати домагання на визнання іншої». І саме творчість створює безліч варіантів щодо процесу й технології виконання діяльності [231, с. 42].

Узагальнюючи зазначене, можна назвати такі підходи до детермінації педагогічних здібностей – генетичний, діяльнісно-особистісний, соціальний. Дещо символічно їх можна описати так. *Генетичний детермінізм*, по суті, проголошує, що висока педагогічна майстерність залежить від бабусі й 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.

Діяльнісно-особистісний детермінізм пояснює високий рівень розвитку педагогічних здібностей заслугами батьків, які заклали в дитинстві через залученість у відповідні види діяльності, через виховання й навчання, структуру характеру й напрями розвитку особистості. Тому педагог вміє поводитися перед аудиторією, спілкуватися з учнями, батьками, колегами тощо. Водночас, припустившись помилки, у глибині душі він «пам'ятає» емоційний сценарій, за яким все відбувалося, коли він був вразливим і залежним. Він пам'ятає емоційні покарання, відторгнення, порівняння з іншими 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 окреслених підходах за ситуацію, що виникла, відповідає хтось або щось. За великим рахунком, описані підходи базуються на теорії стимулу – реакції. Тому охарактеризовані чинники (генетичні, діяльнісні, соціальні) ми умовно називаємо *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*) [123, с. 80–81].

Саме наявність можливості *вільного вибору* напряму розвитку здібностей В. Шадриков вважає однією з найважливіших умов їхнього розвитку [231, 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 саме по собі 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 з 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 педагог може побачити свою унікальність, свій багаторівневий потенціал, який він має реалізувати.

О. Музика та В. Моляко, аналізуючи проблему розвитку здібностей і творчості, у якості важливих їхніх чинників розглядали життєві 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 й діяльні можливості людини, безпосередньо регулюють її творчу діяльність і ведуть до розвитку творчої обдарованості [231, с. 10–11].

Схема розвитку педагогічних здібностей в інтерпретації О. 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.

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

На саморозвиток як необхідної складової та водночас умови розвитку педагогічних здібностей указують і сучасні зарубіжні учені. 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 [417].

Серед особистісних детермінант здібностей учителя також виокремлюють: суб'єктність, в основі якої лежать особливості самосвідомості й комунікативні характеристики педагога (Є. Волкова, Е. Дьяченко); незмінність інтересу до предмета пізнання, до розширення й поглиблення цього пізнання, результативність роботи, самостійність у вирішенні проблем (В. Кудрявцев); система мотиваційних механізмів (І. Архипов); професійно-педагогічна спрямованість і тип її співвідношення з педагогічними здібностями (Т. Зобнина); спрямованість (як сукупність ціннісних орієнтацій, інтересів, установок, мотивів і відносин) і компетентність (Е. Зеєр) [377, с. 86].

Отже, 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, що заломлюється через зовнішні умови середовища й вимоги, які ситуація вчинку або діяльності пред'являє людині. Як зазначає В. Шадриков, може йтися про подвійну детермінацію – з боку внутрішнього світу й зовнішніх умов, які й визначають процес розвитку, з домінуванням тієї чи тієї сторони в конкретних ситуаціях [388, с. 219].

Отже, розвиток педагогічних здібностей тісно пов'язаний з особистісним і духовно-ціннісним ростом.

Щодо духовної детермінації розвитку педагогічних здібностей, то з огляду на погляди на проблему духовності, репрезентованих у вітчизняній психологічній літературі (І. Бех, М. Боришевський, Н. Жигайло, О. Климишин, О. Кузнецов, В. Москалець, Е. Помиткін, М. Савчин та ін.), її значення, на наш погляд, полягає в обумовленні неперервного саморозвитку й самовдосконалення педагога, оскільки передбачає поглиблену рефлексію, зміну ставлення до іншої людини, розуміння

потенційної незавершеності, відкритості процесу реалізації себе, досягнення свідомого знання, почуття смислу.

Так, М. Боришевський розглядає духовність як *багатовимірну систему*, елементами якої є моральні потреби, інтереси, погляди, ставлення до світу, до інших людей, до себе, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності особистості [44].

М. Савчин розуміє духовність, з одного боку, як особливий *стан*, що характеризується зосередженням на *переживанні духовних цінностей*; причому особистісні знання виходять за межі зовнішніх подій і в них з'являється внутрішній сенс – психологічна основа формування духовності, предмет інтелектуальної і моральної рефлексії суб'єкта. З іншого боку, духовність є результатом *прийняття загальнолюдських цінностей*; вона є прижиттєвим ціннісно-структурним утворенням, що відображає соціальну сутність людини як свідомого об'єкта пізнання та активного перетворювача світу [317].

І. Бех теж зазначає, що цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі *надіндивідуальних цінностей*, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. Ці цінності стають стійкими завдяки рефлексії, яка, до того ж, допомагає реалізуватися процесу саморозвитку духовного Я особистості [32].

Оскільки питання духовних цінностей викликає неабиякі дискусії в науковому колі та в нашому дослідженні воно є важливим, то звернемось до систематизації духовних цінностей, яку здійснив О. Кузнецов [147]. Так, автор обґрунтував структуру духовних цінностей, у якій виокремив такі чотири групи: духовно-релігійні цінності (любов до Бога, смирення, віра, релігійність); духовно-моральні цінності (совість, справедливість, великодушність, честь, повага, моральність, відповідальність тощо); гуманістичні духовні цінності (гуманізм, альтруїзм, доброта, толерантність, співчуття, щирість, безкорисливість тощо); естетичні цінності (любов, надія, краса). Ці групи духовних цінностей пов'язані між собою, є взаємопроникненими та взаємозумовленими.

На нашу думку, окреслена класифікація може слугувати конструктивним орієнтиром для прогресивного розвитку й саморозвитку особистості загалом і педагога зокрема.

Д. Леонт'єв розглядає духовність як компонент діяльності, що проявляється в поведінці та вчинках особистості. «Це певний спосіб існування людини, у якій сформовані внутрішня свобода та відповідальність, які разом утворюють єдиний механізм осмисленої активності, що опосередковується ціннісними орієнтирами» [163].

На думку О. Климишин, духовність функціює у двох площинах духовної самореалізації людини – горизонтальній (стосунки з людьми, з природою) та вертикальній (трансцендентальна реальність) [119].

А. Зеліченко визначив чотири форми індивідуальної духовності, які, водночас, є інтегрованим цілим: 1) духовність як розвиток, саморозвиток; 2) духовність як життя з Богом; 3) духовність як любов (що має корінь як у теології, так і в традиціях гуманізму); 4) духовність як творчість, що бере початок в екзистенційних концепціях про місце людини у світі. За А. Зеліченко, у цих формах індивідуальної духовності реалізуються прагнення індивідуального духу: до гармонії (єдності та узгодженості всіх проявів людини), до рефлексії (знання, розуміння), до виходу за почуттєві межі (безоцінне ставлення та прийняття), до поширення (впливу) себе на світ та злиття зі світом [93].

Обґрунтовуючи духовно-ціннісні чинники розвитку педагогічних здібностей, варто згадати положення В. Шадрикова про роль совісті для розвитку духовності людини. Аналізуючи механізми формування совісті як особистісної якості, учений припустив, що в основі цього розвитку лежить взаємодія трьох факторів: моралі, рефлексії (рефлексивності) та потреб, що входять у поведінку та визначають її. *Потреби є внутрішніми детермінантами поведінки, мораль – зовнішніми детермінантами, а рефлексія забезпечує співвідношення внутрішньої та зовнішньої детермінації.* У цьому співвідношенні формуються моральні аспекти поведінки. Закріплюючись, ці моральні аспекти поведінки визначають формування совісті як якості особистості. Щоби сформувалася совість, людина має

постійно опинятися в ситуації, що вимагає від неї моральної поведінки. Водночас моральну поведінку слід усвідомлювати як поведінку, побудовану в просторі добра та зла. Отже, відображення, усвідомлення, *саморефлексія своєї поведінки в просторі добра та зла є головним механізмом формування совісті* [388, с. 225–226].

Здійснюючи спробу пояснити механізми формування совісті «світської» людини, В. Шадриков дійшов висновку, що у світському вихованні моральні аспекти поведінки направляють сімейна мораль, закон і суспільна мораль. До того ж набагато менше використовуються механізми самоаналізу моральної поведінки, процедури покаяння. А відтак, формування совісті у світських умовах відбувається менш успішно, ніж за умови релігійного виховання. На думку вченого, добре, коли ці дві форми виховання поєднуються [388, с. 229].

Підсумовуючи, зазначимо, що, незважаючи на те, що в сучасній науці є різні погляди на духовність як психологічний феномен, все ж більшість учених розглядають духовність як «процес і результат розвитку людини до рівня усвідомлення своєї буттєвої сутності й трансцендентування за межі власного життя, звернення до досвіду людства та вищих загальнолюдських цінностей» [62, с. 279]; як вищий рівень розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності.

Вищезазначене дає можливість говорити про *проактивні чинники розвитку педагогічних здібностей*, до яких можна зарахувати, передусім, духовні цінності, совість, усвідомлення та осмислення власного покликання.

Внутрішній світ – самодетермінований; для зовнішнього спостерігача і самого суб'єкта внутрішній світ завжди залишиться «річчю в собі». Тому його розвиток можливий тільки *в діалозі з самим собою*.

Узагальнюючи усе вищевикладене, визначимо такі чинники розвитку педагогічних здібностей: операційно-діяльнісні, соціальні, особистісні, духовно-ціннісні (Рис. 2.1).

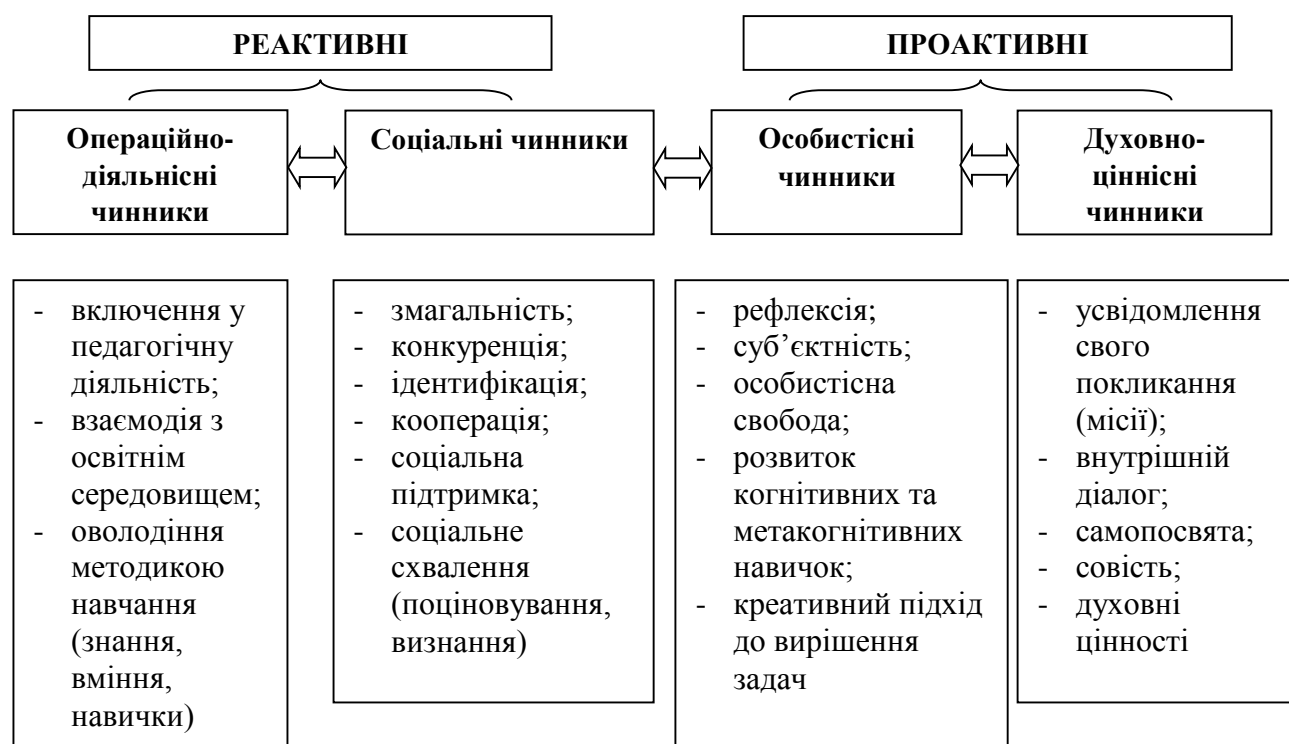


Рис. 2.1 Чинники розвитку педагогічних здібностей.

Операційно-діяльнісні та соціальні чинники є зовнішніми, реактивними, особистісні та духовно-ціннісні – внутрішніми, проактивними. У процесі розвитку педагогічних здібностей може переважати або зовнішня, або внутрішня детермінація. 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 педагогічні здібності і сама педагогічна діяльність.

Забезпечити управління власними професійними здібностями може внутрішній діалог із самим собою, метакогнітивно-рефлексивні процеси, а совість і моральні цінності, які здійснюють оцінку і контроль розвитку педагогічних здібностей.

Отже, проведений системний аналіз дав можливість виявити та обґрунтувати основні детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. Основними чинниками розвитку педагогічних здібностей є: *операційно-діяльнісні* (включення у педагогічну діяльність; взаємодія з освітнім середовищем; оволодіння методикою

навчання (знання, вміння, навички) тощо), *соціальні* (змагальність; конкуренція; ідентифікація; кооперація; соціальна підтримка; соціальне схвалення (поцінювання, визнання) тощо), *особистісні* (суб'єктність; рефлексія; особистісна свобода; розвиток когнітивних та метакогнітивних навичок; креативний підхід до вирішення задач тощо), *духовно-ціннісні* (усвідомлення свого покликання (місії); внутрішній діалог; самопошвята; совість; духовні цінності тощо). Механізмами розвитку педагогічних здібностей визначено: ціннісну регуляцію, рефлексію та внутрішній діалог.

Ці чинники та механізми ми будемо враховувати під час планування й розробки програми розвитку педагогічних здібностей.

2.2 Особистісні кореляти та діяльнісні референти педагогічних здібностей

Оскільки розвиток педагогічних здібностей невіддільний від розвитку особистості й безпосередньо пов'язаний із активною діяльністю, то вважаємо за доцільне розглянути основні особистісні якості та елементи діяльності, з якими вони співвідносяться.

Педагогічна діяльність надзвичайно різноманітна. Саме в ній проявляються різні здібності, які залежать, передусім, від різних індивідуально-типологічних особливостей особистості, а також від вимог суспільства [109, с. 238].

Перелік професійно-важливих та особистісних якостей, необхідних для розв'язання завдань сучасної освіти, визначено у профілі (професіограмі) вчителя. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нової української школи» задекларовано зміни, що зумовлюють внесення коректив до професіограми сучасного педагога, оскільки реформування, для прикладу, початкової школи передбачає «нову роль учителя – не як єдиного наставника і джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [241].

Оскільки в сучасному освітньому просторі використовується низка англо-американських термінів-запозичень (коуч, фасилітатор, тьютор, модератор), вважаємо за необхідне коротко розкрити їхню етимологію.

Так, слово «коуч» у сучасній міжнародній лексиці позначає категорію фахівців, що сприяють успіху в досягненні певної цілі, якісно нових результатів у професійній діяльності та житті особистості. У груповій роботі роль коуча спрямована на оптимізацію командної діяльності. В українській освітній практиці коучинг набув розповсюдження завдяки впровадженню педагогіки партнерства та став, по суті, засобом виявлення внутрішнього потенціалу, задатків і здібностей учнів. Фасилітатор – це особа, яка забезпечує і сприяє успішній груповій комунікації, створює умови для максимального зосередженні на досягненні мети. На відміну від фасилітатора модератор стежить за виконанням заздалегідь визначених правил і дотримання регламенту. Дослівний переклад слова «тьютор» – це наставник, який супроводжує освітній процес і забезпечує практичну реалізацію індивідуальної траєкторії учня чи студента [160].

Впровадження зазначених функційних обов'язків вимагає від педагога особливих особистісних та професійно-важливих якостей, серед яких, наприклад, соціально-професійна мобільність. Соціально-професійна мобільність педагога передбачає здатність долати стереотипи в педагогічній діяльності, творчо застосовувати нові функції відповідно до сучасних соціокультурних та економічних умов, полівекторність мислення, критичність, здатність об'єктивно оцінювати свої досягнення, визначаючи перспективи подальшого професійного зростання [146, с. 165]. Відповідно до основних функцій педагога, визначених професійним стандартом вчителя початкової школи, основними професійними та особистісними якостями є вміння планувати та організовувати освітній процес, діалогічність, креативне мислення, педагогічна рефлексія, здатність до саморозвитку.

Отже, впровадження в освітню систему Концепції нової української школи закономірно передбачає модернізацію професіограми вчителя, а тому й

запровадження інноваційних змін у підготовку та перепідготовку педагогічних працівників.

Мабуть, немає жодної науково-психологічної праці, у якій би під час аналізу педагогічної діяльності не констатували такий факт: головне, що визначає ставлення учнів до навчального предмета і формує стійкий інтерес до нього, – це особистість учителя, який викладає цей навчальний предмет. Відомо, що багато учнів під впливом особистості вчителя втрачають свою первісну індиферентність до навчання і набувають інтерес до наукового знання [154, с. 141].

Свого часу Ю. Кулюткін провів дослідження з метою визначити якості, за які учні цінують учителів. Було встановлено, що найчастіше учні чекають від учителя здатності розуміти їхній внутрішній світ, їхні сильні і слабкі сторони, врахування їхніх індивідуальних особливостей, бажання обговорювати разом із ними їхні плани й перспективи, їхні особисті проблеми (не тільки навчальні). Хороший учитель в очах учнів – це людина доброзичлива і справедлива, товариська і чуйна. Тому найбільш високу оцінку отримують ті вчителі, які живуть справами й турботами учнів, але не в показному плані, а за складом свого характеру, просто тому, що це цікаво й важливо для самого вчителя. Виявилось також, що учні цінують хорошого учителя не просто за високу компетентність, а за вміння передати свої знання учням. Хороший учитель вміє розкрити значимість досліджуваного, а головне – створити умови для активного залучення учнів у роботу (розв'язання задач з їх подальшим аналізом й обговоренням, організація бесід і дискусій). До того ж важливо, щоб він не пригнічував їхню самостійність і поважав їхню думку. Майже всі учні відзначають, що ситуацію живого спілкування на уроці не можуть замінити ніякі програми й підручники. Нарешті, учні дають високу оцінку тому вчителю, який не просто знає свій предмет, але захоплений ним. Це зайвий раз підтверджує добре відоме положення, що тільки захоплений своїм предметом учитель може виховати інтерес до нього. Мабуть, психологічний механізм подібного роду особистісного впливу на інтереси учнів пов'язаний з тим, що вчитель, передаючи учням знання, одночасно передає їм і своє ставлення до цих знань [154, с. 142].

Подібне дослідження провів і Е. Рогов. До найбільш значимих якостей учителів зарахували якості, пов'язані з проявом їхніх інтелектуальних здібностей, культурою, організованістю, професійними знаннями. Цікаво, що, окрім зазначених, учителі-біологи додали до них «прагнення до творчості», філологи – «спостережливість», а математики – «високу моральність», що загалом також відповідає традиційним поглядам на особистість учителя. Як найменш бажані якості вчителів назвали: «зовнішню привабливість», «доброту», «емоційність», а, крім того, біологи й філологи додали в цей список «енергійність», математики та філологи – «пластичність поведінки» [300, с. 48, 214].

Дослідження Е. Рогова яскраво показало професійну поляризацію раціонального та емоційного з явною перевагою першого компонента. У результаті цього вчителі були для учнів «механізмом» передачі предметних знань, приховуючи від них прояв своїх емоцій і простого людського ставлення.

Очевидно, що тут продовжує існувати стереотип, що визначає головним завданням педагога передачу знань, а розвиток цілісної особистості відходить у фон.

Водночас цікавими, на нашу думку, виявилися результати щодо визначення «незначущих» якостей (вони були поставлені на останнє місце). Найчастіше в цю категорію потрапляють «зовнішня привабливість», а також «доброта», «сильна воля», «прагнення до творчості», «вимогливість». Дослідник зробив висновок, що ці якості, ймовірно, мають у свідомості вчителів лише допоміжне значення, не будучи самостійними детермінантами педагогічного процесу [300, с. 48, 214].

На важливість для вчителя *системи оцінки його діяльності й розуміння того, чого від нього чекає суспільство*, вказували чимало й зарубіжних учених (Ж. Ландшпір, Д. Лотон та ін.). Вони зазначали, що відсутність об'єктивних критеріїв ефективності роботи вчителів ускладнює процес ідентифікації педагогічних здібностей.

Тому з метою виявити запити споживачів освітніх послуг щодо особистісних і професійних якостей педагогів, ми провели опитування (анкетування) батьків та учнів (Додаток В).

Анкетуванням було охоплено 300 батьків учнів та 300 учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які навчаються й проживають у різних областях України (у вибірці представлена Вінницька, Житомирська, Київська, Львівська, Луганська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька область, а також м. Київ).

Найбільш значимими якостями педагогів учні визначили (див. Рис. 2.2): почуття гумору (74,46% опитаних), високу моральність, доброту (68%), знання предмета (56,38%), емоційну врівноваженість (53,19%), вміння доступно будувати навчально-виховний процес (50%), організаційні здібності (45,74%), вміння працювати з сучасними медіа та володіти комп'ютерними технологіями (42,55%), комунікативні здібності (41,48%). Найменшу кількість виборів серед учнів отримала вимогливість (18%).

Серед найбільш значимих якостей педагогів батьки відзначили: вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня (78% опитаних), високу моральність, доброту (73,17%), вміння доступно будувати навчально-виховний процес (70,73%), вимогливість (56%), знання предмета (48,78%), емоційну врівноваженість (48,78%).

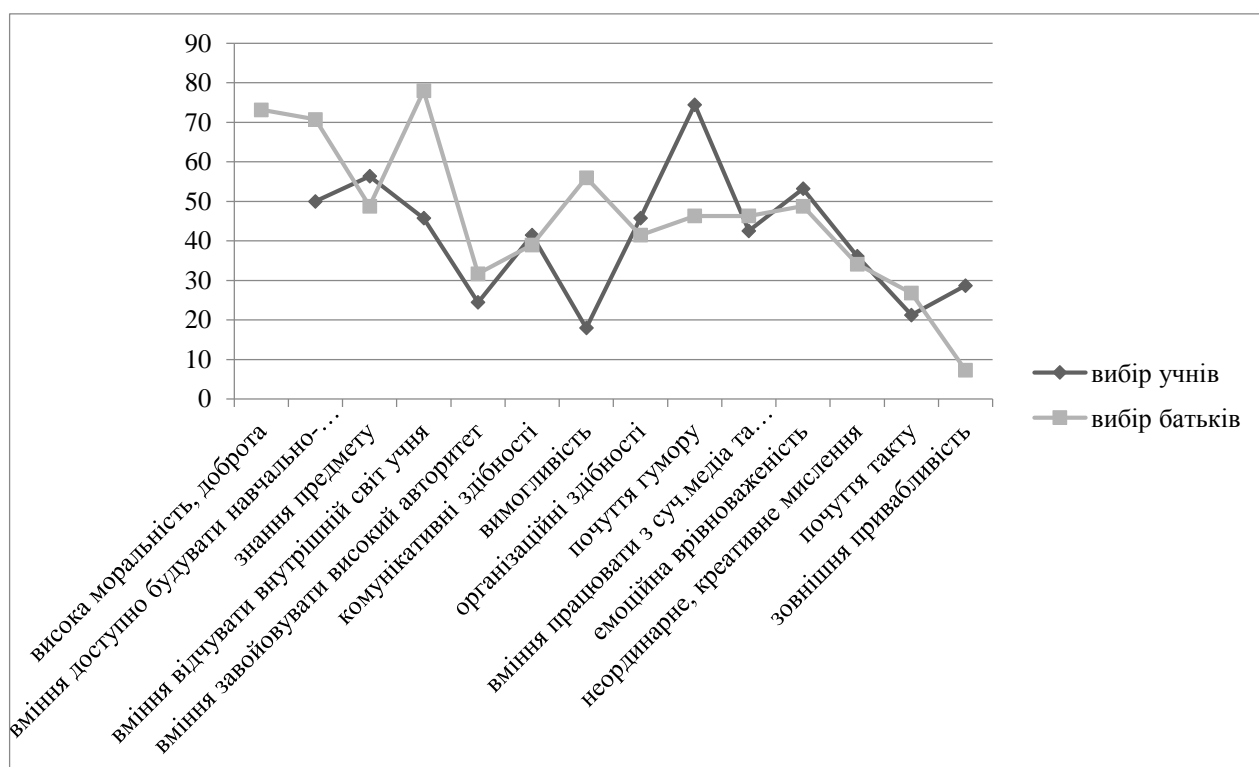


Рис. 2.2 Результати опитування батьків та учнів щодо бажаних професійних та особистісних якостей педагога.

Як бачимо з Рис. 2.3, і батьки, і діти вказали на важливість таких якостей, як висока моральність, доброта, комунікативні здібності, емоційна врівноваженість, знання предмета. Водночас відповіді кардинально розійшлися щодо значимості вимогливості (на її важливість вказали 56% батьків і лише 18% учнів), вміння відчувати внутрішній світ учня (78 % батьків і 45,74% учнів). Це можна пояснити тим, що учні мають поки недостатньою сформовану усвідомленість усіх функцій педагога. Також розходження виявлено щодо таких якостей, як почуття гумору та зовнішня привабливість, які учні, на відміну від батьків, відзначили як значимі.

Проведене опитування ще раз засвідчило важливість і першочерговість особистісних якостей у діяльності педагога. Учні усвідомлюють не стільки діяльність педагога, скільки його особистість, а потім вже бачать у ньому суб'єкта діяльності. Сприйняття учнями педагога залежить від його особистісних якостей і властивостей, що можуть проявлятися в міжособистісних стосунках і спілкуванні у вигляді тимчасових ситуативних станів (натхнення, радість, піднесеність, зосередженість), а також у формі стійких характеристик його особистості (моральні погляди, переконання, ідеали, якості), що не залежать від педагогічної ситуації, від обставин і умов навчально-виховного процесу, від місця спільної діяльності. На відміну від учнів для батьків значимими є і якості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності.

Тобто можна зробити висновок, що особистісні якості підтримують стани, які ситуативно проявляються, ніби «цементують» їх. Вони обумовлюють і якість виконання вчителем своїх функцій, надають визначеності, стійкості поведінки, забезпечують успішне виконання педагогом своїх функцій і підтримують його соціальний статус.

Проблему визначення професійно важливих якостей педагога порушували й інші вчені. Так, Т. Ільїна та М. Синякова вважають, що в сучасних умовах полікультурного освітнього простору необхідно розвивати такі професійно важливі якості педагога, як гуманістичний тип спрямованості, емпатійність, рефлексія, толерантність та вольовий самоконтроль [102].

Неможливо заперечити той факт, що базовою якістю особистості педагога, основою педагогічних здібностей є *любов до учнів*, прихильність до них, яка пронизує всі сторони його професійної діяльності. Це, мабуть, єдина педагогічна здібність, відсутність якої в педагога неможливо нічим компенсувати. Приховувати та маскувати її відсутність ніяк не вийде. Те ж саме стосується і *емпатійності*. Як відомо, емпатійною називають людину, яка здатна ставити себе на місце іншого, співпереживати; емпатія також вмщує здатність точно визначати емоційний стан іншої людини на основі міміки, вчинків, жестів тощо. Бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншої людини, розуміти його і ставитися до нього бережливо. Розвинутість такої особистісної характеристики у педагога означає, що він здатний відчувати радість або біль учня, розуміти причини його переживань, відчувати, що відбувається з учасниками освітнього процесу.

Ще однією важливою особистісною якістю педагога В. Шадриков і І. Кузнецова називають *самоорганізованість*, тобто вміння планувати, розподіляти поточні справи в часі [391]. Такий педагог внутрішньо дисциплінований, у нього порядок на робочому місці, у класі тощо, він здатний до самоконтролю, самостійно ставить цілі і орієнтується на їхнє досягнення. Самоорганізованість екстраполюється й на організацію всієї педагогічної діяльності – педагог вміє організовувати взаємодію з учнями, керувати їхньою діяльністю та оцінювати її результати.

На нашу думку, самоорганізованість дуже тісно пов'язана з такою характеристикою як *педагогічна рефлексія*, що проявляється в прагненні і вмінні педагога аналізувати й осмислювати свої дії, вчинки, професійні якості. Рефлексивна позиція педагога дає йому можливість дистанціюватися щодо свого «фахового Я» з метою усвідомлення особливостей сприймання себе як особистості та фахівця, мислити ніби з позиції учня, відстежувати й аналізувати свій розвиток і саморозвиток.

Як зазначає Р. Павелків, рефлексія як здатність педагога інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання та дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних проблем, стає показником і

проявом його високого творчого потенціалу та продуктивності. Це зумовлено тим, що рефлексія є джерелом пізнання власного внутрішнього світу, внутрішнього світу учнів, навколишнього середовища. Зважаючи на це, науковець стверджує, що рефлексія є одним із основних психічних механізмів, необхідним для педагога щодо організації педагогічної взаємодії, що дозволяє на основі самодослідження регулювати власну діяльність та поведінку, і водночас, заглиблюючись в аналіз поведінки та мислення учнів, керувати їхньою діяльністю. У процесі професійної діяльності педагога рефлексія забезпечує функціонування всіх складових системи саморегуляції його професійної діяльності: цінностей, образу Я та самооцінки, рівня домагань та самоконтролю. Відсутність або недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить педагога залежним від зовнішніх факторів – стимулів, обставин, впливів, котрі перетворюють його у виконавця чужої волі, а його діяльність перетворюється на процедуру «псевдодіяльності» [256].

Проблему педагогічної рефлексії вивчає ще одна сучасна вітчизняна дослідниця Т. Доцевич. Вона зазначає, що педагогічна рефлексія є таким психологічним явищем, що розкриває усвідомленість та спрямованість педагога на оптимальне здійснення власної професійної діяльності й реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний і ціннісно-смысловий компоненти) та дійову активність (фасилітативний і конативний компоненти) [77].

Аналіз реальної освітянської практики свідчить про серйозну кризу сенсожиттєвих і *професійних цінностей педагогів*. На це звертають увагу все більше вітчизняних науковців (В. Жуковський, Г. Радчук, В. Рибалка, М. Савчин та ін.). Вони констатують протиріччя між наявними соціальними умовами, котрі пред'являють нові вимоги до особистісного та професійного розвитку педагога третього тисячоліття, і недостатнім вивченням чинників та умов розвитку їх цінностей. Саме ціннісний досвід (за О. Осницьким) є важливим компонентом особистісного.

Проблеми цінностей освіти були предметом вивчення таких вітчизняних учених, як І. Бех, М. Боришевський, В. Жуковський, З. Карпенко, М. Савчин та ін.,

педагогічні цінності та їх класифікації досліджували І. Ісаєв, Г. Печерська, В. Сластьонин, Р. Чижакова та ін., цінності педагогічної діяльності – Е. Кузьміна, формування професійних ціннісних орієнтацій учителя – В. Денисенко, С. Камінська, З. Курлянд, О. Мартинюк та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях педагогічні цінності визначаються як норми, що регламентують професійно-педагогічну діяльність (І. Ісаєв); стійкі орієнтири, за якими вчитель співвідносить свою педагогічну діяльність і життєдіяльність (С. Камінська); особливості, що дозволяють учителеві задовольняти свої потреби й слугують орієнтирами його соціальної і професійної активності, направлені на досягнення суспільно значущих цілей (В. Сластьонин, В. Шнейдер); категорія духовних цінностей, у яких утілено найвищі досягнення педагогічної думки у вигляді ідей, концепцій, теорій (О. Мартинюк). Педагогічні цінності, на думку Е. Кузьміної, виконують функцію установки (готовності) здійснювати педагогами професійну діяльність певним чином.

Г. Печерська розрізняє педагогічні цінності й професійні ціннісні орієнтації педагога. Педагогічні цінності дослідниця визначає як цінності освіти, її цілі, принципи, норми, що регламентують педагогічну діяльність і є пізнавально-дієвою системою та слугують сполучною ланкою між суспільним світоглядом у сфері освіти та діяльністю педагога [270, с. 253]. Під професійними ціннісними орієнтаціями вчителя вона розуміє «систему професійної спрямованості й ставлення вчителя до педагогічної діяльності та її різних сторін, що відображають змістовну сторону, основу й сутність професійної діяльності. Вони визначають її цілі і засоби, регулюють поведінку особистості в професійній діяльності» [270, с. 254]. Професійні ціннісні орієнтації – це інтеріоризовані особистістю визначення об'єктів чи суб'єктів професійної сфери як значущих відносно професійних потреб, що є регулятором її діяльності за допомогою дії на систему професійних мотивів.

Аксіологічне багатство педагога визначає ефективність і цілеспрямованість відбору й приросту нових цінностей, їхній перехід у мотиви поведінки й педагогічні дії [37].

В. Сластьонин розглядав проблему педагогічних цінностей і визначає їх як норми, що регламентують педагогічну діяльність і є пізнавально-діючою системою, що слугує опосередковуючою та сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти й діяльністю педагога. У класифікації педагогічних цінностей автор виокремлює цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості, цінності-знання [338].

Оскільки засвоєння людиною нормативно-ціннісної системи не відбувається саме по собі, а пов'язане з процесом виховання в широкому сенсі слова, то відзначимо, що останнє покликане розв'язати декілька завдань. По-перше, передати від покоління до покоління знання, традиції та життєвий досвід, накопичений людством. Причому кожне покоління має внести неодмінно щось нове (свої знання, традиції, досвід, інакше механічне перенесення набутого призводить до згасання культури). По-друге, формувати в людини уявлення про світ, ставлення до різних елементів культури, особисту шкалу цінностей, розуміння причин виникнення наявних норм [338].

Оскільки цінність фіксується й позначається через певні життєві уявлення, а людина співвідносить свою поведінку з нормою, ідеалом, які є зразком, еталоном, то для педагогічного процесу дуже важливо, що культивує педагог у собі. *Саме висока культура, моральність роблять педагога особистістю* [338].

Ю. Плиска у своєму дослідженні довів, що педагогічні здібності суттєво пов'язані з діяльністю педагога в культурній сфері, «що передбачає ретрансляцію знань, поєднання зі світом цінностей, суспільних норм, сформованих і вироблених минулими поколіннями» [275, с. 344]. На думку дослідника, приналежність педагогів до соціальної групи інтелігенції вимагає від них змістовного культурного життя, широких культурних контактів, ефективної діяльності щодо поширення і популяризації культурних надбань та культурних цінностей.

Для педагога значущою якістю має бути *визнання іншого як найвищої цінності*. У розумінні А. Радугіна, О. Музики мотивація всіх дій педагога здійснюється за допомогою іншого: бути зобов'язаним іншому, думати про щось інше, жити для іншого. Таке розуміння мотивації близьке до християнського.

Істинно гармонійними відносини між людьми можуть бути лише в умовах розвитку світлого погляду на людину й надання переваги її намірам, що визначає, на думку автора, *другодомінантність* педагога.

Цей термін з'явився у зв'язку з гуманістичною концепцією освіти. Головна ідея другодомінантності полягає в моральному баченні світу іншого як рівного або більшого за мене, що зумовлює гармонію, чуйність співпраці, порядок стосунків. Другодомінантність визначається первинним імпульсом добра. Н. Крилова трактує другодомінантність через орієнтованість, або спрямованість особистості на іншого. Г. Батищев використовував другодомінантність для пояснення глибинного спілкування, до того ж відзначав, що педагогічне спілкування стає глибинним за умови реалізації домінанти на іншого. Моральне, гуманне ставлення до іншого існує тільки тоді, коли оцінка себе відходить на другий план і не закриває можливість безпосереднього сприйняття іншого. Священник і філософ А. Сурожський пише, що якщо інша людина нам симпатична або несимпатична, то це не вичерпує її сутності: «Щоб бачити людину безвідносно до мене самого, потрібно відмовитися від себе і своїх суджень, і тоді можна бачити вглиб і чути іншого. /.../ ...що означає долучитися, прийняти в себе, пережити спільність із ним. Любити – означає перестати бачити в самому собі центр і мету свого існування. /.../ Тільки тоді немає самоствердження і самовиправдання, а є спрямованість до того, щоб інший був у всій повноті свого буття» [352].

Другодомінантність у цьому випадку розглядається як найбільш бажана якість у педагога. На думку В. Сластьонина, важливою стороною другодомінантності є критична самооцінка й порівняння себе зі значущим іншим [338].

Одним з визначальних орієнтирів розвитку сучасного педагога є, як наголошує М. Савчин, врахування духовного як метасистемного рівня в людині. Проблема духовності висвітлена в психолого-педагогічному контексті у працях І. Беха, М. Боришевського, Н. Жигайло, В. Жуковського, В. Ігнатової, М. Кагана, О. Климишин, В. Москальця, М. Савчина, В. Слободчикова, В. Шадрикова, В. Ямницького та ін.

У психології духовність по-різному трактують, але в найбільш загальному розумінні її визначають як «сукупність системно інтегрованих особливостей когнітивно-інтелектуальної, почуттєво-емоційної та вольової сфер, яка забезпечує людині здатність до психічно-особистісного вдосконалення та самовдосконалення» [28, с. 29].

Обґрунтовуючи духовну парадигму у психології, М. Савчин зазначає: «Доктрина всезагальної матеріальної та соціальної детермінації у психології (включаючи і найскладніші явища – рівні особистості і свідомості) – неадекватна природі людини. Природничо-наукова, матеріалістична парадигма має обмеження в певних сферах використання, зокрема у вивченні сутності та глибинних механізмів життєздійснення особистості» [314].

Проблема полягає в тому, що «процес духовного становлення, самореалізації людини не обмежується причинно-наслідковими зв'язками, але може розглядатися через смислові зв'язки. Водночас, вихід з простору причинно-наслідкових зв'язків неодмінно призводить до сакрального погляду на психіку людини, визнання духовних феноменів трансцендентними, що не піддаються науковому дослідженню та поясненню» [314]. У зв'язку з цим Р. Каламаж зазначає, що емпіричне вивчення духовних аспектів, духовної детермінації таких феноменів як професійна самосвідомість, професійні здібності здійснюється шляхом дослідження морально-ціннісної складової [108, с. 19].

Пошуки шляхів розвитку духовності у вище окресленій парадигмі провадять і в педагогіці. Так, О. Вишневський, розмірковуючи про роль духовності в сучасній освіті, розглядає її як «зумовлену світоглядом і вірою скерованість людини до Бога і до богоугодно трактованих ідеалів нижчих рівнів ієрархії цінностей, що стосуються естетичного, морального, національного, громадянського, особистісного життя людини» [52, с. 193].

Сакральну природу духовності М. Савчин розкриває через фундаментальні автентичні здатності, які ми, услід за науковцем, вважаємо основоположними для розвитку педагога та його професійних здібностей. Отже, М. Савчин виокремив чотири групи здатностей: фундаментальні автентичні здатності; здатності, що

забезпечують життя людини; здатності, що сприяють розвитку особистості та здатності, що забезпечують функціонування інших здатностей. Фундаментальними здатностями науковець називає: здатність вірити, здатність любити, здатність творити добро, здатність творити свободу і відповідальність [253, с. 41–59].

Охарактеризуємо сутність фундаментальних здатностей.

Розкриваючи зміст здатності вірити, М. Савчин виокремлює три типи віри – духовну (трансцендентну), віру людського розуму й наукову віру. Трансцендентну віру він розуміє як знання Бога, віру в Нього. Онтологічними проявами такої віри є: діалог людини з Богом; відкриття людиною Бога в собі, «зустріч» з Іншим, звернення до Іншого, прийняття Його як «шляху істини й життя»; любов до Бога та бажання цілковитої єдності з Ним. Духовна віра визначає в людині смислову вертикаль, яка спрямовує її розвиток до вищих сфер духовності, утверджує справжній сенс життя.

Важливим у нашому дослідженні є окреслення змісту здатності любити. М. Савчин розрізняє любов душевну й любов духовну (трансцендентну). «Реальність душевної любові виникає із суб'єктивно прийнятої цінності іншої людини, що фасилітує розвиток суб'єкта любові. Ця любов стає різновидом душевної творчості, яка реалізується у діалогічному спілкуванні з іншим чи узагальненим її ідеальним заміником (любов до порядку, гуманність тощо). Головні вияви душевної любові – турбота, відповідальність, повага і знання іншої людини, яку любимо» [253, с. 45]. Трансцендентна любов має принципово інше походження й виміри. Перша ознака такої любові – відмова від ствердження власної абсолютності, екстатичний вихід із себе, визнання центру в Іншому; така любов всеосяжна й рівна до всіх. Людина, яка досягла такої любові, на думку автора, стає не тільки духовною, але й високоморальною особистістю, сповненою високої душевної гармонії і щастя.

Здатність любити невіддільно пов'язана зі здатністю творити добро – для себе, для рідних, для всіх інших.

Здатність людини творити свободу й відповідальність, на думку М. Савчина, полягає в тому, щоб: 1) стати повноцінно розвиненою, духовною особистістю й

припинити жити відповідно до зовнішніх принципів; 2) бути собою, відповідати перед собою за свій вибір [253].

Прийняття та актуалізацію фундаментальних автентичних здатностей, які виокремив М. Савчин, ми вважаємо пусковим механізмом, необхідним для розвитку духовності й професійної майстерності істинного педагога.

Інший великий вітчизняний дослідник духовності – М. Боришевський – також визначав її провідною детермінантною діяльності й поведінки людини. Духовність він операціоналізував через світоглядні ціннісні орієнтації і розумів як «багатовимірну систему, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості. В яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди людини, її ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності, спрямованої на подолання зла та творення добра» [42, с. 187].

Науковець зазначав, що надзвичайно важлива роль у виникненні та розвитку духовності особистості належить вірі людини в безсмертя душі, у її вічне життя, у вічність творінь людського духу, у вищу силу, в Бога [42, с. 188]. Цікаво зазначити, що думка про позитивний вплив віри у вищу ідею, у Бога на становлення духовності особистості, на вияви духовності в реальному житті стала досить поширеною серед багатьох сучасних психологів.

Виняткова роль віри в духовному житті людини зумовлюється, на думку М. Боришевського, тим, що, по-перше, в її основу покладені ті моральні (зокрема йдеться про християнські) чесноти, що для віруючої людини є внутрішніми інстанціями, регуляторами її духовного життя та поведінки; по-друге, віра сприяє виникненню потреби в самоаналізі, що слугує важливою базою для розвитку здатності до рефлексії.

Водночас, як зазначає науковець, духовність – це складний, універсальний, багатомірний феномен, взаємопов'язаний з багатьма особистісними характеристиками людини (любов'ю, відповідальністю, чесністю, емпатією, толерантністю та іншими морально релевантними цінностями); тому зараховувати

її виключно до віри є своєрідною монополізацією, що обмежує можливості збагнути сутність цього феномена. Саме через таку монополізацію духовність, на думку вченого, до сьогодні дехто вважає таємничим явищем, недоступним науковому вивченню [42, с. 194].

Тому цікаво звернути увагу й на позицію В. Ігнатової, яка розглядає духовність у єдності з творчістю. На її погляд, духовність проявляється в діяльності безкорисливого педагога, який не розраховує на негайну соціальну винагороду, не переслідує прагматичних цілей [98].

Л. Буєва вважає, що поняття духовності необхідне для визначення не утилітарно-прагматичних цінностей, що мотивують поведінку людини та її внутрішнє життя, а тих цінностей, на основі яких вирішуються смисложиттєві проблеми. Для кожної людини (різного рівня й типу освіченості) вони виражаються в системі «вічних питань» людського буття: хто я? навіщо я прийшов у цей світ? яке моє місце в ньому? який сенс мого життя? на підставі яких цінностей я повинен зробити вибір свого життєвого шляху, визначити цілі й сенс своєї діяльності? на що я можу опертися в оцінці цих результатів? за якими критеріями та яким чином можливе удосконалення моєї особистості, набуття духовної культури? Незважаючи на те, що це вічні питання, в окремому історичному просторі й часі для конкретної людини вони вирішуються заново. Тому головне – не набуття різноманітних знань, а їх зміст і мета. Отже, робить висновок Л. Буєва, духовність – це проблема набуття сенсу, показник існування певної ієрархії цінностей, цілей, смислів [50].

Л. Байкова, Л. Гребенкіна з огляду на гуманістичний підхід визначають духовність як вищий щабель емоційно-морального розвитку людини, гармонію її ідеалів з загальнолюдськими цінностями й високоморальними вчинками, в основі яких лежать потреба служити людям і добру, постійне прагнення до самовдосконалення [23].

Духовність особистості, як обґрунтував В. Шадриков, реалізується у вигляді духовних здібностей. Духовні здібності науковець розглядає як єдність і взаємодію природних здібностей, перетворених у процесі життєдіяльності та здібностей

людини як суб'єкта діяльності разом з моральними якостями. До духовних здібностей він зараховує здатність до самопізнання, самоосягання; здатність до співвіднесення себе й світу, себе з іншими людьми; здатність до пізнання інших людей. Учений вказує на те, що духовні здібності пов'язані з певним духовним станом, що має такі характеристики: рефлексивність, креативність, саморегуляція (яка розуміється як усунення протиріч з навколишнім середовищем, досягнення внутрішньої рівноваги, позитивного погляду на життя, посилення волі та її контролю з боку Я), інтегральність (єднання інтелектуальних, моральних, духовних якостей у процесі знаходження рішення), а також ціннісно-моральні характеристики, прагнення до духовному прогресу [386].

Отже, духовність має посідати одне із важливих місць в особистості педагога, чия діяльність безпосередньо пов'язана зі служінням людям та проявом гуманності. Однак це питання в контексті дослідження проблеми педагогічних здібностей поки в наукових дослідженнях розкрито недостатньо.

Поєднання ціннісних орієнтацій і духовних життєвих установок, культури міжособистісних стосунків і самовдосконалення знаходить своє вираження в такому понятті як *інтелігентність*. Ми розглядаємо інтелігентність як інваріантну складову педагогічних здібностей.

Інтелігентність (від лат. *intelligens* – розуміє, мислячий, що знає) – сукупність особистісних якостей людини, що свідчать про високий рівень розвитку інтелекту, освіченості і культури поведінки. Сучасна вітчизняна дослідниця Н. Оксентюк розглядає поняття «інтелігентність» на трьох рівнях. На індивідуальному рівні вона розуміє інтелігентність як конкретну якість особистості, що проявляється в спілкуванні й діяльності. На рівні конкретно історичного аналізу інтелігентність є своєрідностями конкретно-історичних особливостей духовного осмислення світу цінностей, способів діяльності й спілкування. На загально-соціальному рівні інтелігентність – це прояв родової сутності людини, що володіє системою ціннісних характеристик [249]. Інтелігентна людина налаштована на залучення до багатства світової культури, на пріоритет загальнолюдських цінностей у всіх сферах діяльності суспільства, на реалізацію вищих ідеалів у своїй діяльності. У

своїх вчинках вона керується совістю та почуттям справедливості, здатна до співчуття, порядна й тактовна, терпима до інакомислення, принципова.

І. Бестужев-Лада також вважає, що інтелігентність містить складний комплекс моральних якостей і властивостей, де освіта – лише один з елементів, і тому інтелігентною може бути будь-яка людина, якщо вона порядна й чесна, добра й доброзичлива до оточення, розумна й начитана, постійно прагне до поповнення знань.

У цьому контексті В. Бачинін виокремив чотири групи працівників освіти: інтелектуали-моралісти, естети, врівноважені та псевдо-інтелігенти.

Інтелектуали-моралісти є зразком високої культури, символом моральної чистоти. Їх хвилюють проблеми людського призначення («Бути чи не бути?»), актуальні для кожного покоління. Їх характеризує потреба й готовність до естетичних міркувань, духовної роботи над собою.

Естети тонко реагують на естетичні характеристики культурних шедеврів. Провідним мотивом прилучення їх до цінностей мистецтва є естетична насолода. Їх інтерес виражений в емоційно-чуттєвій формі: «подобається – не подобається».

Урівноважені педагоги характеризуються певною рівновагою між інтелектуально-пізнавальною та емоційною сторонами естетичного сприйняття.

Псевдоінтелігенти керуються в спілкуванні міркуваннями моди й престижу, у їхній діяльності значне місце також займають зовнішні атрибути (книги, твори мистецтва тощо).

На думку В. Бачиніна, перші три групи містять характеристику інтелігентної людини, тому що поняття культури, духовності та інтелігентності знаходяться в одному ряду. Інтелігентна людина – це духовно багата особистість, що володіє високою внутрішньою й зовнішньою культурою, надзвичайно багатостороннім і різноманітним ставленням до світу, до життя і людей. Вона готова до постійної роботи над собою, до самовіддачі, до самовідданого служіння батьківщині й справі. Водночас духовне багатство, освіченість, культура, інтелігентність не даються самі собою. Щоб опанувати цими особистісними якостями, *потрібно докладати великих зусиль, працювати над саморозвитком та самовдосконаленням* [27].

Отже, інтелігентність передбачає усвідомлення людиною та реалізацію в її житті простих норм моральності (совісність, чесність, честь, благородство, поважність, толерантність), моральних якостей вищого порядку (служіння загальнолюдським ідеалам), вимогливості до себе; розуміння необхідності постійної духовної роботи над собою.

Розглянуті вище особистісні якості за їх функційним значенням можна об'єднати у певні групи: наприклад, моральність, відповідальність, духовність, інтелігентність – у групу духовно-моральних якостей, любов до дітей, емпатія – емоційно-вольових якостей, самоорганізованість, педагогічна рефлексія – рефлексивних тощо. Ці якості ми розглядаємо як особистісні кореляти педагогічних здібностей.

Сьогодні освіта трансформується, впроваджуються нові освітні технології і, відповідно, педагог має бути готовим приймати незвичні осмислені педагогічні рішення та здійснювати відповідальний вибір певної позиції, дії, вчинку. Тому, поряд з особистісними якостями, які є необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності, важливо назвати і їх діяльнісні реферанти. До таких більшість авторів зараховують *теоретичну й методичну грамотність педагога, вільне володіння предметом, педагогічний такт і педагогічну взаємодію на принципах гуманізму*.

Необхідним критерієм грамотної педагогічної діяльності, безсумнівно, є вміння адекватно підбирати прийоми й методи роботи, вміння гнучко адаптувати технології викладання до вікових особливостей учнів, рівня їх підготовленості, інтересів. Кожен прийом, який використовує педагог, має сприяти досягненню цілей всього заняття.

А. Щербаков, А. Мудрик, розмірковуючи про вміння педагога загалом, вважають, що в дидактичному плані їх можна звести до трьох основних: 1) вміння переносити відомі знання вчителя на непередбачувану педагогічну ситуацію; 2) вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення; 3) вміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації [337, с. 790].

Формою реалізації педагогічної моралі в діяльності вчителя, у якій думки та дії збігаються, учені вважають *педагогічний такт*. У цьому контексті такт розуміється як моральна поведінка, що містить передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинку й суб'єктивного його сприйняття. Педагогічний такт науковці визначають однією з найважливіших педагогічних здібностей (І. Страхов, Л. Байкова, І. Зязюн, І. Синиця, В. Сластьонин, М. Станкін та ін.).

Один з провідних учених, який досліджував педагогічний такт, І. Страхов виокремлює такі його вихідні ознаки: міра педагогічного впливу й аналогічний прояв особистісного впливу педагога на учня на вербально-семантичному й експресивному рівнях, а також єдність звернення та ставлення (конгруентність). У структурі педагогічного такту автор виокремив: 1) повагу учнів та педагогічну вимогливість; 2) єдність ділового й психологічного контакту; 3) поєднання довіри й педагогічного контролю; 4) врівноваженість викладача та безпосередність процесу спілкування [350].

І. Чорнокозов дає таке визначення педагогічному такту: «Це моральна поведінка, що містить передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинків і суб'єктивне їх сприйняття, вираження високої гуманності, чуйності, турботи про учня (студента), найкращій засіб встановлення доброзичливих відносин з ним у різних ситуаціях» [383]. М. Станкін розглядає педагогічний такт як умову формування ефективних взаємовідносин. На думку В. Сластьонина, педагогічний такт – це вміння дібрати правильний підхід до учня, зажаючи на його особистісні особливості.

Відомий вітчизняний дослідник педагогічного такту І. Синиця визначає його як частину культури взаємодії педагогів з вихованцями, як природну здатність педагога впливати на дітей, повагу до людської гідності дитини. Відзначаючи, що педагогічний такт – це сукупність багатьох особистісних якостей, умінь і навичок, науковець називає серед них такі, як уважність, спостережливість, витримка, самовладання, справедливість тощо. І. Синиця вважає, що такт є результатом творчої діяльності педагога, і що він не може бути засвоєний у результаті заучування, механічного запам'ятовування. Особливу увагу вчений приділяє

безтактності й попереджає, що цей людський недолік протипоказаний педагогу та викликає незаслужену образу й відповідну нетактовність у вихованців [338].

Якщо вищезгадані дослідники розглядали педагогічний такт через призму особистісних якостей, умінь і навичок, як міру безпосереднього впливу на суб'єктів освіти, то І. Зязюн розглядає такт як здатність підтримувати психологічний контакт, тобто як моральну категорію, що допомагає регулювати взаємовідносини людей. Педагогічний такт у такому розумінні – це можливість педагога показати свою повагу до учня / студента. Водночас особливе місце приділяється вимогливості: що вищою є повага, то вищою має бути міра вимогливості. Зв'язок поваги й вимогливості, на думку І. Зязюна, діалектичний.

Поняття «такт» містить багато компонентів, але всі вони так чи так пов'язані з турботою про людину, уважним і чуйним ставленням до неї. Професійний такт виражається в умінні швидко й правильно оцінювати обстановку, що склалася, стримувати свої почуття, не втрачати самовладання, в поєднанні розумної вимогливості з чуйним ставленням, у самокритичній оцінці своєї праці [338]. Як зазначають Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева, носієм такту може бути лише зріла, духовно багата, інтелігентна особистість. Саме в неї такт набирає свого найповнішого вияву. Він стає видимим через особистісно-неповторний стиль діяльності такого педагога, через *діалогічність* у ставленні до світу, уміння враховувати неповторну особистість кожного учня [106, с. 44].

Реальні та потенційні можливості діалогу як форми організації спілкування суб'єктів освітнього процесу активно вивчає сучасна вітчизняна дослідниця Г. Радчук. На її думку, рівень діалогізації освітнього середовища може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти, оскільки діалог в освіті спрямований передусім на створення специфічного освітнього діалогічного середовища та м'яке, делікатне управління процесами, що відбуваються в ньому [294].

Діалогічність змісту освіти також пов'язана з гуманістичними пріоритетами в освіті. У психологічному аспекті гуманітаризація змісту освіти передбачає насичення його новими смислами та цінностями. В. Сериков зазначає, що цілісний

зміст освіти складається з дидактично перетвореного соціокультурного досвіду, що існує до і незалежно від процесу навчання у вигляді навчальнопрограмних матеріалів («освітній стандарт») та особистісного досвіду, що набувається на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування та зумовлених ним життєвих ситуацій, котрі протікають у формі переживання, смислотворчості, саморозвитку [332]. Викладач має знати та враховувати зміст суб'єктивного досвіду студента, додати його в зміст освіти та допомагати йому осмислювати цей досвід. Викладач має конструювати такі навчальні ситуації, котрі актуалізують смислові переживання, вимагають прояву суб'єктних позицій студентів [293, с. 18].

Варто зазначити, що в діалог здатна вступити людина, яка готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими людьми. Свобода є і передумовою діалогу, і прикметною рисою його здійснення, і деякою мірою його результатом. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співрозмовники не ставлять за мету вплинути один на одного, але водночас діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме ця свобода самоздійснення, свобода стати й бути самим собою відіграє в діалозі провідну роль [47].

Ю. Сенько стверджує, що в діалозі відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу: стосунки співпраці в досягненні спільної мети і співтворчості [329]. Неабияку роль у процесі діалогізації освіти відіграє уже згаданий нами педагогічний такт.

Ще однією важливою професійною якістю педагога, що сприятиме досягненню успіху в його педагогічній діяльності, є сформована *гуманістична спрямованість*. На важливість цієї умови вказувала ще Н. Кузьміна.

Традиційно під спрямованістю розуміють зосередженість думок, спрямованих до тієї чи тієї мети, у загально-психологічному сенсі – це сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особи і які є відносно незалежними від наявних ситуацій. Особистісна спрямованість характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, у яких виражається світогляд людини.

Н. Кузьміна розрізняє три типи спрямованості педагога:

1) істинно педагогічну, що проявляється в інтересі до самих учнів, до творчості, пов'язаної з вихованням у них людських якостей. Ознаками цієї спрямованості є інтерес до педагогічної професії, схильність працювати у цій сфері, усвідомлення своїх здібностей і характеру як таких, що відповідають цій професії;

2) формально-педагогічну – спрямованість на дотримання норм і правил педагогічної діяльності, зафіксованих у навчальних планах, програмах, підручниках, інструкціях;

3) хибно педагогічну – спрямованість на самого себе (своє самопочуття, своє самовираження, свій стан, свою кар'єру тощо) [151, с. 16–17].

Високий рівень педагогічної спрямованості вона визначає через стійку мотивацію на формування особистості учня, через покликання, яке співвідноситься з потребою у вибраній діяльності, до того ж дослідниця наголошує, що тільки перший тип спрямованості забезпечує досягнення високих результатів у педагогічній діяльності [151].

Педагогічна спрямованість передбачає наявність у педагога особливого ставлення до дітей і до роботи. Без любові до своєї професії, усвідомлення власної педагогічної місії, без відчуття пристрасності до постійного педагогічного пошуку, без захопленості предметом і загостреної потреби до спілкування з дітьми працювати, в принципі, можна, але праця в такому випадку буде здаватися виснажливою, спілкування – обтяжливим, а сам педагог не зможе відчувати почуття легкості, не стане радіти ні процесу, ні результату праці [299].

Мотиваційну сферу діяльності педагога, його спрямованість А. Орлов інтерпретує як центрацію. Під нею дослідник розуміє побудовану взаємодію, засновану на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини й конгруентності – спорідненості переживання й поведінки. Автор виокремлює шість основних типів центрації педагогічної діяльності:

1) конформна – центрація на інтересах (думках) своїх колег. Домінування цієї центрації спостерігається у педагогів, схильних до організаторської та виховної роботи з різними віковими групами. Вони схильні до колективних ідей,

неконфліктні, однак легко переймають наявний у навчально-виховному закладі негативний досвід;

2) егоїстична – центрація на інтересах (потребах) свого «Я». Такі педагоги намагаються відстояти право на нешаблонну роботу. У ситуації обмеження свободи їхніх дій можливі конфлікти з колегами й адміністрацією;

3) гуманістична – центрація на інтересах (потребах) дітей. Вся діяльність такого педагога спрямована на гуманізацію процесу навчання, виховання й розвиток особистості дитини;

4) авторитетна – центрація на інтересах (вимогах) адміністрації. Характерна для педагогів із нереалізованими індивідуальними особливостями в силу їхньої старанності й репродуктивності в організації діяльності. Їм властива велика залежність від оцінок їхньої діяльності інспектуючими органами освіти і думки адміністрації школи. Вони швидко змінюють стиль і методи викладання, якщо це рекомендовано «зверху». Під час перенесення методик не завжди адаптують їх до умов власної діяльності;

5) орієнтація на батьків – центрація на інтересах (запитах) батьків. У такому випадку можливе необ'єктивне оцінювання досягнень учнів, пов'язане із взаємовідносинами між педагогом і сім'єю учня;

б) методична (пізнавальна) – центрація на методичній стороні педагогічного процесу. Характерна для педагогів теоретичного складу розуму дидактичного типу. Основний напрямок їх діяльності – вдосконалення технології навчання й виховання. Але захопленість педагогів удосконаленням методики викладання іноді призводить до того, що вчитель починає розглядати учня як фон, на якому він творить «бездоганний» урок [300, с. 48, 214].

Гуманістичну спрямованість педагога Л. Антилогова пов'язує з усвідомленням необхідності зробити людськими форми спілкування з учасниками педагогічного процесу, з умінням радіти успіхам своїх вихованців, вірити в їхні безмежні можливості, завойовувати їхні симпатії. Вона виділяє чотири основні принципи гуманістичної спрямованості: а) поважати особисту гідність кожного вихованця; б) вимагати від інших після того, як навчився вимагати від себе; в)

відчувати постійну потребу спілкуватися з людьми, жити їхніми потребами, інтересами; г) відчувати прагнення завойовувати довіру вихованців [9].

Як бачимо, розвиток педагогічних здібностей, по-перше, пов'язаний з розвитком великої кількості особистісних якостей і, по-друге, розкривається через певні дії і вміння. Зорієнтуватися й вибудувати траєкторію розвитку педагогічних здібностей в умовах сучасного культурно-історичного та освітнього простору можна, визначивши пріоритетні особистісні та професійні якості педагога, що зможуть забезпечити успішність його діяльності.

2.3. Розвиток педагогічних здібностей у процесі професійного становлення

Процеси особистісного та професійного зростання дорослої людини в останні роки стали предметом ретельного вивчення, що пов'язано з інтенсивним розвитком наук, які досліджують процеси розвитку й освіти дорослих – акмеології та андрагогіки.

У дослідженні розвитку професіонала та його професійних здібностей виокремили декілька підходів (за О. Фонарьовим):

- маніпулятивно-прагматичний (спрощений погляд на розвиток педагогічних здібностей та професійно-важливих якостей);
- позитивно-технократичний (передбачається, що в процесі спеціального навчання вдається сформуванню відсутніх професійно-важливих якостей);
- етико-гуманістичний (вивчення професійного розвитку проводиться не на основі об'єктивних характеристик процесу праці, а з погляду особистісних характеристик);
- аксіологічний (розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, поглиблення уявлень про неї, що характеризується зміною вимог, які сама людина починає ставити) [367].

Серед названих підходів, на нашу думку, аксіологічний підхід є найбільш методологічно виправданим щодо розвитку педагогічних здібностей.

Розвиток професійних здібностей педагога нерозривно пов'язаний з його професійним становленням і характеризується поступовим зростанням рівня суб'єктної активності та здатності до свідомого самовдосконалення у професійній сфері життя. Окрім того, більшість сучасних учених вважають педагогічні здібності ядром професійного становлення педагога. На нашу думку, педагогічні здібності – це не лише ядро, вони є потужним особистісним ресурсом, що відіграє ключову роль у перетворенні професійної діяльності педагога.

У психології під професійним становленням розуміють «формоутворення» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності (Е. Зеєр; Н. Глуханюк); цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації та соціалізації, частина життєвого шляху особистості, специфічна форма розвитку [61].

Найважливішими чинниками професійного розвитку особистості К. Бабак та В. Ямницький визначають впливи середовища (зокрема цілеспрямовані) та власну активність (насамперед, свідому) самого суб'єкта професійного розвитку. До того ж вони розглядають професійний розвиток як частину життєвого проєкту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання процесуальних, особистісних та професійних аспектів онтогенетичного розвитку особистості [20].

Значний інтерес у плані вивчення проблеми професійного становлення та розвитку викликають дослідження Е.Ф. Зеєра і Н.С. Глуханюк. Автори визначають професійне становлення як продуктивний процес розвитку й саморозвитку особистості, становлення її суб'єктності, освоєння і самопроєктування професійних видів діяльності, визначення свого місця в світі професій, реалізації себе в професії і самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Динаміка професійного становлення підпорядкована загальним закономірностям психічного розвитку: єдності свідомості й діяльності, наступності, гетерохронності [61].

Відомі такі стадії професійного розвитку, які назвав Е. Зеєр, як оптація, професійна підготовка, адаптація, первинна та вторинна професіоналізація, майстерність. Основою для виділення таких стадій автор визначає соціальну ситуацію та рівень провідної діяльності. На стадії оптації відбувається професійне

самовизначення; на стадії професійної освіти – перебудова навчально-пізнавальної діяльності в професійно-орієнтовану; на стадії адаптації починається самостійна трудова діяльність, а на стадії первинної професіоналізації виникає потреба в професійному зростанні і за відсутності його перспектив – внутрішній дискомфорт, психічна напруженість. Подальший професійний розвиток фахівця призводить до його вторинної професіоналізації (Е. Зеєр, Е. Симанюк). Особливістю цієї стадії є високопродуктивне виконання професійної діяльності, а небезпекою – стагнація професійного життя й особистості. Завершує класифікацію розвитку професіонала стадія майстерності – творчий рівень виконання діяльності. Заслуга Е. Зеєра полягає в тому, що він показав варіативність темпу й траєкторії професійного становлення, їхню обумовленість віковими, індивідуально-психологічними, соціально-економічними, професійно-технологічними чинниками.

Професійне становлення в сучасній психології розглядається як складний динамічний процес, що має свою траєкторію розвитку. Ця траєкторія багато в чому залежить від логіки (моделі) професійного розвитку, в основі якої лежить той чи той спосіб існування людини: життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина (при тому сама людина знаходиться всередині самого життя: будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ життя, а не до життя в цілому) або вихід за межі безпосередніх зв'язків, поява ціннісно-смислового визначення життя (С. Рубінштейн). Положення С. Рубінштейна про два способи життя послугувало методологічною основою для того, щоби Л. Мітіна назвала дві моделі професійної поведінки: моделі адаптивної поведінки, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, заснованої на другому способі життєдіяльності [219].

За умови адаптивної поведінки (1 модель) домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Маються на увазі процеси самопристосування, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам людини. У діяльності фахівець, як правило, керується постулатом економії сил і користується, переважно, напрацьованими алгоритмами вирішення

професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними в штампи, шаблони, стереотипи.

У моделі професійного розвитку (2 модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю в цілому й перетворити її в предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем ситуації, повноправним автором, який конструює своє сьогодення та майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі й протиріччя різних сторін професійної праці, самостійно й конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних обмежень. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного та професійного зростання спонукає її до постійного експериментування, що розуміємо як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом такої ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а отже, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, з іншого [221].

Професійне функціонування фахівця в руслі першої моделі детермінується, в основному, протиріччям між вимогами професійної діяльності й професійної спільноти, з одного боку, і можливостями та здібностями особистості, індивідуальним стилем діяльності та спілкування, досвідом роботи, з іншого. Динаміка професійного функціонування фахівця проходить три стадії: професійної адаптації, професійного становлення та професійної стагнації. На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності й можливості до вимог професійного середовища й існує за рахунок досягнень минулого, експлуатації стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного зростання фахівця, несприйнятливості до нового [221].

Професійний розвиток людини у другій моделі детермінується різними протиріччями, зокрема й суперечностями, виокремленими в моделі адаптивної поведінки. Але основною рушійною силою розвитку професіонала є

внутрішньоособистісне протиріччя між Я-діючим і Я-відображеним. Переживання цього протиріччя спонукає людину до пошуку нових можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких сприятиме наближенню Я-діючого до Я-відображеного. Однак неспівпадання Я-діючого і Я-відображеного може призводити як до спроб змінити свій внутрішній світ, так і до спроб змінити зовнішнє середовища, своє оточення [220, с. 10].

Аналогічну інформацію про існування двох форм професійного розвитку – пасивної (адаптивної) та активної (творчої, надситуативної) – наводить Ю. Поваренков. Він розглядає професійне становлення як системний, безперервний процес, що детермінується системою зовнішніх та внутрішніх чинників, співвідношення яких і визначає базові протиріччя професійного розвитку. Зовнішніми є професійні вимоги, що пред'являються індивіду, і соціально професійні можливості, що надаються йому в процесі професіоналізації. На думку автора, до числа внутрішніх чинників належать професійні домагання, можливості індивіда, його зустрічні вимоги до умов професіоналізації [276, с. 100].

Ю. Поваренков зазначає, що суть «пасивної» моделі професійного становлення полягає в тому, що індивід в основному орієнтований на задані нормативні вимоги, на виконання заданих професійних приписів. У рамках другої моделі індивід піднімається над ситуацією професійного розвитку й перетворює свою працю в об'єкт практичного перетворення. Науковець розглядає реалізацію пасивної моделі як перший етап професійного розвитку, коли провідна роль відводиться професійним вимогам. Це помітно на стадії професійного навчання та на початкових етапах самостійної діяльності, аж до завершення професійної адаптації. Після завершення адаптації, тривалість якої залежить від типу професії, провідну роль починають відігравати внутрішні, психологічні чинники. Перехід на активну модель професійного становлення здійснюється у менеджерів, вчителів приблизно на 4–5 році самостійної професійної діяльності. Однак такий перехід спостерігається далеко не у кожного фахівця [276, с. 102]. І це закономірно, бо для цього необхідні певні умови: як зовнішні, так і внутрішні.

Розвиток професіонала тісно пов'язаний не тільки з логікою його професійного становлення, психологічними закономірностями вікового розвитку, але й з особливостями життєдіяльності індивіда, з логікою його індивідуального становлення. «Події життя, – зазначає С. Рубінштейн, – це вузлові моменти й поворотні етапи життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того чи того рішення на більш-менш тривалий період визначається подальший життєвий шлях людини» [309, с. 684].

Н. Логінова виокремлює три основні групи подій життя: події середовища, події поведінки та події внутрішнього життя людини. Одним із проявів суперечностей життєвого шляху є так звані біографічні кризи (Р. Ахмеров), до яких належать криза нереалізованості – суб'єктивне переживання, пов'язане з недооцінкою своїх досягнень, успіхів; криза спустошеності – душевна втома, недооцінка своїх можливостей; криза безперспективності – відсутність планів на майбутнє та перспектив професійного зростання й різноманітні їх поєднання. Ці кризи не «прив'язані» до календарного віку, їх виникнення та протікання дуже індивідуальне й суб'єктивне [19].

У зарубіжній психології розробка цілісних концепцій професійного становлення здійснюється, переважно, у рамках психології кар'єри (psychology of career) або кар'єрного розвитку (career development). Серед найбільш відомих теорій кар'єри можна виділити психодинамічну модель вибору кар'єри (І. Бордін, Е. Рое); теорії розвиваючої перспективи (Д. Сьюпер, Е. Гінзберг); особистісних рис (Р. Девіс, Л. Лофквікс, Д. Холланд); соціального наuczіння (підкріплення) (А. Мітчел, А. Бандура, Дж. Роттер). Останнім часом теорію кар'єри істотно доповнила концепція поліваріантності кар'єри Д. Холла та Ф. Мірвіс. Особливість цього підходу полягає в наданні переваги унікальності шляху розвитку кожного працівника, на відміну від універсальної моделі для всіх [420].

Отже, як показує проведений теоретичний аналіз, професійне становлення є складним, безперервним, системним процесом, спрямованим на освоєння певного виду діяльності, реалізації себе та досягнень вершин у певній професії і тісно пов'язане з розвитком професійних здібностей.

Що стосується професійного становлення педагога, то воно має свої особливості, зумовлені типом професії, яка, за класифікацією Е. Климова, належить до типу «людина – людина». «Предметом інтересу, розпізнання, обслуговування, перетворення в цьому типі професій є соціальні системи, співтовариства, групи людей і тому професійне становлення відбувається в процесі спілкування, діяльності та інших видах активності» [122, с. 87; 144].

«Професійне становлення педагога» в науковій літературі розглядають у трьох психолого-педагогічних аспектах: 1) становлення педагога як особистості, професіонала; 2) становлення професійної педагогічної діяльності; 3) становлення професійного педагогічного мислення. Всі згадані аспекти охоплюють різні психологічні виміри педагога та мають свої механізми, детермінанти, умови розвитку.

Становлення педагога як професіонала багато дослідників пов'язують із розвитком у нього різних сфер особистості – інтелектуальної (професійне мислення, професійні знання й способи діяльності; І. Пасічник, І. Ісаєв, С. Косарецький, В. Сластьонин), операційно-діяльнісної (практична готовність, професійний досвід, майстерність; І. Зязюн, В. Сластьонин, М. Томчук), емоційно-вольової (емоційний стан, вольова саморегуляція; Л. Мітіна, І. Зимня), духовно-моральної (ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, рефлексивна культура; М. Миронова, Р. Павелків, М. Савчин, Л. Обухова та ін.), а також з професійно важливими особистісними якостями (В. Ігнатова, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Ямницький та ін.), з розвитком професійної свідомості та самосвідомості (С. Косарецький, Р. Каламаж, І. Вачков та ін.).

Послідовність професійного становлення педагога визначається професійною генезою, за якої в педагога відбуваються зміни в операційно-технічній стороні його діяльності, що забезпечує суб'єктність педагога (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Щербан та ін.), у комунікативній стороні, що забезпечує можливість бути суб'єктом педагогічного спілкування (А. Коваленко, Т. Щербан, В. Теслюк, Ю. Плиська та ін.), у професійно визначеній «Я-концепції» (Р. Бернс, Р. Каламаж, О. Савченко та ін.), у професійній свідомості

(С. Дніпрова, С. Косарецький та ін.), у професійній рефлексії (Т. Доцевич, Р. Павелків та ін.), у професійній компетентності (І. Зимня, Л. Мітіна, Ю. Плиска, В. Ямницький та ін.), у професійних сенсах діяльності (М. Савчин та ін.), формуються механізми саморозвитку та здатність до передачі їх своїм учням (Н. Ключова), змінюються поведінка, спосіб роботи й загальнопедагогічної оцінки (У Ордон), розвивається суб'єктна позиція. Причому Є. Кригер зазначає, що процес професійного становлення педагога не може бути обмежений віковими та тимчасовими рамками, педагогічним стажем. Як правило, цей процес має суто індивідуальний характер і визначається особистими смислами педагогічного розвитку [144].

Такі дослідники як М. Миронова, Н. Щуркова та ін. пов'язували професіоналізм педагога з визнанням людини як найвищої цінності. Взаємини педагога з дітьми в такому випадку припускають перехід з адміністративно-посадової позиції на позицію «людина – людина» [217; 402].

У сучасній психологічній літературі існують різні, іноді суперечливі думки про співвідношення етапу професійного становлення й рівня професіоналізму, ефективності вчителя. Так, Є. Борисова й Т. Логінова, традиційно виокремлюючи в динаміці професійного становлення п'ятирічні стажові групи (1–5, 6–10, 11–15, 16–20, 21 і більше років стажу), виявили, що представники кожної наступної групи працювали більш ефективно і якісно, ніж попередні. Однак вони ж встановили, що *професійні здібності дуже інтенсивно розвиваються перші 10–15 років роботи, а потім з невеликими коливаннями залишаються приблизно на одному рівні* [41].

За даними Н. Кузьміної, перший підйом у розвитку педагогічних здібностей припадає на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; спад – на період від 16 до 20 років; новий підйом, що перевищує перший – на період з 21 року до 25 років педагогічної діяльності. У перші роки інтенсивно розвиваються організаторські здібності, потім підтягуються інші, потім перебудовується вся структура педагогічних здібностей. Зі збільшенням педагогічного стажу конструктивні здібності випереджають за темпами розвитку організаторські здібності [153].

У своєму дослідженні І. Сергієнко виявив, що вчителі з педагогічним стажем 6–10 років мали найбільш сильно виражену функційно-формальну орієнтацію (добре знання предмета, володіння методикою викладання тощо), тоді як для тих, чий стаж від 0 до 2 років і від 11 до 15 років більш характерна особистісно-комунікативна орієнтація (повага до особистості дитини, педагогічний такт тощо) [330].

У процесі професійного розвитку людина не лише вдосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але може відчувати й негативний вплив цього процесу. Такий вплив призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують не тільки професійні успіхи, але й негативно проявляються в «непрофесійному» житті. У зв'язку з цим можна говорити про висхідну (прогресивну) та спадну (регресивну) стадії професійного розвитку [396].

За умови часткового регресу професійного розвитку зачіпається якийсь один елемент. Повний регрес означає, що негативні процеси торкнулися окремих структур психологічної системи діяльності, приводячи їх до руйнування, що може знизити ефективність виконання праці. Ознакою негативного впливу професії на особистість є поява різних професійних деформацій або специфічних станів (наприклад, професійного / емоційного «вигорання»).

Отже, педагогічні здібності є центральною ланкою, ядром професійного становлення педагога, вони розвиваються в процесі професійного розвитку й нерозривно пов'язані з розвитком особистості. Процес професійного становлення, розвитку педагогічних здібностей педагога не обмежується причинно-наслідковими зв'язками, але його можна розглядати й через смислові зв'язки.

2.4. Критерії розвитку педагогічних здібностей

У наш час все ще відсутня загальноприйнята думка щодо того, які якості характеризують педагогів високого професійного рівня, а також щодо того, які передумови їх успішного формування. Хоча спроби розробити такі критерії були (Л. Абдалина, І. Бережна та ін.).

Сьогодні для визначення рівня успішності педагогічних працівників найчастіше використовують компетентнісний підхід. Серед найбільш поширених компонентів професійної компетентності в цій сфері виокремлюють інноваційну, інформаційну (інформаційно-дослідницьку), комунікативну, методичну, науково-дослідну, організаційну (управлінську), творчу (креативну), моральну компетенції. Звичайно, компетентнісний підхід дозволяє охопити доволі широке розмаїття різних аспектів педагогічної діяльності, однак він не дає можливості створити цілісну модель вимірювання праці педагога. Неясно, яка компетенція або комплекс компетенцій будуть ядром цієї моделі, які взаємозв'язки існують між компетенціями, чи можна розглядати модель компетенцій як систему тощо [246, с. 28].

Ще один варіант визначення професійної успішності педагогічних працівників пов'язаний з виявленням певного набору особистісних характеристик і побудовою збірного портрета ідеального педагога. Однак створити такий особистісний портрет досить складно хоча б тому, що кожна людина може володіти своїм індивідуальним стилем педагогічної діяльності залежно від власних неповторних якостей, а однакових результатів здатні досягати люди з різними характеристиками.

Найбільш перспективним, на нашу думку, є системний підхід до визначення професійної успішності педагогів. Він дає можливість врахувати у взаємозв'язку практично всі показники успішності.

Оскільки педагогічні здібності відображаються в успішності педагогічної діяльності, то з'ясуємо на початку сутність поняття «успішності педагогічної діяльності» та визначимо її критерії.

Успіх, згідно з Л. Божович, є «різницею між минулим рівнем виконання і реальним рівнем», «змаганням із самим собою», «прагненням до поліпшення результатів» [36]. З одного боку, успіх є реальним результатом власних дій, або якісною його оцінкою, з іншого – суб'єктивним переживанням, пов'язаним з оцінкою досягнень з боку суспільства. Успіх як життєвий, так і професійний, – це баланс між зовнішнім і внутрішнім, між умінням ставити цілі і, незважаючи на

невдачі, досягати їх, приймати себе й своє оточення, налаштовуватися на всебічне самовдосконалення [324, с. 113].

Поняття «успішність» як особистісна властивість позначає стійку динамічну систему переживань індивідом своїх досягнень відповідно до самооцінки та рівня домагань.

Аналізуючи проблему успішності, ми натрапили на те, що в літературі часто змішуються такі близькі за змістом поняття, як «продуктивність», «оптимальність», «результативність», «ефективність». Спробуємо уточнити значення цих термінів. Більшість їх дефініцій можна знайти у працях А. Маркової, також вони є у В. Шадрикова та Ю. Якуніної:

- результативність передбачає наявність будь-якого результату, підсумку діяльності, який може бути й незапланованим [174];
- оптимальність – це досягнення найкращого результату в конкретних умовах за мінімальних зусиль і витрат часу учасників [174];
- продуктивність – загальна кількість випущеної в одиницю часу продукції, швидкість виконання тих чи тих дій [388]; кількість випущеної в одиницю часу продукції, що відповідає стандартам [174];
- під ефективністю розуміють співвідношення успішності й неуспішності діяльності в певний період [405].

Зі свого боку успішність діяльності розуміють як наявність результативних дій, що можуть і не відобразитися прямо на продуктивності, але або вести до її підвищення в майбутньому, або позитивно відобразитися на діяльності партнерів по взаємодії [246, с. 28].

Щодо поняття «професійна успішність», то вона є оціночною (як з боку самого суб'єкта діяльності, так і з боку оточення і колег); безпосередньо пов'язана з ефективністю та кінцевими результатами діяльності; виражається в задоволеності суб'єкта своєю працею; є умовою професійної самореалізації [12].

Відповідно до цього постає одне надважливе питання: що вважати критерієм досягнень, критерієм успіху у педагогічній діяльності? У загальному можна визначити зовнішні (вихованість учнів, їхні когнітивні досягнення, загальний

розвиток, ерудованість, перемоги на олімпіадах, конкурсах тощо) та внутрішні (задоволення від навчання та праці, прагнення пізнавати відоме та творити нове, психічне та емоційне здоров'я тощо) критерії. Водночас зазначені критерії можуть по-різному поєднуватися. Наприклад, учень може досягнути високого рівня знань, але ненавидіти школу, вчителів і сам процес навчання; він може багато знати, бути достатньо вихованим, але невпевненим у собі, тривожним, або ж учень може мати посередні знання, але бути доволі творчим, активним, задоволеним тощо.

Про досягнення в педагогічній діяльності можна говорити, беручи до уваги визначені цілі освітнього процесу. Здебільшого головну мету освіти прописують у відповідних законах та положеннях. Так, у Законі України про освіту (від 05.09.2017) зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [283]. «Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (ст. 12 ЗУ «Про освіту»).

Узагальнюючи, можна сказати, що зовнішніми критеріями успішної педагогічної діяльності (і, водночас, її результатами) є інтелектуальний, творчий, моральний розвиток учнів та їхнє прагнення до постійного самовдосконалення та самореалізації.

Досягнення учнів, зазвичай, визначаються на основі одержуваних ними оцінок, активності в громадській діяльності, вихованості тощо. Рівень навченості

відстежується досить часто протягом навчального року: з окремих тем, наприкінці навчальної чверті (семестру), за підсумками різних контрольних робіт тощо. Результати таких спостережень регулярно доводять до відома вчителів, тому кожен учитель знайомий із запропонованим критерієм.

Як показує реальна практика, навчаються в того, кого люблять, хто подобається. Тому іншим критерієм успішності педагогічної діяльності є емоційне ставлення учнів до педагога та предмета навчання. Емоційне ставлення учнів до уроків і до вчителя може бути позитивним, нейтральним і негативним. Хороший учитель – це той, у якого «всі діти хотіли і могли за допомогою вчителя добре вчитися».

За допомогою комбінації цих двох вищеописаних ознак (пізнавальні досягнення учнів (знання ними предмета) та їхнє емоційне ставлення до уроків (наявність або відсутність прихильності до вчителя)) можна виділити 4 умовні групи педагогів (див.Рис. 2.3).



Рис. 2.3. Поділ педагогів за об'єктивними (зовнішніми) ознаками успіху.

До першої групи («майстрів») увійшли педагоги, які, за оцінками учнів та батьків, сприяють високим когнітивним досягненням, а також викликають

прихильність в учнів; до другої – педагоги, які забезпечують високі досягнення, однак учні їх швидше «не люблять», ніж «люблять». Ми умовно назвали їх «дидакти». Третю групу («фасилітатори») представили педагоги, які не можуть сформувати в учнів міцні знання, однак викликають у них прихильність до себе і до занять. І до четвертої групи увійшли педагоги, які, за оцінками учнів та батьків, не можуть забезпечити високих досягнень і не користуються прихильністю та авторитетом серед вихованців. Ця група педагогів умовно названа «неуспішні».

Визначаючи успішність професійної діяльності педагога, важливо враховувати співвідношення між витраченими зусиллями й результатами. Інколи успіху педагог досягає завдяки перенапруженню сил та перевантаженню, що призводять до швидкого емоційного й професійного вигорання. Тому важливо брати до уваги суб'єктивні критерії успішності педагогічної діяльності – відсутність синдрому емоційного вигорання й задоволеність працею. Задоволеність є довгостроковим емоційно-оцінним ставленням до виконуваної роботи й умовою її протікання. Як показують дослідження, позитивне ставлення до діяльності забезпечує довгострокову мотиваційну установку на її виконання й продовження (Т. Артем'єва) [13]. Незадоволеність діяльністю знижує мотивацію, формує ставлення до роботи як до вимушеної діяльності й викликає деформацію мотиваційної сфери особистості, посилюючи зовнішню, захисну мотивацію на шкоду внутрішньої творчої. Тому рівень поточної задоволеності ми розглядаємо як суб'єктивний критерій успішності педагогічної діяльності.

Задоволеність працею є широким поняттям, її визначають багато факторів. Так, одні педагоги можуть задовольнятися престижністю професії, інші – заробітною платою, треті – можливостями допомагати людям тощо. З огляду на загальне тлумачення терміну «задовольняти», як «бути відповідним до чийось вимог, сподівань», поняття «задоволеність працею» О. Лазорко розглядає як суб'єктивну оцінку фахівцем якості професійних об'єктів, умов життя й професійної діяльності, відносин з людьми, самих людей і самого себе. Також актуалізується пріоритетність цінностей, потреб людини й умов для їхньої реалізації: виконуючи професійні функції, людина має балансувати між

задоволенням власних потреб і потреб суспільства, підтримувати рівновагу між внутрішніми механізмами функціонування й умовами соціально-психологічного простору [157, с. 42].

Ще одним критерієм успішності педагогічної діяльності є опір «синдрому емоційного згорання» або психофізіологічного виснаження. За М.Аминовим, основними ознаками цього синдрому є: виснаження, втома; психосоматичні ускладнення; безсоння; негативна установка до учнів; негативна установка до роботи; зневага до виконання своїх обов'язків; збільшення прийому психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки); зменшення апетиту або переїдання; негативна самооцінка; посилення агресивності (дратівливості, напруженості); посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадійність, апатія); відчуття провини.

Отже, за допомогою різних комбінацій цих двох ознак можна виокремити ще чотири типи педагогів (див. Рис. 2.4).

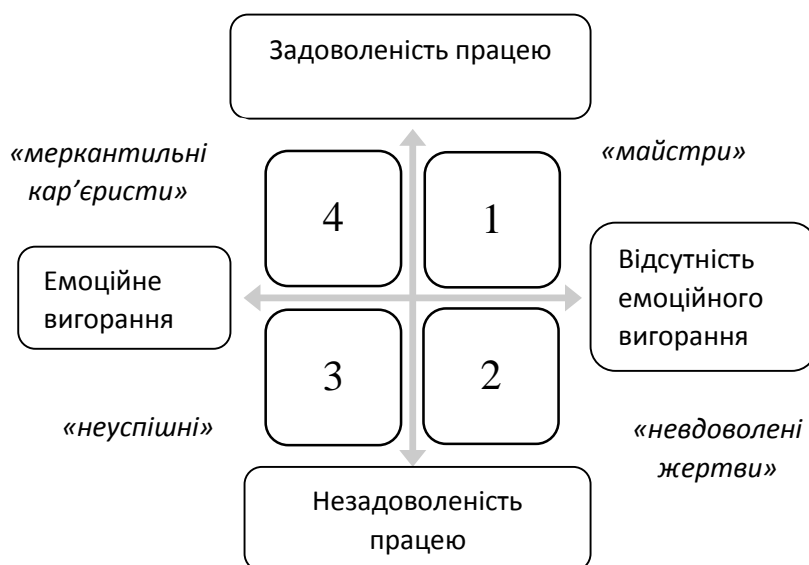


Рис. 2.4. Поділ педагогів за суб'єктивними (внутрішніми) ознаками успіху.

До першої групи увійшли педагоги, які задоволені власною працею і не мають ознак емоційного вигорання. Умовно їх можна назвати успішними, майстрами. Другу групу склали педагоги, які хоч і не мають ознак емоційного вигорання, але незадоволені своєю працею («невдоволені жертви»). Третя група –

найкритичніша – це педагоги, які незадоволені працею і мають ознаки емоційного вигорання («неуспішні»). І четверту групу складають педагоги, які хоч і мають ознаки емоційного вигорання, але все ж задоволені працею. Імовірно, кар'єра для них має важливе значення («меркантильні кар'єристи»).

М. Овчинников та Д. Циринг аналізували питання співвідношення суб'єктивних і об'єктивних критеріїв успішності [246, с. 28–34]. Вони зазначають, що ці критерії тісно пов'язані між собою і впливають один на одного. Так, набуваючи досвіду професійної діяльності, суб'єкт засвоює соціальні норми. Надаючи їм смислу, він переводить спочатку об'єктивні критерії в ранг суб'єктивних. Водночас нормативно зафіксоване й суб'єктивне значення критеріїв можуть не збігатися. Якщо об'єктивний критерій неоднозначний у трактуванні, суб'єкт змушений самостійно шукати його сенс. Об'єктивна («зовнішня») оцінка ефективності може проводитися на основі й суб'єктивних критеріїв. За умови відсутності чітких вимог до суб'єкта праці, результату й процесу діяльності, що, зокрема, характерно для педагогічної діяльності, відбувається об'єктивація суб'єктивних критеріїв. Оскільки більша частина трудового процесу педагога прихована від зовнішнього спостереження, то дуже важко визначити єдині об'єктивні показники його успішності.

Н. Кузьміна, аналізуючи професіоналізм педагога, виокремила такі рівні результативності його педагогічної діяльності:

- репродуктивний рівень – педагог уміє передати іншим те, що знає сам;
- адаптивний рівень – уміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії слухачів;
- локально-моделюючий рівень – володіє стратегіями формування знань, навичок, умінь, з окремих розділів програми, галузей знань;
- системно-моделюючий рівень – вчитель володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок у цілому;
- системно-моделююча творчість – володіє стратегіями перетворення предмета повідомлення в засіб формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах [152].

Цей підхід співголосний з теорією розвитку креативності П. Просецького, що передбачає: етап наслідування (копіювання) → творче наслідування → репродуктивну (наслідувальну) творчість → оригінальну творчість [227].

На думку В. Звереві, ідеальний педагог має: а) як *фахівець*: знати педагогічну теорію; володіти педагогічною майстерністю; знати психологію; володіти технологіями навчання й виховання; володіти методами, формами, засобами навчання й виховання; вміти раціонально організовувати пізнавальну діяльність учнів; любити дітей; вірити в людину; б) як *працівник*: вміти поставити мету й домогтися її виконання; вміти розподіляти свій час; систематично й планомірно підвищувати власну кваліфікацію; бути націленим на піднесення продуктивності та результативності педагогічної праці; бути здатним до творчості; бути ерудованим та обізнаним; володіти бажанням працювати; бути відданим своїй справі; бути схильним до колективної праці; в) як *людина*: володіти високими моральними якостями; брати активну участь у громадському житті; мати активну життєву позицію; подавати особистий приклад усім і в усьому; з повагою ставитися до учнів, їхніх батьків та колег; бути національно свідомим та патріотом своєї батьківщини; вести активний спосіб життя; бути гуманістом; бути високодуховним [90].

Сучасний вітчизняний науковець М. Савчин, описуючи професійну діяльність педагога, вводить поняття «здорова» та «нездорова педагогічна діяльність». На основі зібраних емпіричних даних, учений визначив особливості згаданих типів педагогічної діяльності. Схема характеристики містила такі пункти: характер діяльності, смислова наповненість діяльності, стиль діяльності, стани в процесі діяльності та саморегуляція діяльності. Так, здорова професійна діяльність здійснюється легко, без зайвих затрат, органічно поєднана з життям, має особистий сенс, не призводить до душевних та фізичних захворювань. У педагогів, яким притаманний нездоровий стиль діяльності, стаються нервові зриви, нервово-соматичні захворювання, що позначається на їхній працездатності, якості й ефективності професійної діяльності. Їхня діяльність нерезультативна, здійснюється важко, із зайвими затратами, органічно не поєднана із життям,

заважає жити, не має особистісного сенсу, призводить до душевних та фізичних страждань [313, с. 37–41].

Інший сучасний вітчизняний науковець Ю. Плиска, досліджуючи особистісну педагогічну культуру вчителя як складову педагогічних здібностей, важливий акцент робить на формуванні потреби педагога в особистісному зростанні й самовдосконаленні. Процес розвитку особистісної педагогічної культури вчителя він розглядає в контексті синергетичного підходу та під впливом сучасних освітніх трансформацій [275, с. 16–17].

Розуміючи педагогічні здібності як складну динамічну систему взаємопов'язаних властивостей особистості, що забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності, а також застосовуючи алгоритм розвитку особистісної педагогічної культури, описаний Ю. Плискою, нам видається суттєвим інтерпретувати розвиток педагогічних здібностей у площині основних положень синергетики (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Розвиток педагогічних здібностей у контексті
основних положень синергетики

<i>Основні положення синергетики</i>	<i>Їхній зміст</i>	<i>Відображення положень синергетики у розвитку педагогічних здібностей</i>
Система має бути відкритою	Закриті системи, що не мають зовнішніх зв'язків, приречені на зникнення, оскільки в них зростають ентропійні процеси	Педагогічні здібності є відкритою системою, тому відповідають основним характеристикам синергії розвитку
Система має бути далеко від точки рівноваги	Система, що перебуває в стані рівноваги, не потребує самоорганізації і не здатна до неї	Педагогічні здібності постійно потребують самоорганізації з боку кожного педагога

Продовження таблиці 2.1

Самоорганізація відбувається через ускладнення систем та флуктуацію	Процес самоорганізації системи потребує узгодження випадкових відхилень елементів і підсистем системи	Оскільки педагогічні здібності є відкритою динамічною системою, вона не може уникнути випадкових відхилень як «олюднений» феномен, що не може бути прорахований у суто технічному відношенні
Самоорганізація відбувається успішно, якщо діють позитивні зворотні зв'язки	Система передбачає накопичення й посилення позитивних зв'язків унаслідок її загальної позитивної реактивності та виникнення нових структур, можливо, і нових систем	Розвиток педагогічних здібностей відбувається на основі накопичення позитивних процесів у всіх компонентах цього явища. У такому разі відбуватиметься загальне наростання рівня педагогічних здібностей відповідно до показників
У процесі самоорганізації системи потрібно відмовитися від симетрії часу та враховувати процеси ентропії	У процесі розвитку системи руйнуються старі й будуються нові структури (елементи, компоненти)	Педагогічні здібності як складна система потребують постійного оновлення у всіх компонентах, що свідчитиме про загальний їхніх розвиток під впливом різноманітних (зовнішніх і внутрішніх) чинників

Загалом у сучасних дослідженнях виділяють чотири основні рівні розвитку складних систем, які можна розглядати як релевантні й щодо розвитку педагогічних здібностей як складної системи:

- 1) дифузна цілісність (глобальний, недиференційований стан системи);
- 2) системна диференціація (кожен зі складових елементів функціонує більш чи менш автономно);
- 3) системна інтеграція (формується багаточисельні, достатньо стабільні зв'язки та взаємозалежності між окремими елементами);

4) ієрархічна інтеграція (у разі наявності зв'язків елементів за горизонтальними та вертикальними рівнями системи самі елементи знаходяться між собою у гнучких та варіативних відношеннях, зберігаючи разом із тим відносну свободу як від впливу цілого, так і чинників зовнішнього середовища).

Саме на останньому рівні система набуває такої унікальної якості, як гетерогенність з погляду як своєї структурної організації, так і особливостей функціонування [108, с. 25].

Отже, принципи системності передбачають певну структурну організацію в множині внутрішніх та зовнішніх зв'язків, а також багатоплановість та багаторівневність психічних явищ. Тому потрібно визначитися зі системою критеріїв та показників розвитку педагогічних здібностей. Водночас ми будемо опиратися на такі загальні положення: критерії та показники повинні охоплювати всі складники компонентів педагогічних здібностей, а також співвідноситися з особистісними компонентами.

Беручи до уваги існуючі підходи до визначення критеріїв успішності педагогічної діяльності, а також керуючись теоретичними положеннями про рівні розвитку складних систем, ми виокремили чотири рівні розвитку педагогічних здібностей: елементарний, базовий, досконалий і рівень майстерності (таблиця 2.2). Якщо застосувати згаданий нами вище універсальний закон розвитку до педагогічних здібностей, то можна виділити дві лінії їхнього розвитку у педагогів: системна диференціація професійно-особистісних якостей та інтеграція цих якостей. Якщо диференціація цих якостей – це процес відпрацювання конкретних умінь, навичок, накопичення відповідних знань тощо, то інтеграція – це вже їх взаємопроникнення, у результаті чого елементи системи об'єднуються.

Отже, в основу визначення рівнів розвитку педагогічних здібностей було покладено ознаки диференціації, інтегрованості структурних елементів (компонентів) педагогічних здібностей, наявність ієрархічних зв'язків між ними, а також їх взаємопроникнення з особистісно-смісловою сферою педагога.

Таблиця 2.2

Рівні розвитку педагогічних здібностей та їхні критерії

Рівні розвитку педагогічних здібностей	Критерії розвитку педагогічних здібностей	Коротка характеристика
Елементарний рівень	Дифузна цілісність; компоненти педагогічних здібностей не пов'язані між собою, представлені на низькому або середньому рівні розвитку.	Педагог не диференціює особисті якості, необхідні для успішної педагогічної діяльності. Він володіє предметом викладання, у своїй діяльності спирається на досвід викладачів, вміє передавати іншим те, що знає сам собою, («репродуктивна, стереотипна» діяльність, інтерпретатор чужих ідей); знає методіку, про яку йому розповідали в процесі навчання у ЗВО або про яку він читав у спеціальній літературі; переважає егоїстична спрямованість; діалогічність взаємодії не розвинута; не усвідомлює загальної мети навчально-виховної діяльності; не здатний критично проаналізувати свою діяльність, свої можливості, оскільки рефлексія розвинута на низькому рівні; організаторські здібності також слабо розвинуті. Нерозвинена здатність до рефлексії, характерна «пізнавальна лінь». У результаті – низька продуктивність роботи. Наявні симптоми професійного вигорання.
Базовий рівень	Системна диференціація; Компоненти педагогічних здібностей представлені переважно на середньому рівні, між ними існують поодинокі зв'язки.	Педагог усвідомлює необхідні професійно-важливі якості, але вони функціують автономно одна від одної. Розвинута гуманістична спрямованість, педагог тактовний, будує стосунки зі студентами / учнями на позитивній основі (розвинуті емпатійність, емоційна врівноваженість); загалом здатний спланувати та організувати свою діяльність; володіє змістовим і переконливим мовленням, вміє пристосовувати своє повідомлення до аудиторії слухачів;

		<p>ним засвоєний предмет викладання і методично правильно будується навчальний процес; однак рефлексивні здібності розвинуті слабо, відповідно вчасно скорегувати та вдосконалити свою діяльність педагог самостійно не може; емоційно виснажений; креативно-пізнавальний компонент представлений на низькому рівні. Діяльність педагога – рольова. Він розуміє професійні завдання, однак власні ресурси для їх розв'язання не відрефлексовані. Залежний від цінностей групи.</p>
Досконалий рівень	<p>Системна інтеграція; компоненти педагогічних здібностей представлені на середньому та високому рівні, між ними існують зв'язки.</p>	<p>Педагог усвідомлює необхідні професійно-важливі якості. Між ними існують чисельні та стабільні взаємозв'язки. Характерні чітка гуманістична спрямованість дій вчителя/викладача, їх висока якість, діалогічна співпраця, планування і організація діяльності на тривалий час з метою розвитку особистості; розвинута емпатійність, високі моральні цінності; самокритичне ставлення до власного досвіду, самовизначення позитивних і негативних сторін у своїй педагогічній діяльності на основі рефлексії (тобто здатний до самоаналізу і самооцінки); педагог володіє стратегіями формування потрібної системи знань, вмінь і навичок, творчо підходить до розв'язання професійних задач. Прагнення до саморозвитку, творчості. Загалом, професійною діяльністю задоволений, але переважають кар'єрні орієнтації.</p>
Рівень майстерності	<p>Ієрархічна інтеграція; всі компоненти педагогічних</p>	<p>Педагог добре знає свої наявні професійно-важливі якості, вміє їх застосовувати у різних педагогічних ситуаціях, уміло конструює педагогічний процес, досягає високих результатів</p>

	здібностей розвинені на високому середньому рівнях, між ними існують стійкі та виражені взаємозв'язки.	професійної діяльності (високий рівень знань учнів/студентів, вмiле застосування їх на практиці, є авторитетом серед учнів/студентів), вмiло організовує діалогічну взаємодію; переважає гуманістична особистісна позиція; проявляє творчу ініціативу на основі власної системи цінностей; володіє високим рівнем розвитку організаторських та управлінських здібностей, здатний до самоорганізації та саморозвитку на основі рефлексії; інтелігентний, емпатійний, з високими моральними цінностями; вимогливий до своєї роботи. Переважає діалогічна установка у ставленнях. Цінності ієрархізовані, виражені просоціальні та духовні смисли, проявляє прагнення за допомогою педагогічної діяльності реалізувати смисл «служіння» людям, суспільству.
--	--	--

Окреслимо основні характеристики кожного рівня.

На *елементарному рівні* педагоги володіють необхідними професійними знаннями та вміннями на фоні певних деформацій у їхньому професійному становленні; вони не усвідомлюють конкретно своїх особистісних та професійних якостей, які допомагали б їм у їхній праці. Вони або здійснюють зовні активну, але таку, що не відповідає професійним нормам діяльність, або демонструють специфічні моральні орієнтири, реалізація яких порушує інтереси інших людей. З одного боку, як зазначає Є. Соколова, низька диференційованість своїх якостей характеризується «злитістю» та її афективною оцінкою, що робить педагога надто «пристрасним», обумовлює легкість його дестабілізації і викривлення під впливом різних мотиваційних та афективних чинників, визначає його залежність від прямих та очікуваних оцінок інших; О. Лібін пише про те, що недиференційованість своїх якостей пов'язана з ризиком відреагувати навіть на закономірні життєві кризи соматичними та психічними розладами, а це пов'язано з порушенням системи

смысло-життєвих орієнтирів і посиленням процесів деіндивідуалізації. З іншого боку, було встановлено, що за умови переважання усвідомлення і диференціації негативних якостей, особа є більш схильною до депресії. Покликаючись на дослідження Р. Каламаж, ми вважаємо, що диференційованість особистісних якостей визначається вмінням відрізнити істотні особистісні якості, атрибутивні характеристики, які мають значення для розвитку педагогічних здібностей, від неістотних.

На *базовому рівні* педагоги починають розуміти й виокремлювати свої сильні та слабкі сторони в педагогічній діяльності. Зіставляючи свої якості з умовно еталонними, оцінюється та осмислюється уявлення про себе як педагога. Вміє організувати навчальний процес, будувати педагогічну взаємодію. Водночас, педагог спрощує свої професійні обов'язки та завдання, виконує їх формально, одягає маску «обов'язку». Рефлексивні здібності не застосовуються щодо професійної діяльності. Часто наявні симптоми емоційного вигорання. Педагог не проявляє творчість у роботі, не прагне опанувати нові знання та педагогічні технології.

На *досконалому рівні* педагог чітко усвідомлює наявні необхідні професійно-важливі якості, проявляє професійну та комунікативну компетентність, «сильні» сторони професійної діяльності, конкретні особисті якості переносяться на професійну діяльність, у результаті чого в ній з'являються нові елементи, формується неповторний індивідуальний стиль діяльності. Володіє творчими (креативними) здібностями як здатностями до нових способів подолання професійних проблем. Володіє рефлексивними здібностями, раціонально осмислює свою особистість та професійну діяльність; максимально толерує у стосунках з іншими, проявляє моральну визначеність. Через процес осмислення себе як суб'єкта педагогічної діяльності у результаті рефлексії та діалогічності, відбувається розвиток професійно-важливих особистісних якостей, що сприяє розвитку педагогічних здібностей.

На *рівні майстерності* педагог не тільки досконало здійснює педагогічну діяльність, але й гармонійно розвиває свою особистість, творчо самореалізується,

усвідомлює свою суспільну цінність і постійно вдосконалює свою діяльність, розвиває педагогічні здібності. Педагогічна діяльність має особисте значення та смисл: педагог реалізує особистісні здатності любити, творити добро, свободу й відповідальність, постійно творить особистий життєвий і професійний досвід. Виконує педагогічну діяльність у координатах самоконтролю та відповідальності, причому важлива роль відводиться духовним цінностям як регуляторам діяльності.

Визначена система критеріїв та показників розвитку педагогічних здібностей є необхідною для подальшого проведення адекватних спостережень за цим процесом.

Висновки до розділу 2

Отже, під розвитком педагогічних здібностей розуміємо зміни, які можна зафіксувати як перетворення їхнього змісту (усвідомленості, деталізованості, диференційованості тощо) та структури (перетворення характеру і числа взаємозв'язків між компонентами) під впливом різних умов та чинників.

У психолого-педагогічній літературі виділено такі основні підходи до детермінації педагогічних здібностей – генетичний, діяльнісно-особистісний, соціальний.

На основі проведеного аналізу літератури виділено дві групи чинників розвитку педагогічних здібностей: реактивні та проактивні. До реактивних ми включили операційно-діяльнісні (включення у педагогічну діяльність; взаємодія з освітнім середовищем; оволодіння методикою навчання (знання, вміння, навички) тощо) та соціальні чинники (змагальність; конкуренція; ідентифікація; кооперація; соціальна підтримка; соціальне схвалення (поцінювання, визнання) тощо), до проактивних – особистісні (рефлексія; особистісна свобода; розвиток когнітивних та метакогнітивних навичок; креативний підхід до вирішення задач тощо) та духовно-ціннісні (усвідомлення свого покликання (місії); внутрішній діалог; самопошук; совість; духовні цінності тощо). У процесі розвитку педагогічних здібностей може переважати або зовнішня, або внутрішня детермінація. Розвиток педагогічних здібностей під впливом реактивних чинників – це рух «ззовні

всередину»: зовнішні обставини мають змінитися раніше, ніж педагог і його здібності. Розвиток під впливом проактивних чинників – це зміни «зсередини назовні»: змінюється ставлення до себе, до своєї діяльності і, як наслідок, змінюються педагогічні здібності і сама педагогічна діяльність.

Для педагога та розвитку його професійних здібностей дуже важливо розуміти, чого від нього чекає суспільство. На основі опитування батьків та учнів нами було визначено найбільш значимі особистісні і професійні якості педагогів. Серед таких батьками відзначено: вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня, високу моральність, доброту, вміння доступно будувати навчально-виховний процес, вимогливість, знання предмету та емоційну врівноваженість. Для учнів важливо, щоб педагог мав почуття гумору, був добрим, емоційно врівноваженим, знав предмет, умів доступно пояснити матеріал та володів сучасними комп'ютерними технологіями.

Розвиток педагогічних здібностей, по-перше, пов'язаний з розвитком великої кількості особистісних якостей і, по-друге, розкривається через певні дії і вміння. На основі теоретичного аналізу встановлено, що особистісними корелятами педагогічних здібностей є три групи якостей: *духовно-моральні* (моральність, відповідальність, другодомінантність, духовність, інтелігентність, толерантність), *емоційно-вольові* (любов до дітей, емпатія, доброзичливість, самоконтроль), *рефлексивні* (самоорганізованість, педагогічна рефлексія). Діяльними референтами, необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності, визначено *теоретичну й методичну грамотність педагога, вільне володіння предметом, педагогічний такт, педагогічну взаємодію на принципах гуманізму, діалогічність*.

З'ясовано, що у процесі професійного становлення у педагога відбуваються зміни в операційно-технічній та комунікативній стороні його діяльності, професійно визначеній «Я-концепції», професійній рефлексії, професійній компетентності, професійних сенсах діяльності, а також розвивається суб'єктна позиція. Причому процес професійного становлення педагога не обмежений

віковими рамками та педагогічним стажем. Як правило, цей процес визначається особистими смислами педагогічного розвитку.

Обґрунтовано зовнішні і внутрішні критерії успішності педагогічної діяльності. Зовнішніми критеріями успішності педагогічної є когнітивні досягнення учнів та їхнє емоційне ставлення до педагога та його занять, внутрішніми – задоволення від праці, опірність до синдрому емоційного вигорання. Ці критерії тісно пов'язані між собою і впливають один на одного.

У результаті різних комбінацій описаних критеріїв нами виділено такі умовні групи педагогів: майстри, дидакти, фасилітатори, невдоволені жертви, меркантильні кар'єристи та неуспішні.

Виділено 4 рівні розвитку педагогічних здібностей: елементарний, базовий, досконалий та рівень майстерності. В основу визначення зазначених рівнів було покладено ознаки диференціації, наявність ієрархічних зв'язків між структурними елементами (компонентами) педагогічних здібностей, а також їх взаємопроникнення з особистісно-смісловою сферою педагога.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях автора: 183, 191, 192, 195, 196, 197, 201, 204, 208.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ XVI–XVIII СТОЛІТТЯ

3.1. Роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних психолого-педагогічних проблем

Осмилення наукової спадщини попередніх поколінь, її ретроспективна рефлексія є необхідною умовою розв'язання багатьох проблем не тільки сучасної психологічної науки, а й сьогодення загалом (І. Пасічник). Адже людина – це системоутворююча, інтегральна складова цілісного історичного процесу, його суб'єкт. Завдяки своїй активній діяльності, своєму ставленню до дійсності людина творить і перетворює історію, є її головною рушійною силою. Людина – не лише суб'єкт історії, але водночас є і її об'єктом, продуктом. За своєю природою людина є суспільною істотою – в суспільстві і у взаємодії з людьми, з культурою людина отримує умови та джерела свого розвитку, засвоює систему значень, формується як особистість. Людська психіка та її вищий продукт – свідомість – підпорядковуються, насамперед, історичним закономірностям (Л. Виготський) [205].

Сьогодні до культурно-історичного підходу (парадигми) психологи звертаються все частіше. Мабуть, це не випадково. О. Леонтьєв свого часу висунув кілька тез про майбутнє психології як науки. Перша теза полягає в тому, що психологія тільки тоді стане провідною наукою про людину, коли вона проникне у світ і почне розуміти, що відбувається в цьому світі. Друга теза полягає в тому, що розвиток психології, народження нової системи психологічних знань піде в перспективі не по окремих галузях, а з проблем. Третя теза стверджує, що психології особистості слід повінчатися з етикою та історичною психологією. Четверта теза коротко розкриває властиве діяльнісному підходу розуміння психології особистості як системної та аксіологічної психології. П'ята теза

«заповіту» пов'язана з шкільним життям, його організацією: створити школу, де виховують особистість, а не школу як «фабрику з вичинки голів».

Ці п'ять тез О. Леонтьєва зараз можна вважати програмою створення психології XXI століття. Вони привели А. Асмолова до розробки неklasичної психології, «що ґрунтується на історико-еволюційному підході, любові до психоісторії і спробі змінити, звернувшись до організації шкільного життя, психосоціальні сценарії розвитку суспільства в епоху життєвої дії» [16, с. 6]. Саме історико-еволюційний підхід дозволяє прогнозувати й структурувати поле проблем і напрямів, з якими пов'язаний майбутній розвиток неklasичної релятивістської психології: зростання міждисциплінарних досліджень, що спираються на універсальні закономірності розвитку систем; перехід при постановці проблем аналізу розвитку особистості від антропоцентричної феноменологічної орієнтації до історико-еволюційної [16, с. 12].

Сьогодні ідеї культурно-історичної психології все частіше стають пріоритетним напрямом розвитку цілої низки актуальних психологічних досліджень. Саме ця тенденція визначає суміжне поле інтересів вітчизняних і зарубіжних учених і стає необхідною основою сучасних наукових проєктів. З погляду психології, *новітні соціальні проєкти й технології, спрямовані на майбутнє, не можуть не опиратися на історичні прецеденти, яких в історії будь-якої країни багато і які формують особливості менталітету тієї чи іншої країни.*

Сьогодні історична психологія є одним із найбільш перспективних напрямів розвитку психологічної науки, що ставить і намагається відповісти на такі актуальні запитання: як людина, творячи історію, вписується в неї, і як визначає її у своєму психічному розвитку. Відповідь на ці запитання, натомість, дає можливість отримати більш коректне уявлення про сучасну людину, особистість в українському суспільстві.

На нашу думку, *ті глибинні зміни, що відбуваються сьогодні у всіх сферах сучасного суспільства, зокрема й освіти, як ніколи потребують досліджень історичної психології.* Змінюється система соціально-економічних стосунків, відбуваються серйозні трансформації у сфері духовного життя, у світогляді й

свідомості людини. У цих умовах важливо зрозуміти витoki всіх сучасних подій, свого власного статусу й позиції, загострюється рефлексія відносно закономірностей і тенденцій історичного розвитку загалом.

Відомо, що в психології по-різному ставляться до впливу минулого на теперішнє. Одні вважають (окрема З. Фрейд), що психологічне теперішнє детерміновано минулим і для розуміння сучасної людини та прогнозування її майбутнього потрібно добре розбиратися в її минулому. Інші, зокрема А. Адлер, наполягають на детермінації майбутнім (цілями, життєвими планами, мріями). Однак, ніхто не заперечує, що минуле присутнє в нашому житті у формі досвіду, у колективній пам'яті поколінь [278]. І це стосується не лише недавнього минулого, але й досвіду попередніх поколінь, який знайшов відображення в історії нашої країни загалом, і в освіті зокрема.

Будь-які суспільно-історичні перетворення, *вирішення тих чи тих соціальних проблем можливі тільки на основі їх усвідомлення і прийняття людиною*, її зацікавленості у їхньому здійсненні. Від активності людей, їхньої волі, характеру залученості в суспільне життя залежать результати і хід розвитку історії. Окрім того, заслуговує уваги й проблема співвідношення індивідуального й колективного в житті окремої людини. Здобуваючи життєвий досвід, людина розширює свої попередні знання й підвищує свою готовність орієнтуватися в складних або неочікуваних ситуаціях. Вирішуючи будь-яку проблему, ми свідомо чи несвідомо відтворюємо норми та форми діяльності, одержані в минулому, трансформуємо відповідно до нових умов загальнолюдський досвід, який є потужним еволюційним ресурсом розвитку людини й суспільства. Нашарування «життєвих практик» у соціумі об'єктивує соціальне значення індивідуальних життєвих зразків (вдалих / невдалих кар'єр, міграцій, стратегій виживання тощо), створюючи й розвиваючи «банк» соціального досвіду [278]. Таким чином, у понятті досвіду закладений подвійний часовий горизонт минулого й майбутнього. Досвід створює такі типізації, що одночасно закріплюють і «розбавляють» минулі фіксації події для використання в майбутньому. Історико-психологічний аналіз сприятиме перетворенню цього процесу у свідомо контрольований і керований, тим самим

істотно розширюючи суб'єктивно-особистісний простір людини, збільшуючи її пізнавальні й перетворювально-діяльнісні потенціали у взаємодії зі світом. Х. Ортега-і-Гассет пише: «Навчимося, однак, витягувати з минулого, якщо не позитивний, то хоча б негативний досвід. Минуле не надоумить, що робити, але підкаже, чого уникати» [252, с. 311].

Очевидно, що недооцінка психологічної складової в реальному історичному процесі спричиняє серйозні наслідки в практичному плані. *Виникає дисгармонія суспільно-історичного й психологічного планів розвитку, що є джерелом розвитку соціальних протиріч і конфліктів, зумовлює негативне або індиферентне ставлення людини до дійсності, її соціальну пасивність.* Одним з основних факторів, які призводять до цього, на думку психологів, є загострене відчуття безсилля, деіндивідуалізація, розмитість групової належності (несформованість або втрата національної ідентичності).

Цій проблемі не приділяли достатньо уваги в нашій країні. Однак, у сучасних умовах, коли суспільство перетворюється у своїй основі, стає мобільним, втрачає однорідність, а благополуччя людини залежить від її активності, ігнорування психологічного фактора стає неможливим. Вважаємо, що історико-психологічні дослідження можуть значно оптимізувати процес вирішення багатьох актуальних соціально значимих проблем, зокрема проблем у сучасній освіті.

Серед ключових проблем нашого суспільства можна виокремити *проблему формування та розвитку цілісної, здорової особистості*, обов'язковою умовою якого є адекватне самовизначення (хто я? чи можу я себе поважати, любити?) та самоідентичність, яка так само нерозривно пов'язана із соціальною та національною ідентичністю. На нашу думку, осмислення та прийняття нашого минулого, нашої історії слугують не лише засобом саморозуміння, а й саморозвитку, самопроєктування, що має стати змістом освітнього процесу та науково-практичних досліджень. Як зазначає Н. Чепелева, не лише світ породжує текст, а й текст породжує світ, а значить і людину в ньому [381].

Відомо, що одним із важливих механізмів соціалізації людини є ідентифікація з тими або тими соціальними суб'єктами, особистостями, які

соціум визначає як історичні. Традиційно під історичною особистістю розуміють видатного державного, громадського чи національного діяча, який значно впливає на хід соціально- й культурно-історичних подій, визначає на багато років наперед шляхи розвитку народу, нації, держави. Історична особистість своєю масштабно-перетворювальною соціально-культурною діяльністю вносить масштабні перспективні зміни в життя соціуму, залишаючи непересічний духовний вплив на нащадків і незабутній вплив у пам'яті майбутніх поколінь [70]. На етапі розбудови нової української школи особливого значення набуває *проблема ідеалу*. Ми сьогодні говоримо про формування духовності й сучасна освіта декларує це в якості її ключових завдань. Однак відомо, що духовність визначають багато факторів. Так, у самосвідомості особистості співіснують моральні, професійні, естетичні та релігійні ідеали, які сьогодні значною мірою втрачені, і цей факт визнають багато сучасних учених [70]. Для вирішення цього завдання важливо пам'ятати й враховувати те, що людина – це представник певної епохи, суспільства, народу, нації, а її суспільне буття – це історичне буття. Це допоможе усвідомити, що в певні періоди розвитку вітчизняної психології національну, релігійну сутність людини ігнорували. І сьогодні це стало суспільною трагедією, наслідком якої є духовно-моральна, соціально-політична та економічна кризи. Адже відомо, що втрата ідеалів розхитує стабільність суспільного життя.

Важливо пригадати основні функції ідеалу, серед яких вчені виокремлюють гностичну, регулятивну, аксіологічну, інтеграційну, перцептивну та орієнтувально-стратегічну [70]. На нашу думку, ці функції можуть реалізуватися в моральних уявленнях і поняттях за умови інтеграції історичного досвіду народу в структурі самосвідомості особистості.

Зрештою, сьогодні різні освітні системи потребують модернізованої прикладної вікової та педагогічної психології, що зумовлює необхідність створення нової академічної теорії, без якої неможлива психолого-педагогічна практика. Отже, історико-психологічні дослідження значно сприятимуть

відтворенню, реконструкції основних культурних пластів духовної пам'яті українського народу та виявлення його духовного потенціалу.

Все сказане переконливо свідчить про актуальність історико-психологічних досліджень та їх значимість у вирішенні сучасних психолого-педагогічних проблем.

Поряд із практичним значенням історико-психологічні дослідження мають і серйозне *теоретичне значення*: розглядаючи людину в контексті історії, як процесу, який постійно розвивається і змінюється, ми маємо справу з динамічними аспектами психічного світу та вивчаємо історіогенез людства й людини. Тим самим історико-психологічні дослідження сприяють розвитку генетичної психології; у руслі історико-психологічних досліджень виникають широкі можливості для вивчення людини як активної, дійової істоти, яка втілює та об'єктивує свої психологічні властивості в продукти діяльності і вивчається за цими продуктами. Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід набуде подальшого розвитку.

Отже, історико-психологічні дослідження відкривають нові горизонти не тільки в сучасній психології, але й у різних сферах сучасного життя. У минулому – витоки багатьох проблем, які хвилюють нас сьогодні. Психічний світ наших попередників не належить виключно своєму часу; він зберігає слід у культурі й психіці сучасної людини, в її пам'яті, менталітеті, віруваннях, звичаях, стереотипах поведінки (К. Юнг). Звертаючись до історичної психології, ми отримуємо можливість виявити джерела, експлікувати й дослідити ті феномени психічного життя, які несемо в собі імпліцитно та відтворюємо в різних обставинах, часто не усвідомлюючи їхню природу й зміст.

Наша країна знаходиться сьогодні в зоні так званих «історичних біфуркацій». І те, у якому напрямку буде відбуватися подальший розвиток нашого суспільства, багато в чому залежить від того, які уроки ми зможемо винести з нашого історичного минулого, оскільки, як було показано, багато труднощів, що ми переживаємо сьогодні, зумовлені саме недостатнім врахуванням особливостей менталітету нашого народу, його ставлення до тих історичних інновацій, які входять у наше життя.

Отже, все сказане дає можливість констатувати теоретичну й практичну значимість, евристичні й прогностичні можливості історико-психологічних досліджень.

Учені відзначають деякі зміни в пізнавальній ситуації, вивченні культурно-психологічних реальностей, що характеризуються підвищеною онтологічною та гносеологічною складністю, а тому потребують від сучасних дослідників реальної міждисциплінарної практики. Так, Л. Февр вважав критерієм прогресу в науці «здатність до узгодженості суміжних дисциплін, до взаємообміну між ними» [363, с. 90].

Сучасні психологи все більше стверджують, що люди усвідомлюють власне життя через історії – як через культурні, так і через особисті наративи, котрі вони будують на базі культурних зразків. Інакше кажучи, до якої культури ми б не належали, її наративи впливають на нас, спонукаючи *приписувати певне значення деяким життєвим подіям і ставитися до інших обставин як до досить незначних* [128, с. 85; 381, с. 15]. Один із засновників наукової психології В. Вундт писав: «Історичний і психологічний погляди не незалежні. Адже загалом психологічне дослідження можливе лише на основі фактів, які дає історична наука» [55].

Отже, як уже зазначалося, новітні соціальні проекти й технології, спрямовані на майбутнє, не можуть не опиратися на історичні прецеденти, яких в історії будь-якої країни багато і які формують особливості менталітету тієї чи тієї країни. Таким прецедентом у нашій українській освіті є культурно-історична парадигма вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття на теренах Східної Європи – Острозької та Києво-Могилянської академії.

Обґрунтовуючи свій вибір, коротко зупинимось на характеристиці соціокультурного становища зазначеного періоду на українських землях.

З історії відомо, що майже до XVII ст. українські землі були насильно розчленовані й перебували під владою Великого князівства Литовського, Польщі, Московської держави, Молдови, Кримського ханства й Османської імперії. Відбувалася денаціоналізація українського населення, нищення української мови, культури, а відтак – змінювалася й самосвідомість.

Саме в цей період розпочався процес українського націотворення (цю думку поділяють більшість істориків). На XVI–XVII ст. припадає формування української літературної мови, спостерігається підвищений інтерес до національного коріння, етнічної історії, що є свідченням формування в людей національної самосвідомості. Протягом XVI–XVII ст. тривав процес акумуляції у свідомості (в культурі) «українських» еліт тих елементів, які дозволяли значній частині населення етнічних українських земель психологічно відмежуватися від ширшого культурно-політичного й релігійного довкілля, де панувала культура, від якої треба було «відокремитися», або ж якій треба було протистояти [114].

Незважаючи на деякі негативні аспекти Люблінської унії (1569 р.) для українського народу, слід вказати і на її позитивне значення, зокрема для освіти. Відкриваючи уніатські школи й нібито сприяючи поширенню католицизму та вихованню учнів у дусі вірності римській курії, фактично розповсюджувалась освіта на західноукраїнських землях, збільшувалась кількість високоосвічених людей. У результаті створювалися умови для появи нової генерації української інтелігенції. У її патріотично мислячих колах зростало переконання необхідності організації шкіл, друкарень, підготовки вчителів, учених, письменників, які могли б протистояти польсько-католицькій експансії. Це вимагало створення вищих шкіл, які стали б освітнім, науковим, ідеологічним та культурним центром, могли поширювати освіту та збільшувати кількість високоосвічених людей і в такий спосіб створити платформу для захисту та збереження православної віри, своєї ідентичності та культури.

Саме завдяки діяльності викладачів тогочасних вищих навчальних закладів з кінця XVI століття на українських землях починається якісно новий етап розвитку духовної культури; період XVI–XVII століття ознаменувався як період формування національної самосвідомості, перетворення українського народу в українську націю.

Першим таким навчально-науковим закладом на українських землях і на Сході Європи, яка протиставила польській експансії вітчизняну систему духовних цінностей, була Острозька слов'яно-греко-латинська академія (тепер –

Національний університет «Острозька академія»), створена 1576 р. князем Василем-Костянтином Острозьким (1526–1608). Це була перша школа вищого гуманітарного типу в східних слов'ян. З огляду на тенденцію об'єднати східну й західну традиції, В.-К. Острозький висунув ідею «священної трійці» мов: грецької, латинської, церковнослов'янської, відмовившись від гебрейської (єврейської). Знання класичних мов – грецької та латинської – було не лише ознакою освіченої людини того часу, але й відкривало їй шлях до пізнання античної культурної спадщини й тогочасної європейської літератури й науки. Латина була мовою науковців, письменників, поетів, судової справи, міжнародного спілкування. Була заснована й друкарня, у якій почав працювати І. Федоров (Федорович). У ній 1580 р. видруковано повний переклад Біблії слов'яно-руською мовою.

Викладачами в академії були літератор Д. Наливайко (брат С. Наливайка, ватажка козацько-селянського повстання 1593–1596 рр.); грецький учений та релігійний діяч, випускник Падуанської академії К. Лукаріс (певний час ректор академії, згодом Олександрійський, а пізніше – Константинопольський патріарх); астроном, математик, доктор медицини, випускник Краківського і Падуанського університетів Я. Лятош; грецький учений і релігійний діяч Е. Мосхопуло; випускник Падуанської академії Н. Парасхос-Кантакузен та інші.

Академія вважала своїм завданням скористатися досягненнями західно-європейського шкільництва, але не відходити від засад грецько-східного обряду. За програмою навчання вона стояла на одному рівні з найкращими єзуїтськими колегіями, її називали «храмом муз», «Острозькими Афінами», за зразком якої відкривалися православні навчальні центри в Києві (1632), Ясах (1640), Москві (1687). На відміну від кращих соборних шкіл, де навчання обмежувалося граматиною, риторикою і діалектикою («трівіум», лат. *trivium* – схрещення трьох доріг), там викладали «сім вільних наук» (ще арифметика, геометрія, астрономія і музика – «квадрівіум», лат. *quadrivium* – схрещення чотирьох доріг) та елементи філософії. Діяльність Острозької академії була спрямована передусім на прилучення молоді до православної віри, збереження національної мови, культури.

Острозька академія того періоду після смерті В.-К. Острозького (1608 р.) поступово занепала. Однак більшість українських і білоруських письменників, учених, політичних діячів кінця XVI – початку XVII століття своїм навчанням, походженням і співпрацею були пов'язані з Острогом. Це, зокрема, український письменник і педагог, перший ректор Острозької академії Г. Смотрицький, його син М. Смотрицький, Х. Бронський, В. Суразький, І. Борецький та ін. Як зазначає П. Кралюк, «важко уявити, щоб увесь цей науковий потенціал залишався осторонь навчального процесу в Острозькій академії. А тому цілком справедливо Острозьку академію розглядають як найбільш значимий навчальний заклад Східної Європи XVI століття, що спирався на православну богословську та філософську традиції» [143, с. 36].

1631 р. архімандрит Києво-Печерської лаври Петро Могила у Києві заснував Лаврську школу, яка була об'єднана з Київською братською і згодом отримала назву Києво-Могилянської академії. За рівнем навчання вона, як і Острозька академія, не поступалася західноєвропейським університетам.

Києво-Могилянська академія готувала наукові кадри практично для всього слов'янського світу, сприяла розвитку освіти, науки, культури українського народу, була могутнім чинником формування його самосвідомості, джерелом ідей боротьби за батьківську віру й національну свободу. Засобом до опанування вищих наук, як і в Острозі, була латинська мова, вивчали також грецьку й польську. Всі вищі науки, починаючи з поетики, у Києво-Могилянській академії (як і в університетах Європи) викладали латиною. Ще 1649 р. єрусалимський патріарх Паїсій, відвідавши Київський колегіум, писав, що він має вчителів «високого мистецтва», які навчають молодь «слов'янській мові, як властивій, і латинській, як необхідній». Згодом українська літературна (книжна) мова охопила все більший простір в Академії і в суспільстві. Нею писали твори, вірші, наукові, художні й політичні трактати, літописи, листи, судові акти, гетьманські універсали, укладали проповіді й повчання тощо.

Серед діячів Києво-Могилянської академії були письменники, поети, педагоги, перекладачі, вчені, богослови. Це письменник З. Копистенський, лінгвіст

П. Беринда, автор підручників для шкіл, педагог Л. Зизаній та інші. Випускники Київської академії поширювали освіту в Україні та далеко за її межами. Вони були засновниками низки шкіл у Білорусії та Росії. Так, Є. Славинецький – учений, педагог, письменник, філософ і богослов – відкрив в Чудовому монастирі першу в Москві греко-латинську школу. У Могилеві архієпископ, просвітник і вчений, вихованець і ректор Академії Г. Кониський відкрив семінарію, що стала центром освіти й науки в Білорусії. Вчителями в цих школах також переважно були випускники Києво-Могилянської академії.

Вихованцями Києво-Могилянської академії були майбутні гетьмани: П. Дорошенко, І. Виговський, Ю. Хмельницький, П. Тетеря, І. Брюховецький, М. Ханенко, І. Самойлович, І. Мазепа, П. Орлик, І. Скоропадський, Д. Апостол, наказний гетьман П. Полуботок. В Академії формувалась генерація козацьких старшин, кадри провідної української верстви, у їх числі – писарі, обозні, судді, полковники, сотники, військові канцеляристи, а також правники, дипломати, перекладачі тощо. З-посеред її вихованців були також відомі представники тогочасної світської української еліти, а також особи, які здобули визнання через внесок у розвиток освіти, історії, літератури, філософії, музики, архітектури, медицини. До енциклопедії «Києво-Могилянська академія в іменах, XVII–XVIII ст.» (2001), у якій зібрано та систематизовано інформацію про вихованців КМА, які залишили про себе значний слід в історії, вміщено статті про майже 1500 персон. Однак є підстави вважати, що цей перелік можна продовжити й далі. На жаль, значення й роль більшості з них належним чином так і не визнані.

Отже, навіть з такого короткого й поверхневого огляду бачимо, що з Острозькою та Києво-Могилянською академіями пов'язаний надзвичайно важливий етап у розвитку освіти, науки, у формуванні світогляду українського народу. Поширення ними освіти, ідей гуманізму та просвітництва сприяло загальному суспільному прогресові, вихованню в народі почуття людяності, духовності й поваги до інших народів, їхньої культури, історії. Тісний зв'язок цих закладів із суспільно-політичним життям України сприяв піднесенню національної свідомості й гідності, відродженню й розвитку української держави.

Отже, підсумовуючи всі вищевикладені аргументи, можемо зробити висновок, що вивчення й аналіз культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст., вичленення та використання запропонованих ними ідей може значно розширити сучасну психолого-педагогічну науку та оптимізувати процес розвитку педагогічних здібностей.

3.2. Методи та методологія дослідження культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття

У зв'язку з необхідністю дослідження культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст. постає питання його методів та методології. Методологію традиційно розуміють як вчення про загальні погляди, на які має спиратися дослідник, про правила, яких він має дотримуватися в дослідженні, та про засоби, якими він має користуватися.

Оскільки вивчення культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI–XVIII ст. стосується минулого, то ми у своєму дослідженні послуговувалися, передусім, принципами та методами історичної психології.

Проблема методу в історичній психології має принципове значення й відіграє важливу роль у забезпеченні відповідності вимогам і критеріям науковості (точність, об'єктивність і доказовість). Особливістю історико-психологічних досліджень є те, що вони використовують специфічні інструментальні й теоретико-мовні засоби опису психічного життя людей у минулому (В. Шкуратов, 2009) [397]. Сьогодні в історичній психології використовують герменевтичні, автобіографічні та інші технології експлікації психологічної реальності минулого. Для цього дослідник апелює до історичних джерел: архівних документів, листів і, найголовніше, – до продуктів творчої діяльності.

Водночас із використанням традиційних методів інтерпретації і розуміння текстів, у науковий арсенал уводиться *метод психолого-історичної реконструкції*, дослідницька процедура якого операціоналізували В. Кольцова, Л. Спиціна, А. Барська [128; 347].

На Рис. 3.1. у згорнутому й узагальненому вигляді представлена блок-схема процесу психолого-історичного дослідження. Операціоналізовані в цій моделі блоки та цикли є зовнішньою методичною опорою під час проведення реконструкції. Кожний блок має конкретні змістово-функційні характеристики взаємодіє з іншими елементами загальної структури психолого-історичної реконструкції.

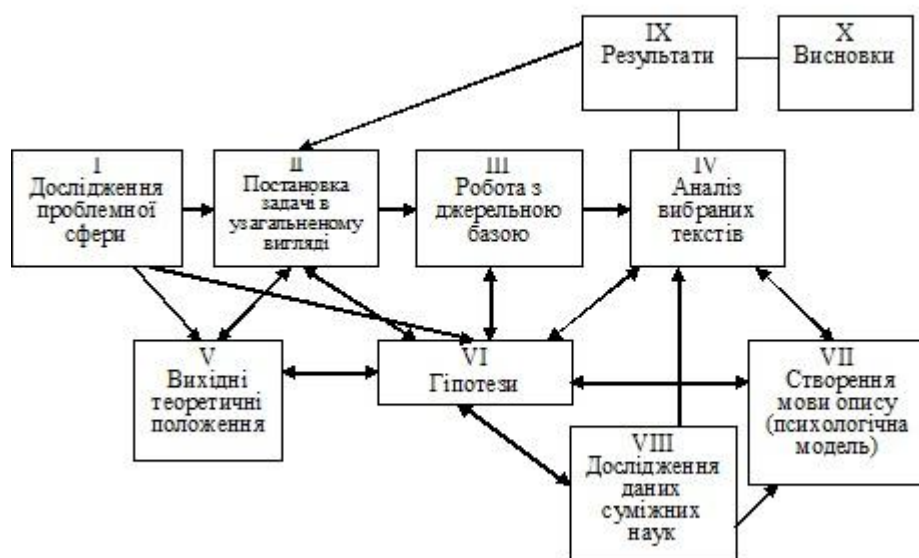


Рис. 3.1. Блок-схема психолого-історичної реконструкції.

Відповідно до запропонованої схеми ми проводили процедуру дослідження культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст. у чотири основні етапи. На першому етапі було сформульовано психологічну проблему (дослідження психологічних умов розвитку педагогічних здібностей). На другому етапі ми здійснювали поглиблене вивчення й обґрунтування найбільш операціоналізованої теоретичної моделі обраної проблеми. Теоретична модель слугувала концептуальною рамкою, накладення якої на вміщений у джерелах матеріал дозволяв вичленити відповідну інформацію, провести її змістовий аналіз та інтерпретацію. Третій етап психолого-історичного дослідження складав виокремлення й обґрунтування джерел відповідно до поставленої проблеми й заданої теоретичної моделі. І, нарешті, четвертий етап представляв аналіз відібраних джерел.

Основними методами, які ми використовували в нашому дослідженні були, психолого-герменевтичний аналіз та контент-аналіз.

У сучасному гуманітарному пізнанні спостерігається тенденція переходу від філософії мови до філософії свідомості, тобто від того, як ми говоримо про світ, до того, як ми світ усвідомлюємо й переживаємо [68, с. 22]. Йдеться про особливий тип «аналітичного переживання» – не відстороненого, не абстрактного, а глибоко конкретизованого авторського бачення всього, що пережило людство, що й сьогодні впливає на розвиток кожної людини, певним чином програмуючи наше майбутнє. Сучасна культура все частіше має справу із ситуаціями, коли виникає необхідність у розумінні, яке все більше усвідомлюють як важливий факт духовного життя особистості [381, с. 9]. Проблеми розуміння, інтерпретації та пояснення текстів різних типів розглядає *герменевтика* (грецьке *hermeneia* – тлумачення) – напрям у філософії та гуманітарних науках, у якому розуміння текстів – це умова осмислення соціального буття.

Останнім часом у контексті цієї галузі дедалі інтенсивніше розвивається *психологічна герменевтика*, що вивчає психологічний аспект загальної герменевтичної проблематики, тобто проблеми розуміння та інтерпретації реальності, зокрема психічної реальності людини, її особистого досвіду, що зафіксований у різного роду текстах, з'ясовує психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень [381, с. 10]. Ключовими поняттями психологічної герменевтики є поняття «розуміння», «інтерпретація», «текст» та «досвід».

Основи психологічної герменевтики заклали Ф. Шлейермахер і В. Дільтей. Перший обґрунтував «принцип руху по колу», у якому ціле розуміється на основі його частин, а частини – тільки у співвідношенні до цілого. Поняття «інтеграція», «розуміння», «герменевтика» дослідник представив як рівнозначні. Другий вважав, що розуміння розрізняється за своїм предметом: 1) розуміння як теоретичний метод керується критерієм «істина – хибність»; 2) розуміння дій, що потребує реконструкції цілей, на досягнення яких спрямовані дії, керується критерієм «успішність – неуспішність»; 3) розуміння проявів «живого досвіду»: від продуктів

творчості до актів поведінки (жестів, інтонації тощо), його критерій – «автентичність» [80, с. 273].

Дослідники проблеми розуміння вказують на зв'язок цього феномену з пізнанням суб'єктивної смислової реальності. Так, В. Швирьов зазначає, що зміст гуманітарного знання визначається «ідеєю розуміння як роботи свідомості, спрямованої на смисл, деякий ідеальний зміст втілених у матеріальних тілах явищ культури. Втілюючи ці смисли, ідеальні змісти, стаючи їх носіями, відповідні матеріальні тіла набувають знаково-символічну функцію» [86, с. 19]. У семантичній концепції розуміння А. Никифорова розуміння – це інтерпретація, а інтерпретація наділяє смислом матеріал, який об'єктивно його позбавлений. Звідси робимо висновок про те, що розуміння є надання, приписування смислу тому, що ми розуміємо [86, с. 94].

З погляду Е. Хірша, мистецтво інтерпретації та мистецтво розуміння є різними процесами, оскільки правильне розуміння можливе тільки одне, а інтерпретацій – безліч, оскільки останнє засноване на термінології інтерпретатора, а розуміння – на термінології тексту. Водночас інтерпретація – це така робота мислення, що полягає в розшифруванні смислів, прихованих у культурі. Розшифрувати смисл означає за буквальним значенням побачити все багатство можливих смислів. Інтерпретувати означає йти від явного смислу до смислу прихованого [3].

Окрім того, працюючи з текстом, з «історією», що була почута, а також осмислення та присвоєння історії, описаної у творах, слугують не лише засобом саморозуміння, а й саморозвитку, самопроєктування. Тобто не лише світ породжує текст, а й текст породжує світ, а отже й людину в ньому [381, с. 16].

У психології герменевтичний метод «розуміння застосовується тоді, коли виникає потреба пізнати унікальний, цілісний, неприродний об'єкт (який несе печатку «розумності») шляхом перенесення його ознак в терміни «внутрішньої» мови дослідника й отримати в процесі цього перекладу його оцінку та «пережиття розуміння» як результат процесу» (В. Дружинін).

Отже, використання *методу психолого-герменевтичного аналізу* писемних

пам'яток дозволило зрозуміти та проінтерпретувати основні ідеї просвітників XVI–XVIII ст. щодо розвитку педагогічних здібностей.

Окрім психолого-герменевтичного аналізу як основного методу на цьому етапі нашого дослідження, ми використовували й метод *контент-аналізу*. Це дало нам можливість проілюструвати життєві смисли, ціннісні орієнтації, переживання досліджуваних осіб, які знайшли вираження в їхній творчості.

Джерелами, які ми дібрали для аналізу, були праці викладачів українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст., серед яких значне місце посідали полемічні твори.

Не секрет, що психологія досі не має єдиного методологічного вирішення фундаментальних питань, таких як способи наукового пояснення й навіть предмет психології. Адже сфери, яких стосується психологія, і щодо яких немає єдиної думки в різних психологічних напрямках, наприклад: теорії особистості, визначення як предмета психології «душі» людини або її енергій («психіки»), – є світоглядними питаннями, що неможливо вирішити тільки об'єктивними методами. Як зазначає С. Максименко, «просто зведення складних мета-явищ до окремих розрізнених елементів за допомогою математичної логіки зовсім не означає їхнього кращого розуміння і осягнення» [168, с. 142]. А ще раніше М. Мамардашвілі писав, що *є речі, які можна сказати тільки на релігійній мові, що тільки ця мова описує істини душевного життя* [170].

Оскільки твори українських просвітників XVI–XVIII ст. безпосередньо стосувалися духовного, християнського виміру психічних явищ, то важливо зупинитися і на питаннях методології християнсько-психологічних досліджень.

Сьогодні християнська психологія активно розвивається і є складною комбінацією емпірико-теоретичних досліджень і психотерапевтичної практики. На Заході цей напрям розвивають і впроваджують в теорії і на практиці такі вчені, як К. Граупнер, А. Мей, К. А. Войчежек, Р. Яворські та ін. У Росії розвиток християнської психології започаткував Б. Братусь, а його послідовниками стали Ф. Василюк, В. Слободчиков, В. Рубцов, Ю. Зенько, Л. Шеховцова, А. Лоргус та ін. В Україні цей напрям розвивають та підтримують такі науковці, як Л. Гридковець,

Н. Жигайло, В. Жуковський, О. Климишин, М. Савчин, В. Татенко, В. Халанський, В. Юрченко, О. Яремко та ін. Створено Асоціації християнських психологів (SPCh, 1995, Польща; «IGNIS», 1986, Німеччина), Європейську асоціацію християнських психологів (EMPCA), що об'єднує психологів країн Європи (Польщі, Німеччини, Англії, Данії, Фінляндії, Швейцарії). 2012 р. в Національному університеті «Острозька академія» створено першу в Україні науково-дослідну лабораторію християнської психології, етики та педагогіки.

Однією з центральних характеристик християнсько-орієнтованого підходу в психології є погляд на людину як істоту, безумовно пов'язану з Богом. Цей зв'язок трансцендентно-іманентний: Бог відкривається людині внутрішньо через її духовність, глибини особистості і водночас людина вибудовує з ним свої стосунки як своїм Творцем та Особистістю. Такий ракурс бачення людини, на думку Г. Онищенко, формує два відтінки чи полюси єдності й, відповідно, лінії аналізу. Перша лінія аналізу присвячена усвідомленню наявності образу Божого, що лежить у глибині духовності людини, дає можливість відбудовувати специфічне поняття особистості, виділяючи метафізичне ядро особистості та її Я-духовне (В. Зеньковський). Особистісний розвиток у такий спосіб розглядають як духовне становлення людини. Відповідно до зазначеного розуміння особистості пропонують і деякі теоретико-методичні позиції психологічної допомоги, наприклад, встановлення діалогу між Я-духовним та Я-реальним, робота з переживаннями людини – від актуальних, хворобливих до екзистенційних і духовно-теологічних [127; 395]. Друга лінія аналізу присвячена взаєминам людини з Богом і формуванням у неї образу Бога. У своїй статті А. Лоргус вказує, що для багатьох людей потрібен час, щоб усвідомити своє ставлення до Бога, що це ставлення може змінюватися і що людина сама може його формувати [166].

Основою християнського розуміння особистості є біблійне одкровення про створення людини як «образу і подоби Бога», як цілісного утворення, яке виражається в тримерії «тіло – душа – дух». «Образ і подоба» – два важливих поняття християнської психології та антропології, які використовують для вираження специфічно особистісного в людині, того, що відрізняє її від живої і

неживої природи. Саме особистісне в людині і є те, що відповідає Богу, і співвідноситься з усією людською природою, і більше того, те, що її визначає [166, с. 91].

Ще одним важливим положенням християнської психології є розуміння духовно-ментальних речей не як каузальних (причинних), а як особистісних, творчих. На думку А. Лоргуса, людина стає особистістю завдяки процесам свободи, творчості, духовності знання й автократії (самостійності, незалежності). Людина як особистість приймає своє існування творчо, тобто в критичний, конструктивний та аксіологічний спосіб [166, с. 8–9]. Таке розуміння особистості потребує іншого методологічного підходу до її вивчення, пошук якого поки ще триває.

Протягом останніх років все частіше звучить думка про те, що абстрактне пізнання особистості є обмеженим і не може віддзеркалювати суб'єктивну реальність внутрішнього життя особистості, а тому має бути доповненим «можливостями інтуїтивного проникнення в сутність істинно людського, духовного в людині» [289, с. 41].

У зв'язку з цим християнські психологи наголошують на необхідності створення нового методу, який базується на ідеї співпереживання та творчій свободі (В. Манеров, І. Ільїн, М. Савчин та ін.). «Науки про дух тим і відрізняються від наук про природу, що в них вимагається близькість і схожість дослідника зі своїм предметом» (М. Бердяєв) [31, с. 47].

Аналізуючи особливості християнської психології, стає зрозуміло, що в ній присутні підходи, орієнтовані на *проблеми біблійної антропології*, але й є напрями, які тяжіють до академічної дослідницької психології. Ключова відмінність цих двох підходів полягає в різному розумінні природи людини і відповідному використанні *різних інтерпретуючих схем*. М. Савчин пише про необхідність комунікативної методології в християнсько-психологічних дослідженнях, яка дасть можливість зіставити психологічні концепції та сприятиме встановленню взаєморозуміння між різними напрямими й підходами [319, с. 49].

Теоретико-методологічною основою нашого історико-психологічного дослідження стала низка загальнофілософських і загальнопсихологічних

принципів, що в контексті обраної проблематики набувають дещо специфічного звучання й формулювання [426]. Серед них: *принцип історизму*, *принцип об'єктивності*, *принцип єдності академічно-наукового й християнсько-світоглядного* (фіксує взаємозв'язок теорії психології та християнських ідей і припускає вивчення співвідношення змістовного (логічного) аспекту об'єкта психологічного дослідження з його аналізом з погляду християнства), *принцип системності*.

Зазначені принципи в сукупності з конкретно описаними методами, на ґрунті основоположної ідеї розуміння тривимірної природи людини як єдності тіла-душі-духу, склали основу наукового аналізу ідей щодо розвитку педагогічних здібностей, сформульованих у працях мислителів українських закладів вищої освіти XVI–XVIII ст.

3.3. Евристичний потенціал християнсько-психологічних ідей викладачів Острозької академії XVI–XVII століття для розвитку педагогічних здібностей

Протягом останніх років виборює право на існування духовна парадигма розуміння людини (М. Савчин), що побудована на ідеях інтеграції психології і християнського віровчення. «Одухотворення» образу й поняття про людину є основним завданням християнської психології – галузі психологічного знання, предметне поле якого становлять психологічні особливості християнського життєздійснення людини як тілесно-душевно-духовної істоти на трьох рівнях функціонування – інтрасуб'єктному, інтерсуб'єктному та метасуб'єктному (О. Климишин). На інтрасуб'єктному рівні його характеризує свобода вибору вищих духовних цінностей – добра, любові, краси, істини, жертвності, формуванням відповідних суб'єктних здатностей – «прагну», «буду», «приймаю». На інтерсуб'єктному рівні здійснюється вибір та плекання ставлення до Іншого як до цінності, що, «як і я», створений за образом і подобою Бога. На метасуб'єктному рівні відбувається безперервне перевершення себе в напрямку все більшого проявлення в собі образу Божого [120].

Питання духовності й моральності педагога неодноразово ставали предметом наукового аналізу, однак проблема розвитку духовно-морального компонента в структурі педагогічної діяльності все ще залишається мало вивченою. Як було обґрунтовано в попередніх підрозділах, вирішенню багатьох актуальних проблем сьогодення можуть значно посприяти проведення історико-психологічних досліджень. Адже кожен народ у своєму історичному розвитку впродовж багатьох століть створював і акумулював свій головний капітал – духовно-моральні цінності як основу формування культури і відповідно, як базу для створення змісту освіти [125]. Тому віднайдення цього «капіталу», його аналіз та осмислення дасть можливість відібрати те найцінніше, що дозволить не тільки заповнити прогалину у відповідних психолого-педагогічних дослідженнях, а й сприятиме оптимізації розвитку сучасної освіти.

3.3.1. Християнсько-релігійна парадигма духовності як основа розвитку педагогічних здібностей у працях Герасима та Мелетія Смотрицьких

Першим у сучасній психології, хто заговорив про педагогічні здібності як духовні, в основі яких лежить віра в учня і любов до нього, був В. Шадриков. Він писав: «Співставляючи свої душевні здібності з душевними здібностями учня, вчитель привносить у педагогічний процес свою духовність, а його душевні здібності набувають характеру духовних» [390, с. 226].

Пізніше Н. Корякіна зупинилася на аналізі проблеми духовності вчителя і визначила її (духовність вчителя) як «особистісну та соціальну цінність, що відображає його внутрішній світ та збуджує його до педагогічної творчості» [133, с. 4]. С. Яремчук також підкреслює значення духовності в педагогічній діяльності й зазначає, що духовність є основною характеристикою особистості педагога [408, с. 400]. «Особистість молодого педагога потребує не лише всебічної обізнаності, а й розвиненої інтуїції, здатності відчувати навколишній світ, переживати красу, виражати радість. А це зумовлюється духовністю», – пише О. Кочкурова [138, с. 95].

Досить часто в гуманітарних науках духовне визначається як суміжне з моральним, вживають словосполучення «духовно-моральне» виховання тощо, іноді духовне навіть зводять до морального. Наприклад, відомий український дослідник духовності М. Боришевський зазначає, що духовність – це багатовимірна система, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості особистості, де віддзеркалюються її найактуальніші моральнорелевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [42, с. 401]. Одиницею виміру духовності вчений вважає ціннісні орієнтації. До системи цінностей, у контексті яких функціонує духовність, входять моральні, естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні, валеологічні, громадянські та інші цінності.

Ми ж у нашому дослідженні розглядаємо духовність, слідом за М. Савчиним, з онтологічної та телеологічної позиції. На нашу думку, мораль як сукупність певних суспільних норм є історично й культурно детермінованою, а тому з усією неунікненністю – перехідною. Це означає, що на певному етапі розвитку суспільства настають певні суперечності між цими моральними нормами й суспільним буттям. Як зазначає М. Савчин, духовність – «не є продукт культури, що нав'язаний людині ззовні; це істинне єство людини, що дримає в глибинах її духу, її надсвідомого» [318, с. 79].

У психології тривають дискусії щодо можливостей розгляду духовності не лише як абстрактного ідеалу, а як реального феномена людського життя. Так, сучасний дослідник Д. Леонтьєв виокремлює три основні контексти в межах яких використовується поняття «духовність»: 1) проблема особистісних цінностей і життєвих пріоритетів: переважання духовних, моральних цінностей (безкорисливість, альтруїзм тощо) на противагу матеріальним; 2) духовна творчість у культурі: створення духовних цінностей, ідей, смислів, творів мистецтва; 3) трансценденція до чогось вищого, вихід за межі індивідуальної особистості. Найчастіше духовність у цьому контексті ототожнюється з релігійністю, сходженням до Бога [164, с. 17]. Так, В. Шадриков розглядає релігійність як одну з форм духовності, а саме вираження людяності, провідної

діючої сили у її становленні. До того ж духовність є не атрибутом віри, а атрибутом моралі як суспільної, так і релігійної. Розглядаючи зв'язок між духовністю й релігійністю, В. Шадриков констатує, що релігія підсилює духовність людини [392].

Попри різні погляди на це питання, все ж більшість науковців стверджують, що не слід окремо ототожнювати духовність ані з безкорисливістю, ані з творчістю, ані з моральністю або релігійністю. Тільки комплексний огляд духовності у всіх контекстах має сенс. Усі названі аспекти духовності є важливими складовими в процесі розвитку педагогічних здібностей.

Пробудження духовності, на думку М. Савчина, дає індивідуальності більшу незалежність від оточення, спрямовує її до ідеальної мети, духовної еволюції, вдосконалення та об'єднує з усім живим [318, с. 100]. Визначаючи роль духовності в розвитку особистості, Б. Братусь вказує, що вона додає сенс життю людини; адже в ній індивід черпає відповіді на екзистенціальні проблеми, котрі хвилюють його: про сенс життя, про критерії добра і зла, істини і обману [46, с. 379]. І. Хлопонін, Н. Хлопоніна, А. Тимохіна наголошують на тому, що «втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Тривала криза духовності в окремої особистості може призвести до її деградації, втрати людського обличчя» [375].

Отже, на основі вищезазначеного можна зробити висновок, що духовність як узагальнена онтологічна характеристика особистості пронизує всю професійну діяльність учителя, його поведінку, спілкування, ставлення до соціального і духовного життя, до учнів, до людей. Духовність дозволяє педагогу не тільки стверджувати моральне (добро) й заперечувати аморальне (зло), а й сприяє вираженню самого себе в процесі моральних пошуків. Це веде до ускладнення професійної діяльності, прийняття нових обов'язків, що в кінцевому результаті знаходить своє вираження у відповідних змінах, що відбуваються в діяльності вчителя, спрямованої на учня, на його розвиток і становлення як особистості, суб'єкта діяльності [154, с. 213].

Однак духовний розвиток сучасної людини в силу її більшої різнобічності та особливо внаслідок спротиву, що викликаний її критичним розумом, став більш

складним внутрішнім процесом, ніж у попередні часи» [18, с. 87]. Це так само зумовлює пошук ефективних шляхів розвитку духовності особистості, враховуючи її ментальні та соціокультурні особливості.

Цінні ідеї щодо розвитку та формування духовності можна почерпнути з творів викладачів Острозької академії XVI–XVII століття, де успішно виховували молодь на засадах християнської моралі. Як зазначає Я. Бондарчук, весь навчальний процес в Острозькій академії був скерований на формування духовного самоусвідомлення особистості, на те, щоб виховати глибоко релігійних людей, твердих сповідників православ'я і патріотів свого народу [39].

Такими, хто наголошував на прагненні людини до духовної досконалості були Герасим та Мелетій Смотрицькі.

Герасим Данилович Смотрицький був неабиякою постаттю того часу, автором першої книги, друкованої в Україні не церковно-слов'янською, а «простою» українською мовою. Відомостей про знаного українського письменника, полеміста, культурного та церковного діяча, на жаль, сьогодні небагато. Він був одним з найосвіченіших людей свого часу, досконало володів грецькою, латинською та церковнослов'янською мовами [259, с. 44–55]. 1576 р. князь В.-К. Острозький запросив Г. Смотрицького до Острога, де він став одним з провідних діячів Острозького гуртка, а з 1580 р. – першим ректором Острозької академії. Є відомості про те, що Г. Смотрицький був підскарбієм князя В.-К. Острозького. Про вченість полеміста може слугувати й той факт, що його авторство підкреслюється в тексті другої передмови до Острозької Біблії (1581). Таку відповідальну роботу могли доручити тільки достойній людині.

Природжена здатність до самоаналізу в поєднанні з широкою освіченістю, внутрішньою культурою, інтелектуальною незалежністю, визнанням права на сумнів помітно виділяла Г. Смотрицького з середовища, до якого він належав. Незважаючи на міжконфесійні негаразди, на основі релігійної толерантності, високоморальних засад, пронизаними ідеями християнства, Г. Смотрицький ставив перед собою та суспільством важливі завдання, які полягали в розвитку національної освіти, виховання, науки, культури рідного народу.

Переважна більшість теоретичних праць Г. Смотрицького має чітко виражений гуманістично-моралізаторський характер. Найвідомішою серед них є «Ключ царства небесного» (1587).

«Ключ царства небесного» складається з двох передмов (присвята князю О. Острозькому з чотиривіршем та «До народів руських, короткая а пилная предмовка») та двох трактатів: «Ключ царства небесного», «Календар римски новы».

Першу передмову до цього твору Г. Смотрицький присвятив своєму учневі, молодшому сину В.-К. Острозького – князю Олександру, що вступив тоді «на новий вѣк свой» – тобто у своє повноліття – час, коли треба задуматися над сенсом свого життя. Герасим Данилович пише князю про те, що хоча все на цьому світі минає і «люди коротко ли долго на свѣте побывавши, до общей матерє своєї ворочаю тся», мудрі та благочестиві християни смертю переходять із земного життя у вічність, «смертію з дочасного на вѣчное прѣмняются,...якобы и не умирают» [341]. Таким був великий предок Острозьких – Святий Володимир, який охрестив Русь. За його прикладом повинен йти й молодий князь, бути стійким у правовір'ї «неотступно ани измѣнно», несучи велику відповідальність перед своїм народом.

У працях Г. Смотрицького історія часто постає як бездоганний вихователь самосвідомої особистості. Визнання парадигматичної цінності за давньоруською культурною спадщиною, вступ у діалог з віддаленою від них минулою епохою історії, бажання витворити свій історико-культурний ідеал спонукало Герасима Даниловича піднести своєму читачеві переконливі та яскраві уроки своєї історії, показати героїв та державних діячів, що заслужили вічну славу й вдячну пам'ять нащадків, і водночас зобразити їм сучасних володарів і меценатів гідними спадкоємцями предків. Саме тому Г. Смотрицький у передмові закликає Олександра наслідувати Володимира Великого.

Вже в коротких передмовах до «Ключа царства небесного» Г. Смотрицький закладає основи психології національного навчання й виховання і чітко виокремлює принцип *єдності морального та християнського виховання*.

Цінність психологічного доробку творчої спадщини Г. Смотрицького полягає насамперед у тому, що він порушував проблему *розвитку та формування духовності*, які в його поглядах *нерозривно пов'язані з національною релігією*. Г. Смотрицький постійно вболівав за духовне здоров'я свого народу, то застерігаючи його, то заохочуючи: «Проси в Того, Хто всім дає духовну премудрість, і тобі дасться, тільки читай сумлінно, ревно [дотримуючись] учення». На його думку, у формуванні духовності особистості найбільша роль належить *вивченню Біблії*. У передмові до Острозької Біблії (1581) він просить читачів прийняти Біблію «не яко вещи человеческія, но яко свйше сходящее дарование духовное, путь прав своего спасения...» [342].

Він закликав людей вивчати, досліджувати Святе Письмо і набувати в ньому вічного життя. Однак читати Святе Письмо треба зосереджено, і не так читати його, як «испытovati»: «Земно, душевно и бесовско, не свйше сходящее и о грънря мудрствующе, разумей словесем Господним, яко не просто читати повелевает, но и испытovati...» [343]. «Испытовати» означає «вчуватися», емоційно, інтуїтивно проникати у зміст читання; в аналітичній психології вчування прирівнюється до емпатії.

Г. Смотрицький дає конкретні рекомендації щодо читання Святого Письма. Читати треба, вважає він, не «тілесно», а з розмірковуванням духовним, «...читаніє бо письменнеє умерщвляет, испытание же духовное оживляет...» [360, с. 205]. Тобто сприймати Святе Письмо потрібно глибоко емоційно, намагаючись проникнути у їхню суть шляхом внутрішнього осмислення, коли ум, заглиблений у пошуки, а далі – і в споглядання закладеної у душі божественної істини, раптом осяюється, і людині, що уподібнюється Богу в стані такого містичного осяяння, відкриваються таємниці власної душі і Святого Письма. У цей момент вона (людина), вважає Г. Смотрицький, стає не лише пасивним сприймачем, а й у певному розумінні творцем Закону Божого, тобто істини одкровення інтеріоризуються, стають її глибокими внутрішніми переконаннями.

Слід зазначити, що латинське дієслово «telego», від якого походить «religio», з-поміж багатьох своїх значень, має й такі: перечитую, обмірковую наново. Це дає

підстави вважати, що, справді, ретельне, наполегливе «вникання» в явлену в слові Премудрість Божу – необхідна душевна робота того, хто прагне її пізнати. Проте не всім вдається зрозуміти Слово Боже, тому людина повинна просити в Бога «відкрити» їй ті слова, тобто зрозуміти не тілесно, а духовно: «...обаче ученію, елико можеш, прилежи и проси от Дающаго премудрость и ответ благ» [343]. Тому в процесі формування духовності слід враховувати цю внутрішню роботу й надати їй належної основи.

Досягнути духовного рівня пізнання істини, за Г. Смотрицьким, можна лише за допомогою трансцендентування. Трансценденталії (пізньолат. *transcendentia* або *transcendentalia*, від лат. *transcendens* – той, що переступає, виходить за межі) – найбільш універсальні, вищі визначення буття та реальності. У трансцендентному виявляється те, що недоступне пізнанню. Так, на думку вітчизняного дослідника духовності М. Савчина, функція трансцендентування полягає в досягненні духовного очищення, відкриття Бога, внутрішньої особи в людській повсякденності. У цьому процесі визначальна роль належить не чуттєвому досвіду, а самозаглибленню [318, с. 49]. Для трансцендентації, на думку Г. Смотрицького, неабияке значення має внутрішнє почуття, що виникає під час уважного читання Святого Писання, велике зосередження.

У контексті творів Г. Смотрицького простежується його розуміння людини як тілесно-душевно-духовного творіння. Причому, природа вищої – духовної – сутності людини відмінна від двох попередніх. Відкрити і розвинути в собі духовне людина не може самостійно (хоча для цього потрібні її рішення і воля). Це можливо тільки у співпраці з Богом і Святим Духом. Як зазначає проф. П. Поліщук, «будучи наповненою Словом Божим і Святим Духом, їх присутністю та динамічною спрямованістю, людина може думати, відчувати і поводити себе надприродньо. Тобто може виконувати волю Бога, приймаючи Його благодать, милість, любов, наслідувати Його» [279, с. 303].

Звідси можна зробити висновок про ще один важливий інструмент духовного розвитку, на якому наголошував Г. Смотрицький – це *самозаглиблення й молитва*. На думку мислителя, під час здійснюваної на самоті молитви людина здатна увійти

в духовний контакт із Богом, досягти рівня «обожнення», тобто «відкрити» в собі Бога (про що значно пізніше говорив К. Юнг), добитися того, щоб Бог знайшов собі оселю в людській душі, що так само сприяє повному осягненню висловлених у Біблії істин: «Ты, коли ся молишь, войди в клеть свою, и затворивши двери твои, помолися Отцу твоему втайне. А Отец твой видяй втайне, отдаст тебе явне. Зри, зри и пилно гляди. Тут же теперь отворивши обое очи и очистивши все смыслы, з добрым сумненем, а з боязню Божею присмотрися пилно» [342]. Порада Г. Смотрицького зайти у свою «клеть», зачинити свої двері й таємно молитися означає усамітнення, внутрішнє самозаглиблення, самозосередженість, самопізнання й самоочищення як необхідні умови адекватного розуміння біблійного тексту, адже після цього йде заклик: відкривши обидва ока, пильно вдивлятися у слова Христа, з якими він звертається до апостола.

На думку Г. Смотрицького, початком, передумовою будь-якого духовного вдосконалення є *почуття провини* у людини. «Начало всей премудрости имей, вину в сердци, иже есть страх Господинь и разум благ всем творящим, и в нем же вся заповеди исполнити можеши» [343], – читаємо в передмові до Острозької Біблії.

Ця думка Г. Смотрицького має психологічне пояснення. У сучасній психології, у найбільш загальному вигляді, провинна розглядається як емоційна реакція людини на будь-яку «неправильну» дію, передчуття шкоди, яку неминуче завдає собі людина, порушивши інтерналізовані стандарти своєї поведінки [6]. Центральною характеристикою почуття провини, у цьому визначенні, є шкода, яку завдає собі людина. У психологічному словнику вина визначається як «негативно забарвлене почуття, об'єктом якого є деякий вчинок суб'єкта, який здається йому причиною негативних для інших людей наслідків. Якщо наслідки мають негативний вплив тільки на суб'єкта, то виникає відчуття прикрасі, досади, а не вини» [288]. Як бачимо, в одному, і в іншому визначенні, почуття провини виникає тільки в контексті стосунків з іншими об'єктами. Головним джерелом провини, на думку Е. Фромма, є усвідомлення людської окремоті без возз'єднання в любові [370].

На зв'язок почуття провини й духовності вказує у своїй книзі «Плач білої людини» і відомий філософ П. Брюхнер [49]. Комплекс вини, на його думку, – це «постійний катарсис Європи», це наслідок первородного гріха європейської цивілізації. Саме в результаті цього на Заході сформувалася постійна критика самого себе, нездатність себе любити, а значить й інших, що, безумовно, позначається на духовному й моральному становищі суспільства.

Без сумніву, провинна – це доволі інтенсивне емоційне переживання, яке характеризується відносною тривалістю й викликає сильне напруження. У зв'язку з цим у психології сформувалося неоднозначне ставлення до цього феномена в плані його впливу на життя та здоров'я людини. Позиції науковців у цій сфері можна умовно розділи на дві групи: одні з них вважають почуття вини ознакою незрілості людини, інші – основою високої духовності. Перша позиція зумовлена науковою тенденцією, яку зніціював З. Фрейд, де розглядається лише деструктивний аспект вини (Г. Беріос, Г. Ковінгтон, Т. Фахс, Ф. Джонстон, Г. Льюїс, Л. Коннер, А. Васка). Друга – ідеєю про позитивну роль феномена почуття вини в розвитку особистості (К. Барретт, Р. Баумейстер, М. Хоффман, Дж. Лінсдей-Харц, Дж. Тангні та ін.). Існує також позиція філософів-екзистенціалістів (С. К'єркегор, М. Хайдеггер, П. Тілліх) та їхніх послідовників, представників екзистенційно-гуманістичної психології (Дж. Б'юдженталь, Р. Кочунас, Р. Мей, І. Ялом, М. Лукас, Д. Морано, Дж. Вухер та ін.), які пов'язують феномен вини з поняттям ідеалу, а відповідно, з прагненням людини до вдосконалення.

На думку Г. Смотрицького, почуття провини спричиняють моральний неспокій, побоювання та страхи, які переслідують людину через її гріхи. «Страх Божий», за переконанням Г. Смотрицького, з'являється в людини в процесі її *самопізнання й внутрішнього заглиблення у віру*. Однак саме він, подібно до духовної спраги, є необхідною умовою виникнення щиросердного *каяття* і смиренності, які так само передують входженню в контакт з Богом.

Обґрунтуємо цю думку Г. Смотрицького. Відомо, що практично у всіх релігіях світу будується образ, по суті, недосяжного ідеалу досконалої людини, яка не грішить. Природно, що ніхто не може прожити життя, не порушивши релігійної

норми, не згрішивши. Разом з гріхами накопичується напруга, яка в кращому випадку спонукає людей до покаяння, а в іншому – здійснює руйнівний вплив. Тому між релігійністю, моральною вразливістю і почуттям вини, як зазначено в праці В. Москальця «Психологія релігії», часто існує пряма залежність: глибоко віруючі люди постійно підкреслюють свою гріховність, моральну негідність і тому часто переживають почуття вини [228].

Водночас служителі церкви, богослови вказують на те, що почуття провини може глибоко вкорінитися в людині і стати невротично-нав'язливим. В такому випадку воно є вкрай шкідливим, оскільки віддаляє людину від Бога, від моральності й формує сувору, холодну, насильницько-тиранічну, самокараючу релігійність, яка перестає, по суті, виконувати свої функції. Усвідомлення своєї гріховності може бути настільки серйозним, що породжує безвихідь і відчай. Таке почуття вини унеможлиблює духовний розвиток і призводить до деструктивних психологічних і соціальних наслідків (саморуйнування, фанатизму). Так, відомо, що Іуда настільки глибоко усвідомив свою гріховність, що в ньому почало наростати почуття відчаю, і він повісився [Матв. 27:4–5].

Справжня ж, внутрішня релігійна віра звільняє людину від страхів, тривог, невротичних сумнівів, вини і самокритики. У Біблії сказано: *«Коли не винуватить нас серце, то маємо відвагу до Бога, і чого тільки попросимо, одержимо від Нього»* [1 Ів. 3:21]. Таким чином, цей текст дає зрозуміти, що почуття вини без можливості покаяння є гріховним станом людини, оскільки перешкоджає їй мати знання про свій благодатний стан [69, с. 48].

У цьому контексті доцільним буде навести слова з книги В. Гутрі «Величний інтерес християнина», у якій автор досить влучно спростовує думку людини про те, що вона через надмірне почуття вини недостойна прощення та спасіння: «Чи є ваш гріх тяжчим, ніж гріхи непристойного кровозмішування, здійснені Лотом; або ніж гріх перелюбу і вбивства, здійснені Давидом; або гріхи ідолопоклонства і відступництва ізраїльського царя Соломона; або гріхи ідолопоклонства, вбивства і чаклунства царя іудейського Танасії; або гріх роздратування проти Бога пророка Йони; або гріх відречення від Христа апостола Петра, про яке він був

попереджений Христом, але все одно він його здійснив і навіть поклявся, що не знає Христа; або гріх кривавих гонінь на християн, які організовував до свого навернення апостол Павло і т.д.? ...Хіба ваш гріх більший всіх цих, перерахованих вище? І все ж, як показує Святе Писання, завдяки Божій любові і жертві Ісуса Христа у всіх цих випадках люди отримали прощення своїх гріхів» [69, с. 226–227].

Отже, говорячи про почуття вини як передумову духовного зростання, Г. Смотрицький розглядав її як стимул, що направляє до важливого процесу – *покаяння*.

Г. Смотрицький розробляє також *концепцію людської активності* та *саморозвитку* у процесі пізнання істини, складовими якої є процес самопізнання, самоаналізу й самоочищення. Просвітник виходив із того, що розкриття божественної благодаті в людській душі може й повинно бути наслідком цілеспрямованої діяльності особи на досягнення свого морального й духовного вдосконалення.

Обґрунтуванням концепції людської активності у Г. Смотрицького є його обурення на пасивність, безініціативність, байдужість руського народу до пропаганди «латинників», які виступали проти православних. Так, він пише: «Не знати, чи ви так довго роздумуєте, чи пристати вам чи ні, чи просто пускаєте це поза себе, але тим ваша віра і закон, і що найважніше, ім'я подателя вашої віри – Бога – попадає в наругу і обридливо і соромно. Багато людей збиваються з дороги і відступають від віри і не знати, чи за таке ваше недбальство не будете ви відповідати перед Богом за дані вам від Нього таланти, різні маєтки і достоїнства! Таж це вже такий звичай і обов'язок між людьми, щоб давати відповідь на питання, а на писання відповідати таким же писанням, а того від вас ані видати, ані чувати аж до сьогодні...» [341].

Г. Смотрицький у своїх працях послідовно і наполегливо відстоював *принцип єдності релігійного і морального виховання*. На думку вченого, безсмертя людини полягає саме в тому, скільки вона змогла залишити себе у своїх нащадках, тобто які цінності були передані людиною наступному поколінню й ним закріплені. Так

Г. Смотрицький закликав до примноження християнських цінностей з метою їх використання у виховному процесі.

Релігійне виховання для Г. Смотрицького – це самоціль. Саме воно виступає необхідною умовою об'єднання людей у культурно самоцінний народ. Для українського народу таким інтегруючим чинником на той час була православна віра. Відданість своїй вірі, на думку Г. Смотрицького, – це і є «ключ царства небесного» – запорука внутрішньої гармонії і перспективи духовного розвитку.

Релігія, безумовно, відіграє велику роль у збереженні національної самосвідомості. У певні періоди вона була сталим і найсильнішим чинником не тільки збереження та функціювання національної самосвідомості, а й соціально-психологічної єдності нації. У ній закладений свій ідеал людини, людяності, вірності, моральності, дружби, відповідальності, чести тощо, що виражають відповідну ступінь національної самосвідомості, поведінку і ставлення до інших людей, сім'ї, законів, свого минулого. Релігія, таким чином, пропонує певні коди ідентичності. Як пише А. Швейцар, «початком будь-якого повноцінного духовного життя є непохитна віра в істину й відкрите сповідання її [393].

Тому Г. Смотрицький вважає необхідним збереження принципів первісної християнської моралі, що найбільше відображено в православ'ї.

На думку Г. Смотрицького, *проблема людини* практично зводилася до пошуку відповідей на психологічному рівні на три питання: *Що я повинен знати? Що я повинен робити?* і *На що я маю сподіватись?* Це дає підстави зробити висновок, що *формування особистості*, зводилося до научування бути ідентичною до самої себе, пізнати себе, наблизитись до себе (аналогічні ідеї подані в працях Е. Фромма та К. Юнга).

Аналізуючи «Ключ царства небесного» Г. Смотрицького, не можна не згадати його найбільший розділ-трактат – «Календар римський новий». Цей твір, незважаючи на релігійно-богословський характер у цілому, має цінні ідеї для *духовного розвитку педагога*.

Відомо, що всі християнські церковні свята відзначалися за старим юліанським календарем. Папа Григорій XIII за проектом італійського астрофізика

Лілію спеціальною буллою 21 лютого 1582 р. провів календарну реформу (похибка становила тоді 10 днів). Майже всі католицькі країни прийняли цей григоріанський календар, а король Стефан Баторій наказав запровадити його й серед усього підвладного Речі Посполитій населення. У світських сферах календарна реформа пройшла більш-менш спокійно. Проте ця подія викликала заворушення серед українських селян.

Першим проти нововведення виступив Г. Смотрицький. Як вчений і ректор Острозької колегії, він розумів потребу уточнення календаря, але як гуманіст він піклувався про народ, про становлення національної самосвідомості й тому прагнув зберегти певну своєрідність релігійного напрямку, певні традиції, які довгий час існували.

У психологічному трактуванні звичаї й традиції – це своєрідні емоційні комплекси, які «підживлюють» національні почуття, зміцнюють соціально-психологічну єдність. Дослідження свідчать, що найбільш стійкими й дієвими залишаються звичаї і традиції, які переживала людиною, починаючи з дитячих років. Саме в такому віці враження є найбільш сильними, яскравими й чіткими, образними й емоційними, романтичними й дієвими. Вони формують стійкі психічні утворення на рівні підсвідомого. Традиції також виражають зв'язок між минулим і теперішнім, слугують засобом передачі цінного, важливого й значущого, а, отже, забезпечують національну спадкоємність. Саме тому у введенні нового календаря Г. Смотрицький бачив замах на внутрішню свободу людей. Видатний український етнолог В. Антонович писав, що народ може від сильних утисків «змінити зверхні ознаки своєї національності, але ніколи не змінить ознак внутрішніх, духовних» [10, с. 212].

Так, Герасим Данилович звертає увагу на появу труднощів у родинних стосунках: «Маю на увазі тих, котрі з релігії грецької і римської стан подружній прийняли, як це бувало не тільки між посполитими, а й між знатними станами. Бо ж одному буває середопістя, а другому – м'ясопусти, потім одному жалісне розпам'ятування христових терпінь, а другому – веселі розпусти. Так само й усі свята в році, що перед тим з радістю з діточками й челядкою, хвалу даючи Богові,

обходили спільно, тепер мусять далеко різно. З того... одному буває марківно, а другому – немило» [341].

Г. Смотрицький, відмовившись від богословського теоретизування, оперує конкретними прикладами, очевидцем яких був сам. «У поті чола свого, – писав він, – ця бідна людина їсть хліб свій, важкою працею зароблений. Вона звикла віддавати належне і Богові, і панові своєму; але тепер не може потрафити ні тому, ні тому. Настане свято, пан примушує хлопа робити; настане панське свято, він би й радів своє убозтво роботою хоч трохи залагодити, але ж не сміє: пана боїться. І виходить, що він «за тими бедами не толко панского нового свята не памятає, але и своего старого забывает». «Боится и Бога, боится и пана, мусит болшого опустити, а меншому служити. Бо о оном слышает же есть долготерпелив и многомилостив, а сего ведаєт, же есть коротко терпелив и троха милостив» [341].

Отже, національні традиції і звичаї, за Г. Смотрицьким, охоплюючи всі ділянки громадського, родинного й суспільного життя, мають глибокий психологічний підтекст у формуванні особистості. Через них виражається неповторність світовідчуття, світосприймання й світобачення, що втілюються у взаємостосунки, творчість, поведінку та вчинки людей.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що Г. Смотрицький розглядав інформацію на двох рівнях сприймання: перцептивному та інтелектуальному. Проте лише активна форма моральної життєдіяльності свідчить про її істинність. Учений ввів поняття «ходяча істина», тобто те, що сприймають як істину на емоційному рівні, поза категорією розсудливості. Однак вже тоді Г. Смотрицький розумів, що для справжнього духовного сходження необхідна наявність не тільки емоційного, а й раціонального, оскільки релігійна віра без розсудливості, розмірковування є «обхідним маневром».

Поняття «розсудливості» використовують по-різному різні сучасні автори (Лінеен, Сегель, Вільямс, Тісдейл). На основі психолого-герменевтичного аналізу творів Г. Смотрицького можна констатувати, що його розуміння розсудливості наближається до поняття «відокремленої розсудливості», яке вживає і використовує у своїй праці П. Поліщук. На думку науковця, «відокремлена

розсудливість – це стан усвідомлення внутрішніх подій, не реагуючи на них певною оцінкою, намагаючись контролювати або пригнічувати їх, або проявити відповідну поведінку» [279, с. 299]. Отже, відокремлена розсудливість забезпечує розум спокоєм, дозволяючи людині бути об'єктивною в момент аналізу події, що відбувається. З християнського погляду відокремлена розсудливість зумовлюється, з одного боку, станом, відокремленим від подій, обставин чи людей, а з іншого – станом, пов'язаним з джерелом безпеки, миру й віри у власні сили – Святим Духом, який співпрацює із серцем та розумом, а також Словом Божим, яке забезпечує основу віри та поведінки [279, с. 300].

Отже, на основі проведеного психолого-герменевтичного аналізу творів Г. Смотрицького, можна визначити основні ідеї розвитку духовності як основи у структурі педагогічних здібностей. Зокрема:

- головною платформою формування духовності є *вдумливе й розсудливе вивчення Святого Письма*, читання релігійної літератури;
- духовне сходження людини як тілесно-душевно-духовної сутності можливе тільки в співпраці зі Святим Духом, з Богом – через *молитву*;
- передумовами духовного розвитку є моральний неспокій, «страх Божий» та почуття провини, які запускають механізм самотрансформації – *покаяння*;
- одним з основних чинників розвитку духовності є поєднання *самозаглиблення (самопізнання) та активної діяльності*, спрямованої на *саморозвиток та самовдосконалення*. Г. Смотрицький робить акцент на тому, що досягти вищого блага, тобто перетворити себе зі старої, обтяженої гріхами і підвладної спокусам зовнішнього світу людини на нову, підпорядковану внутрішній, духовній суті нетлінну людину, можливо не тільки і не стільки завдяки заглибленню в себе й віддаленню від світу, а передусім за допомогою активності, яка полягає в доброчесності як діяльному земному самоутвердженню, здобутті прижиттєвої невмирущої слави;

- *самопізнання* є важливою психологічною умовою розвитку духовності, завдяки якому людина може стати внутрішньо вільною, незалежно від зовнішніх обставин її життя.

Питання духовності, її розвитку та формування порушував у своїх творах і син Герасима Смотрицького – Мелетій Смотрицький.

М. Смотрицький (бл. 1572–1633 рр.) був однією з найосвіченіших особистостей початку XVII ст., добре обізнаною із західноєвропейською наукою, оскільки після навчання в Острозькій академії слухав лекції у Лейпцизькому, Віттенберзькому, Нюрнберзькому університетах.

Начитаність і висока ерудиція М. Смотрицького вражає. Тільки в одному його «Треносі» є майже 150 посилань на авторів Давнього Сходу, Єгипту, Візантії, Європи. У полеміці він використовував різні документи, історичні твори Флавія, Длугоша, Кромера, Стрийковського та багатьох інших авторів. Мелетій Герасимович пропагував творчість таких видатних діячів Відродження, як Дж. Савонароли, Б. Депер'є, Е. Роттердамського, М. Баптісти, Б. Опота та ін. [21; 345].

Творча спадщина М. Смотрицького, порівняно з іншими острозькими просвітниками, досить велика: він залишив понад 22 твори. Майже всі вони були присвячені проблемам формування духовності, перспективі духовного вдосконалення, зв'язку людської душі з Абсолютом. Мелетій Смотрицький розглядав духовність *єдиним дієвим стабілізуючим фактором у розвитку особистості* та суспільства.

Психолого-теоретичний аналіз його спадщини показує принципову можливість розвитку духовно-моральних констеляцій особистості та домінування їх у характері. Справжнім відкриттям М. Смотрицького був його особистий досвід морального й духовного самовдосконалення через *богопізнання*. На власному досвіді він переконався, що моральні сили людини випробовуються не в матеріальному добробуті, гонитві за посадами, славою тощо, а в розумному самообмежуванні власних потреб та терпимості. Він переконує, що духовне в

людині повинно переважати над фізичним і тоді воно стане рушійною силою її розвитку.

Звернення М. Смотрицького до проблеми обґрунтування вирішального значення духовних сил у розвитку особистості складає основу створеної ним концепції особистості. За М. Смотрицьким, у людині співіснує природне та духовне, які якимось чином взаємодіють між собою. Дослідник робить детальний аналіз самої трансцендентно-психологічної природи людського духу, способу його існування: зберігаючи свою незалежність від свідомості, психіки, будучи ідеально вільним, дух проявляє себе лише тоді, коли дії людини збігаються з його волею.

Духовний світ людини – відображення духовного світу вищого порядку, тому людський дух пізнається переважно шляхом інтуїції та самопізнанням: «Відкрийте сердечні очі ваші і пізнайте самих себе, пізнайте батька і матір ваших, зрозумійте, в чиїм і яким домі родилися... Пізнайте себе, мовлю, і пізнайте матір вашу, на яку тепер, безпричинно поставивши, всіма силами своїми знищуєте» [14, с. 123]. Самопізнання, до якого закликає М. Смотрицький, містить також пізнання церковних таїнств, релігійних заповідей, законів, тобто всього того, що існує в межах реального, видимого світу й носить сакральний зміст і характер: «Піднеси свою голову в покорі і поглянь милим оком на свою Матір (*церкву*), пізнай її і покажи її належну людяність...» [14, с. 31]. Але визначальним у такому пізнанні є віра, яка становить для нього над-основу.

М. Смотрицький розглядає людину з позицій піднесення в ній морального, духовного й розумового начал, що розкриваються в процесі *самопізнання*. Пізнаючи себе, людина розкриває свою двонатурність: вона тілесна й духовна, внутрішня й зовнішня, і перед нею постає дилема: чому віддати перевагу: внутрішньому єству, розуму, духові, яким вона подібна до Бога, чи суперечливому, тлінному світові, з яким вона пов'язана тілом.

Самопізнання, за М. Смотрицьким, – це постійний рух душі. Рух до самопізнання (цю ідею знаходимо в «Ареопагітиках») пов'язаний з переміною бачення світу, переміною й удосконаленням самого себе. Відповідно, М. Смотрицький створює чітку *логічну конструкцію духовного сходження*

(підняття), фази самоочищення: «...живот (життя, народження) прироченія, живот ласки, смерть гріха, живот смислов, смерть цноти, живот слави» («Лямент») – ці фази у своїй єдності стають перепусткою, «ліствицею», «мостом» до «таїнства мудрості» і «вічного життя». Також у процесі пізнання істини, проходячи через певні випробування, людина, за М. Смотрицьким, піддається владі механізмів сублимації, компенсації: «...скінчилася гірка путь – постала щаслива» («Лямент»). Тому самотворення людини в реальному світі не має обмежень, воно триває до повного «переображення», прояснення «зору внутрішнього». М. Смотрицький закликає до пізнання істини через диспут з «відступниками, які не пізнали себе» та «істинної віри» й формулює власну концепцію самопізнання, яка допомагає людині досягти внутрішнього, духовного оновлення, морального самовдосконалення.

Якщо говорити про християнську традицію, то людина в ній представлена як образ і подоба Бога. Особистісне «Я» в кінцевому результаті асоціюється із надособистісною досконалістю – Богом. Для того, щоб знайти себе, свою душу, людина має звертатися до Бога, віднайти його в собі, оскільки лише він вносить закон і порядок в земну основу її життя і допомагає їй виявити свою істинно людську сутність, вести гідний її спосіб життя. Звідси випливає й сутність самовдосконалюючого процесу.

Розвивати себе до рівня есхатологічного (вищої духовності) людина може лише тоді, коли знаходиться на рівні самоусвідомлення такої потреби. Здійснювати такий процес самовдосконалення можливо на основі просоціального рівня сформованості духовності.

М. Смотрицький доповнює високу оцінку «внутрішнього» духовного розуму, спрямованого на самопізнання й богопізнання утвердженням і самовизначенням «земної» людини. Адже досконала людина – це прекрасна людина. Прекрасна людина – це творча особистість, яка творить, насамперед, саму себе й не задовольняється на досягнутому в суспільних і особистих справах, яка вкладає талант, сили й уміння в повсякденну працю над собою, у справу суспільного прогресу. Відповідно до цього розкриттю творчих потенцій людини сприяє освіта, яка, на думку М. Смотрицького, має забезпечувати засвоєння найкращих надбань

людського духу. Метою освітнього й виховного процесу просвітник вбачав у формуванні високоосвіченої, творчої, добродісної людини – яскравої особистості, здатної залишити після себе вдячну пам'ять нащадкам.

«Візитною карткою» творчості М. Смотрицького вважають його твір «Тренос, або Плач Єдиної Святої Всесвітньої Апостольської Східної Церкви» (1610)». Проведений психолого-герменевтичний аналіз твору, на нашу думку, дасть можливість сформулювати основні концептуальні положення щодо духовного розвитку та вдосконалення особистості педагога.

Через образ церкви М.Смотрицький хотів показати нереалізованість православних українців у соціокультурній системі Речі Посполитої. Оскільки, як підкреслює А. Бичко, з одного боку, українці були громадянами цієї держави, а з іншого – підлеглими панівної національності, так би мовити «другорядними», «неповноцінними» (та й називали їх, як відомо, «малополяни»), ще й розділеними конфесійно.

М. Смотрицький переконливо обстоює етично-просвітницьку місію церкви, з якої випливає і відповідне завдання духовних пастирів у навчанні та вихованні. Адже до XVII ст. за освіту та виховання відповідала церква. «Церква була не тільки місцем богослужіння, а й осередком громадського, економічного й освітнього життя, бо коло церкви відбувалися зібрання для вирішення громадської справ, виникали ринки (ярмарки), засновувалася школа та шпиталь, а через те парафіяльні церкви мали особливо важливе значення» [351]. Церква в нашій державі понад тисячу років вчила неперехідних духовних цінностей, які викладені в Біблії як десять заповідей і є узагальненням багатовікового морального досвіду: гуманності, оптимізму, милосердя, співчуття, шанобливості та взаємолюбові.

Однак церква XVII ст., будучи в стані великого занепаду, не могла бути школою та «вогнищем духовного життя». З творів тогочасних полемістів довідуємося, що священиками ставали неуки, які ледве вміли читати та проводити богослужіння. Священничий сан переходив від батька до сина. Під час висвяти кандидатів не допитували, чи він знає богослов'я, чи побожний, чи готовий до

духовного стану, але чи він одружився [346]. Такі священники не могли бути вчителями моральності для своїх підопічних.

Дбаючи про належне виховання народу, М.Смотрицький покладає велику відповідальність на духовних пастирів, які взяли б на себе обов'язки божих обранців і вихователів людських душ. На думку просвітника, єпископ у житті має бути еталоном моральності й справедливості, не кажучи вже про вченість. М. Смотрицький підкреслює: «Єпископ має бути бездоганний яко ключник божий: не пихатий, не гнівливий, не п'яниця, не забіяка, не хтивий до збагачення гидкого, але тихий, доброзичливий, тверезий, справедливий, святий, поміркований, щоб він, притримуючись науки віровизнання, міг проповідувати цю науку і переконувати її противників» [14]. Важливо те, що М. Смотрицький наголошує тут не на принципах набожності, не на аскетизмі, а на принципах морально-етичних, які повинен мати служитель церкви, а отже і вихователь, педагог.

Слід зазначити, що невідповідність між обов'язком священника проповідувати моральний спосіб життя та його власною земною недосконалістю є вічною проблемою. Ніщо так не травмує мирянина, як духовно застигла й користолюбна душа священника. Сама поява духовної особи неухильно вмикає у свідомості мирянина механізм зіставлення духовних чеснот цієї особи з тим уявним образом, який слугує для нього високим «стандартом» духовного лідера. Але завжди мирянин цінує прості людські якості: щирість і нелукавість у священничому проповідуванні, простоту й негордовитість у поведженні з паствою. Це ж саме можна сказати й щодо педагога.

М. Смотрицький ставить до духовних вихователів особливі вимоги, які викладає у щирому й недвозначному звертанні матері-церкви: «Ви архієпископи і священники, пастирі і начителі овець розумного стада Христового! Стійте, не бійтесь в дарованій вам від бога вірі, з пильністю піклуйтеся про довірених вам діток! Мужньо чиніть опір тим, котрі силкуються правду повалити! Неспокійних вмовляйте, потішайте лякливих, неуків навчаєте, свавільних і непокірних виховуйте і приборкуйте, недолугих оздоровляйте. Будьте прикладом вірним у мові, в поведінці, в любові, в вірі, в чистоті. Цінуюте читання, нагадуйте науку.

Провозвіщайте слово, наполягайте вчасно і масно, умовляйте, лайте, просіть з усією терпеливістю учитись науки, бороніть пильних, а беспорядних спрямовуйте. Ви-бо єсть сіль землі і світлість світу! вас поставив Дух Святий, аби пасти стадо Христове, яке він набув кров'ю своєю. Ви придверні і очники королівства небесного...» [14]. М. Смотрицький зайвий раз наголошує на тому, що церква має виконувати провідну ідеологічну функцію в організації освіти й виховання народу, у формуванні духовності, а вчитель – відповідально виконувати свою місію.

Великого значення у формуванні духовності, у прищепленні моральних чеснот М. Смотрицький надавав особистому прикладу пастирів, батьків, чесноти яких мають важливе значення, якщо знайдуть відгук у серцях синів та онуків: «Бо як плід гарний про гарне дерево свідчить, так і гарні діток звичаї про гарне родичів життя повідають. І навпаки, вадам родичів деколи те приписують, що в нащадках ганене буває» [14].

У «Треносі» М. Смотрицьким порушує проблему *совісті* як властивості (якості) особистості та як ключового механізму духовного вдосконалення людини. Автор часто використовував метафори, гіперболізації і тим самим діяв найважчим і водночас найефективнішим способом впливу – через людські емоції. Що може бути болючішим і страшнішим, ніж страждання жінки-матері, безвинно скривдженої? На нашу думку, вибір такої стратегії був не випадковим. М. Смотрицький прагнув викликати емоційні переживання у своїх читачів і в такий спосіб звернутися до їхньої совісті.

Він пише, що совість визначається не лише соціальними чинниками (вихованням), а й внутрішніми (психологічними). Подібною позиції притримується і сучасний дослідник духовності В. Шадриков. На його погляд, «моральні норми стають особистісно значущими у незначній частини суспільства, для більшості – це зовнішній стимул, що визначає характер поведінки. У цих умовах природа мусила була потурбуватися про додаткові гарантії моральної поведінки. Таким гарантом виступила совість» [387, с. 76].

На жаль, з «Треносу» ми не можемо однозначно стверджувати, що є тими внутрішніми механізмами формування совісті, але М. Смотрицький постійно

намагається підкреслити значення емоцій, значення пам'яті про своє минуле, а також відповідальності за свої дії не тільки перед теперішнім, а й перед минулим, зокрема нашими батьками та предками.

У цьому контексті розуміння совісті М. Смотрицького наближається до сучасного психологічного її трактування. Так, Т. Флоренська дійшла висновку, що совість є етичним настановленням свідомого духовного життя людини, яке ґрунтується на ставленні до іншої людини як до самого себе, причому «я» та «інший» – рівноправні й рівноцінні представники роду «людина» [366]. Важливим її психологічним механізмом є *співчуття й співпереживання* як здатність людини уявляти себе на місці іншого й відповідно хвилюватися. На думку Т. Флоренської, совість – це вища етична інстанція людини. Вона є критерієм того, наскільки людина здійснила свою єдність з іншими людьми, суспільством і світом. Розрив єдності зі своєю совістю – це втрата єдності з іншими людьми, суспільством і світом, і тому – розривом зі своєю сутністю [365, с. 169]. В. Слободчиков та Е. Ісаєв розглядають совість паралельно із *соромом*. Розвиваючи суб'єктивно-антропологічний підхід у психології та розглядаючи етичну свідомість людини в контексті форм зовнішньої та внутрішньої рефлексії, вони визначають сором як зовнішню монологічну інстанцію, котра регулює поверхневий шар соціальних відносин, а совість – як внутрішню діалогічну інстанцію, що забезпечує вищу етичну регуляцію поведінки людини [340, с. 201].

Цікавим у цьому контексті є розуміння совісті В. Біблера. Совість, на його думку, це *напружений внутрішній діалог* «мого емпіричного, індивідуального Я і Я загального, яке вже розуміє все моє життя» [33, с. 10]. Совість – це завжди «вість» про буття іншої людини, заглибленого, вкоріненого в мою власну свідомість. Чудо совісті й дивність совісті виявляються й відбуваються в момент акме, коли «минуле і майбутнє, всеісторичне минуле й всеісторичне майбутнє зосереджуються у мить, у самотояння теперішнього часу», який стає актом етичного катарсису, актом достовірно людського вчинку [33, с. 10].

Отже, у концепціях М. Смотрицького стимулюючим чинником виникнення совісті є початкові емоційні переживання сорому, самодокору, які й намагався

викликати просвітник через монолог церкви-матері. У зарубіжній психології совість навіть прирівнюють до «здібності переживати *провину*» (І. Чайлд, Дж. Уайтінг) [100, с. 377]. На думку М.Смотрицького, саме емоційні переживання стимулюють роздуми, осмислення певної ситуації та здійснених людиною вчинків, результатом чого є певна їх оцінка на основі засвоєних людиною норм моралі. Інтегративний процес переживання, осмислення та оцінки людиною себе, своїх дій та вчинків і є совістю.

М. Смотрицький звертається не лише до емоцій та переживань, а й наголошує на *значенні знань та роздумів*, тому закликає своїх читачів до виваження аргументів на терезах розуму: «Візьми, отож, до рук, читай, розмірковуй, порівняй і з того й іншого боку видані скрипти, то правильно і достатньо зрозумієш, якій тут стороні певних і ґрунтовних положень не вистачає» [14]. Він пише, що причиною духовно-морального падіння людей є недостатня участь у процесах, що відбуваються, недостатнє їх усвідомлення, байдужість.

Алгоритм духовного занепаду людей, виявлений у результаті аналізу «Треносі» М. Смотрицького, можна схематично подати у такому вигляді:

низкий рівень знань, відсутність роздумів → недостатнє усвідомлення соціальних процесів → байдужість (апатія), соціальна пасивність, лінь → непокора нормам моралі → духовний занепад.

Звідси робимо висновок, що у формуванні духовності важлива роль має належати соціальній активності особистості, її навчанню, рефлексивним роздумам та дотриманню нею загальноприйнятих моральних норм.

Окрім того, у «Треносі» М. Смотрицького знаходимо дуже важливий, на нашу думку, процес, який може відіграти ключову роль у формуванні духовності людини. Йдеться про *прийняття* (усвідомлення) деяких ситуацій, суджень без пошуку доказів їхньої істинності. Без цього прийняття неможливим є процес спокутування особистості та майбутня її самотрансформація. Останню, як пише М. Смотрицький, породжує совість.

Отже, на основі аналізу праць М. Смотрицького можна зробити висновок, що процес духовної самотрансформації особистості породжується совістю і відбувається у такій послідовності:

почули → зрозуміли → прийняли (погодилися, змирилися) → спокутували → перетворилися (змінилися) → відчули радість від служіння Богові.

Також М. Смотрицький у своїх творах порушував і проблему толерантності, без якої, на його думку, неможливе духовне зростання. Мовою сучасної психології можна сказати, що мислитель розумів толерантність як система позитивних установок щодо інших.

Так, ідеї розвитку толерантності простежуються в «Апології», яку М. Смотрицький написав, перебуваючи в подорожі по Святих місцях – Палестині, Греції, Єгипті, «щоб пізнати, чи та тепер у нас віра, що була і в отців наших, від яких ми прийняли її з волі Божої і яку успадкували наші пращури, пізнати, чи ту ж саму п'ємо ми нині духовну воду, котру пили наші пращури, пізнати, чи витікає вона з євангельських джерел, чи здорова вона як колись» [346].

М. Смотрицький в «Апології» проголошує ідею співдружності між християнськими народами. Він занепокоєний тим, що полеміка між ідеологами православної церкви й католико-уніатами поглиблює роздвоєння та внутрішні чвари всередині суспільства. Ці безплідні суперечки про догми й обряди призводять до самознищення народності. На думку М. Смотрицького, було б гуманнішим і розумнішим згадати ці незначні відмінності у віровченнях для досягнення миру і єдності.

У Біблії ніде не сказано, що свідомість одного народу має домінувати над свідомістю іншого народу, що віра одного народу є кращою, а другого – гіршою. Кожна соціальна група захищає свою систему цінностей, які є найпершою ознакою їх самовизначення і диференціації. Звідси й виникають постійні колізії між представниками різних систем цінностей. Тому М. Смотрицький, обстоюючи думку, що віра у всіх християн є тотожною (адже кожна релігія, яка славить Бога і навчає любити людей, – правдива віра), закликав до толерантного ставлення до внутрішньої незалежності кожної конфесії.

М. Смотрицький вказував на дієвий зміст досягнення єдності між людьми – на любов, християнську любов до Бога й ближнього. Не теологія, а людина, особистість християнина мають стати центром єднання й дискурсом єднання.

Отже, процес формування духовності, за М. Смотрицьким, залежить від прогресу пошанування гідності людини, до якої б конфесії чи іншої соціальної групи вона не належала.

Підсумовуючи аналіз творів Мелетія Смотрицького, можна виокремити такі ідеї щодо розвитку та формування духовності особистості:

1) духовність у М. Смотрицького – глибинна сутність особистості, єдиний дієвий стабілізуючий фактор у її розвитку. Механізмами розвитку духовності є *самопізнання* (яке містить також пізнання релігійних заповідей, законів) через *богопізнання*, оскільки духовний світ людини – це віддзеркалення духовного світу вищого порядку;

2) розвивати себе до рівня есхатологічного (вищої духовності) людина може лише тоді, коли знаходиться на рівні самоусвідомлення такої потреби. Важлива роль тоді має належати *соціальній активності особистості*, її навчанню, *рефлексивним роздумам* та *дотриманню нею загальноприйнятих моральних норм*;

3) процес духовної самотрансформації породжує *совість*, що є інтегративний процесом переживання, осмислення та оцінки людиною себе, своїх дій та вчинків на основі засвоєних норм моралі;

4) необхідним компонентом духовності є *толерантність*, досягнення якої можливе через християнську любов до Бога й ближнього;

5) розкриттю духовного потенціалу людини сприяє освіта, що забезпечує засвоєння найкращих надбань людського духу. Провідна ідеологічна функція в організації освіти, формуванні духовності відводиться релігії та церкві.

Узагальнення поглядів цих проствітників дає підстави назвати основні ідеї щодо розвитку духовності особистості, як основи розвитку педагогічних здібностей. Отже, для розвитку духовності особистості необхідними є наявність досконалого взірця (Бог); усвідомлення зв'язку з Ним (людина – образ Божий);

спілкування з Богом (молитва); проникливе читання й вивчення Біблії. Важлива роль у розвитку духовності відводиться глибокій внутрішній трансформації, основаній на самопізнанні, пошуках у собі Бога, правди, тобто на цілеспрямованому пробудженні у собі голосу власного сумління, совісті.

Ідеї щодо розвитку духовності, виокремлені у працях Герасима та Мелетія Смотрицьких, можна представити у вигляді такої схеми-алгоритму:

самозаглиблення → самопізнання → богопізнання (*через самопізнання та вивчення біблійних істин*) → усвідомлення подвійності природи людини (*тілесна + духовна*) → екзистенційний страх, моральний неспокій → почуття провини → процес каяття → смиренність (*прийняття даностей буття*) → входження у контакт із Богом (*молитва*) → усвідомлення людиною себе як образу Божого → зміна бачення світу (*любов до світу*) → становлення духовної особистості (*життєві перетворення у напрямі Досконалості*).

3.3.2. Формування відповідальності як суб'єктної здатності педагога (на прикладі творчої спадщини Герасима Смотрицького та Клірика Острозького)

Бути образом Божим – означає бути особистістю, тобто вільним і відповідальним.

Реалізація концепції особистісно-орієнтованої освіти передбачає трансформацію на рівні глибинних психологічних механізмів функційно-рольової взаємодії педагога в суб'єктну, особистісну. У цьому контексті педагогічні здібності можна розглядати як *покликання, за яке потрібно нести відповідальність*. Тому успішність педагогічної діяльності сучасного вчителя є виявом його суб'єктно-професійної позиції, його відповідальності.

Проблема суб'єктності належить сьогодні до однієї з найбільш актуальних у людинознавчих науках. Основою для її вивчення стала концепція людини як суб'єкта, яку розробив С. Рубінштейн. Дослідник визначав якість суб'єкта як детермінанту здійснюваних людиною змін у світі (активність), її здатність до самостійності, самодетермінації та самовдосконалення [216].

Сьогодні також багато науковців пропонують використовувати категорію суб'єктності для вивчення феномену відповідальності (М. Дригус, О.Климишин, Г.Радчук, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко та інші). За визначенням В. Татенка, онтологічний імператив «бути суб'єктом» є загальнолюдським вираженням суверенності дійсної людини, вільної і водночас персонально відповідальної перед собою й іншими за результати своїх діянь, із самого початку «винної» за все, що з нею відбувається й від неї залежить [355, с. 3–13]. На думку М. Савчина, суб'єктність зростає за рахунок відповідальності [316]. Бути суб'єктом відповідальної поведінки – це, насамперед, означає надавати особистісного смислу загальнолюдським і конкретно-історичним вартостям, певним обов'язкам і завданням тощо. О. Мешко, обґрунтовуючи поняття суб'єктності педагога, пише, що «у своєму розвиненому вигляді *суб'єктність спонукає вчителя брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, ...відстоювати власну творчу свободу й унікальність, зайняти стосовно устояного порядку речей власну позицію. Це дає змогу вчителю, залишаючись самим собою, переборювати як статусно-рольову та соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, мовби виходячи за її межі, що й становить сутнісну характеристику його особистісного розвитку» [216].*

Інтерес до проблеми відповідальності, її розвитку та формування значно зростає через складність і багатогранність сучасного суспільства, росту темпів його трансформації. Чисельні дослідження (К. Абульханова-Славська, К. Муздибаєв, А. Панова, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) показують, що відповідальність є однією з важливих властивостей особистості, яка не тільки проявляється у конкретній діяльності, але й *служує внутрішньою умовою організації життя і діяльності людини*, істотно впливає на особливості становлення особистості в цілому, сприяє ефективному перебігу процесів саморозвитку та самовдосконалення, є регулятором загальнолюдських і моральних цінностей. Водночас цілісної концепції відповідальності на сьогодні не існує. Відкритими

залишаються питання, пов'язані з психологічними умовами формування відповідальності, її зв'язків з іншими властивостями особистості тощо.

У психолого-педагогічних джерелах поняття «відповідальність» розглядається в різних контекстах: характеру – виховання відповідальності (О. Брушлинський); інтелекту – усвідомлення відповідальності (Я. Яноушек); спілкування, де розглядаються відповідальні стосунки (Л. Дементій, В. Знаков). Деякі автори визначають почуття відповідальності як соціальну настанову особистості на добровільне прийняття необхідних суспільних вимог і зобов'язань, схильність дотримуватися загальноприйнятих у певному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та готовність відповідати за свої дії (С. Анісімов, К. Муздибаєв, А. Ореховський).

Низка робіт свідчить про те, що відповідальність можна брати на себе (В. Малахо, М. Лернер, Г. Метьюс, А. Маслоу), перекладати (Р. Берне) і делегувати на інших (В. Сафин, К. Гелкама та ін.), приписувати її собі (Х. Хекхаузен, Ш. Шварц), іншому (Ф. Ірвін, М. Лернер, А. Медеа, К. Томпсон) або ситуації (Л. Росс). Існують спроби уніфікувати відповідальність, привести її до певних кількісних параметрів: норми і міри відповідальності (С. Масгутова, Е. Валстер), частини відповідальності А. Медеа, К. Томпсон).

Отже, як бачимо, у сучасній психології викремлено декілька напрямів вивчення відповідальності, між якими існує чимало суперечностей.

В історії західної психології відповідальність як психологічне поняття вперше ґрунтовно почали досліджувати в рамках гуманістичної та когнітивної психології. Так, згідно з гуманістичною теорією А. Маслоу, саме самоактуалізація втілює повноцінний розвиток людини, який є нормативним і водночас адекватним її біологічній природі. Однак самоактуалізація – це завжди реальні вчинки, котрі виявляють особистісну активність та відповідальність. Здатність до своєчасного та оптимального життєвого вибору, на думку вченого, самовдосконалення – головна мета свідомого життя людини, у якій ідеальна модель особистості – це відповідальна людина, котра вільно робить свій вибір [165]. З таким тлумаченням відповідальності як головної ознаки сформованої особистості повністю

погоджується К. Роджерс [306]. Самовизначення, на його думку, – сутнісна ознака природи людини, тому кожен є відповідальний за те, ким він є.

В. Франкл, зазначаючи те, що людина живе в трьох вимірах: соматичному, психічному й духовному, найважливішими «екзистенціалами людського існування» вважав духовність, свободу й відповідальність. Він підкреслював, що свобода людини міститься в її здібності підійматися над власною обумовленістю. Саме «духовна особистість» формує свою долю й себе як особистість. Дослідник, визнаючи людину вільною, визнає її водночас відповідальною, яка орієнтується на сенс та спрямовується до цінностей [236]. Екзистенційний аналіз В. Франкла зорієнтований на те, щоб допомогти людині усвідомити існування як відповідальність, проте він принципово утримується від відповіді на питання щодо того, перед ким та за що конкретно особистість повинна відчувати відповідальність. Доцільно зазначити, що проблема свободи перетинається з проблемою відповідальності остільки, оскільки свобода без відповідальності перетворюється на свавілля. Проблема свободи через відповідальність породжує проблему вибору, котра, супроводжує людину до кінця життя.

Отже, в гуманістичній парадигмі відповідальність нерозривно пов'язана зі свободою вибору (В. Франкл) і розглядається як вияв самостійності у реальних вчинках (А. Маслоу, К. Роджерс); як відповідь людини на звернене до неї прохання (Е. Фромм).

У цьому контексті важливо відзначити, що існують деякі відмінності між соціальною та особистісною зрілістю. Розмірковуючи про відмінність особистісної зрілості від соціальної, О. Штепа наголошує на тому, «що остання передбачає відповідність самопрезентації та поведінки людини вимогам та очікуванням суспільства, відповідальне виконання нею соціальних ролей, під яким розуміють дотримання певного сценарію виконання кожної ролі. Змістом же особистісної зрілості є *відповідальна побудова власної ролі відповідно до загальних моральних принципів та особистісної місії*. Людина, яка набула соціальної зрілості впродовж першого етапу соціалізації (період становлення дитини) у продуктивному розвиваючому середовищі, є потенційно готовою під час другого етапу (що

пов'язаний з саморозвитком дорослого) виявити риси особистісної зрілості. Результатом трансформації і змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя» [398, с. 28].

Г. Смотрицький розглядає відповідальність як моральну рису людини і якість, яка концентрує в собі *усвідомлений особистістю обов'язок*. На думку мислителя, є декілька векторів відповідальності. Передусім, людина *відповідальна перед своїми батьками*. Така відповідальність полягає в збереженні православної віри. По-друге, *відповідальна перед нащадками* – майбутнім поколінням. Таку відповідальність Г. Смотрицький також вбачає у відданості своїй вірі, яка є, на його думку, запорукою внутрішньої гармонії та перспективою духовного розвитку. Третій вектор відповідальності – це *відповідальність перед самим собою*. Г. Смотрицький розробляє концепцію людської активності та відповідальності в процесі пізнання істини, складовими якої є процес самопізнання, самоаналізу й самоочищення. Просвітник виходив з того, що розкриття божественної благодаті у людській душі може і повинно бути наслідком цілеспрямованої діяльності особи на досягнення свого морального вдосконалення. Інтегральним вектором відповідальності, за Г. Смотрицьким, є *відповідальність перед Богом*. Так, він засуджував пасивність, безініціативність і писав: «Багато людей збиваються з дороги і відступають від віри і не знати, чи за таке ваше недбальство не будете ви відповідати перед Богом за дані вам від Нього таланти, різні маєтки і достоїнства! Таж це вже такий звичай і обов'язок між людьми, щоб *давати відповідь* на питання» [341].

У цьому контексті важливо звернутися до концепції відповідальності, яку запропонував Е. Фромм. На його думку, відповідальність – це не нав'язаний ззовні обов'язок, а *відповідь людини на звернене до неї прохання*, котре вона сприймає як власну проблему. Тому не випадково відповідальність та відповідь, на його думку, мають однаковий корінь. Відповідальність у прямому значенні цього слова – цілком добровільний акт, це – *відповідь людини на потреби іншої*, виражені або не виражені. Бути «відповідальним» – значить бути вільним і готовим відповісти [369].

Ідеї, виділені на основі психолого-герменевтичного аналізу творів Г. Смотрицького, підтверджують загальну лінію розвитку відповідальності, яку описав відомий сучасний психолог К. Муздибаєв, за яким розвиток відповідальності характеризується зміною її інстанції: *від відповідальності перед дорослими* (у Г. Смотрицького – перед батьками, перед предками) *до її інтеріоризації, коли совість стає основним регулятором поведінки; від колективної до індивідуальної; від зовнішньої до внутрішньої* (усвідомленої, особистісної); перехід відповідальності від ретроспективного плану до перспективного (*відповідальність не тільки за минуле, але й за майбутнє*) [229].

Зокрема, Ж. Піаже розробив концепцію відповідальної поведінки особистості, у якій на першій стадії виявляється «об'єктивна» відповідальність, а на вищій – «суб'єктивна». На першій стадії (7–11 років) ступінь покарання, тобто міру відповідальності, діти пов'язують з величиною нанесеного збитку, майже відкидаючи мотиви, за яких стався нанесений збиток (це пов'язується з недостатнім життєвим досвідом та відсутністю причинного аналізу). До 12 років у підлітка формується суб'єктивна відповідальність, коли вже враховуються наміри й мотиви, які спонукають суб'єкта до певної лінії поведінки [271].

У контексті уже згаданої нами праці Г. Смотрицького «Ключ царства небесного», де автор висловився проти введення нового календаря, оскільки бачив у цьому замах на внутрішню свободу людей. Варто підкреслити і його активну відповідальну позицію щодо цього. Як відповідальна людина, він піклувався про народ, про становлення національної самосвідомості, тому прагнув зберегти певну своєрідність релігійного напрямку, певні традиції, які довгий час існували. Г. Смотрицький, відмовившись від богословського теоретизування, оперує конкретними прикладами, очевидцем яких був сам. «У поті чола свого, – писав Герасим Данилович – ця бідна людина їсть хліб свій, важкою працею зароблений. Вона звикла віддавати належне і Богові, і панові своєму; але тепер не може потрафити ні тому, ні тому. Настане свято, пан примушує хлопа робити; настане панське свято, він би й радів своє убозтво роботою хоч трохи залагодити, але ж не

сміє: пана боїться. І виходить, що він «за тими бедами не толко панского нового свята не памятає, але и своего старого забывает»» [341].

Така позиція Г. Смотрицького дає можливість виділити та зрозуміти важливість вольових компонентів у структурі відповідальності, зокрема таких, як сміливість, ризик та жертвність. Відповідальна людина, відстоюючи свої погляди, захищаючи інтереси інших людей нерідко «приносить у жертву» своє психічне та фізичне здоров'я, власну репутацію.

Отже, психолого-герменевтичний аналіз твору Г. Смотрицького «Ключ царства небесного» дає можливість визначити такі основні ідеї щодо розуміння природи та формування відповідальності: 1) відповідальність тісно пов'язана з *релігійною вірою* як ідейною основою та психологічною умовою її формування; 2) обов'язком кожної людини є *моральне самовдосконалення* та «*сродна праця*»; 3) людина є відповідальною перед Богом, людьми (своїм народом), минулими поколіннями та нащадками, а також перед собою (совістю); 4) важливим компонентом та водночас визначальним чинником розвитку відповідальності особистості є її *активність*. Г. Смотрицький робить акцент на тому, що досягнення вищого блага, тобто перетворення себе зі старої, обтяженої гріхами й підвладної спокусам зовнішнього світу людини на нову, підпорядковану внутрішній, духовній суті нетлінну людину є духовним обов'язком кожного. Це можливе не тільки і не стільки завдяки заглибленню у себе й віддаленню від світу, а передусім за допомогою активності, яка полягає в доброчесності як діяльному земному самоутвердженню, здобутті прижиттєвої невмирущої слави.

Отже, узагальнивши результати психолого-герменевтичного аналізу праці Г. Смотрицького, робимо такі висновки. Відповідальність як явище має дві сторони: зовнішню – дотримання моральних норм, виконання закону Божого, праця; та внутрішню – совість. Необхідною умовою формування відповідальності є активність, проявом якої є роздумування (рефлексія), прийняття рішення в ситуації вибору, моральне самовдосконалення та самоутвердження, яке в зазначених концепціях розуміють як працю на благо свого народу. Відповідальність проявляється саме в момент вибору. В основі здійснення

«розумного» вибору лежить поєднання волі та розуму. У випадку відсутності єдності між ними дії стають нерозумними, а людина втрачає свободу вибору. *Відповідальність перед Богом є первинною по відношенню до інших її видів.*

Для ілюстрації життєвих смислів та ціннісних орієнтацій Г. Смотрицького ми здійснили контент-аналіз його твору. На основі аналізу основних теоретичних положень сучасної психології відповідальності були виділено такі смислові конструкти (поняття): свобода, любов, віра, праця, життя, смерть, доля, закон / обов'язок, покаєння, страх, гріх, совість, усвідомлення / роздумування, Бог, розум / знання. Ці смислові конструкти (поняття) було піддано експертній оцінці фахівцями в галузі психології відповідальності, яка підтвердила достатню аргументованість цього вибору. Далі було підраховано загальну кількість повторюваності кожного конкретного поняття у творі. Ми працювали над цілим твором.

Емпіричний розподіл частот появи слів і виразів, що стосуються відповідальності подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Емпіричний розподіл частоти повторюваності вибраних смислових конструктів у творі Г. Смотрицького

	<i>свобода</i>	<i>любов</i>	<i>віра</i>	<i>праця</i>	<i>життя</i>	<i>смерть</i>	<i>доля</i>	<i>закон</i>	<i>страх</i>	<i>гріх</i>	<i>с-вість</i>	<i>роздуми</i>	<i>Бог</i>	<i>знання</i>
<i>Частота повторів</i>	0,58	0,29	4,68	1,75	1,6	0,88	0,14	6,87	2,92	0,58	0,29	5,4	9,0	1,9

Як видно з таблиці 3.1, основними цінностями для Г. Смотрицького є Бог, роздумування, виконання закону (обов'язку) та релігійна віра. Звідси можемо зробити висновок, що визначені нами на основі психолого-герменевтичного аналізу компоненти відповідальності цілком відповідають цим показникам.

За Кліриком Острозьким, необхідною умовою духовного становлення людини є *свобода*. Особистості необхідно досягти свободи від тиску життєвих

обставин, власної незалежності, якої не буває, доки вона не відчуває *відповідальність* за все, що з нею відбувається. Ззовні запропоновані умови не забезпечуватимуть такої відповідальності, а отже, і моральності.

Відповідальність у творчості Клірика Острозького знаходить вираження в *патріотизмі*, любові до свого народу, моральній стійкості й людяності у розвитку духовності своєї нації. Враховуючи тогочасні історичні реалії, він всіляко сприяв процесам національного відродження, пробудження національної самосвідомості.

Він закликав до патріотичного виховання на засадах релігійності. Клірик Острозький вважає, що любити свою батьківщину, свій рідний край – то є Божа воля і наказ Божий. Цю думку вчений підтверджує словами із Святого Писання: «Отдайте кесареви кесарево, а Богови Боже».

Сповідуючи християнську мораль і милосердя, за покликом своєї совісті, з огляду на свої релігійні переконання Кл. Острозький власним прикладом дав віруючим взірець патріотичної поведінки. Так, у своїй передмові до читачів він закликає їх не наслідувати чужої віри, і доводить, що наслідування чужого, «неприродного» не принесе користі, а лише нашкодить: «Велико есть – будованье на чужомь закладати фундаментъ – небеспеченство. Не менша – не своимь рядити домомь – трудность. Тимь болшая – важитися ведати і потрафити в чій умисль – смелость» [254].

Необхідною умовою розвитку відповідальності, за Кл. Острозьким є *свобода*. Особистості необхідно досягти свободи від тиску життєвих обставин, власної незалежності, якої не буває, доки вона не відчує відповідальності за все, що з нею відбувається. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності кожного життєвого світу, зрозумілого і незрозумілого, схожого на власний та зовсім протилежного, приємного й такого, що викликає антипатію [325]. Свобода людини як суб'єкта полягає в тому, щоб стати особистістю і припинити жити відповідно до зовнішніх принципів, щоб здійснювати трансцендентацію, щоб бути самим собою та відповідати за свій вибір перед самим собою. Ззовні запропоновані умови не забезпечуватимуть такої відповідальності, а отже, і моральності.

Цікавою з цього приводу є висловлена Кліриком Острозьким ідея про обов'язок кожного максимально здійснити своє прижиттєве *покликання*. Так, Бог, на думку Кл. Острозького, обдаровує кожну людину певним талантом, здібностями, і тому остання, відчуваючи себе постійним його боржником, має в міру своїх можливостей з повною віддачею послужити Богові і своєму народу [255]. Адже Бог *покликав* людину бути не просто рабом, а своїм вільним, творчим співробітником. Бог ніби делегує частину своєї творчої сили людині. Будь-яка людина у потенційній формі є творцем, має творче начало. Але не кожна людина здатна реалізувати своє творче обдарування. Людина оволодіє своєю творчою силою, здатністю виходити за межі самого чуттєво-даного, якщо вона звільниться від своєї «тілесної» людини й наблизиться до «духовної».

На думку Клірика Острозького, ми не маємо забувати досвід життя наших предків. Використання досвіду – це Боже повчання, бо Господь прикладами (досвідом) намагається нас вчити, показувати, що угодне в очах Його: «Але што колвекъ писано в старомъ законе, то все на прикладъ и на науку намъ писано» [255].

Мислитель вважає, що посприяти формуванню відповідальності може *знання історії*. «Чим могла би історія краще прислужитися життю, як не тим, що вона прив'язує навіть і менш заняньчені долею покоління і народності до їх батьківщини і рідних звичаїв, робить їх більш осідлими і утримує від прагнення шукати щастя на чужині і боротися за нього з іншими» [239]. Отже, вивчаючи історію, формується громадянин, патріот своєї вітчизни.

Продовжуючи розвивати ідею Г. Смотрицького про виховну роль історії, Кл. Острозький в історії бачить джерело формування національної самосвідомості та, що основне, виховання патріотизму. З цього приводу академік П. Толочко зауважує: «Патріотизм...живиться історичною пам'яттю народу і завжди є цілком конкретним. І щоб виховати людину патріотом, треба, насамперед, починати з виховання у неї почуття поваги до власної історії – захоплюючих своєю звитягою діянь пращурів і розуміння драматичних, а часом і непривабливих у цих діяннях моментів, до отчих могил» [358].

У нашому дослідженні патріотизм є однією з форм відповідальності – відповідальності за долю своєї батьківщини, свого народу, за їхнє майбутнє, оскільки без патріотизму не можна самовіддано служити на благо інших людей і своєї країни.

Для виховання патріотизму Кл. Острозький до свого «Отпису» додав блискучий памфлет «Історія о лістрикійськом, то єсть о разбойническом, Феррарском або Флоренском синоде, вкоротце правдиве списанная».

У цьому памфлеті просвітник використовує неправдиві, фантастичні події задля того, аби сформувати характер, почуття, волю свого народу, що є складовими патріотизму. Адже патріотизм – це не просто любов до своєї Батьківщини, віри, народу, це – «специфічне національно-морально-психічне утворення», бажання збереження характерних особливостей, культурного надбання та захист інтересів своєї громади, народу в цілому [51]. У його основі лежать стійкі сформовані й усвідомлені мотиви, які діють немов би «автоматично» на основі знань, що стали переконаннями, які утворюють потенціал сильного спонукання. Без сформованих патріотичних почуттів неможливі прояви мужності, любові, відданості своєму народові.

Так, для різкої критики Флорентійської церковної унії (що розпочалася 1438 р. у Феррарі, а закінчилася 1439 р. у Флоренції), яку підписали папа римський, а від української церкви – київський митрополит Ісидор, Кл. Острозький навів «фантастичне оповідання» про Родоського опата, який нібито силою примусив папу Римського та кардиналів змінити текст угоди і, вдавшись до обіцянок, хабарів, погроз і вбивств, домогся підписання її обома сторонами. Пізніше католики нібито вчинили погром на Афонській горі, вбиваючи православних ченців, які не прийняли унії.

Отже, у формуванні відповідальності, яке базується на християнських цінностях, слід враховувати національне ядро. «Людина входить у людство через національну індивідуальність, як національна людина, а не абстрактна людина... Людина не може перескочити через цілу ступінь буття, від цього вона збідніла б і спустошилася... Культура ніколи не була і ніколи не буде абстрактно-людською,

вона завжди конкретно-людська, тобто національна, індивідуально-народна і лише в такій своїй якості здійснює своє сходження до загальнолюдськості» [267].

Отже, основою відповідальності педагога має бути моральна свідомість та духовність, у формуванні якої ключову роль виконує релігійна віра; основними чинниками розвитку відповідальності визначено активність та роздуми (рефлексія); відповідальність перед Богом є первинною по відношенню до інших її форм.

3.3.3. Духовно-релігійні основи розвитку ціннісного ставлення до особистості (на прикладі творчої спадщини Василя Суразького, Клірика Острозького та Дем'яна Наливайка)

Як було обґрунтовано у розділі 1, однією з вкрай необхідних властивостей особистості в структурі педагогічних здібностей має бути *визнання іншого як найвищої цінності*. Таку позицію давно декларує гуманістичний напрям у психології та педагогіці. Однак на практиці вона мало реалізована. Численні дослідження (Т. Качан, В. Ясвин та ін.) доводять, що сучасне освітнє середовище (спілкування) продовжує моделювати догматичні стосунки, у яких розвиваються залежність і пасивність, а свобода й активність особистості (ключові критерії гуманістичної позиції) майже завжди проявляються не «завдяки», а «всупереч» умовам освітнього середовища. Безумовно, педагоги, які «сформувалися» в догматичному середовищі, свідомо чи несвідомо продовжують його продукувати. А можливо, той внутрішній глухий кут, у якому знаходиться сучасна педагогіка, створений, як писав В. Зеньковський, домінуванням суто емпіричного підходу в педагогічній психології, який часто не може теоретично осмислити те, що народжується в безпосередніх інтуїціях і підтверджується досвідом [94, с. 4].

Згідно з основними принципами філософії цінностей (т. зв. Wertphilosophie) «особистість не може бути абсолютизована, вона не розвивається сама з себе, але набуває свого змісту в спілкуванні зі світом цінностей, в живому соціальному досвіді, у зверненні до Бога», в Бозі вона шукає опори і заповнення [94, с. 13].

Релігійний світогляд порівняно рідко ставлять у фокус досліджень, хоч психологи-практики зазначають, що додаткові дослідження, спрямовані на прояснення співвідношення між релігійним світоглядом і ставленням до людей, необхідні [328]. У зв'язку з цим, християнсько-орієнтовані психологи звертаються до богословської спадщини з надією знайти там те розуміння особистості, яке б дало можливість вивести психологію на якісно інший рівень. Розв'язати цю проблему, на нашу думку, допоможе залучення християнсько-психологічних ідей, викладених у працях острозьких просвітників, зокрема В. Суразького, Кл. Остроцького та Д. Наливайка.

Василь Суразький – український мислитель, гуманіст, теолог кінця XVI – початку XVII ст., творчість якого була відома як в Україні, так і за її межами. Дослідники його творчості зазначають, що він був людиною з досить високою освітою, брав участь у роботі над створенням Острозької Біблії (1580 р.), відіграв важливу роль у підготовці слов'янських перекладів «Маргарита» І. Золотоуста (1595 р.), «Псалтиря» (1598 р.), «Книги про піст» (1594 р.). [132]. П. Кралюк, І. Пасічник, М. Якубович вважають, що В.Суразький був одним із перших випускників Острозької академії, що розпочала свою діяльність близько 1576 р., а пізніше став і її викладачем [143, с. 4].

Однією з найбільш видатних праць В. Суразького вважають його «Книгу про єдину істинну православну віру та святу апостольську Церкву, звідки вона з'явилася та як усюди поширилася» – православна енциклопедія з головних богословських питань, написану 1588 р. й видану 1598 р. в друкарні Острозької академії [143, с. 15]. Цей трактат користувався значним попитом у православних кліриків Східної Європи та з православно-канонічного погляду є ідеальним. Як пише І. Пасічник, «є всі підстави вважати, що книга Василя Суразького входить до золотої скарбниці східнохристиянської теології» [143, с. 4]. Все вищесказане актуалізує неабиякий науковий інтерес до самої особистості та спадщини В. Суразького, його бачення світу.

У праці «Книга про єдину істинну православну віру» автор намагався переосмислити такі важливі проблеми, як церковна ідеологія, зв'язок Бога й

людини, Бога й церковної ієрархії, Бога й соціального порядку, представити Бога альтернативою всякого порядку. Значна увага приділялася також осмисленню та визначенню місця людини у світі.

У контексті важливості формування ціннісного ставлення до особистості, як необхідного елементу в структурі педагогічних здібностей ми звертали увагу на такі ідейні компоненти твору, як:

- основні уявлення про людину, її місце в природі й суспільстві;
- стосунки людини з Богом;
- особливості особистості, що лежать в основі її ціннісного ставлення до інших (особистісна свобода, моральні переконання, вірування, ідеали, толерантність).

Як відомо, поняттю Бога відводилося чільне місце в релігійному світогляді XVI–XVII ст. Тому тогочасна наука всю свою увагу зосереджувала на доведенні його буття та створенні Ним світу з нічого. У розв'язанні цих питань В. Суразький використовував дещо інший підхід – так званий метод «негативного богослів'я» (ствердження Бога через заперечення), що не було характерно для того часу. В основі такого підходу лежить неможливість надання вищій істоті земних рис, властивих людині якостей, оскільки Бог «везде бо есть и все наполняет». Подібна позиція, на думку І. Паславського, свідчила про значний відхід від церковної персоніфікації Бога й примітивних антропоморфних уявлень про Нього, про наявність пантеїстичних тенденцій неоплатонізму [262, с. 41]. Нам це говорить про сміливість, критичність та неабияку самостійність і незалежність мислення автора.

Так, В. Суразький шляхом послідовного заперечення всіх можливих приписуваних Богові якостей обґрунтовує з одного боку, Його трансцендентність, а з другого – іманентність щодо світу. Сприймаючи Бога як всемогутнього творця усього видимого і невидимого, тілесного і безтілесного, неба і землі, автор характеризує Його як щось таке, що існує вічно, саме по собі нерухоме, невимовне і неосяжне, що вище від слова і розуму, істоти або буття, нечуттєве і невидиме, що, однак, все охоплює і наповнює собою.

Аналогічне розуміння Бога подає і Кл. Острозький: «Один Бог отец Слова живого, премудрості і моці полний, кшталт (образ) вечной битності досконалий, отец одного Сіна, і один Господь, один от одного, Бог от Бога, подобие и кшталт божества, и слово skutecznoe (наслідок), премудрость вседержителная, всех створитель, и моць творителная всего створенья, син правдивий правдивого отца, невидимий невидимого, неказителний неказителного, немертельний немертельного, всегда битний всегда битного... Один Бог, котрий перед всеми и над всеми и во всехь» [255].

Мета концепції субстанційної трансцендентності та іманентності божественного першопочатку, яку створили В. Суразький та Кл. Острозький, полягала, з одного боку, у тому, щоб максимально віддалити Бога від світу й поставити Його над ним, а з другого – надати Йому можливість бути невидимо присутнім у світі для освячення всього плотського, матеріального.

Пошук Бога людиною, прагнення наблизитися до Нього виражені у всіх релігіях. «Свідомо або несвідомо людина завжди вкладає в релігійне почуття свою особисту надію. Для релігійного почуття мало вірити в Бога: потрібно ще надіятись на можливість поєднання його з людиною: наше життєве прагнення пропонує такого Бога, який би поповнював смислом наше людське життя. Тільки в християнстві виразились у всій повноті ці дві незаперечні релігійні вимоги – віра в Бога і віра в людину» [326, с. 104].

В. Суразький приділяв також достатню увагу й *поглядам на людину*.

Ідея особистості, її цілісності визначена у творчості В. Суразького двома догматами: догматом про Святу Трійцю і христологічним догматом про Боговтілення (Христос втілюється в образі людському, щоб людина могла стати богоподібною, тобто преобразитися в добрі). Так, у Трійці кожна Частина (Іпостась) містить Божественну природу в усій її повноті, але жодна Іпостась природою не «володіє», не розриває її, щоб нею заволодіти. Саме тому, що Іпостасі поділяють природу без обмежень, вона залишається нерозділеною. І ця нерозділена природа надає кожній Частині її глибину, підтверджує її цілковиту неповторність. Як таке неподільне ціле, особистість не підкоряється ніяким законам: ні законам

природи (їм підкоряється індивід), ні законам соціуму (їм підкоряється «соціальний індивід» – соціальні ролі та правила). Людина як особистість вільна від усіх законів і залежить лише від себе самої [38].

В. Суразький, намагаючись довести неспроможність вчення про два джерела походження Святого Духа, тобто від Отця і від Сина, прагнув досягнути й викласти своє розуміння таємниці Трійці, розкрити в доступній теологічній формі складну діалектику єдиного й множинного: «Три бо один Бог, равни и совокуплени божеством, соединени разделителне и разделени соединителне» [352].

Вражає глибина роздумів В. Суразького. З метою більш дохідливого пояснення свого бачення аналізованої проблеми він, незважаючи на категоричне заперечення порівняння Бога з будь-яким земним або небесним творінням, проводить аналогію між Трійцею і сонцем. Подібно до того, як промінь і світло сонця, що доходять до нас, неможливо від нього відокремити, так Син і Дух Святий нерозривні з Отцем та один з одним, стверджує він [352]. Отцю, вважає вчений, притаманна властивість випускати Святий Дух і народжувати Сина. Розмірковуючи над поняттям Бога, В. Суразький говорить, що подібно до того, як джерелом походження людського слова, що вимовляють уста, є розум, тобто воно причетне духу, він створює слово, тимчасом як обидва – слово і дух – отримують своє буття від розуму з тією лише різницею, що одне є «ражателне», а інше – «ісходителне», так і Отець є джерелом і коренем, від якого народився Син – слово (логос), і Дух, що супроводжує його і виявляє його дію [352]. І подібно до того, як у людини розум, слово і дух одне в одному нерозривно містяться й одне в одне не перетворюються, стійко зберігаючи свої невід’ємні властивості, так і в єдиній божественній істоті злилися у вічній єдності «безначальний» Отець і співвічні й породжені ним «собезначальний» Син і «соприсносущний» Дух [352].

Полеміка навколо цього догмату, яку вели на терені теології, є свідченням вільнодумства й самостійного мислення, а також могла бути поштовхом для розвитку зазначених якостей і в інших.

В уявленнях В. Суразького, людина в ієрархії буття посідає середнє місце між Божественним і земним світом. З одного боку, людину вважали близькою до

Бога, який створив її *за своїм образом і подобою*. А з іншого – вона була безмежно далека від свого Творця. Отже, людині відводили роль посередника, центральної ланки, що забезпечувала комунікацію між Богом і створеним Ним світом. Саме цю «серединність» В. Суразький став тлумачити як специфічну перевагу, оскільки вона дає *свободу* самовизначення.

«Образ і подоба» – два важливих поняття християнської психології та антропології, які використовують для вираження специфічно особистісного в людині, того, що відрізняє її від живої та неживої природи. Саме особистісне в людині і є тим, що уподібнене Богу, і співвідноситься з усією людською природою, і більше того тим, що її визначає [167, с. 91].

Концепцію щодо створення людини за образом Божим досліджує і чимало сучасних авторів. Доступними є праці отців церкви, реформістів, сучасних богословів. Ці праці відображають різноманітні думки щодо цієї теми (наприклад, Андерсон, Барт, Бубер, Кук і Лі, Гренз, Грудем, Грунелер, Панненберг, Ван Лувен, Зізіулас).

Для адекватного розуміння особистості в контексті християнської психології ці два поняття важливо розрізнити. Н. Ободьянська пише, що образ Божий людині дається як щось природжене її духовній сутності, він є загальним надбанням і характерною ознакою всіх людей. Людина як образ віддзеркалює усі позитивні якості Бога, окрім божественності (несотворенності, нескінченності, незмінності) [244]. У цьому контексті *образ Божий* стосується поняття сутності, тобто «неушкодженої» природи людини, в той час як *особистість* людини характеризує *розвиток, розкриття* образу, тобто її *уподібнення (подобу) Богові*. Богослови та теологи (майже одноставно) стверджують, що образ Божий – це невід’ємний дар, який залишається з людиною незалежно від її волі, тоді як подоба – це активна здатність людини до духовного сходження.

Ідеї про людину як образ і подобу Божу є дуже важливими в контексті формування ціннісного ставлення особистості до іншого. У психології є достатньо даних, які свідчать про те, що людина ставиться до іншого так, як ставиться до себе. Ставлення до іншого в багатьох теоріях визнають ядром особистості [394]. Отже,

можна сказати, що почуття любові до себе та інших лежить у природі людини, створеної за образом Божим.

В уявленнях В. Суразького, людина є творінням Бога, що забезпечує їй усвідомлення спорідненості з Ним. Тільки людина, *яка має в собі частинку Бога, усвідомлює себе особистістю*, здатною проявляти любов до Бога й заслужити Його благодать. Любов Бога піднімає людину над усім сотвореним, оскільки лише вона має Дух Божий у собі, завдяки чому є вищим створінням.

В. Суразький неодноразово підкреслював *значення активності людини* в її житті, розвитку, пізнанні Бога та майбутньому спасінні. Її поведінка – не наслідування раз встановленому ідеалу, а результат важкої внутрішньої роботи. Так, В. Суразький пише, що дар Духа Святого посилається на всіх, але сприйняти його може лише той, «кто сам себе к восприятію достойна сьтворить» [352, с. 744]. Найвищим, найбільш достовірним рівнем пізнання, на думку Василя Суразького, є «*внутрішня філософія*» (рефлексія, самопізнання), індивідуальний досвід сакрального. В. Суразький часто звертався до власного рефлексивного досвіду й закликав до цього інших. Так, він обґрунтовує користь від поминання померлих для живих людей: «Кождо бо ихъ koniecъ житіа свого помышляюще, и дела усопшаго въспоминающе, уцеломудряются» [352, с. 851]. У цьому криється глибока психологічна суть, оскільки сьогодні відомо, що, аналізуючи життя своїх предків, ми маємо можливість здобути цінний досвід, який лежить в основі подальшої трансформації власного «Я», вдосконалення себе та свого життя.

Окрім того, в уявленнях В. Суразького, внутрішня робота над собою допомагає вирішити одне із ключових питань у розвитку людини – це *питання власного самовизначення*. В. Суразький у своєму творі розповідає притчу про старця, який багато трудився й нерозпусно жив, але від нерозуміння ходив на служби в різні церкви. І одного разу ангел Господній запитав його: «Коли помреш, як хочеш, щоб тебе поховали: по єгипетськи, чи по римськи, чи по єрусалимськи, чи ще як?» І дав йому ангел три тижні, щоб порозмірковувати про себе та в результаті дати відповідь. По закінченні цього терміну старець відповів ангелу: «По єрусалимськи», на що ангел сказав: «Добре, звільнив ти душу свою від вічних

мук» [344, с. 139–155]. Цими словами В. Суразький показує, наскільки важливо усвідомлювати власну сутність, власну ідентичність, власне *покликання*.

Питання про власне покликання співвідноситься з викладеною вище ідеєю про людину як образ і подобу Бога. Як пише Л. Шеховцова, «людина є особистістю і образом Божим тією мірою, якою здатна відгукнутися на звернений до неї Божественний призив, повний любові. Якщо особистість віддає всю себе в дар іншому або Богу, то здобуває свою істинну природу, здійснює своє призначення» [394].

Мислитель засуджує лінь, засуджує тих, хто зупинився у своєму розвитку й не прагне рухатися далі: «Жестосердый же народъ..., засадилися на дочасномъ... законе, властне, яко дети на азбукахъ. И опершися, далее до съвершенныа науки и познанія истинныа веры поступовати не хотятъ и въ томъ упорномъ безуміи своемъ валяючися погибають» [352, с. 623].

В. Суразький наголошує на зв'язку між *тілесним і духовним*, посилаючись на приклад із релігійної практики. Людина, яка молиться «духом», а тілом виявляє лінь, «обманує себе». Не можна розривати духовне й тілесне, видиме й невидиме – тільки в їхньому взаємозв'язку можна говорити про істину [143, с. 28]. Кожен, хто не повірить в «тілесний» Єрусалим, не сподобиться Єрусалиму «мисленого», духовного. «Вся бо духовная отъ тьлеснаго ражаются, яко от голого зерна клась» [352, с. 661]. На перший погляд видається, що В. Суразький віддає перевагу матеріальному світу перед духовним. Однак П. Кралюк та М. Якубович реконструюють логіку автора дещо по-іншому: духовне, «невидиме» буття стає «видимим» саме завдяки тілу. Тілесне «розкриває» духовне, відображаючи ідею божественного задуму [143, с. 29]. І сам автор розглядає *тілесне як речовину, яка сприймає певні «відбитки»* вищого, духовного, перетворює «невидиме» у «видиме». Він пише про духовне як про інший, відмінний від земного, світ, який ми не можемо пізнати через свою грубість, нечутливість.

В. Суразький дотримувався прийнятих в острозькому осередку *уявлень про роздвоєння людини на «внутрішню» й «зовнішню»*, тілесну й духовну природу, де вищою умоглядною силою постає ум, який спрямовується Богом і покликаний

відкрити в людині божественні істини. Варто зазначити, що у святоотцівських текстах поняття «ум», «розум» і «думка» часто розмежовуються. Так, І. Дамаскін пише, що *ум* являє собою найчистішу частину душі, її очі: «...не іншу, порівняно з нею самою, але найчистішу частину її, бо як око в тілі, так ум в душі» [327, с. 81]. Інші пов'язують *ум* з найтоншою увагою.

У В. Суразького сама ж духовна природа диференціювалася за ступенем залежності змісту й характеру інтелектуальних процесів від їхнього тілесного субстрату: *ум* як вища умоглядна і творча сила, що спрямовується Богом і покликана відкривати в людині закладену в неї Богом істину; розсудок, або *розмисел*, за допомогою якого через судження й доведення відбувалося пізнання зовнішнього світу; і *душа* як духовна сутність, що виконувала роль опосередковуючої ланки між духовною та тілесною природою людини. Сутність «внутрішньої» людини полягала в умі, а «зовнішньої», яку уявляли поєднаною з тілом душею, виражалася у розмислі, або розсудку. Відповідно до цього ум визначався як самовладна, безсмертна душевна сила, образ невидимого Бога, а розум розглядався як те, що зовні надходить у людську душу, тобто знання, що набувається завдяки розсудковій здатності людини до аналізу чуттєвих даних або до засвоєння у процесі навчання здобутків людської культури.

У концепції В. Суразького *ум* діє через почуття. Можливо, саме тому деякі дослідники вважали, що мислитель надавав перевагу ірраціональному в людському «Я», де Бога можна осягнути лише своїм внутрішнім інтуїтивним пізнанням, а раціональне мислення й логіку вважав непотрібною. На нашу думку, це не зовсім так. В. Суразькому був притаманний свій тип раціоналізму. Він мислить, обґрунтовує, наводить логічні докази своєї позиції, цитуючи тексти тогочасних авторитетів та Святого Писання. Василь Суразький неодноразово зазначає, що тільки зосередившись на внутрішньому світі духовного розуму, звернувши до нього застосувавши всю зовнішню мудрість і розумову силу знань, викладених у Святому Письмі, можна зрозуміти божественну істину: «Дух Святий їм відкрив і пояснив, і сміливими їх зробив» [352, с. 610].

Він переконаний, що пізнання повинно спиратися на моральну основу. Окрім того, на його думку, обов'язком справжнього християнина має бути прагнення проникнути в істину залишеного предками православного вчення, жити згідно з нею, шанувати її і виховувати в її душі своїх нащадків: «Не претворяй... границь вечних, што положили отци твои. Не без беди бо есть границы взрушивати» [352].

Слід зазначити, що сьогодні все більше вчених доводять, що жоден інститут світу не може розвинути здорову, цілісну й повноцінну особистість так, як християнська церква (спільнота). У сучасному суспільстві людину не розглядають як особистість, а лише як предмет бізнесу, як професіонала, як засіб для досягнення певних цілей, тобто з погляду того, яку користь вона може принести конкретній людині, громаді, суспільству. Натомість християнська мораль вчить дивитися на людину як на творіння Боже, тобто як на унікальну й неповторну особистість. Особистість у християнстві розглядають як даність і заданість буття людини. Кожна людина – особистість. Це означає, що психічне, на відміну від біологічно й соціально культурологічно зумовленого, завжди є неповторне і індивідуально особистісне. Пізнання психічного – це поринання в конкретно-особистісне, а не поринання в загальнолюдське, номінативне.

Так, О. Бондаренко, обґрунтовуючи вітчизняну традицію психологічної допомоги, говорить про етичний персоналізм. Він провів психосемантичне дослідження масиву текстів (обсягом близько мільйону слів) православних богословів для виявлення основних понять руської (не російської, а саме руської) психотерапевтичної традиції. За допомогою контент-аналізу було виділено основні поняття цих текстів, об'єднані між собою семантичними зв'язками у єдиний понятійний тезаурус традиції, яку автор називає етичним персоналізмом. Результати цього дослідження такі. Базисними категоріями східнослов'янського «ґрунту» є розум, мораль, життя, любов, душа і дух, синтезовані в базисних словосполученнях «розумна душа» та «моральна цінність». Вони в єдності й приводять людину до спасіння, а людство – до розвитку. А найважливішими факторами нашої ментальності є логічна послідовність, цінність пізнання як

діяльності, влади й незалежності, безумовна моральна цінність любові та обов'язок як божественна сутність людини [38].

Персоналізм – це вчення про особистісне буття людини. Це певна світоглядна позиція, а не наукове уявлення про людину. У християнському персоналізмі абсолютною основою (духовним центром) є безсмертна особистісна основа. Одночасно вона є індивідуальним втіленням Абсолютної Особистості, яка людина ніколи не може повністю осягнути, мислить про неї і переживає її [38].

Цей психологічний аспект християнська спільнота підкреслює особливо. Людина, її психічне життя, в широкому сенсі слова, зокрема душевне життя, власне психіку, духовний і особистісний рівні ставлять принципово нову задачу – метаонтологічну. Відповідно, на думку багатьох отців церкви, людину можна осягнути тільки в онтологічній методології.

Усвідомлюючи необхідність і корисність світського знання, В. Суразький обмежує сферу його застосування, орієнтує його «только к звичаю штобы право глаголати й к наостренью разума й выполераванью его». Людина, яка розвиває свій розум, але не пізнає Бога, просто хоче самоствердитися. А це є гординя. Отже, велика сума знань не навчає добру, а тому головною повинна бути мудрість духовна, божественна, висловлена в Біблії: «Понеже божественныя догматы выше всякого зрима существенаго и бестелесного, верою токмо зрима и познаваема» [352].

Він різко критикував спроби деяких західноєвропейських мислителів застосувати світське знання (природознавство, математику тощо) для пояснення виражених у релігійних поняттях найвищих таємниць буття, зокрема обґрунтування догмату Трійці. На нашу думку, несприйняття В. Суразьким раціоналістичних принципів тлумачення церковних істин пояснюється не просто обґрунтуванням вищості релігійного світогляду над світським знанням, а й тим, що будь-які «конкуруючі» інтелектуальні концепти (філософські, наукові тощо), не освячені минулим, він пов'язував і потенційною загрозою знищення власної віри, культури й народності. Він мав стійку позицію, апелюючи до вихідної «зрозумілості» самої традиції, відстоював свої переконання бути відданим ідеалам

східнослов'янської спільноти. Ідея вірності православному вченню, необхідності дотримуватися встановлених предками основ духовного й суспільного життя, захисту надбаня свого народу від усього іноземного проходить крізь усю «Книгу». Саме збереження власних традицій здатне, на думку В. Суразького, сформувати та зберегти особисту та групову ідентичність, бути ресурсом перед різними випробуваннями.

Розуміння внутрішньої людини як образу Бога чітко простежується і у творах Клірика Острозького. Псевдонім цього острозького діяча і досі не вдалося розкрити. Існують гіпотези про Клірика як М. Смотрицького (О. Осинський, К. Студинський) [53; 116], В. Суразького (В. Завитневич) [85], Г. Дорофійовича (П. Яременко, Я. Ісаєвич) [407].

Відомо, що він навчався, а згодом учителював в Острозькій академії, на що вказують вихідні дані творів. Сам М. Смотрицький називає Клірика схожим до Зизанія дидаскалом» [345].

Нам відомі три памфлети К. Острозького – «Історія о листрикійском, то есть о разбойническом, Ферарском або Флоренском синоде, вкортце правдиве списаная» (1598), «“Отпис” Іпатію Потію» (1598) і «“Другий Отпис” Іпатію Потію».

На основі протиставлень Бога і світу, Бога і людини, Кл. Острозький формує уявлення про *суперечності всередині самої людини*. А саме людина має духовну й тілесну природу та перебуває в постійній внутрішній боротьбі між духовним світом і світом матеріальних благ. На основі цієї боротьби і з *допомогою самопізнання* має зникнути «стара» людина і народитися «нова», яка усвідомить себе як екзистенцію. Пізнаючи себе, людина розкриває свою двонатурність: вона тілесна і духовна, внутрішня і зовнішня. І перед нею постає дилема: чому віддати перевагу: внутрішньому єству, духові, яким вона подібна до Бога, чи суперечливому тлінному світові, з яким вона пов'язана тілом.

Згідно з поглядами Кл. Острозького, *відчуття наявності в собі внутрішньої духовної людини є ціннісним орієнтиром у побудові людських стосунків*. Якщо людина забуде про свою духовну сутність і піддасться своїм земним бажанням, то

вона не досягне нічого, крім страждань і загибелі. Лише життя, підпорядковане вищій цілі, дасть можливість людині знайти себе, виявити свою справжню людську сутність.

На основі психолого-герменевтичного аналізу творів В. Суразького та Кл. Острозького можна зробити висновок не тільки про структурні, а й про динамічні характеристики особистості. У християнській психології загальноприйнятим є уявлення про те, що людина, створена Богом, тобто у своїй початковій природі, характеризувалася цілісністю (відсутністю протиріч між тілесною і душевно-духовною складовими) та ієрархічністю (підпорядкування тіла душі, душевних сил – духовним силам особистості) [384, с. 42]. Іншими словами, для природного стану особистості була властива спорідненість людської душі з Богом, яка втрачена в результаті гріхопадіння. Тут слід зазначити, що гріхопадіння розуміли не як провина, а як зміну особистості в результаті її відокремлення від Бога (ці ідеї яскраво виражені у творчості І. Гізеля), яка передається по спадковості усім людям. З погляду християнської психології, практично всі люди знаходяться в цьому стані і тільки деякі частково мають якісь особливості відновлення [384, с. 42].

Клірик Острозький порушував питання відновлення божественної природи людини. У Святому Писанні неодноразово говориться, що Господь прийшов на землю для того, щоб відтворити людину такою, якою вона була до свого падіння, *відтворити в людині і людстві Свій образ*. Стати богоподібною особистістю – це головна екзистенційна задача і призначення людини, на думку Кл. Острозького.

Процес духовного перетворення починається з докорінної зміни свідомості та вимагає перебудови всієї людини, її природи. Насамперед, людина повинна усвідомити подвійність своєї природи. Вирішальним моментом в усвідомленні людиною своєї природи, на думку Кл. Острозького, є *покаяння*. Суть покаяння полягає у зміні способу життя та означає процес духовного перетворення. Це вимагає *активних зусиль людини в боротьбі з негативними проявами своєї природи* і є процесом самотворення, саморозвитку, процесом наближення людини до подоби Бога. Концепт покаяння відкриває в процесі самотворення суттєвий

аналітичний аспект: щоб боротися з пристрастями, необхідно їх досконало *знати і вміти розпізнавати їх присутність у собі*. Тому самотворення передбачає самоспостереження, самоаналіз власних вчинків, думок, психічних станів, самооцінку, тобто ретельну інтроспекцію, що є основою самопізнання.

Для людини процес покаяння – це складне завдання, оскільки люди не мають ідеальної здатності обробляти всі пізнавально-емоційні-мотиваційні аспекти. Однак людина, яка була створена за образом і подобою Бога (в тому числі її розум, інтелект, чутливість, воля), наділена етичним і моральним потенціалом [279, с. 344]. Тому оновлення – означає зі старого зробити нове; творчо намагатися вийти за рамки звичних взаємин, які стали рутиною. Таке оновлення розуму сприяє життю у духовній свободі, використанню Богом даного потенціалу [279, с. 293].

Отже, проведений психолого-герменевтичний аналіз творчої спадщини В. Суразького та Кл. Острозького щодо уявлень про людину, її положення серед ціннісних пріоритетів того часу показав, що людина має власний унікальний внутрішній світ. Вона має подвійну природу й підкоряється законам єства, у той же час, є образом і подобою Бога. Узагальнене та схематичне розуміння особистості подано на Рис. 3.2.

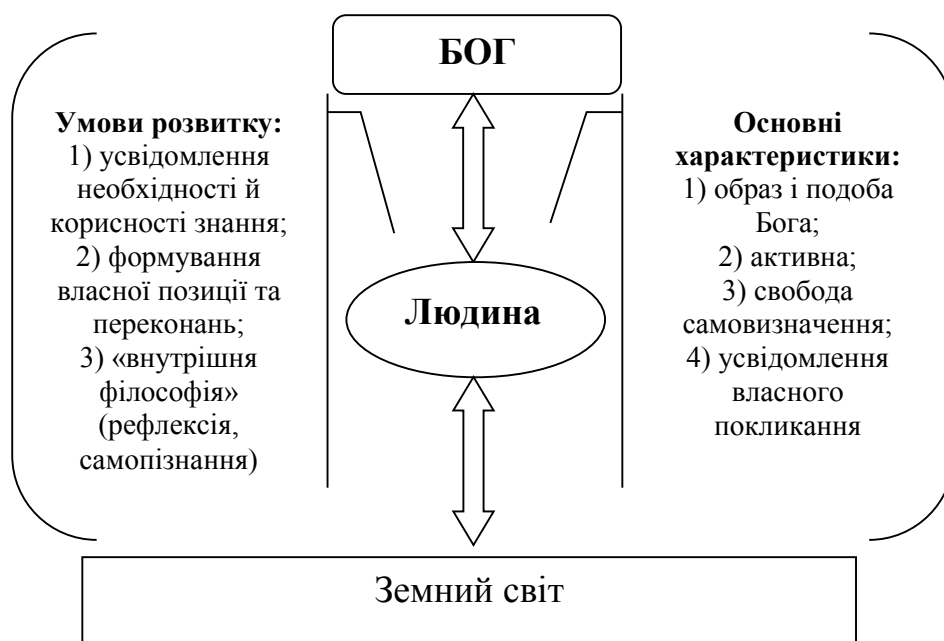


Рис. 3.2. Розуміння особистості в богословській спадщині В. Суразького.

На Рис. 3.2 ми можемо побачити, що увесь світ у тогочасних уявленнях поділявся на духовний (невидимий) та земний (видимий, чуттєвий). Центральним компонентом, Творцем та опікуном світу й людини був Бог. Людина виконувала функцію посередника в комунікаційному процесі між Богом та земним світом. Водночас вона відчувала себе особистістю (а не просто річчю серед речей природи), здатною осмислювати свої вчинки, помилки, оцінювати їх і прагнути наближення до Бога – вдосконалюватися, прославляти своїми ділами свого Творця. Любов до Бога одночасно розуміли і як любов до ближнього, що проявлялася в любові до віри предків, свого народу і його духовних цінностей.

Великий інтерес щодо розвитку ціннісного ставлення до особистості викликала поетична творчість Дем'яна Наливайка.

Поезія відображає деяку конкретну реальність духовного. Слово в ній, на думку М. Савчина, водночас є знаряддям духовного оволодіння досвідом у його педагогічній, конкретній суті. «В поезії використовуються ірраціональні елементи семантики слова – мимовільних асоціацій ідей, образів, емоцій, пов'язаних з відтінками змісту і навіть зі звуковим значенням слова, ніби з його «аурою». Слово виражає не тільки значення. Одночасно у склад поезії входить й інший елемент виразності слова, який доступний прозовій мові, а саме поняття і думка, що виражається словами. Ці слова комбінуються так, що через їх поєднання долається чисто раціональний, абстрактний зміст і тим самим виробляється конкретна реальність – духовність» [318].

Наливайко Дем'ян – відомий культурно-освітній діяч, перекладач, письменник, мислитель гуманістичного напрямку, навчався в Острозькій академії, працював з І. Федоровим, обіймав посаду сповідника князя Острозького, був пресвітером в Онуфріївській церкві, «залишаючись членом Острозької академії, виконував обов'язки пароха Миколаївської церкви в Острозі» [259], був керівником Дерманської друкарні, діяльний учасник Берестейського антикатолицького собору 1596 р. Помер Д. Наливайко 1627 р. в Острозі.

У спадщину нам залишилась така перекладна богослужбова література, як «Лекарство на оспалий оумисл чоловічій» (Острог, 1607 р.), «Лекції словенскіі

Златоустого от Бесід євангельських от іерея Наливайка вибраниє» (Острог, перед 1627 р.), а також передмови до богослужбових книг: «Октоїха» (Дермань, 1604 р.), «Молитовника» (Острог, 1606 р.), передмова до «Листа ...до єпископа Іпатія Потія» (Дермань, 1605 р.), передмова до «Требника» (1606 р.) і оригінальний твір «Ламент дому княжать острозскихъ» (Дермань, 1604 р.)

Твори Д. Наливайка орієнтовані на зображення образу *ідеальної людини*, яка є носієм загальнолюдських і яскраво виражених національних рис. Так, значущість людської особистості, визнання безперечної переваги духовних цінностей перед матеріальними, милосердя в стосунках між людьми утверджується у збірнику «Лікарство на оспалий умисл чоловічий».

У цій книзі слово «лекарство» має переносне значення. Це спосіб, яким можна виправити злі наміри людини, спокутувати свій гріх перед Господом.

Д. Наливайко вважає, що процес формування ціннісного ставлення до особистості розпочинається в сім'ї, тому важливого значення він приділяє проблемі виховання пошани та турботливого ставлення до батьків. Ця проблема яскраво висвітлена ним у вірші «До того ж чителника». Так, просвітник показує, що саме виховання, а не природжені дані визначають місце людини в суспільстві: «Кгди ж не з натури, але цвиченья годность» [362]. Багатство теж не є гідністю людини, бо:

Кто злomu сину маєтность зоставуєт,
И сам гинет, и его в злоє вправуєт [362].

Кожен батько («вшелякой отец, которому дарует Бог сина») повинен пам'ятати про виховання дітей та подавати їм власною поведінкою приклад правильного життя:

Абись прикладом людей побожных ходил
В вихованью деток, еслись их сплодил.
Живучи побожное, зоставуй им цноти,
Бо що отец чинит, то и син з охоти [362].

Головною метою таких віршів було подати взірець для наслідування, оскільки наслідування – це початковий етап *самовиховання*.

Характерною рисою ідей Д.Наливайка було прагнення до створення нового ідеалу людської доброчесності, заклик до самореалізації людини в земному житті. Поняття доброчесності, окрім уже згаданих рис, передбачало такі риси характеру, як мужність, енергійність, розсудливість, передбачливість, прагнення здобути особисту славу. Прикладом сказаного може слугувати вірш Д. Наливайка «На герб яснеосвещених их милості княжат Острозьких», де він оспівує «героїчне благородство», «лицарські чесноти», стійкість в «обороні православної віри» українських магнатів Острозьких і особливо князя Василя-Костянтина. Вміщуючи зображення гербів на сторінках тогочасних видань, Д. Наливайко віршами розтлумачував символічні знаки на клейнотах. Кожний символ гербу відображає цноти його володаря.

Отже, за Д. Наливайком, процес розвитку ціннісного ставлення до особистості відбувається принаймні на трьох рівнях: сімейному (як наслідування), освітньому (цілеспрямованому) та, як узагальнення двох перших, рівні самовиховання особистості. Стимулом до самовиховання є самопізнання.

Нове бачення проблеми самопізнання, критичної оцінки людиною себе, своїх вчинків, що є принципово важливим для нашого дослідження, висвітлюється у вірші «До того, хто доброго сумнення». Д. Наливайко в цьому вірші робить велике відкриття: не Бог, а людина, її *совість*, почуття виконаного обов'язку, здатні забезпечити психологічне звільнення особи:

Сумненьє – чистець в чоловіка,
 Слухаєт личби з всего века.
 Не будеш суден, злості не мей,
 А еслись винен, прети не смей.
 И наименьшій грех тут поправуй,
 на всемирний суд не заставуй,
 Бо осли ся там грех найдет в тебе,
 То сам зостанеш неправ себе [362].

У концепції Д. Наливайка совість є системотвірним чинником у становленні моральної свідомості особистості. Людина, маючи подвійну природу, завжди

стоїть перед вибором. І лише вибір, здійснений на основі внутрішніх спонукальних мотивів, може породжувати мораль. Совість – це внутрішня духовна сила, власний суд або самосуд, що підказує людині, де грань між добром і злом, честю та безчестям, справедливістю й несправедливістю, тоді як традицію, звичай, правила поведінки, в принципі, не цікавить ставлення людини до своїх вимог, головне – аби вона дотримувалася їх.

Отже, людина стає зовні вільною, і ця свобода органічно поєднана з індивідуальністю людини і залежить від особистої моральної досконалості.

Регулятивну функцію совісті усвідомлює і Дем'ян Наливайко. У нього *совість* – це пам'ять суспільства (слухає личби з всего века), яка усвідомлюється окремою особистістю, і є *основоположним принципом морально-етичної діяльності* (а еслись винен, прети не смей. И наименьший грех тут поправуй).

Залишити пам'ять про себе, відобразити себе в інших – це одна з потреб особистості. Таку потребу відомий психолог А. Петровський називав потребою в персоналізації [269]; В. Мерлін – бажанням бути метаіндивідуальністю [215]; Л. Шеховцова – потребою в осмисленості існування, в осмисленості свого буття.

Пам'ять про себе, за Д. Наливайком, відображається в збереженні віри предків. Про це він говорить у своєму «Ляменті дому княжат Острозьких»: «Пам'ятайте, що ви з князів руських острозьких вийшли, їх віру, справність і набожність майте на мислі...Бо запам'ятайте моє слово, що з вірою сполучно утратите шану, маєтність і здоров'я благополучність, та хай через сталість віри ваших князівських станів дім наш і я з ним доброю славою з мертвих повстану» [233].

Вміння використовувати активність для власного розвитку в Д. Наливайка пов'язане насамперед з повноцінним використанням свого життєвого часу. Так, у збірці «Лекарство на оспалий умисл чоловічий» вміщено вірш «Прозьба читалникова о час», у якому розвивається думка про скороминучість людського життя. Д. Наливайко в цьому вірші подає своє розуміння часу, порівнюючи його із кораблем, який з великою швидкістю мчить по бурхливому морю, але тим, хто

знаходиться на кораблі, здається, що він стоїть на місці: «Власне, як котрие в дні корабля лежать, здається им, же в нім стоять, кгда найпрудше біжать» [362].

Отже, за Д. Наливайком, внутрішньому світу людини характерна позачасовість. Людина не може усвідомити й правильно оцінити свій час. Людина до своєї зрілості вважає, що попереду в неї вічність і вона ще встигне зробити те, що хоче. Але людині потрібно пам'ятати, що це вік, у якому закладаються основні духовні тенденції особистості. Можливості людини необмежені, але час її обмежений, і тому треба кожна мить, кожна хвилину наповнювати діяльністю, тобто раціонально використовувати призначений земний час, який, на думку Д. Наливайка, визначається не просто тривалістю, а подієвою наповненістю:

Даруй ми то прочитати і подчинити,
О що би мя там юж не могли обвинити [362].

Все вищесказане дає змогу зробити висновок, що Д. Наливайко наголошував на духовному самовдосконаленні людини через пізнання нею своєї внутрішньої божественної сутності, що є вищою метою людського життя.

Отже, творча спадщина острозьких просвітників містить у собі цінні ідеї щодо розвитку ставлення до особистості як найвищої цінності у житті:

1) ціннісним орієнтиром у цьому процесі є *розуміння людини як образу й подоби Божої*. Важливо зазначити, що така ідея розуміння особистості вперше з'являється з приходом християнства. Якщо в Старому Заповіті Бог звертається до всього вибраного народу, то Христос звертається не до народу, а до особистості. Надання людині такої абсолютної цінності, утвердження її у своїй неповторності так само є психологічною умовою духовного вдосконалення;

2) людина виконує функцію посередника в комунікаційному процесі між Богом та земним світом. Ця «серединність» забезпечує їй свободу самовизначення, свободу вибору;

3) людина, як образ Божий, характеризується цілісністю (відсутністю протиріч між тілесною і душевно-духовною складовими) і ієрархічністю (підпорядкування тіла душі, душевних сил – духовним силам особистості). Це означає, що для природного стану особистості характерною є спорідненість

людської душі з Богом. Однак вона була втрачена в результаті гріхопадіння. Гріхопадіння розумілося не як провина, а як зміна особистості в результаті її відокремлення від Бога, яка передається по спадковості усім людям;

4) усвідомлення себе та інших як образу та подоби Бога є головною екзистенційною задачею людини й, водночас, шляхом її духовного вдосконалення. Це результат важкої внутрішньої роботи, самоаналізу, рефлексії («внутрішня філософія», за висловом В. Суразького);

5) процес духовного перетворення починається з докорінної зміни свідомості та вимагає перебудови всієї людини, її природи. Насамперед, людина повинна усвідомити подвійність своєї природи (тілесна й духовна, «зовнішня» й «внутрішня»). Сутність «внутрішньої» людини полягала в *умі*, а «зовнішньої», що уявлялася поєднаною з тілом душею, виражалася у роздумах, розсудливості. *Ум* – це вища творча сила, яка спрямовується Богом і сприяє відкриттю в людині божественних істин та усвідомленню людиною себе як образу Божого;

6) вирішальним моментом в усвідомленні людиною своєї природи є *покаяння*. Суть покаяння полягає в зміні способу життя й означає процес духовного перетворення. Це вимагає *активних зусиль людини у боротьбі з негативними проявами своєї природи* і є процесом самотворення, саморозвитку, процесом наближення людини до образу Божого;

7) у процесі духовного перетворення, усвідомлення себе та інших як образу Бога, також важливе значення відводиться *активності, яка розуміється* острозькими просвітниками, як самореалізація людини у земному житті, як максимальне застосування своїх талантів і здібностей для творення «добрих справ». Вміння використовувати активність для власного розвитку пов'язане із повноцінним використанням свого життєвого часу (Д. Наливайко);

8) усвідомити себе та інших людей як образ Божий заважає грубість, нечутливість. Звідси робимо висновок, що у формуванні ціннісного ставлення до інших необхідним є розвиток емпатійності, як властивості особистості;

9) у формуванні ціннісного ставлення до інших особлива увага відводиться внутрішньому, морально-психологічному фактору *толерантності*,

який пов'язаний із добровільним самообмеженням, співчуттям, відповідальністю. Це обмеження не йде ззовні, воно постає як внутрішня інтенція свідомості, що здійснюється нею на основі екзистенційного досвіду переживання власних страждань і співчутливості іншому або на основі особистих переконань, що стають імперативами терпимості, милосердної поведінки. Внутрішня толерантність є якістю особистості й свідчить про таку морально-психологічну ідентифікацію з іншою людиною, яка робить можливим екзистенційний діалог «Я» і «Ти», а також створює передумови для розвитку ціннісного ставлення до інших;

10) любов до Бога й ближнього (іншого) просвітники розуміють, насамперед, як любов до віри предків, свого народу та його духовних цінностей. В міру того, як людина вчиться любити Бога, вона вчиться любити своїх ближніх, усвідомлюючи свій зв'язок з ними. Це підтверджується й сучасною моделлю належної структури взаємин людини, відомою у християнській психології як «кола близькості». У ній Бог зображений як центр кола, на периферії котрого люди рухаються по радіусу до центра так, що що ближча людина до центру, то кожен по радіусу є ближчим до інших людей [373, с. 28].

Погляди острозьких просвітників на особистість в узагальненому вигляді частково перегукуються із сучасним розумінням людини в християнсько-психологічній концепції, обґрунтованій О. Климишин. Людина постає у ній як «холономно запакована реальність, яку творять такі структурні рівні (холони), як тіло, душа, дух. Вони становлять єдину комплементарну цілісність, що визначає трансцендентальну універсальність та доцільність існування людини як одухотвореної істоти. Перший структурний рівень буття людини – тіло, яке є матеріальною формою існування людини як «пасивна можливість» (І.Козовик). Другий структурний рівень буття людини – душа. Душа в холархічній моделі духовності перебуває вище від тіла. І якщо тіло репрезентує виключно людську природу, то душа – божественну. Вона є «вмістилищем» духовних можливостей. Відтак, психічні процеси, стани, властивості – це своєрідні механізми доцільного функціонування душі, які актуалізуються за умови підпорядкування душі духові. Третій структурний рівень буття людини – дух. Дух є акумулятором і транслятором

трансцендентного сенсу для душі. Завдяки йому людина здатна відтворити образ і проявити (в індивідуальний спосіб) подобу Бога» [121].

Педагогу як людині покликаний, передусім, потрібно сприяти процесу сходження до духовності, щоб оминути пасток нарцисизму і умовної любові, потрібно ставитися до своїх вихованців, як до об'єктів Божої любові [279, с. 240]. Ісус сказав: «Нову заповідь Я вам даю: любіть один одного! Як Я вас полюбив, так любіть один одного і ви!».

На основі проведеного аналізу творчості острозьких просвітників можемо зробити висновок, що умовою виконання цієї важливої заповіді є орієнтація на довершеність, на духовність, перетворення людини до подоби Бога. Людина, яка усвідомлює, що вона створена за Його образом, має онтологічний потенціал такої любові. Ця ідея дозволить педагогу звертатися в процесі виховання до глибинної метафізичної сфери особистості, розглядаючи людину, як творіння, яке може самовдосконалюватися, здатне трансформуватися в особистість як образ Божий.

3.4. Ідеї розвитку педагогічних здібностей у духовно-педагогічній системі Києво-Могилянської академії XVII – XVIII століття

Варто почати з того, що культурно-ідеологічна парадигма Києво-Могилянської академії, її просвітництво мало свої особливості. Основною з них на думку дослідників, є те, що поряд із вірою в Бога, велике значення надавали і людському розуму. Це, зі свого боку, позначилося на визначенні ролі навчання і виховання загалом і в розвитку особистості зокрема.

3.4.1. Діалогова позиція як умова розвитку педагогічних здібностей (на прикладі полемічних творів Касіяна Саковича та ін.)

Проблема діалогу в контексті самопізнання постає як одна з основних у процесі саморозвитку й самовдосконалення не лише у працях острозьких просвітників другої половини XVI – першої половини XVII ст., цю традицію продовжували й викладачі Києво-Могилянської академії (С. Оріховський, І. Копинський, К. Сакович, К. Транквіліон-Ставровецький та ін.).

Розглянемо психолого-педагогічні ідеї Касіяна Саковича (1578–1647) – українського православного культурного діяча, викладача Києво-Могилянської академії, ректора Київської братської школи, видатного педагога та філософа, який, на думку П. Кралюка, чи не найбільше піддався західним, зокрема ренесансним впливам [142].

К. Сакович є автором філософських трактатів «Арістотелівські проблеми» (Краків, 1625), «Трактат про душу» (1625), поетичного твору «Вірші на жалісний погреб Петра Конашевича-Сагайдачного» (1622), який вважається одним із найкращих зразків української поезії того часу, а також циклу публіцистичних, полемічних творів проти православної конфесії, серед яких «Діалог або розмова Мацька з Діонизим схизматицьким попом» (Краків, 1642), «Спанортозіс, або Перспектива і пояснення помилок, єретицтва і забобонів у греко-руській церкві» (Краків, 1642), «Окуляри старому календарю» (Краків, 1642) тощо [142].

Центральною проблемою його духовно-філософських роздумів була людина, її життя, самопізнання [131].

К. Сакович багато уваги приділяв потребі у внутрішньому діалозі для розуміння правильності тих чи тих кроків. Взагалі більшість його робіт насичені саме питаннями, які постають перед людиною в процесі пізнання. Діалог через питання та відповіді на них є основою отримання знань про будь-які явища та процеси як суспільні, так і ментальні.

Мислитель зазначає, що самопізнання надає можливість людині керувати «домом свого тіла» – відчуттями, розумом, волею, вчинками. На думку вченого, людині непристойно «не знати законів своєї природи, не знати властивостей та обов'язків членів, з яких складається її тіло, не відати того, що зберігає її природу в цілості і що веде до її руйнування» [257, с. 339]. К. Сакович зазначає, що «людина може знати про всі речі, але для чого все це потрібно їй, якщо вона не пізнає саму себе та не знає, ким і для чого вона створена» [257, с. 445]. У своїх філософських та педагогічних працях К. Сакович формулює виразну ренесансно-гуманістичну ідею стихійного самоутвердження людини, її здатності через моральне

самовдосконалення та реалізацію закладених в неї Богом можливостей і розумових потенцій наближуватися до Бога [59, с. 9].

Прагнення до знань узагалі, до знань про людину, її душу, зокрема через самопізнання, К. Сакович вважав одним із визначальних умінь. Так, у передмові до твору «Арістотелівські проблеми або питання про природу людини з додатком передмов весільних і похоронних обрядів» К. Сакович пише: «В природі людини, як стверджує князь філософів Арістотель, закладено прагнення до знання. Знання ж набуває досконалості, коли речі пізнаються своїми причинами» [257, с. 338]. На думку К. Саковича, самопізнання для розвитку педагогічних здібностей і взагалі для вдосконалення «мудрості» людини є найважливішим умінням. Як зазначає вчений, «найбільша мудрість, найвища філософія і найпотрібніша теологія є пізнання себе» [257, с. 338].

Внутрішні розуми на основі самопізнання, роздуми про свою душу, про свої можливості закономірно приводять до формування уявлення про діалогову позицію особистості, яка здатна брати участь у внутрішніх діалогах із собою, як із співрозмовником, щодо різних позицій Я. Т. Флоренська у своїй концепції діалогу дуже чітко протиставляє монологічне й діалогічне розуміння психології людини як духовно-перетворюючого спілкування, в якій монологічне уявлення про особистість пов'язується з „наявним Я» як часово-субстанційним поєднанням «Я реального» та «Я ідеального», а діалогічне розуміння особистості втілено в образі «духовного Я» як модусі потенційно-нескінченного буття, що відгукується на голос вічності. За умови такого розуміння людської психології відбувається «діалог зі своєю совістю, у якому виявляється духовне Я» [365, с. 25].

Можливості діалогу наразі активно обговорюють у філософській, психологічній, культурологічній та педагогічній літературі (М. Бахтін, В. Біблер, С. Братченко, М. Бубер, Г. Дьяконов, З. Карпенко, Г. Ковальов, О. Орлов, Т. Плеханова, Г. Радчук, П. Флоренський, Т. Флоренська, С. Франк та ін.) [293].

Діалог відіграє ключову роль у розвитку ціннісно-сислової сфери. Це питання досліджували О. Бондаревська, М. Каган, З. Карпенко, О. Климишин,

Г. Ковальов, Д. Леонт'єв, Г. Радчук, А. Серий, А. Хараш, Т. Флоренська, М. Яницький та ін.

Діалог дозволяє знаходити особистісний ресурс, визначаючи можливості конструювання цілісного становлення особистості в освітньому процесі [293]. Однак, як зазначає Г. Радчук, у діалог здатна вступити людина, яка готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими людьми. У діалозі важливо перестати ставитися до іншої людини як до речі, до об'єкта і визнати її суб'єктність, поставитися до неї як до особистості [294]. Отже, передумовою діалогу, і прикметною рисою його здійснення, і деякою мірою його результатом є свобода. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співрозмовники не ставлять за мету вплинути один на одного, але при цьому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме ця свобода самоздійснення, свобода стати й бути самим собою відіграє в діалозі важливу роль.

Діалог має суб'єкт-суб'єктний характер, діалог, заснований на рівності сторін, спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів. Крім цього, діалог впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти [273, с. 133]. Можливість діалогу відкриває шлях до розширення освітніх перспектив, адже у діалозі народжується істина, під час діалогу можна знайти відповіді на ті питання, які не розкрито в книгах чи конспектах. Діалог дозволяє прислухатись як до співрозмовника, так і до себе самого.

Ще Л. Виготський у культурно-історичній концепції вказував, по-перше, що формування особистості неможливе без існування «симетричного представництва даного індивіда в інших індивідах» (бо, як відзначав Л. Виготський, «через інших ми стаємо самими собою»), а по-друге, що «...особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона представляє для інших» [57, с. 78]. Через інших ми освоюємо смисли інших.

К. Сакович вважав, що завдяки вихованню, освіті, набутим знанням людина стає людиною і лише вони дають кожній особистості свободу волі й розумне ставлення до потреб свого тіла. К. Сакович був твердо переконаний в тому, що на основі самопізнання освічена людина може керувати не тільки своїм тілом, а й виявами психічного життя, емоціями, мисленням, вчинками, настроєм, поведінкою, ставленням до інших людей, формувати свій характер, врешті визначати свою долю і місце у світі. Мовою сучасної психології йдеться, по суті, про метакогнітивний контроль. Людина, на його думку, творить не тільки себе, а й подібно до божественного творення – буття, світ речей, де вона наслідує Бога, Його творчість. Різниця полягає тільки в тому, що Бог творить універсум з нічого, виступає як творець в абсолютний спосіб, тоді як людина – лише у відносний [247, с. 184].

Метакогнітивна здатність дає можливість дивитися на все з іншої позиції (вищої, надприродної), вважаючи себе учасником чи спостерігачем за власними ставленнями, намірами, процесами тощо. Так само і здатність вести діалог (із собою, з іншими, з Богом) допомагає регулювати внутрішні процеси мислення, обмірковування тощо.

Отже, таку метакогнітивно-діалогову позицію можна розглядати як психологічну умову, що забезпечує осмислення педагогом передумов, закономірностей власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, духовного Я та обумовлює усвідомлене, ціннісне ставлення до професії як місії, до себе як фахівця.

Основною умовою формування метакогнітивно-діалогової позиції є віра в Бога, співпраця з Ним, відкритість до цього потужного метакогнітивного стану. Саме це дозволяє педагогу переключитися з внутрішніх діалогів, підкорених власній гордині та її бажанням до внутрішньої риторики – переконати себе в тому, щоб прийняти рішення проявляти цілеспрямовану поведінку щодо розвитку своїх професійних здібностей і служінню своїй справі. На цьому етапі Слово Бога (яке перебуває у внутрішній людині) може наповнити внутрішню риторику переконливою силою. Педагог може наставляти себе, використовуючи місця зі

Святого Писання, щоб бути «наслідувачами Бога». «Метакогнітивні стратегії, – як зазначає П. Полішук, – це послідовні процеси, які використовуються для управління пізнавальною діяльністю і виконання пізнавальних цілей» [279, с. 315].

Отже, мислення, пояснення сенсу, пам'ять, навчання, формування цінностей і переконань переплітаються з особистою присутністю Бога в розумі і серці, щоб направити всі ці процеси. Емоційні та мотиваційні аспекти діють за цією ж схемою.

Послуговуючись працею П. Поліщука [279] та ідеями К. Саковича, можна виокремити особливості внутрішнього діалогу залежно від загальних життєвих принципів (Рис. 3.3).

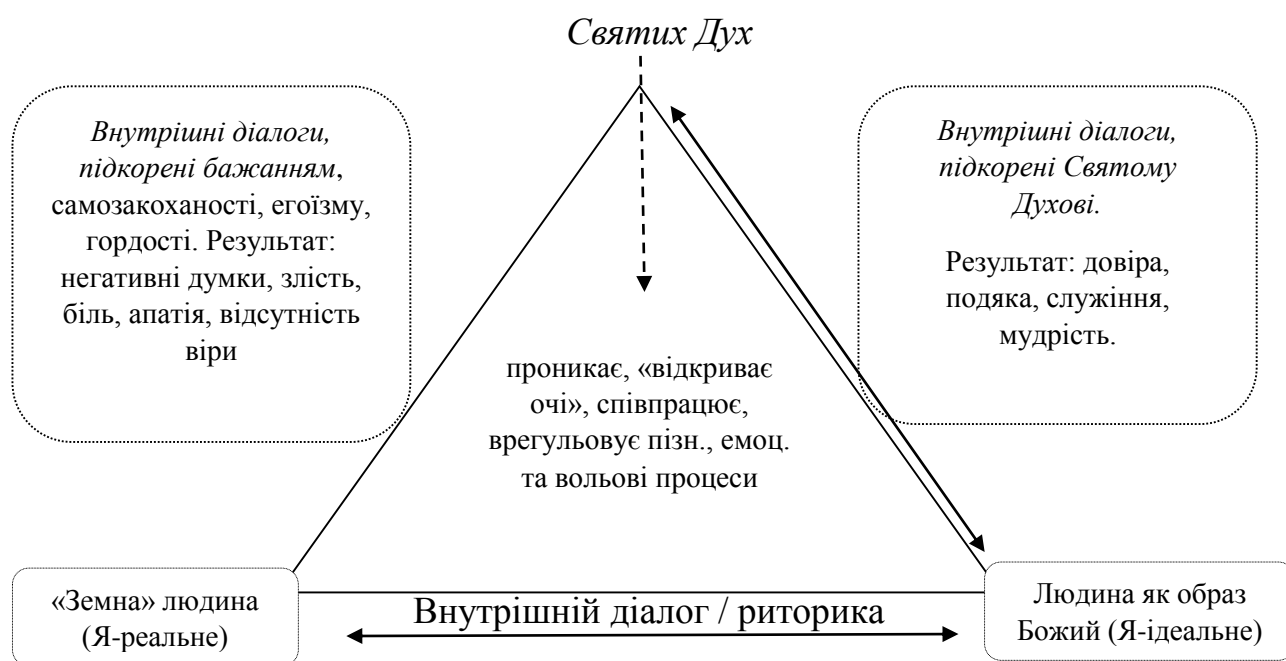


Рис. 3.3 «Трилогія» внутрішнього діалогу.

Ідеї К. Саковича щодо діалогової позиції поглиблюють уявлення про можливості саморозвитку педагогічних здібностей через самопізнання педагога, його внутрішній діалог зі своєю свідомістю, совістю та Богом. Даний підхід дозволяє краще розуміти власні знання та відчуття й відповідно передавати їх в подальшому учням.

Якщо говорити про роль розуму (мислення) і знань у цьому процесі, то важливо з'ясувати як протікають ці мисленнєві процеси. Звернемося до сучасної

психології. Традиційно довгий час вважалося, що когнітивні процеси абсолютно однаково протікають у всіх здорових людей. Припущення про універсальність когнітивних процесів домінувало, починаючи з трактування когнітивної психології Ж. Піаже аж до сучасної теорії когнітивної науки. Однак Р. Нисбетт, К. Пенг, І. Чой та А. Норензаян обґрунтували, що соціальні й когнітивні відмінності тісно пов'язані між собою, у результаті чого на базі різних культурних практик виникають різні системи мислення. Так, наприклад, представники Східної Азії володіють мисленням холістичного типу, вони беруть до уваги цілісне поле й приписують саме йому причини подій, порівняно мало використовують категорії і формальну логіку, більше покладаються на «діалектичне» мислення. «Західні» люди більш аналітичні, зосереджені переважно на конкретному об'єкті і на категоріях, до яких його можна зарахувати. Щоб зрозуміти поведінку об'єкта, вони спираються на правила, зокрема правила формальної логіки. Описані типи когнітивних процесів є частиною більш широкого знання, характерного для представників зазначених культур [238].

Співзвучними до такої позиції є також психологічні ідеї, розроблені в руслі культурно-історичної теорії Л. Виготського. Учений стверджував, що думка завжди здійснюється за наявності практичної задачі й містить культурні припущення, які неявно залучаються у формулювання задачі. Цей погляд нещодавно позначений як «ситуативно-когнітивний» є, за Л. Резником, припущенням про те, що «інструменти думки... утворюють інтелектуальну історію культури... Інструменти включають в себе теорії, вбудовані в них, і ті, хто використовує ці інструменти, приймають ці теорії – швидше за все, несвідомо» [430].

Люди упродовж життя засвоюють логічні, ціннісні та інші доволі абстрактні правила, що впливають не тільки на поведінку, а й на їхні повсякденні роздуми, тобто саму природу когнітивних процесів (способи, за допомогою яких вони пізнають світ). У цьому контексті важливо окреслити основні положення згадуваної теорії Р. Нисбетта:

- 1) суспільство спрямовує увагу людей на одні аспекти навколишнього середовища, інші ж залишаються поза увагою;
- 2) під цим впливом формуються певні переконання людей стосовно влаштування світу та причинності;
- 3) ці переконання так само впливають на імпліцитну епістемологію, тобто на уявлення про те, що необхідно знати і як це знання можна отримати;
- 4) епістемологія визначає розвиток і використання одних когнітивних процесів за рахунок інших;
- 5) суспільство й соціальні практики (зокрема освіта) можуть прямо впливати на домінування тих або тих припущень. Наприклад, причина знаходиться в навколишньому середовищі чи в об'єкті;
- 6) суспільство й соціальні практики (освіта) можуть безпосередньо впливати на розвиток і використання людиною когнітивних процесів. Наприклад, вибір між логікою та діалектикою [238, с. 56].

На думку Р. Нисбетта та його колег, ці системи мислення (когнітивні орієнтації) формуються тривалий час і так само довго залишаються стійкими.

На основі концептуальних положень, запропонованих вищезазначеними вченими, ми припустили, що система мислення нашого народу також може мати свої унікальні особливості, оскільки Україна довгий час, та і тепер знаходиться на межі (під впливом) двох культур – західної та східної.

Тому, враховуючи все вище сказане, для більш повного розкриття природи когнітивних процесів, а також оптимізації процесу розвитку педагогічних здібностей, кращого розуміння формування життєвих цінностей, процесу прийняття рішень тощо, проаналізуємо два найбільш відомі філософські твори К. Саковича – «Арістотелівські проблеми» та «Трактат про душу».

Твори К. Саковича рясніють іменами античних філософів, письменників, учених. Тут ми знаходимо посилання не лише на твори Арістотеля та Платона, а й Светонія, Вергілія, Плутарха, Діогена Лаерція, Тіта Лівія, Гіпократата, Галена. Автор апелює як до творів античних авторитетів, так і християнських письменників, звертається як до середньовічних авторів (наприклад, Авіцени), так і до сучасних

для нього (Дж. Кардано, Дж. Скалігеро), що демонструє синтез культурно-філософських надбань як Західної, так і Східної Європи.

Твір «Арістотелівські проблеми» П. Кралюк називає першим підручником з філософії, створеним українцем в Україні. У книзі є традиційні присвята й передмова, також додані зразки риторичної прози – промови на весіллі та похоронах, які були оригінальними творами автора.

Прагнення до знань загалом, до знань про людину, її душу зокрема К. Сакович вважав одним із визначальних. Так, у передмові читаємо: «В природі людини, як стверджує князь філософів Арістотель, закладено прагнення до знання. Знання ж набуває досконалості, коли речі пізнаються своїми причинами» [321, с. 33–443]. На думку автора, «найбільша мудрість, найвища філософія і найпотрібніша теологія є пізнання себе» (що передбачає задіяність рефлексивних процесів) [321, с. 338]. Читаємо далі: «І коли цей цар (*Александр Македонський*) робив для пізнання зовнішньої природи, то наскільки більше належить людині працювати для пізнання самої себе, для того, щоб вивчивши законні властивості своєї природи, жити на світі згідно з ними і ретельно уникати того, що порушує її природу і шкодить їй» [321, с. 337–443, 338]. Цими словами К. Сакович підкреслює неабияке значення рефлексивних процесів, внутрішнього пізнання, порівняно із пізнанням зовнішнього.

Пізнати себе для К. Саковича означає пізнати минуле, сучасне й майбутнє. «Роздумуючи над цією сентенцією, людина пізнає, чим вона була до того як народилась, чим є, живучи на цьому світі, чим буде потім» [321, с. 339]. У такому розумінні самопізнання криється глибока ідея неперервності самої людини.

Натрапляємо у творі також на ідею цілісності природи людини: «... не пристойніше людині не знати законів своєї природи, не знати властивостей і обов'язків членів, з яких складається її тіло, не відати того, що зберігає її природу в цілості і що веде до її руйнування» [321, с. 339]. Думка про те, що кожен член тіла має свої функції, наближає Саковича до теорії Г. Спенсера, відповідно до якої суспільство функціонує як організм. К. Сакович зазначає, що важливо зберігати цілісність організму, оскільки члени тіла тісно пов'язані між собою та взаємодіють,

відповідно порушення в роботі якогось одного члена (органу) викликатиме порушення і всього організму. Така аналогія членів тіла з членами суспільства дозволяє нам припустити, що в концепції мислителя люди в суспільстві теж тісно взаємопов'язані й для збереження його цілісності повинні взаємодіяти між собою. Далі К. Сакович з'ясовує і причини руйнування цілісності: «Члени в тілі пошкоджуються і гинуть у два способи: через надмірність і через недостатність» [321, с. 340], оскільки все в організмі має бути гармонійно поєднано й збалансовано.

К. Сакович підкреслює значення добродійної діяльності, справ на благо суспільства, зокрема забезпечення доброго виховання потомству (через відкриття шкіл), «як тут, так і в чужих землях». В «Арістотелівських проблемах» звучить думка про те, що більше треба дбати про школи, ніж про церкви: «...в наш час у деяких місцях більш потрібні школи, ніж численні церкви без жодної школи. Адже буває, що в одному місці є десять чи п'ятнадцять церков, а школи немає жодної. Звідки ж будуть виходити добрі читачі, письменники, співаки, а потім і пресвітери, якщо не буде шкіл?» [321, с. 337–443].

Інший твір К. Саковича – «Трактат про душу» – розглядають як продовження «Арістотелівських проблем». Якщо в «Проблемах» йдеться про тіло, то в «Трактаті...» – про душу. Загалом дотримуючись поглядів Арістотеля, К. Сакович розрізняв три роди (властивості) душі – вегетативну, чуттєву й розумну. Проте, на відміну від нього, вважав, що людина має не три, а одну душу, в якій те, що в Арістотеля іменується родами душі, є її властивостями.

Таке розуміння цілісності душі знову наближає К. Саковича до холістичного мислення, у якому ключовим є орієнтація на контекст, беручи до уваги взаємостосунки між об'єктом і середовищем, прагнення пояснити події на основі цих взаємостосунків [238, с. 58].

Подібна тенденція прослідковується і в тому, як К. Сакович ділить мислення (розум) на види: інтелект активний, пасивний, спекулятивний, практичний, терплячий. Так, «діючий розум називається активним тому, що він витворює і чинить розумні подібності. Він же називається пасивним, тому що сприймає ці

зображені подібності і ні в чому іншому, а в собі. Звідси не можна відокремити активний інтелект від пасивного реально й по сутності, а лиш у мисленні» [321, с. 443–513, 473]. Імовірно, така класифікація впливає з розуміння функцій мислення (розуму, інтелекту), його початкової мети та кінцевого результату. Знову ж таки, хоч К. Сакович і логічно оперує, однак, демонструє знання, одержані швидше із досвіду, ніж з абстрактного аналізу.

Мислитель поряд із побожністю цінував і вченість, іноді надаючи їй порівняно більшої ваги. Так, у «Трактаті про душу» бачимо такі міркування: «...ласкавий читачу, візьми до уваги, що одне бути святим, а інше – мудрим. Наприклад, у Скитському чи Межигірському монастирі може бути чернець побожного життя, але мало вчений. Може бути там й інший чернець, меншої побожності, а більшої науки. Запитаємо у них про нашу справу. Відповідь дадуть обидва, той, побожний, відповідно до своєї думки, а цей, менш побожний і, мабуть, молодший, відповідно до більш досконалої науки. Запитані дадуть різні відповіді про одну й ту саму справу, хоча б і про нашу. Тоді тому, побожному, можемо сказати, що припускаємо твою думку як благочестивої людини, але більше погоджуємося з думкою другого, вченого» [321, с. 443–513].

Подібна тенденція прослідковується також у трактуванні розумної душі. Так, К. Сакович пише: «Щоб усе це легше зрозуміти, я замислив викласти доведення обох сторін, адже й ті, хто дотримується протилежних поглядів, мають свої підстави й аргументи, ґрунтуючись на яких..., вони залишаються при своїй думці» [321, с. 443–513, 457]. Як зазначає В. Роменець, «у кожній психологічній проблемі Сакович бачить зв'язок абсолютного і відносного, всезагального і окремого, бачить їхню чітку діалектику» [307, с. 360].

Отже, проведений змістовий аналіз творів К. Саковича дає підстави для висновку, що авторові більше властива холістична система мислення, хоч він і досить вдало демонструє Аристотелівський (логічний) спосіб пізнання. Звідси ми можемо припустити, що на формування системи (способу) мислення більшою мірою впливають певні нерациональні соціальні установки (засвоєні не цілком свідомо ще у дитинстві). Саморегульовані й цілеспрямовані процеси пізнання, які

людина здійснює активно й свідомо вже в дорослому віці, можуть його (систему, спосіб мислення) корегувати, однак не змінюючи радикально.

Для перевірки цього нашого припущення було здійснено контент-аналіз вище зазначених творів К. Саковича. Для його проведення на основі аналізу основних теоретичних положень сучасної психології мислення було виділено наступні такі конструкти (поняття), що відповідають одному та іншому типу мислення (за Р. Нисбеттом). Так, для категорії «Холістичність (системність) мислення» відповідали слова *взаємодія, мудрість, досвід, минуле, звичаї, гармонія, обов'язок, цілісність*. Для категорії «Аналітичність мислення» – *наука, знання, логіка, розум, правила, закони, суперечка, полеміка, аналіз, контроль, причини*. Ці смислові конструкти (поняття) піддавалися експертній оцінці фахівцями в галузі психології, що підтвердила достатню аргументованість цього вибору. Далі було підраховано загальну кількість повторюваності кожного конкретного поняття. Ми аналізували твори в повному обсязі.

Емпіричний розподіл частот появи слів і виразів, що стосуються кожного типу мислення подано на Рис. 3.4 та 3.5.

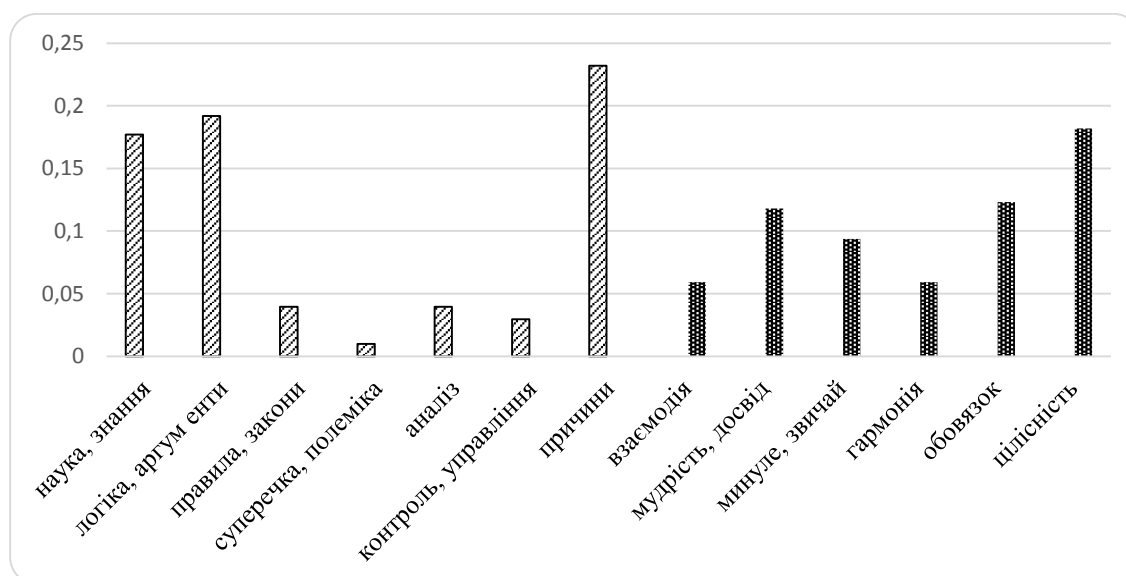


Рис. 3.4. Емпіричний розподіл частоти повторюваності вибраних смислових конструктів у творі К. Саковича «Аристотелеві проблеми»

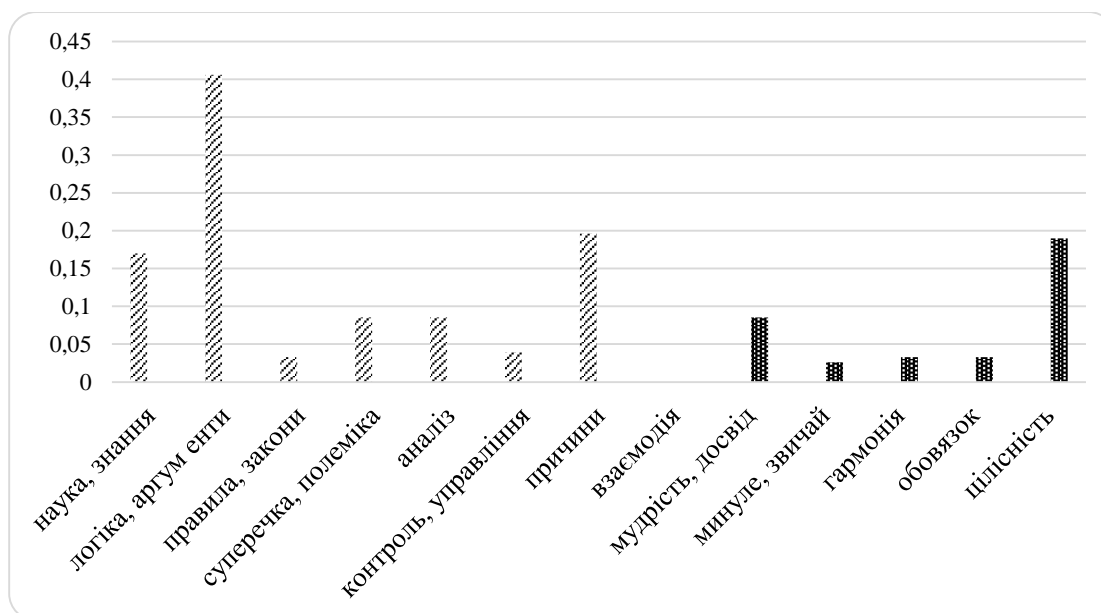


Рис. 3.5. Емпіричний розподіл частоти повторюваності вибраних смислових конструктивів у творі К. Саковича «Трактат про душу»

На Рис. 3.4, як бачимо, немає значних розходжень у показниках типів мислення, хоч на Рис. 3.5 помітні значні розходження в показниках «аргументи, логіка» (що властиво аналітичному типові мислення) та «звичай», «гармонія», «обов'язок» (що характерно холістичному типові мислення). Ми бачимо деяку динаміку в когнітивних орієнтаціях К. Саковича, що можна пояснити поступовим наростанням західного (ренесансного) впливу на його погляди, а відтак і способи міркування.

Таблиця 3.2

Узагальнені середні значення за типами мислення у творах К. Саковича

	Аналітичний тип мислення	Холістичний тип мислення
«Арістотелівські проблеми»	0,1027	0,1059
«Трактат про душу»	0,1449	0,0611
Разом	0,1238	0,0835

Дослідження когнітивних орієнтацій К. Саковича не є вичерпним, оскільки проаналізовано, хоч і найбільш значні, але не всі твори мислителя, зокрема поза увагою лишилися твори, написані польською мовою, що стане перспективою дослідження.

Отже, результати проведеного аналізу дозволяють припустити, що розвиток педагогічних здібностей можливо здійснювати через духовно-смислову детермінацію.

3.4.2. Концепція «дієвої любові» як основи духовного саморозвитку педагога (на прикладі праць Петра Могили)

Ідеї духовного саморозвитку педагога завжди посідали значне місце в освітньому процесі, як у XVII–XVIII ст., так і у сучасному професійному середовищі. У цьому контексті особливу увагу привертає літературна творчість П. Могили. Адже йому, у складних і суперечливих умовах відродження української духовності напередодні великого національно-визвольного руху середини XVII ст., вдалося провести необхідні реформи і підняти рівень освіти поневоленого українського народу [277]. Як зазначає В. Нічик, дослідниця творчого доробку П. Могили, «за часів Могили ... підноситься на вищий рівень осмислення та герменевтичне опрацювання Біблії. Порівняно з попереднім він є немовби метарівнем, бо вже не лише має справу з витлумаченням окремих текстів, а й здійснює, і це було новиною, спробу рефлексії стосовно всього корпусу біблійних книг і, зокрема, оцінку сутності новозаповітного канону. Ця спроба, як цілком очевидно, вже виходить за межі простої церковної апологетики, бо наголос робиться не стільки на богонатхненності Біблії, на потребі її читання й розуміння згідно лише з церковними приписами, скільки на неупередженому аналізі й аргументації. У той час це було досить дивним і незвичним для письменників-ортодоксів, хоча вже впродовж кількох десятиріч богословський дискурс в Україні підводився до необхідності рефлексивного мислення. У творах Могили та гуртка його однодумців воно простежується у викладі своєрідного підходу до аналізу новозаповітних книг з точки зору єдності тексту, історичного контексту, способу викладу, авторства, особливостей та потреб аудиторії» [240].

Петро Могила – провідна постать у релігійному, духовному, освітньому, певною мірою і політичному житті українських земель XVII ст., Митрополит Київський, Галицький і всієї Русі. Народився П. Могила наприкінці XVI століття в

молдавській родині. Пройшов початкову й середню освіту у Львівській православної братській школі, вищу освіту отримав у паризькій Сорбоні, «здобувши знання мов та всієї тодішньої науки» [88]. У 28-річному віці став ченцем Києвсько-Печерського монастиря, а через два роки його обрали архімандритом цього монастиря. Перебуваючи на цій посаді, згуртував навколо себе освічених людей. Залишив по собі майже 20 творів церковно-теологічного, полемічного, просвітницького та філософського характеру, основними з яких вважають твір «Православне сповідання віри» (1640), «Требник» (1646), «Євангеліє учительне» (1616), а також його «Духовний заповіт» (1647). В усіх своїх творах він активно обґрунтовував принципи милосердя, терпіння й любові, як загально-християнські цінності, на яких мають базуватися життя та діяльність кожної людини.

Центральним поняттям, що обґрунтовується і аналізується у «Требнику» та інших творах П.Могили, є *людська особистість* та її ставлення до іншої людини, унормоване Божими заповідями. Все, про що йдеться в «Требнику», стосується життя, потреб і діяльності окремої, конкретної людини від її народження до смерті в контексті цих заповідей. З цього погляду В. Нічик називає «Требник» «прикладною християнською антропологією, наукою про людську екзистенцію, що у багатьох своїх параметрах має гуманістичні тенденції та вкраплення» [240].

Так, провідними принципами «Требника», що визначають його антропологію, є *любов* (любов до Бога й ближнього), *милосердя* і *терплячість*. Проголошуючи та відстоюючи ці принципи, П. Могила виступив як ідеолог компромісу, але не такого, який означає підпорядкування, а такого, який спрямовувався б на досягнення рівності, взаємоповаги й гідності обох сторін.

Фундаментальним принципом у творах П.Могили є принцип любові, через який мислитель розуміє і Бога, і всесвіт. Любов у Бозі, на думку П. Могили, є непохідною, вона притаманна йому іманентно, належить до його природи. Саме вона творить світ як цілісність і утримує його від розпаду. За її Керуючись любов'ю, окремі люди й народи об'єднуються, аби допомагати, підтримувати і доповнювати один одного. Невіддільними від божественної любові, на думку П.Могили, є добро, краса, досконалість, які поєднуються з реалізацією морального

й суспільного ідеалів. «Над покой і над любов немає нічого знаменнішого і розкошнішого, як над єдність і згоду нічого немає позитивнішого і вдячнішого. Любовію сам оный правдивый Бог і называється і єст» [83, с. 215]. Світ речей створюється любов'ю й волею Бога, який залишає в них численні знаки, смисли, світло своєї присутності й любові. Саме вони є «фундаменты, на которых земля угрунтована». Створивши людину й наділивши її розумом та волею, Бог дав їй закон або заповіді, серед яких однією з найперших також є любов. Вона є даром Божим, який людина добровільно приймає або не приймає. Любов, як зазначає П. Могила, вливається в серця Богом і може вилитися з них, прямуючи до Бога, саме тому вона є тією ланкою, яка пов'язує Бога і людину, бо дар любові завжди повертається до того, хто його дає. Любов до Бога опосередкована любов'ю кожного до інших людей. Любов того, хто не любить ближніх, є несправжньою й тому Бог її не приймає.

Принцип любові П. Могила використовує і для пояснення праці, що закономірно пов'язано з розумінням людства й людського суспільства як організму. На його думку, саме любов є кінцевою причиною того, що Бог створив найрізноманітніші види й способи праці та вселив у серця людей нахили до того чи того виду діяльності. Бо він хотів, щоб люди «велику і розорванню неподлеглу єдин з другим згоду і любов мали». Адже коли вони завдяки різним видам діяльності продукуватимуть різні речі, то змушені будуть обмінюватися ними, і у результаті стануть один одному потрібними, прийдуть до взаємної згоди й любові.

П. Могила вважає любов підґрунтям і рушійною силою віри та життєдайною опорою надії: «Любов єст веры фундамент, любов надее основа, без любви вера мертва, без любви надея тща. А в коротце рекши: и вера и надея без любве або быти не могут, або если быти здаются, не потребны суть и згола не позитивны. Ачколвек вера без любве не переставает быти верою, але переставает быти справуючею, тоєст живою. Любов бовем недаєт того вере абы была, але то даєт, абы ся рушала, тоєст абы действовала. Любов без всех инших цнот єсть позитивна, все зась инше цноты без любве намне не суг позитивны. Любов всех цнот єст королевою» [83, с. 504].

Коли реалізується обіцяне вірою й сповнюється надія, вони вичерпують себе. А любов продовжує жити навіть тоді, коли вже немає ні віри, ні надії, ні навіть земного життя, вона завжди триває і ніколи не вичерпується.

П. Могила не зводив любов лише до чуттєво-тілесної сфери. Любов до людей і до Бога, на думку мислителя, неминуче виявляється й реалізується в найрізноманітніших вчинках і діях. Він обґрунтував концепцію так званої «дієвої любові» – любові, що розгортається у діях. Така любов знаходить своє вираження в милосерді (поєднується милість і серце). Любов у серці є різноманітною у своїх виявах. Вона може бути і дружбою, і приязню, і пристрастю, і коханням, і прагненням знань, і містичним потягом до єднання з божеством. Ознакою милосердя є переведення потенційної любові, як душевної потреби, в акт, вихід у певні вчинки, дії, спрямовані на досягнення об'єкта любові і єднання з ним. Любов через добрі, милосердні вчинки відводить людину від зла й робить її приємною Богу, бо не кожний, хто мовить «Господи, Господи!», увійде до Царства Небесного, говорить Христос в Євангелії, а лише той, хто чинить відповідно до Божих заповідей, бо завдяки цьому й сам перетворюється, змінюється в напрямку до добра. «Любов и от злости отворочает и отводит и до добрых учинков наворочает и приводит. А же фундаментом и верхом всем цнотам ест любов, о том ученики свои Христос Господь в Євангелії учит» [225, с.77].

П. Могила диференціює справи милосердя на тілесні та душевні. справи тілесного милосердя пов'язані з підтримкою нужденної людини у збереженні її тілесного існування. «Первое – есть дати кому алчущему ясти... сіесть нищым и немощным, иже не могут своим трудом питатися. И сіе подобает даяти от именій, стяжанных мздою своею, свойственным и праведным трудом своим... Даятися же милостыня лепотствует не токмо часто просящым нищым в народе или лежащым в страннопріимницах, но и за срамоту свою немогущым просити милостыни. Со вниманіем же, да не познается дело милостыни от иных человек, еже проповедатися и похвалятися» [224, с. 120]. До цього типу милосердя належить матеріальна допомога, надати притулок подорожньому, доглянути хворого тощо.

До другого типу милосердних справ П.Могила відносить ті, які спрямовані на душевну підтримку ближніх. Він нараховує їх сім. Це, передусім, настанови людині відступитися від гріха, навчати неосвічених і невігласів, щоб вони стали гідними людьми, корисними для церкви й суспільства, давати правильні поради тим, хто хоче виправити своє життя, втішати тих, хто у скорботі, молитися за своїх ближніх, терпляче зносити докори, прощати заподіяне зло. Отже, П. Могила не просто інтерпретував християнське розуміння милосердя, а й давав конкретні рекомендації щодо його практичної реалізації.

Третій з названих принципів – терплячість – так само, як і милосердя, є продовженням і розгортанням принципу любові. Бо той, хто любить, не чекаючи відплати, з повагою, розумінням і милосердям ставиться до інших людей, постійно намагається допомогти їм і словом, і справою в їхніх потребах та бідах. Християнин, як доводить Петро Могила, має любити всіх людей: і добрих, і злих, і відступників, і єретиків, і іновірців. Він просить «любити ближнього яко себе самого. Тоєст до всех любов розширеную мети, не толко християнови до християнина, не толко до доброго, але и до злого, и до того, который его ненавидит и который ему зле чинит, и до самаритянина, тоєст до поганца, и до жида, и до татарина и до всех» [83, с. 509]. У такий спосіб мислитель протистояв етнічній нетерпимості і сприяв утвердженню толерантності, загальнолюдських моральних цінностей та ідеалів.

Виступаючи проти насильства над православними й міцно тримаючися батьківської віри, П. Могила, намагався розв'язати будь-які спірні питання шляхом діалогу, а не кровопролиття. Для цього треба було піднятися до розуміння того, що одні й ті самі наукові знання, здобуті людством упродовж історії, можуть використовувати, не змінюючи їхньої суті, вчені різних сповідань, тобто що наука має позаконфесійне значення й цінність. На основі таких думок можна зробити висновок, що їхній автор був не лише високоосвіченим богословом, який стояв на теоретичних засадах отців і вчителів східної церкви, а й добрим знавцем західноєвропейської науки та культури, котрий сміливо використовував досвід і здобутки духовного життя інших народів, що не суперечили православним

традиціям. Він усіма способами намагався подолати властиву добі феодалізму конфесійну замкнутість і нетерпимість. Підносячи честь і гідність власної, православної церкви та її віровчення, П. Могила з розумінням ставився й до інших сповідань, адже Бог – один, і кожен народ йде до нього своїм шляхом, осягає мірою своїх можливостей і прославляє власною, рідною мовою.

Ідеї діяльної любові, милосердя, терплячості, взаємної поваги людей стосуються не лише окремих особистостей і народів, а й усього людства. Вони спрямовані на досягнення єдності християнських церков і взаємодії європейських культур і є, як зазначає В. Нічик, екуменічними за своїм змістом [240]. Екуменізм П. Могили означав його переважну орієнтацію на загальнохристиянські, загальнолюдські духовні й моральні цінності. Однак він не розглядав їх як самостійні сутності, що перебувають поза окремими індивідами, націями й народами, а схилився до думки, що вони існують лише в людських особистостях і є тим загальним, що виявляється в їхніх спільнотах – націях, народах і людстві загалом.

Для розвитку духовності П. Могила підкреслював значення освіченості, знань і активної праці. Ці ідеї в найбільш узагальненій формі відображено в його «Духовному заповіті», який було складено мислителем за кілька днів до смерті. С. Гаєвський пише про цей заповіт, що «то велична програма закінченої роботи й мистецький план закріплення проробленого на наступні необмежені часи» [88, с. 3]. П. Могила признається в заповіті, що він, «бачучи занепад в народі побожної релігійності не від чого іншого, як від того, що жодної освіти й наук не одержує, тому приречення зложив перед Господом Богом всі достатки, від батьків оставлені», повертати на відновлення зруйнованих домів Божих і на фундації шкіл, на захист «прав і вольностей народу руського». Автор не залишає на призволяще своєї великої праці, а, відчуваючи відповідальність перед Богом, людьми та майбутніми поколіннями, всьому дає такий лад, щоб воно – «школи, шпиталі, притулки для виховання дітей – могло існувати на власні кошти чи відсотки від вложений сум». Знаючи тенденції православного титулованого магнатства до

окатоличення, мислитель з неабиякою гнучкістю та толерантністю закликає князів-магнатів до культурної праці, звертаючись до морального обов'язку і честі.

Метою «Православного ісповідання віри» було дати українському народові фундаментальну науку в катехитичній формі про чистоту православної віри, побудованої на авторитеті Святого Письма. Навчаючи український народ, П. Могила, використовує своєрідний діалог у формі запитання-відповіді. Так, наприклад, він ставить запитання: «Де маю учитися про віру і добре життя християнське?» і відразу ж дає відповідь: «У Святім Письмі та поданні Апостольським, також у Церкві Святій Соборній, котра на соборах через святих отців про все те досконалу науку подала, але яка важка кожному, хто починає пізнавати Віру Християнську, аби те міг вичитати і зрозуміти відтак у цьому малому Зібранні – про це тут і науку маєш» [115, с. 57–61].

Книга спрямовує людину на протидію злу, на моральну доброчесність, спонукаючи її до єднання з Богом. Таїнства й чини розглядаються як необхідні допоміжні засоби на шляху досягнення людиною миру з Богом. Здійснює їх церква через духівництво, тому в «Требнику» воно представлене як головний суб'єкт цих дій. Проте засадовою щодо таїнств і чинів є віра.

У контексті зазначеного особливого значення набуває розвиток навичок рефлексії. Професійна рефлексія передбачає самопізнання, самоаналіз, осмислення перебігу подій, умов власної професійної діяльності. Водночас слід зауважити, що для конструктивного спрямування рефлексивних процесів необхідно усвідомити деякий ідеал, до якого прагне людина. За таких умов рефлексія дає змогу оцінювати систему своїх цінностей, моральні й соціальні якості, розмірковувати про себе як про професіонала. І саме така рефлексія стає пусковим механізмом, який налаштовує на професійне зростання й творчість.

Можна сказати, що концепцію «дієвої любові» П. Могила самостійно апробував у власному житті, докази чого прописані у його «Заповіті». Ідеї П. Могили започаткували засади духовного розвитку педагогів як базу для сприйняття педагогічної справи, а також розвитку відповідальності перед вихованцями та майбутніми нащадками, як основу власного покликання, власної місії.

3.4.2 Концепція педагогічної відповідальності у творах Інокентія Гізеля

1646 р. ректором Києво-Могилянської колегії був обраний автор першого в Україні систематичного курсу з психології І. Гізель. Всупереч несприятливим для навчання обставинам, що склалися через війну, І. Гізель намагався утримати колегіум на плаву [74, с. 21]. Він був першим на східнослов'янських теренах православним мислителем, який в основу морального вчення поклав не тільки релігійні приписи, а й реальні обставини земного життя людини, яка не була принесена в жертву «отвлеченной идее религиозно-нравственного долга». Тому іншою постаттю, обраною для нашого дослідження став саме він.

Інокентій Гізель (бл. 1600 – 18 (28) листопада 1683) – один з найосвіченіших людей в Україні XVII ст., український православний діяч, учений-богослов, філософ, історик; вихованець і соратник П. Могили у справі розбудови української Церкви, один із перших ректорів Києво-Могилянського колегіуму. Закінчив Києво-Могилянську колегію, згодом деякий час навчався за кордоном (ймовірно Німеччина, Англія). В Києво-Могилянському колегіумі І. Гізель читав курс філософії, опікувався роботою Лаврської друкарні. В очах сучасників, як зазначає дослідниця його життя та творчості Л. Довга [74, с. 24], він був безумовним авторитетом і в моральному, і в освітньому планах. П. Могила вважав Інокентія одним із можливих своїх наступників, назвавши його перед смертю «благодійником і покровителем київських шкіл» [60, с. 14].

Творчість та філософські ідеї І. Гізеля досліджувала ціла низка сучасних науковців. Проте найбільш значиму увагу його ідеям приділено в дослідженнях Т. Кочубей [140]. Так, вона зазначає, що «аналіз філософських та психологічних поглядів Інокентія Гізеля дає підстави стверджувати, що вони є методологічною основою розвитку педагогічних ідей, які в подальшому вплинули на розвиток української педагогічної думки у другій половині XVII століття; проблема людини завжди була у полі зору його наукових інтересів і найповніше розкрита у праці «Мир с Богом человеку». Звеличуючи раціональне в людині, І. Гізель особливого значення надавав моральному вихованню та освіті, відстоював ідеї громадянського гуманізму. Саме у вихованні й освіті вбачав шлях до природного земного життя, а

головною метою земного життя вважав активність людини; домінантою ідей І. Гізеля є теза *навчити людину людяності, морально оцінювати світ, бути людиною здатною жити гідно відповідно до традиційно встановлених норм християнської моралі та загальнолюдських цінностей, навчити її пізнавати себе і довкілля, діяти за велінням власної совісті, навчити її мислити, освоювати досвід попередніх поколінь*; догмою релігійної педагогіки І. Гізеля є принцип працелюбства, а основним завданням – навчити діяти, бути громадянином своєї країни, навчити милосердю, відповідальності за свої вчинки; ідеї І. Гізеля про навчання і виховання, значення освіти в онтогенезі будь-якого суспільства і держави мають непересічне значення для розвитку педагогічної думки» [141, с. 74].

Отже, концепція відповідальності посідає у творах І. Гізеля важливе місце. Мислитель вважає, що відповідальність є однією з ключових якостей, яку повинен пропагувати педагог і засвоювати учень.

І. Гізель є автором чотирьох творів, серед яких найбільш відомим є богословський трактат «Мир з Богом людині» (1669), який ми використали у своєму дослідженні для аналізу. У цьому творі автор розбирає різні життєві ситуації і обґрунтовує роль відповідальності за свої вчинки, а також оцінювання через цю призму інших вчинків.

Твір початково створювався як посібник для сповідників та тих, хто готується до сповіді. У ньому знаходимо детальні переліки гріхів, а також розгляд різних життєвих ситуацій і причин, котрі можуть впливати на оцінку того чи того вчинку. Він складається з присвяти, двох передмов та трьох частин: «Про покаяння вцілому», «Про покаяльника», «Про служителя таїнства святого покаяння...». І. Гізель один із перших порушив проблему духовної сутності людини, її внутрішнього світу, цінностей та моральних якостей.

Визнавши, що людина, хоч і схильна до переступів і помилок, все ж грішить не кожним помислом, словом і вчинком, І. Гізель підкреслював, що саме Церква покликана сформулювати у людей розуміння своїх дій та вчинків, аби в подальшому людина могла нести відповідальність за них. Автор з'ясовує, що таке гріх та чому і як людина грішить. На його думку, гріх – це *ушкодження волі, неправильний вибір*,

одного разу здійснений Адамом і після того постійно повторюваний людьми на Землі. Втім, вибір перших людей, котрі спокусившись, схилилися до зла, падає на людство тільки як потенційна схильність, а не як необхідність. Первородний гріх повністю змивається таїнством хрещення, і жоден християнин не несе за нього особистої відповідальності.

Кожна людина у власному житті власною волею щоразу робить новий власний вибір, який може бути і добрим, і злим. Саме тому люди несуть персональну *відповідальність за свій зроблений вибір*. Втім для того, щоб позбутися гріха, людина так само керується вільною волею, як і у випадку його здійснення. Головне місце у цьому процесі І. Гізель відводить людській волі, совісті і усвідомленню значення власних дій [60].

В Гізелевому трактуванні гріха значною мірою присутній соціальний момент і усвідомлення того, що людина є дуже залежною від обставин земного життя. Він перераховує шість причин, коли смертний гріх може стати прощеним, а саме: «неможеніє», «неведеніє», «скудост разсуждения», «вина благословная», «разрешеніє» та «нужда». Полегшує відповідальність за гріх *незнання* обставин або можливих наслідків певного вчинку, що призводить до хибної оцінки ситуації та прийняття неправильного рішення (коли благі наміри призводять до плачевних наслідків). У певних ситуаціях полегшити відповідальність можуть і зовнішні обставини, зокрема, коли заповідь Бога порушується не від власної інтенції, а з примусу, коли власною волею і сумлінням людина опирається вчинкам, які її змушують здійснювати [74, с. 18–25].

Найважчими гріхами у праці І. Гізеля називаються гріхи проти основних християнських цінностей – віри, надії та любові, тому що вони призводять до внутрішнього зламу людини, що не залишає в її душі місця для Божої ласки і світла, тим самим позбавляючи її дійсної опори в житті.

Отже, з вище зазначеного можна виокремити два головні чинники формування відповідальності – *розуміння*, як наслідок глибокого *осмислення* запропонованих норм та правил, а також власна *активність* як *свобода вибору*.

Головним механізмом здійснення вибору в концепції І. Гізеля є *совість* як *незалежне судження*. Совість, на думку І. Гізеля, може бути різною, тому й відповідальність людини теж різна. Найкращою на його думку, так звана «мирна» совість, яка вміє розрізнити добро та зло згідно з «законом природним» та «заповідями Божими». Людям з такою совістю властиве відчуття внутрішнього спокою і гармонії, вони судять розважливо та завжди перебувають у «мирі» з Богом і з собою. Найгіршою є совість «ложная и блудящая». Подаючи волі спотворене бачення того, чого слід прагнути, а від чого потрібно утримуватися, облудне сумління викликає воління до суспільно злого як доброго-для-себе. Такі люди здебільшого не сумніваються у власному виборі, тому що навіть не роздумують про нього. Вони взагалі не схильні до каяття, і живуть на власний розсуд, без Божої милості. Люди з таким сумлінням сприймаються як антисоціальні особи, які порушуючи встановлений правопорядок, руйнують «спільне благо».

Отже, як бачимо, у концепції І. Гізеля *соціальна відповідальність тісно пов'язана із відповідальністю перед Богом*. Не виконуючи й не роздумуючи над «законами Божими», людина не схильна роздумувати й над земними.

І.Гізель описує ще три проміжних типи совісті, одним з яких є так звана, «сумнівна» совість, яка полягає в тому, що людина, надмірно остерігаючись гріха, стає пасивною, тобто нездатною зробити найменший вибір, оскільки він потребує належної моральної оцінки варіантів вибору. У результаті людина відмовляється від будь-якої дії, що іноді є гріхом. Найважчим виглядає життя у людей, яким випала совість «смущаєма», тобто така, котра в усьому сумніваючись і скрізь вбачаючи дії демонських сил, повністю паралізує волю і розум, не дозволяючи їм діяти. Такі «хвороби сумління» І. Гізель пропонує лікувати такими заходами: 1) *пообіцяти перед Богом і всіма святими у подальшому утриманні*, наскільки можливо, від гріхів та прагнути з Божою поміччю добре жити; 2) всі справи свої починати з «разсужденієм»; 3) час від часу згадуючи собі цю обіцянку, доводити початі справи до кінця. І насамкінець І. Гізель вказує найефективніший засіб до будь-якого зцілення – молитву.

Така характеристика типів совісті ще раз підкреслює значення *активності* та *роздумів* (рефлексії) у формуванні відповідальності. Також прослідковується тут і *логіка її розвитку*: спочатку формується відповідальність перед Богом, потім – перед людьми, а ще пізніше – перед совістю, тобто перед самим собою.

Отже, узагальнивши результати психолого-герменевтичного аналізу твору І. Гізеля «Мир з Богом людині», можна зробити такі висновки. Відповідальність як явище, має дві сторони: зовнішню – дотримання моральних норм, виконання закону Божого, праця; та внутрішню – совість. Необхідною умовою формування відповідальності є активність, проявом якої є роздумування (рефлексія), прийняття рішення в ситуації вибору, моральне самовдосконалення та самоствердження, яке представлено в зазначених концепціях як праця на благо свого народу. Відповідальність проявляється саме в момент вибору. В основі здійснення «розумного» вибору лежить поєднання волі та розуму (за І. Гізелем). У разі відсутності єдності між ними дії стають нерозумними, а людина втрачає свободу вибору. Відповідальність перед Богом є первинною по відношенню до інших її видів.

Ще одним етапом нашого дослідження було здійснення контент-аналізу вище зазначеного твору І. Гізеля для ілюстрації його життєвих смислів, ціннісних орієнтацій та переживань. На нашу думку, це допоможе виявити та конкретизувати основні компоненти та умови формування відповідальності. Для його проведення на основі аналізу основних теоретичних положень сучасної психології відповідальності були виділені такі смислові конструкти (поняття): свобода, любов, віра, праця, життя, смерть, доля, закон / обов'язок, покаяння, страх, гріх, совість, усвідомлення / роздумування, Бог, розум / знання. Ці смислові конструкти (поняття) піддавалися експертній оцінці фахівцями в галузі психології, яка підтвердила достатню аргументованість цього вибору. Далі було підраховано загальну кількість повторюваності кожного конкретного поняття. Ми аналізували твір у повному обсязі.

Емпіричний розподіл частот появи слів і виразів, що стосуються відповідальності подано на рис. 3.6.

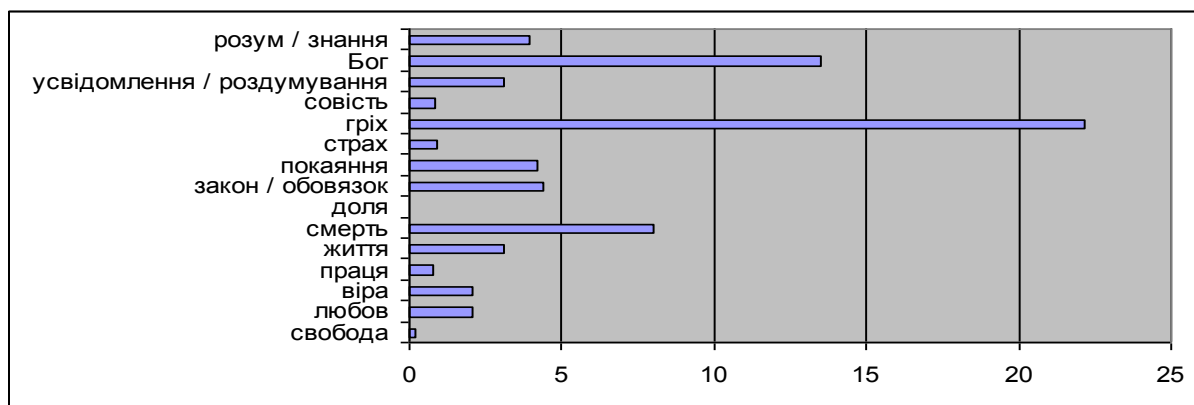


Рис. 3.6. Емпіричний розподіл частоти повторюваності вибраних смислових конструктів у творі І. Гізеля «Мир з Богом людині».

Як видно з рис. 3.6, основними цінностями для І. Гізеля є Бог, розум / знання, виконання закону (обов'язку) та покаяння. Звідси можемо зробити висновок, що визначені нами на основі психолого-герменевтичного аналізу компоненти відповідальності цілком відповідають таким показникам. Цікавим, на наш погляд, є розподіл цінностей та переживань за шкалами «гріх» (ця шкала домінує в розподілі) та «смерть», показники якої також є достатньо високими. На нашу думку, це пояснюється самим розумінням І. Гізелем поняття гріха. За визначенням автора, гріх – це неправильний вибір, за який людина повинна нести відповідальність. Звідси припускаємо, що усвідомлення та розуміння суті різних гріхів справді було важливим у житті ученого, про що він власне й писав у своїй праці. Що стосується високих показників за шкалою «смерть», то, проінтерпретувавши її в поєднанні з іншими шкалами (зокрема шкала «страх» з відносно невисоким показником), стає зрозуміло, що швидше за все це не пов'язано зі страхом смерті, а найбільш імовірно, з важливістю усвідомлення самого факту людської смертності, що у подальшому приводить до більш усвідомленого та відповідального життя.

На прикладі історико-психологічного дослідження творчості І. Гізеля було показано, що основою відповідальності є моральна свідомість та духовність, у формуванні якої ключову роль виконує релігійна віра; основними чинниками

розвитку відповідальності є активність та роздуми (рефлексія); відповідальність перед Богом є первинною по відношенню до інших її форм.

Поняття відповідальності було актуальним у всі часи, адже воно не змінюється з плином часу, якими б не були новітні течії у освітніх технологіях та педагогічних методах. Відповідальність людини за своє життя та життя своїх близьких, за результати своєї професійної діяльності, за якість своєї роботи, за свою громадянську, політичну позицію – все це є незмінним і з давніх часів вважалось за основну чесноту нарівні з чесністю та честю. Відповідальність – це та якість, якої, на жаль, не вистачає багатьом сучасним педагогам. Небажання брати на себе відповідальність за свій вибір, за забезпечення гідного рівня освіти, перекладання власної відповідальності на державу тощо вказує на недостатність формування відповідальності. Саме безвідповідальність породжує низку проблем у нашому суспільстві. Відсутність власного почуття відповідальності та примарна впевненість, що можна уникнути відповідальності за законом, породжують безкарність і безчесність у суспільстві.

Отже, відповідальність за результати своєї діяльності, зокрема педагогічної, є важливою і необхідною якістю педагога. Педагог має бути відповідальним за власні вчинки, за приклад, який він надає своїм вихованцям, за формування у вихованців стійких моральних принципів та інші наслідки педагогічної діяльності.

Концепція відповідальності І. Гізеля є однією з найпотужніших серед педагогічних досягнень викладачів Києво-Могилянської академії, адже на цьому принципі базується все сучасне життя, сучасна освіта та економіка, соціальне та особисте життя. Відповідальність перед собою, перед іншими, членами родини, суспільства, перед державою, перед Богом – все це поєднані між собою поняття, і людина, відповідальна в одному, зазвичай є відповідальною і в іншому.

Відповідальність людини і за переконання в тому числі автор виносить у лейтмотив багатьох творів. Людина совісна та відповідальна ніколи не дозволить собі вчинків, які вступають у протиріччя з Божими заповідями та релігійними уявленнями про добро та зло. Це стосується й сучасної людини, навіть віддаленої від релігійних переконань. Кожна людина має уявлення про цінності – духовні,

культурні, родинні тощо, і несе відповідальність за збереження цих цінностей і передачу їх нащадкам. Це стосується й педагогічної діяльності, коли педагог має передати своїм вихованцям уявлення про справжність, чесність, відповідальність тощо.

Актуальність ідей І. Гізеля у сучасному світі можна також побачити через розкриття поняття загальнолюдських та професійних цінностей. Те, що конкретизує загальнолюдські моральні цінності (норми, принципи, поняття) у конкретних професіях, називають професійною мораллю. Коли говорять про професійну мораль, або професійну етику, мають на увазі такі моральні обов'язки, у яких відображається ставлення представника певної професії до об'єкта праці, колег за професією, партнерів, до суспільства загалом. Це, насамперед, усвідомлення своєї моральної відповідальності й готовність виконувати свій професійний обов'язок. Центральним поняттям професійної моралі є поняття професійного обов'язку, яке також поєднано з поняттям відповідальності [380, с. 222].

Аксіологічна проблематика є пріоритетно актуальною в сучасній гуманістичній парадигмі психологічної науки. Сьогодні існує чимало підходів до цієї проблематики, зокрема щодо класифікації і типізації цінностей і ціннісних орієнтацій особистості: з позиції концепції вчинку В. Роменця (В. Татенко, Т. Титаренко, Я. Кальба, І Сингаївська та ін.); концептів мотивації поведінки і діяльності особистості С. Максименка, О. Морозова та ін.; концептів особистісного смислу Д. Леонтєва; вчення про смисл життя В. Франкла та ін.

Аксіопсихологічні аспекти розвитку ціннісно-орієнтаційної сфери висвітлено у працях І. Беха, М. Боришевського, Л. Горлецької, З. Карпенко, Л. Колберга, Д. Леонтєва, М. Лук'янова, Р. Павелківа, Ж. Піаже, М. Савчина, Н. Чепелевої, В. Щербинової та ін. Водночас слід зазначити і те, що все ще не створено загально визнаної, системно-структурованої концепції ціннісно-орієнтаційної сфери особистості.

Знаходячись у пошуку адекватного ідеалу, нашому суспільству потрібне ясне та чітке осмислення не лише світової, а передусім вітчизняної культури. Вбираючи

в себе різноманітність і багатство світової та вітчизняної культури, людина бачитиме в новому світлі справжні загальнолюдські цінності, відкриватиме нові обрії сприйняття світу, відмовившись від певних стереотипів мислення. Ще у 60-х рр. XX ст. відомий радянський академік М. Мойсеєв писав: «Ми переживаємо смутний час, коли моральність, суспільна свідомість визначають буття не меншою мірою, ніж економіка й котирування долара. Якщо ми не знайдемо спільних ідеалів, спільних цілей, якщо народ не відчує знову своїх мускулів, якщо не повернуться самоповага та гордість за свою країну, за свою націю, то нас довго не покине відчуття духовної порожнечі» [226, с. 49].

Тому на основі психолого-герменевтичного, а також контент-аналізів твору І. Гізеля нами також виявлено аксіопсихологічні ідеї, врахування яких сприятиме удосконаленню та розробці цілісної концепції розвитку педагогічних здібностей.

Важливим етапом будь-якого дослідження є чітке окреслення смислових характеристик обраного для аналізу психологічного конструкту. Тому коротко розглянемо розуміння ціннісно-орієнтаційної сфери особистості в сучасній психології.

Загалом, ціннісно-орієнтаційна сфера особистості являє собою системне утворення, функційними структурами якого є цінності та ціннісні орієнтації – відносно сталі і селективні суб'єктивні ставлення до духовних і матеріальних об'єктів, котрі сприймаються людиною як значущі предмети, цілі та засоби для задоволення її актуальних потреб [113, с. 5–6].

У роботах вітчизняних та зарубіжних психологів сформувалося декілька підходів до розуміння цінностей.

По-перше, цінність постає суспільним ідеалом, що вироблений суспільною свідомістю, яка містить у собі абстрактне уявлення про атрибути обов'язкового у різноманітних сферах суспільного життя. Такі цінності можуть бути як «вічними» (істина, краса, справедливість), так і конкретно-історичними (патріархат, рівність, демократія).

По-друге, цінність постає в об'єктивній формі у вигляді матеріальної та духовної культури або людських вчинків, які є конкретним втіленням ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових тощо).

По-третє, цінності є джерелом мотивації поведінки людини. У них знаходять відображення цілі й відповідні засоби їх досягнення. Цінності – це ідеї, ідеали, цілі, до яких прагне людина [268, с. 442].

Кожній людині притаманна індивідуальна специфічна ієрархія особистих цінностей, які є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом особистості, між суспільним і індивідуальним буттям. Як правило, для особистих цінностей характерна висока осмисленість, вони відтворюються у свідомості особистості у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором соціальної регуляції взаємовідносин людей і поведінки індивіда.

Отже, цінності є своєрідними переконаннями людей про життя та норми поведінки в суспільстві. Вони визначають мотиви та вчинки людей, їхні уявлення про ідеальні моделі поведінки й ідеальні життєві цілі.

Для виокремлення аксіопсихологічних ідей було також обрано трактат «Мир з Богом людині».

На думку автора, людина породжує цінності за допомогою совісті. «Совість – це усвідомлення себе самого, чи усвідомлене судження про себе, за допомогою якого людина судить, слід їй щось робити, чи не слід. А також - добре чи зле є те, що вона робить або зробила» [60, с. 78]. У кожної людини є еталони добра і зла, правди та неправди, які вона отримує в процесі виховання та зберігає у своїй совісті. Вона оцінює світ та діє, опираючись на них.

Свої життєві цінності людина обирає завдяки волі. «Воля ж є силою духовною душі розумної, якою душа пристає до доброго, раніше пізнаного розумом» [60, с. 79]. Спершу людина раціонально оцінює речі, ідеї, події стосовно того, добрі вони чи злі. Якщо вони є добрими – то людина завдяки своїй волі, обирає їх. Якщо вони оцінюються як злі – то вона їх оминає. Злі ж учинки людина робить в тому випадку, якщо вона неправильно оцінює зовнішнє середовище, тобто

зле вона вважає за добре в силу своєї хибної совісті. Звідси можна зробити висновок, що ключовим у структурі цінностей, все ж, є когнітивний компонент. Саме завдяки наявності розуму людина є людиною: «Образ Божий, тобто розум, що ним Бог людину над усі створіння прикрасив» [60, с. 235], відрізняє людину з-поміж тварин і наближає до Бога.

Ціннісно-орієнтаційна сфера особистості розглядається у творі І. Гізеля також крізь призму гріха, який, як уже зазначалося, учений розуміє як «добровільне порушення заповідей Божих, або висловлювання, дія чи бажання всупереч заповіді Божій» [60, с. 92]. Грішити можна як через дію, так і через бездіяльність: «той, хто ухиляється від злого, або пристає до злого, грішить дією; а той, хто не чинить доброго, грішить бездіяльністю» [60, с. 98]. У контексті цього І. Гізель усіх людей поділяє на досконалих та недосконалих. Досконалі люди «міцно поєдналися любов'ю з Богом» [60, с. 109], вони самі намагаються не грішити і інших людей не спокушають до гріха. Недосконалі ж люди або самі грішать, або інших спонукають чи спокушають до цього, або ж роблять і те, і те. Відповідно, для досконалої людини цінностями є добро, добрі справи, Бог, людина та людське життя, права та гідність іншої людини, батьки, правда та віра. Недосконалі люди можуть нехтувати цими цінностями.

Вчиняючи гріх, людина посягає, перш за все, на загальновизнану цінність. Такими цінностями є Бог, людина, життя, мудрість, праця, справедливість, добро, честь людини та її добре ім'я, мир, правда, вірність та чистота. Посягаючи на ці цінності, людина грішить смертельно і має нести за це справедливе покарання.

Отже, психолого-герменевтичний аналіз твору І. Гізеля «Мир з Богом людині» дає змогу виокремити основні ідеї мислителя щодо ціннісно-орієнтаційної сфери особистості:

1) ціннісно-орієнтаційна сфера особистості тісно пов'язана з совістю людини – особистісним утворенням, що є місцем збереження та органом продукування цінностей;

2) цінності мають свою структуру, яка складається із трьох компонентів: чуттєво-емоційного (міститься в серці, проявляється через намір та почуття),

когнітивного (міститься в розумі, проявляється у знаннях, думці, усвідомленні та пам'яті) та поведінкового (проявляється через дію та вчинок завдяки волі);

3) провідне місце в цій структурі посідає розум, оскільки саме він спрямовує волю людини та може керувати її емоціями;

4) зовнішнім проявом невідповідності своїх дій загальнолюдським цінностям та нормам є гріх, що І. Гізелем трактує як неправильний вибір людини, що здійснюється завдяки її волі;

5) основними загальнолюдськими цінностями є Бог, святиня, віра, людина, життя, влада, мудрість, праця, справедливість, добро, честь людини та її добре ім'я, мир, правда, вірність та чистота. Найбільшою цінністю є Бог.

Для статистичного підтвердження виділених цінностей було проведено контент-аналіз. Для аналізу ми обрали одну частину твору «Про покаяльника», обсягом 223 сторінки (близько 84070 слів).

У процесі контент-аналізу тексту ми виділили 50 слів (загальна кількість їх використання 5546 слів), які мають відношення до ціннісно-орієнтаційної сфери особистості та мають високу частоту вживання (від 35 разів і більше) (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Одиниці аналізу твору І. Гізеля «Мир з Богом людині»

№	Слово	К-сть	№	Слово	К-сть	№	Слово	К-сть
1	Бог	593	18	Вчинок	101	35	Мир	61
2	Смерть	406	19	Намір	98	36	Істина	56
3	Святиня	334	20	Ближній	98	37	Вірність	54
4	Людина	298	21	Батько	96	38	Мати	54
5	Знання	248	22	Правда	88	39	Подяка	54
6	Життя	208	23	Тіло	88	40	Пам'ять	53
7	Віра	190	24	Слава	86	41	Почуття	47
8	Добро	168	25	Діло	77	42	Обдаровання	46
9	Слово	134	26	Природа	76	43	Совість	45
10	Розум	132	27	Душа	74	44	Батьки	41
11	Думка	116	28	Справедливість	74	45	Жаль	41
12	Любов	110	29	Серце	66	46	Свідомість	40
13	Влада	110	30	Чість	65	47	Добровільність	40
14	Чистота	106	31	Праця	65	48	Добродійство	40
15	Благодать	102	32	Чесноти	64	49	Милосердя	36
16	Духовність	102	33	Мудрість	63	50	Свобода	35
17	Воля	101	34	Гідність	62		Всього: 5546	

Всі ці слова були об'єднані в такі шість смислових груп:

- 1) структура ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, яка містить у собі три компоненти: а) когнітивний: слово (134), думка (116), розум (132), знання (248), пам'ять (53), свідомість (40); б) чуттєво-емоційний: намір (98), серце (66), почуття (47), жаль (41), совість (45); в) поведінковий: воля (101), вчинок (101), діло (77);
- 2) духовність: Бог (593), святиня (334), віра (190), благодать (102), духовність (102), душа (74), мудрість (63), істина (56);
- 3) екзистенційне: смерть (406), людина (298), життя (208), любов (110), свобода (35), добровільність (40);
- 4) моральність: добро (168), чистота (106), правда (88), справедливість (74), чеснота (64), вірність (54), добродійство (40), подяка (54), честь (65), гідність (62), милосердя (36);
- 5) суспільство: влада (110), ближній (98), батько (96), слава (86), мир (61), мати (54), батьки (41), праця (65);
- 6) природа: тіло (88), природа (76), обдаровання (46).

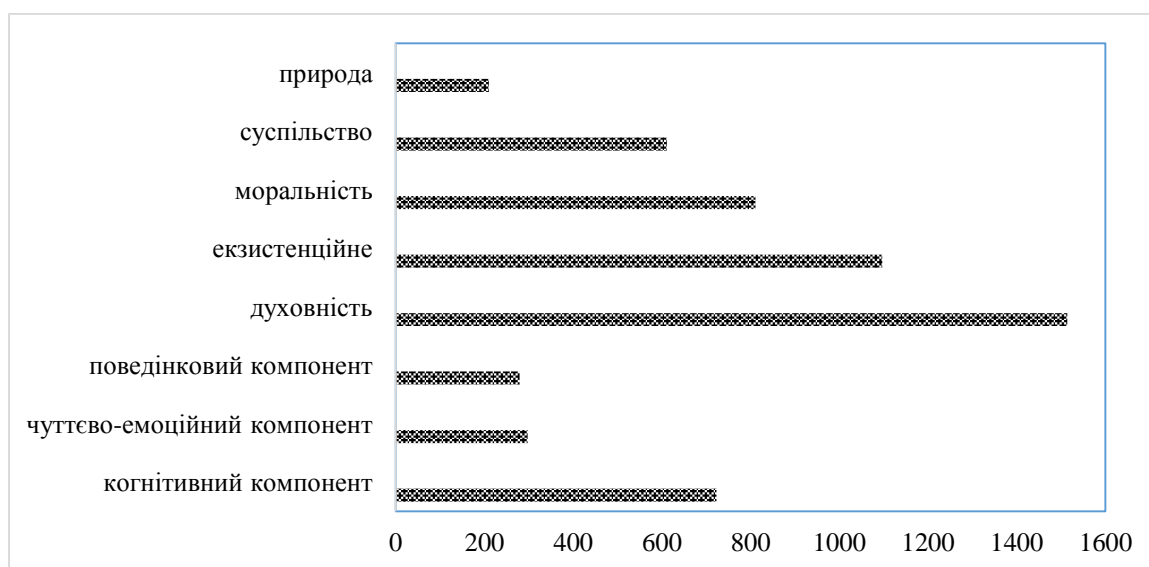


Рис. 3.7. Частота вживань слів різних смислових груп.

Як видно з рис. 3.7, у структурі ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, за І. Гізелем, найбільше місце посідає когнітивний компонент. Це підтверджується

тим, що слова, які належать до цієї підгрупи, мають найбільший ваговий коефіцієнт G: знання (G=5,4), слово, думка, розум (G=4,72); тоді як слова двох інших підгруп мають вагові коефіцієнти 4,63 та 4,66.

Найвагомішою серед виділених цінностей є духовність. Більшість слів з цієї категорії – Бог, святиня, віра (G=5,4), благодать і духовність (G=4,72), мають найбільший середній ваговий коефіцієнт G. До того ж ці слова мають певну смислову пов'язаність між собою. Так, через відвідування святих місць, читання Святого письма, віддаючи шану священнослужителям, ми проявляємо свою віру в Бога й у такий спосіб здобуємо «життя духовне, тобто благодать Божу» [60, с. 138].

Найвищою цінністю для Інокентія Гізеля є Бог (це слово має найбільшу кількість вживань у тексті: Y=593). Адже, як зазначає мислитель, будь-який гріх «суперечить любові до Бога, яка дає життя душі» [60, с. 263], «суперечить любові до благодаті Божої» [60, с. 261], або «уймає чести самому Богові» [60, с. 261], або є «спротивом любові до Бога» [60, с. 268]. Будь-яке осквернення людини є оскверненням і Бога, оскільки людина створена за Його образом.

Щодо категорії екзистенційне, то тут найбільший середній ваговий коефіцієнт мають такі слова: смерть, життя, людина (G=5,4) та любов (G=4,72). Найбільше вагове значення серед цих слів має слово смерть. Так, мислитель пише про те, що душа людини за своєю природою є безсмертною, але «входить смерть гріховна в душу нашу через відчуття тілесні, що діють безчинно, наче крізь вікна, які перед злодієм не зачинені» [60, с. 222]. Душа помирає тоді, якщо вона піддається спокусам зовнішнього світу.

Поряд із Богом великою цінністю для І. Гізеля є людина (Y=298), оскільки будь-який гріх вчиняється не лише проти Бога, а й проти людини; або проти ближнього (Y=98) (заздрість, гнів, вбивство, знуцання з убогих, затримання плати найманцям чи кривдження їх тощо), або проти себе (гордість, нечистота, лінощі, зажерливість, обжерство тощо).

Велике значення має і слово любов (Y=110), через яку виражається цінність людини. Любов проявляється двома способами: «або в ознаках чоловіколюбства

загальних, що їх до всіх людей виказувати слід, як зовні, наприклад, дивлячись ясно, не люто..., так і всередині, наприклад, не бажати зла ніякого...; або в ознаках дружби особливих, які не до всіх, а лише до найближчих друзів виказують, наприклад, дружно бесідувати, підносити дарунки, чинити добродійства та ін..» [60, с. 296]. І. Гізель описує гріхи, які суперечать цій цінності. Це, перш за все, зажерливість, що проявляється з закам'янілості серця, тобто немилосердя; заздрість, що може виявлятися в ненависті до іншого, радості від нещастя ближнього, «стражданні від непримноження зла і навпаки, від примноження добра для ближнього» [60, с. 243]; гнів неслухний, який «суперечить любові, яка не рветься до гніву й не думає лихого» [60, с. 254]. Також закон любові до ближнього передбачає допомогу іншій людині як у «скруті тілесній», так і в «скруті духовній». Перша має на увазі милостиню, яку потрібно давати тим, хто її потребує. Друга – навчання або духовне наставництво менших або неучених. Окрім того, І. Гізель наголошує на тому, що любити потрібно не лише добрих людей, а й своїх ворогів «за те, що вони є люди, подібні до нас, як за природою, так і за можливістю отримання благодаті і слави Божої» [60, с. 296].

Серед моральних цінностей найбільше значення мають слова добро (G=5,4) та чистота (G=4,72). Так, І. Гізель пише, що ми повинні ближньому «бажати добра а не зла» [60, с. 260], і якщо людині не хочеться нічого доброго робити, то вона вчиняє смертельний гріх – лінощі. Щодо другої цінності, то вчиняючи будь-який вид гріха нечистоти, людина вчиняє цей гріх проти Бога; тобто оберігаючи свою духовну та тілесну чистоту, людина оберігає в собі частинку Бога, оскільки створена за його подобою.

У категорії суспільство найбільше значення має слово влада (G=4,72). Такі дані можна пояснити тим, що серед основних цінностей тогочасного суспільства була покора відповідним об'єктам. Так, у соціальному та економічному житті владу над людьми має цар, у духовну житті – священнослужитель, у подружньому житті – «дається влада одному зашлюбленому над тілом іншого» [60, с. 167]. До того ж, люди повинні молитися за владу, віддавати їй честь та славу, у чому проявляється її велика цінність.

Отже, історико-психологічне дослідження твору І. Гізеля «Мир з Богом людині» дало змогу виокремити основні ідеї мислителя щодо розуміння педагогічної відповідальності та ролі цінностей у її структурі, процесу породження цінностей людиною, а також причини та наслідки невідповідності дій людини загальнолюдським нормам та ідеалам.

3.4.2. Роль цілеспрямованої активності на основі моралі та моральності у розвитку педагогічних здібностей (на прикладі творчості Сильвестра Кулябки, Мануїла Козачинського, Феофана Прокоповича, Сильвестра Ляскоронського)

Етична проблематика є провідною у творах викладачів Києво-Могилянської академії XVI–XVIII ст.

Так, Сильвестр Кулябка (1704–1761) – один з ректорів Києво-Могилянської академії, письменник та богослов – розробив низку настанов з етичної проблематики, у контексті якої діяльність викладача-професіонала має базуватися на етичних принципах, самовдосконаленні та самопізнанні.

С. Кулябка дотримувався думки, що притаманні людині чесноти не є чимось готовим, вони виростають «з природи людини в процесі її діяльності» [361, с. 189]. Зрозуміти і усвідомити це можна лише через розумові та духовні функції. Як зазначає П. Пелех, «душа, на його думку, – це дія не будь-якого тіла, а лише такого, що має інструменти (органи) для різних функцій душі» [266, с. 91].

У своїй праці «Етика» С. Кулябка розглядає питання про «останню ціль людини», добро і блаженство, людські дії та їх принципи. Принципами людських дій філософ вважає інтелект і волю. Визначаючи відмінності між ними, С. Кулябка зазначає: «Інтелект належить до істини, а воля – до добра». На питання: «Що значить – інтелект рухає волю?», він відповідає: «Це не що інше як інтелект переконує волю, пропонує наочно не лише природу об'єкта, але і виявляє, розкриває доброту і відповідальність такого об'єкта» [258, с. 283].

Отже, С. Кулябка підкреслював значення цілеспрямованої активності, волі й

розуму в розвитку людини та її вдосконаленні.

Випускник Києво-Могилянської академії Мануїл Козачинський (1699–1755), а згодом – викладач філософії цього навчального закладу, підкреслював значення практичного досвіду та виховання в розвитку особистості. Він наголошував на тому, що цілеспрямована діяльність людини загалом і виховна зокрема «різняється від інстинктивних дій тварин тим, що людина, перш, ніж щось робити, усвідомлює мету дії і засоби, необхідні для її реалізації, причому пізнає зв'язки між метою і засобами». Так само, на думку М. Козачинського, і виховання людини «має спиратися на чітко визначену мету й користуватися відповідним чином дібраними засобами, які дають змогу цю мету реалізувати» [361, с. 182].

Цінним у нашому дослідженні є також те, що М. Козачинський зазначав, що індивідуальні особливості, якими володіє особистість, не становлять просту механічну сукупність. Натомість «суперечливі властивості, що виникають у процесі виховання та діяльності, взаємно знищують одна одну, інші – підтримують одна одну й таким чином виникає певна їх структура». Ці властивості мислитель називає звичками, розуміючи під ними «слід, залишений у людині частим повторенням вольових дій, або навичками волі, що є схильністю до дій, спрямованих на досягнення блага й уникнення лиха» [361, с. 183]. А остаточною метою співвідношення розуму й волі, на думку М. Козачинського, є єднання людини з Богом (їхнє взаємне бачення одними й тими самими очима) [306, с. 856].

Курс етики М. Козачинського «Моральнісна філософія, або етика» містить два розділи. У першому розділі основна увага зосереджена на питаннях теорії, а в другому – на моральності людини, моральній доброчесності. Зокрема, етику автор визначає як «розсудливість стосовно операцій волі, спрямованих на моральну доброчесність» [258, с. 300]. У цьому творі розглянуто не лише загальні філософські питання моралі, а й значну увагу приділено проблемі педагогічної етики. Наголошено, що вчитель має бути позбавлений людських вад і морально вивищуватись над суспільством [292, с. 28]. Основна увага зосереджена на моральності людини – моральній доброчесності. Етику автор визначає як «розсудливість стосовно операцій волі, спрямованих на моральну доброчесність»

[258, с. 300]. Порушуючи питання суб'єкта, об'єкта, мети етики, автор стверджує, що «остання мета людини» зосереджена на питаннях моральної доброчесності та шляхах її досягнення. Він розрізняє внутрішні та зовнішні спонукальні причини людських дій. Зовнішні, хоча й знаходяться поза людиною, активно впливають на неї. «Внутрішні спонукальні принципи людських дій ті, що є в самій людині, яка діє морально». Особа в міркуваннях М. Козачинського – свідомий суб'єкт морального вибору. Цільовим принципом вибору є добро, причому добро, оперте на розум, а не те, що пов'язане з чуттєвістю. «Добро почесне є те, що відповідає здоровому глузду, або продиктоване совістю, наприклад доброчесність», – пише філософ [258, с. 311].

Отже, особистість педагога має бути зразком моральності, авторитетом для вихованців, а цього можна досягнути тільки завдяки активному саморозвитку та самовдосконаленню.

Важливе значення для розвитку педагогічних здібностей мають ідеї філософа та просвітника Феофана Прокоповича (167 –1736). П. Пелех називає його «найвизначнішим з усіх професорів філософії Київської академії XVIII ст.», З. Хижняк – «найвидатнішим діячем раннього просвітництва», В. Нічик – «найбільш видатним мисленником цінця XVII – початку XVIII ст.». Будучи священником, він став прихильником передових педагогічних ідей Просвітництва Західної Європи та невтомно поширював народну освіту. Ф. Прокопович пише: «Коли етика розглядає доброту людських дій і вивчає їх правильність, то ця доброта й правильність залежить від самої мети. А ті самі дії, оскільки вони виходять від спонукальної причини, в залежності від того, чи вони залежать від матеріальної чи формальної [причин], морально не є ані добрими, ані поганими. І тому говорити про їх мету означає визначати те, від чого залежить їх дія, й що їх спрямовує. А говорити про інші причини людських дій слід лише для кращого розуміння їх природи. Етика через це – практична й зміст її мусить залежати від визначення мети, а тоді переходити до решти причин людських дій» [286, с. 122].

Приділяючи значну увагу дослідженню людини, Ф. Прокопович розумів її як носія божественного і природного, як частину «цього видимого і невидимого

світу». Ф. Прокопович, залишаючи за Богом право на першопричину всього сущого, обґрунтовує думку про відносну самостійність людини. Так, наприклад, він стверджує, що природа наділила людину пристрастями, але вони «не є злі й шкідливі», бо це залежить від людини. Мислитель вивищує в людині свободу людського розуму й волі. Основною сутністю людини є мислення і це зумовлює її виняткове місце у Всесвіті, що наближає її до самого Бога. Людина, стверджує Ф. Прокопович, «є зменшена частина того видимого і невидимого світу, оскільки має в собі щось і від тілесної не одухотвореної, і від живої матерії, і від чуттєвої людської субстанції, крім того і те, що мають самі духи» [285]. Однак, для «самовладдя» людини необхідні певні умови і такою умовою є совість. На думку Ф. Прокоповича, для того, щоб дії людини стали моральними, вони мають ґрунтуватися на усвідомленні та вільному виборі добра. Примусові дії, як такі які унеможливають свідомий і вільний вибір, не можуть розглядатися як моральні та не сприяють ефективному розвитку людини.

Цікавою є ідея Ф. Прокоповича про пізнання людиною добра і зла як зародку актуалізації відповідних класів почуттів. До першого, за Ф. Прокоповичем, належать почуття любові, прагнення, надії, впевненості, втіха або радість. До другого – ненависть, страх, розпач, гнів, обурення, смуток, сором [303, с. 760]. Отже, любов як прагнення волі до добра, до доброї справи, є тим самим добром.

«Оскільки людина очікує швидше майбутнього добра і уникає можливого лиха, треба застосовувати прийоми підсилення першого і упередження другого», – пише Ф. Прокопович [284, с. 291]. Такими засобами є надія і впевненість. Прищеплення цих почуттів, так само, як і любові, може бути досягнуто різними шляхами – історичними прикладами і мовними засобами, зокрема. Ф. Прокопович звертає особливу увагу на виявлення любові в мові.

У своєму творі «О риторическом искусстве» Ф. Прокопович висловив дуже цінні думки щодо постаті педагога в навчальному процесі. До основних здібностей учителя він зараховував ораторський хист, здатність викликати емоційну відповідь на викладання матеріалів різних дисциплін: «Оскільки мету пізнають з предмета, то мета промови та сама, що й мета дослідження, бо до чого прямує дослідження,

до того самого, неначе до мети, прямує і промова. Бо дослідження, це неначе якась сліпа, але цікава винахідливість думки, що тільки доповнюється, шукає, але не може знайти. Отже, промова веде дослідження до досліджуваної речі, одне і друге перебувають в (одних) і тих самих межах, бо коли ми досліджуємо, чи щось добре чи погане, фальшиве чи істинне, справедливе чи несправедливе, чи його треба бажати чи уникати, то ми прямуємо до тієї мети, щоб встановити одне з двох. Звідси ясно, що мета промови, а також і промовця – це мовою задовольнити того, хто досліджує, а це є те, що інші кажуть «переконувати мовою» [286].

Ф. Прокопович приділяв велику увагу досвіду педагога, зауважуючи, що слід призначати на посаду таких учителів, які «випробувані всіляко». Автор залишив після себе велику наукову й публіцистичну спадщину. Розроблені ним основні риторичні канони використовують і сьогодні в закладах вищої освіти під час викладання курсу «Основи педагогічної майстерності». Він виокремлює так званий «шкільний стиль риторики», характеризуючи його так: «Перший з них такий: коли у поважних справах, громадських чи релігійних, промова прикрашується так, як це звичайно буває в шкільних вправах: тобто дбайливо і нудно перераховується все те, чого навчають ритори. Не всяка ж справа вимагає вступу і не всюди має бути повний епілог, не треба також застосовувати завжди без обдумання й інші частини промови. Звідси все мистецтво полягає в тому, щоб не тільки вивчити правила, а й знати винятки, без зрозуміння яких більшість ораторів тоді найпростіше порушує правила мистецтва, коли щонайсильніше намагається їх зберігати.

Другий вид шкільного стилю ще гірший і буває тоді, коли хтось не відмовляється від тих частин промови або правил, які подають учителі, але заявляє, що він уже у вступі охопив дві або три частини й відтак зібрав достатню кількість доказів, що приступає до спростування й незабаром перейде до епілога.

Третій вид не кращий: коли у справі поважній і всенародній хтось шукає тонкощів, яких роздувають у школі, і часто не менш старанно, ніж у диспутах, обговорюють і розв'язують філософські або теологічні питання, які зовсім або дуже мало стосуються теми, а саме: про приречення чи про попереднє визначення долі, про небесні явища, про взаємне переміщення тощо. А щоб слухач не думав, що

вони це від когось почули, а не вивчили, то вони вдаються до цього типу пишномовності і кажуть, що вони те чи інше засвоїли, коли вивчали філософію або теологію. Вони згадують також про інші науки, щоб хтось не подумав, що їх не знають» [286, с. 129]

Праця Ф. Прокоповича «Про риторичне мистецтво» стала підґрунтям підготовки вчителя-вихователя у XVIII ст. На думку мислителя, не останню роль у підготовці педагога відіграє його харизма, адже справжній педагог повинен уміти «розслабляти» аудиторію, яка його слухає, зокрема своїми жартами. Уміння влучно пожартувати є, на думку, Ф. Прокоповича одним з педагогічних прийомів, якими має володіти справжній педагог-майстер [139, с. 71].

Отже, Ф. Прокопович розумів, що педагог має бути не тільки наставником, але й товаришем для своїх вихованців, вони мають відчувати до викладача не тільки повагу, але й зацікавленість у спілкуванні. Такий рівень взаємовідносин може бути досягнуто лише в результаті усвідомлення педагогом свого призначення і покликання.

Сильвестр Ляскоронський (? – 1754) – церковний діяч, один з ректорів Києво-Могилянської академії, також зауважував, що викладач має володіти персональними якостями, які є впливовими для вихованців. Володіння словом, особистий авторитет, моральні та духовні цінності – всі ці якості є дуже важливими для педагога.

Ідеї С. Ляскоронського в подальшому віднайшли відображення в діяльності його відомого учня Г. Сковороди. Твір «Трагедокомедія», написаний С. Ляскоронським, було визнано одним з найкращих зразків великодньої драми, його риторичні твори й досі є прикладом викладання ораторської майстерності. Він плідно працював над упорядкуванням внутрішнього життя КМА. За його керівництва було складено «Інструкцію находящимся по школам при церквах Києвоподольских студентам...» (1750), – правила поведінки для тих студентів, котрі жили в парафіяльних приміщеннях подільських церков (так званій малій бурсі). Від них, зокрема, вимагали обов'язково відвідувати богослужіння, особливо

в дні, коли немає занять у КМА, та одержувати благословення настоятелів [117, с. 336].

Будучи відомим ученим та богословом, С. Ляскоронський приділяв увагу особистості викладача в контексті його ставлення до релігії. «Правильний» учитель мав бути зразком для студентів, відвідуючи всі богослужіння та з повагою ставитися до релігійних заповідей.

Сам С. Ляскоронський, обіймаючи певний час посаду ректора Києво-Могилянської академії, велику увагу приділяв своїм особистим якостям як прикладу для інших викладачів та студентів. Він розробив низку вимог до зовнішнього вигляду ректора, його помешкання, а також низки інших атрибутів, які також мали свідчити про смаки та особистість педагога. Він дотримувався ідей носіння рясни та відповідних костюмів для різних академічних заходів, у повсякденні він користувався скромними речами, які, проте, були досить вишуканими та свідчили про статус ректора і про власний смак ученого.

Вимоги до особистості педагога як у зовнішньому вигляді та предметах побуту, так і у внутрішньому наповненні були досить детальними та кожній деталі відводилось власне значення.

Отже, викладачі Києво-Могилянської академії обґрунтовували вимоги до особистих якостей педагога як «світоча науки», як зразка моральності, релігійності, наявності смаку та стриманості та інших якостей. На думку просвітників, особисті якості педагога відіграють виключну роль для сприйняття вихованцями як самого викладача, так і дисциплін, які він викладає. Не можна викладати право, теологію чи інші гуманітарні дисципліни, при цьому порушуючи людські чи Божі закони.

Для розвитку педагогічних здібностей та самовдосконалення педагогу важливо працювати і над своїм мовленням. На це викладачі КМА XVII–XVIII ст. звертали особливу увагу. Розвиток комунікативних здібностей входив у курс риторики Києво-Могилянської академії. Найвидатнішими риторами-педагогами того періоду були І. Гізель, Л. Баранович, І. Галятовський, А. Радивилівський [139, с. 126]. Згадані мислителі в процесі педагогічної діяльності навчали мистецтву красномовства.

Неабияку цінність для розвитку педагогічних здібностей мають ідеї, відображені у праці Й. Кононовича-Горбацького «Оратор Могилянський» – найдавніший в Україні систематизований курс риторики. У цій праці автор переконує про важливість у педагогічній дії ораторського мистецтва: «Слід запам'ятати, що часто риторику називають то наукою, то умінням, то мудрістю. Ці вказівки треба сприймати з дрібкою солі і не як характерні. Її, звичайно, називають так, вживаючи метонімію, з уваги на її достоїнства та високі якості. Наукою її уважають, тому що оратор, очевидно, робить іноді виклад про якусь річ шляхом розкриття причин не тільки моральних, але й також фізичних і необхідних. Отже, тому що пізнає річ шляхом розкриття причин, він справедливо в силу необхідності вважається оратором, адже ж філософи кажуть, що знати річ завдяки [розкриттю] причин – це значить пізнати її, як і взагалі пізнають це поняття «настанова оратора»». Отже, майстерність оратора є важливою педагогічною здібністю, можливістю формулювати настанови для учнів. Шлях до цього мистецтва лежить через «переконання словом», бо це особлива мета ораторського мистецтва. Учений ретельно досліджував технологію ораторського мистецтва як одного з найважливіших чинників навчання й масового впливу на аудиторію, аналізував його складові, добре розуміючи, наскільки могутньою є сила, що опановує серця слухачів [87, с. 112].

Автор виокремлював риторику як важливе вміння для людини в цілому та педагога зокрема: «Її [риторику] називають ще умінням. Тут «уміння» береться як властивість, яка говорить за і проти, а також як властивість, удосконалена мистецтвом. Таким чином і риторика іноді є аргументом за і проти, і навіть уважається властивістю, удосконаленою мистецтвом, але тому що риторика має своє власне визначення, то її не можна зараховувати до властивостей інтелекту. Тому-то вона є умінням у непрямому розумінні, умінням настільки, наскільки це поняття «уміння» можна віднести до [поняття] «риторики», а не [поняття] «риторика» до поняття «уміння» [257, с. 122].

Отже, володіння засобами риторики вже тоді вважали важливими для педагога. Вміння зацікавити учнів, пояснити їм матеріал у доступній формі,

залучити до обговорення – одні з елементів педагогічної майстерності, яку прагнули розвивати викладачі Києво-Могилянської академії.

Безперечно, серед значної кількості різних здобутків наших попередніх поколінь одне із визначних місць посідають праці викладачів Острозької та Києво-Могилянської академії XVI – XVIII ст. Вважаємо, що ідеї викладачів цих навчальних закладів не втрачають актуальності й сьогодні та можуть бути цінними для розробки та оптимізації програм розвитку педагогічних здібностей.

3.5. Концептуальні ідеї розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття. Обґрунтування моделі розвитку педагогічних здібностей

Аналіз культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI–XVIII ст. дає підстави виокремити в структурі педагогічних здібностей ще один компонент – *духовно-моральний* – та наповнити його конкретним змістом, враховуючи ментальні й соціокультурні особливості нашого народу. Отже, до *духовно-морального компонента* ми зарахували прагнення до самовдосконалення, моральні якості, інтелігентність, релігійність (як внутрішню потребу вірити). Саме високий рівень розвитку цих якостей має особливу соціально-практичну значущість для духовного самовдосконалення педагогів, оптимізації стосунків у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Таку думку поділяє і С. Яремчук [408].

Крім того, аналіз праць викладачів та просвітників Острозької та Києво-Могилянської академії XVI–XVIII ст. дав можливість визначити основні шляхи розвитку цього фундаментального компонента. *Розвиток духовно-морального компонента педагогічних здібностей* ми розуміємо як внутрішній цілеспрямований процес, базований на критичному й теоретичному мисленні, рефлексії, а також діалозі та спрямований на усвідомлення метафізичного ядра особистості, її духовного Я, формування ціннісного ставлення до іншого та розвиток «діяльної любові».

Ключовими механізмами розвитку духовно-морального компонента педагогічних здібностей є: рефлексія, емпатія та совість.

Рефлексія спрямована на вирішення питання особистісного самовизначення (хто Я?) та усвідомлення власного покликання (що я повинен зробити як людина, як помічник Бога?).

Встановлено, що розуміння присутності Бога у своєму житті приводить до формування двох ліній аналізу:

- перша присвячена усвідомленню наявності образу Божого (внутрішньої людини), що дає можливість відкрити метафізичне ядро особистості, її духовне Я. У результаті формується ціннісне ставлення до себе як образу Божого;
- друга присвячена своїм взаєминам із Богом та людьми. Багатьом потрібен час, щоб усвідомити своє ставлення до Бога і це ставлення людина може сама формувати на основі внутрішньої риторики і цінностей. У результаті формується ціннісне ставлення до іншого як образу Божого.

Щодо цінностей, то встановлено, що вони мають свою структуру, яка передбачає емоційний, когнітивний і поведінковий компонент. Емоційний компонент цінностей відображений в емпатії, когнітивний – у здатності усвідомлювати та приймати рішення, поведінковий (вольовий) – у діях та вчинках, цілеспрямованій активності. Причому провідна роль належить когнітивному компонента, який виконує функцію регулятора емоцій і поведінки. Основними цінностями є Бог, віра, людина, мудрість, добро, правда.

Емпатія розуміється як критерій того, наскільки людина спроможна до єдності з іншими. Вона тісно пов'язана із *совістю* як етичним настановленням, яке ґрунтується на ставленні до іншої людини як образу Божого. Відповідно, розрив єдності зі своєю совістю призводить до розриву єдності з іншими людьми, а пізніше і до розриву зі своєю сутністю.

Засобами розвитку духовно-морального компонента визначено: діалог (з собою, з Богом, з іншими людьми); вдумливе і розсудливе читання і вивчення Біблії; цілеспрямована власна активність (доброчесність).

Підсилює ці засоби *релігія* (молитва, ідеї про покаяння, про найвищу ціль), а також знання історії та традицій.

Результатом розвитку духовно-морального компонента педагогічних здібностей є «діяльна любов», яка виражена у: толерантності, відповідальності, такті, у реалізації свого покликання.

При цьому відповідальність розуміється як відповідь людини на звернене до неї прохання. Відтак, відповідальність є інтегрованою характеристикою і містить у собі відповідальність перед батьками, перед собою, перед майбутніми поколіннями і перед Богом, яка є інтегруючою і первинною по відношенню до інших її видів.

Отже, одержані результати теоретичного аналізу сучасних досліджень, а також вищевикреслені положення щодо розвитку педагогічних здібностей, виокремлені на основі аналізу праць викладачів та просвітників українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття, використаємо в побудові моделі розвитку педагогічних здібностей.

Зазначимо, що в нашій моделі розвиток педагогічних здібностей розкривається через формулювання загального універсального закону розвитку, що базується на двох фундаментальних принципах – диференціації та інтеграції. Диференціація передбачає появу різних когнітивних реальностей там, де їх раніше не було. Інтеграція співвідносить ці нові реальності одна з одною.

Згідно з Н. Чуприковою, універсальний закон розвитку в найбільш загальному вигляді полягає в розвитку деякої першопочаткової елементарної цілісності та відбувається в напрямі від загального до часткового, від цілого до частин, від станів і форм глобально-цілісних до станів і форм усе більше внутрішньо диференційованих та ієрархічно упорядкованих. У термінах теорії систем, система, що розвивається, не збирається з окремих елементів, а навпаки, ділиться на все більш спеціалізовані за своєю структурою та функціями елементи. Паралельно цьому відбуваються процеси інтеграції, що забезпечують утримання вихідної цілісності, по-друге, формуванні в її складі нових, більш високих ієрархічних рівнів. У такий спосіб початкова цілісність стає все більш складно

організованою, більше внутрішньо диференційованою та ієрархічно упорядкованою [108, с. 24–25].

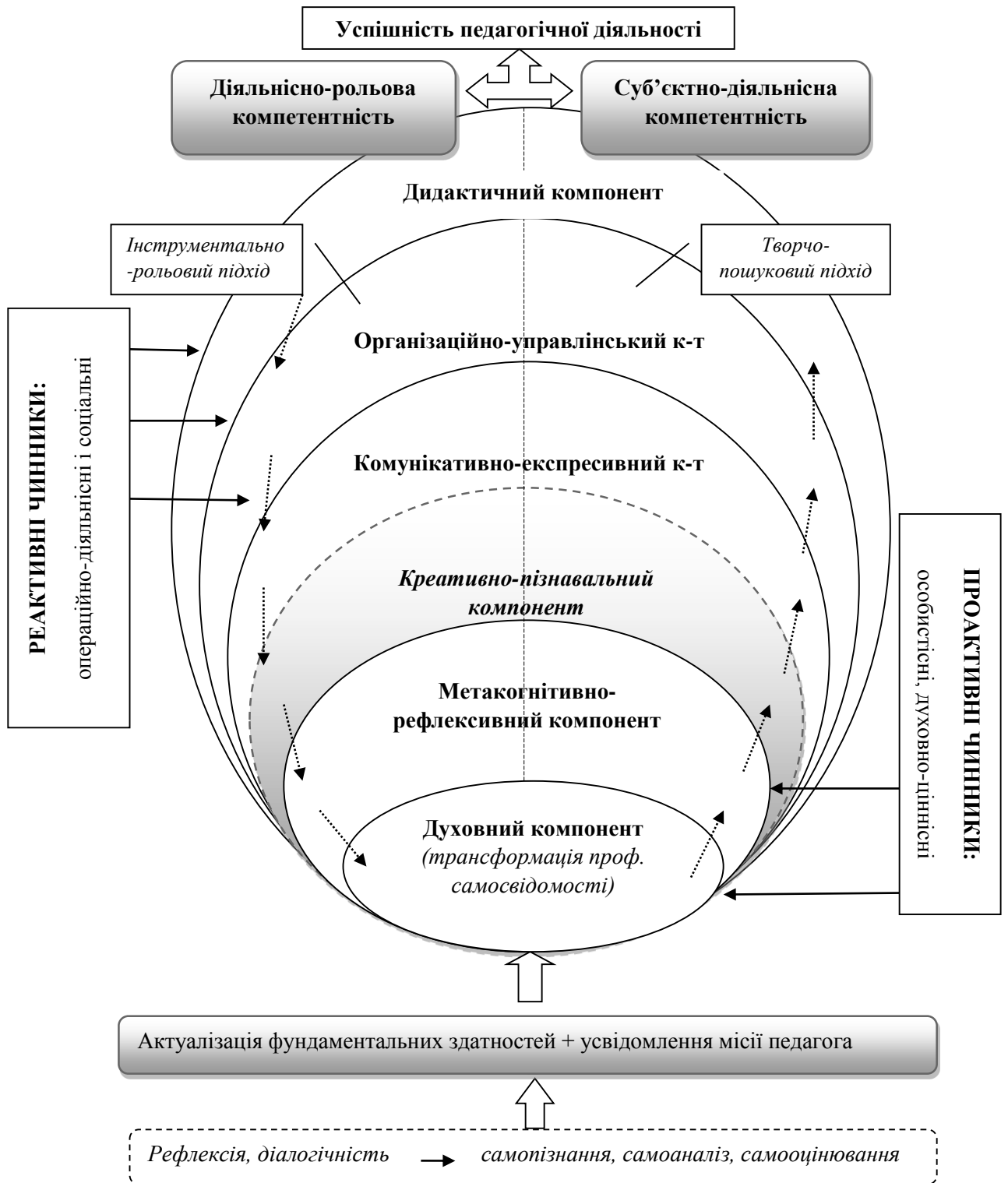


Рис. 3.8. Теоретично-концептуальна модель розвитку педагогічних здібностей.

Тобто розвиток можна уявити як рух від гомогенності (злиття, розмитості, неупорядкованості) до гетерогенності (впорядкованості, структурованості, ясності).

Провідною методологічною засадою побудови нашої моделі розвитку педагогічних здібностей є інтеграція *особистісного* (Г. Балл, Л. Божович, В. Ігнатова, Н. Кузьміна, С. Максименко, Л. Мітіна, К. Платонов, В. Рибалка та ін.), *діяльнісного* (В. Давидов, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Костюк, І. Пасічник, В. Сластьонин та ін.) та *духовного підходів* (І. Бех, М. Боришевський, М. Савчин, Н. Жигайло, В. Жуковський, О. Климишин, В. Шадриков та ін.). Як зазначає С. Максименко, «цілісність особистості специфічно охоплює всі структурні і динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості – біологічною, соціальною та духовною» [168, с. 27].

Запропонована нами модель розвитку педагогічних здібностей містить: 1) чинники; 2) механізми та 3) етапи розвитку.

На основі проведеного аналізу наукової літератури (див. підрозділ 2.1) ми виділили 2 групи чинників розвитку педагогічних здібностей – реактивні чинники, до яких належать операційно-діяльнісні (детермінація схильності до педагогічної діяльності, спеціальна робота по формуванню необхідних знань, вмінь та навиків тощо) та соціальні (вплив колективу, професійного середовища, конкуренція, ідентифікація, соціальна підтримка, визнання тощо) та проактивні чинники, серед яких особистісні (ставлення до себе як педагога, ставлення до учнів, колег, рефлексія тощо) та духовно-ціннісні (усвідомлення місії педагога, духовні цінності, совість, самопошва).

Структура педагогічних здібностей є стійкою системою зв'язків між її компонентами (дидактичним, організаційно-управлінським, комунікативно-експресивним, креативно-пізнавальним, метакогнітивно-рефлексивним та духовно-моральним), кожен з яких наповнюється певними особистісними та професійними якостями.

Конкретизація принципу розвитку в нашій моделі орієнтує на виділення в ній певних етапів розвитку педагогічних здібностей, на кожному з яких вирішуються відповідні завдання. Зазначимо, що в проаналізованій нами літературі етапи розвитку педагогічних здібностей спеціально не виділялися. Під час визначення етапів ми орієнтувалися на закономірності перетворення особистості педагога, виходячи з особливостей його професійної діяльності. У запропонованій нами моделі розвиток педагогічних здібностей вміщений у процес особистісного та професійного розвитку педагогів. У ньому ми виділили чотири етапи, які по-різному розгортаються залежно від початкової позиції педагога і його чутливості до реактивних та проактивних чинників.

Керуючись положеннями С. Рубінштейна про два способи життя (життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, і життя, наповнене ціннісно-смысловими значеннями), положеннями Л. Мітіної про дві моделі професійної поведінки (адаптивної і активної), ми описали (обґрунтовано) два варіанти («моделі») розвитку педагогічних здібностей.

Першу умовно можна назвати інструктивно-рольовою. За такого підходу педагог не є повноцінним суб'єктом професійної діяльності, на нього більшою мірою впливають реактивні чинники (операційно-діяльнісні та соціальні). Описати розгортання такого процесу розвитку педагогічних здібностей можна, використавши модель професіоналізації, запропоновану Г. Ковальчуком. Він пише, що для досягнення вершин професіоналізму необхідно пройти такі рівні-етапи: репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний та творчий [253, с. 134]. У цьому випадку педагог намагається удосконалити свої дидактичні здібності, беручи участь у різноманітних тренінгах, семінарах тощо. Він оновлює професійні знання, засвоюючи наявні еталони та опановує наявні засоби. Розвиваючись він може почати використовувати креативний підхід у своїй діяльності. На певному етапі педагог приходиться до усвідомлення ролі рефлексивних процесів у своїй діяльності, що спонукає його переглянути свою працю і змінити до неї своє ставлення. На цьому етапі за певних умов відбувається трансформація професійної свідомості педагога й запускаються

процеси саморозвитку та самовдосконалення. Як слушно зазначав Л. Виготський, початково здібності розвиваються як імітація культурного зразка мислення й діяльності, а потім відбуваються зміни вихідного (початкового) зразка з подальшою рефлексією і фіксацією відмінностей свого способу діяльності.

Безумовно, такий процес є доволі тривалим і потребує неабияких як зовнішніх, так і внутрішніх ресурсів.

Сучасний педагог має демонструвати здатність і виявляти готовність вчасно перебудовувати свою професійну діяльність відповідно до нової ситуації. Як показує реальний досвід, у сучасних умовах спостерігається розрив між новими завданнями, які стоять перед педагогами і якістю їхньої професійної діяльності. Тому потрібно дібрати таку модель розвитку педагогічних здібностей, яка допомогла б зняти суперечності між наявним рівнем функціонування освіти і завданнями, які їй необхідно розв'язати. У зв'язку з цим, як зазначає О. Овчарук, дослідник має орієнтуватися «не на зміст готових структур свідомості, а на *процес*, у результаті якого вони виникають, і, як наслідок, приводять до глибинного розуміння їх природи» [245].

Перспективи вирішення цього завдання вбачаємо саме в *актуалізації процесів саморозвитку й самовдосконалення педагогів*, що відображено в умовній другій моделі – суб'єктно-діяльнісній. Необхідною умовою цього, як показав аналіз наукової літератури, є розвинена суб'єктність [218]. Суб'єктна позиція педагога передбачає вміння самостійно регулювати (контролювати, корегувати) процес розвитку педагогічних здібностей на основі рефлексії причин власних успіхів, помилок, сумнівів. Процес рефлексії супроводжується внутрішнім діалогом, який є основою діалогічного суб'єкт-суб'єктного спілкування у майбутньому. За допомогою рефлексивної діяльності та внутрішнього діалогу актуалізуються процеси самопізнання, самооцінювання, які, зі свого боку, актуалізують фундаментальні духовні здатності (здатність любити, вірити, творити добро, бути внутрішньо вільним і відповідальним). Як зазначає Л. Василенко, суб'єктний досвід «відзначається своєрідністю, оскільки не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а лише у формі міжсуб'єктної

взаємодії. Склад і структура цього досвіду не продиктовані вивченим навчальним матеріалом, а зумовлені внутрішніми колізіями особистісного розвитку. Оволодіння цим досвідом проявляється не в предметних знаннях і вміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій вистражданого особистісного життєвого змісту» [253, с. 76].

Не вдаючись до глибин визначення поняття суб'єктності та суб'єкта, можна побачити, що головною його характеристикою є активність та самостійність людини в постановці та досягненні своїх цілей, здатність до перетворення себе та навколишньої дійсності. У трактуванні О. Брушлинського суб'єкт не є еталоном та межею вдосконалення, він постійно вирішує задачу вдосконалення [48]. Отже, суб'єктність педагога підкреслює активний план професійної реалізації, а тому розвитку професійних здібностей.

Для підтримки та збереження необхідного рівня суб'єктності важливими, на наш погляд, можуть бути положення про ціннісну підтримку особистісного росту, розроблені О. Музиною. У контексті нашого дослідження найважливішими є такі тези автора: 1) особистісні цінності складають основу свідомої регуляції людиною напрямів власного розвитку; 2) індикаторами стану ціннісної свідомості й регуляторами напрямів її розвитку є суб'єктні цінності; 3) здійснення ціннісної підтримки спирається на розвиток усіх видів рефлексії [230].

Ціннісну підтримку особистісного самоздійснення в процесі розвитку педагогічних здібностей, услід за автором, ми розглядаємо як форму психологічного впливу з метою мобілізації ресурсів розвитку особистості з допомогою рефлексії проблем професійного розвитку, виявлення особистісних, діяльнісних і соціальних ресурсів розвитку, перебудови ціннісних пріоритетів і створення нових схем ціннісної регуляції професійної діяльності. Індикаторами ефективності ціннісної підтримки особистісного самоздійснення в процесі розвитку педагогічних здібностей вважаємо зміни в системі цінностей педагогів, які відображають потенційні можливості розвитку педагогічних здібностей.

Спираючись на основні положення та принципи ціннісної підтримки, розроблені О. Музиною в руслі суб'єктно-ціннісного підходу, а також результати

попередньо проведеного теоретичного аналізу проблеми розвитку педагогічних здібностей, визначимо основні етапи цього процесу.

Першим, початковим етапом розвитку педагогічних здібностей є актуалізація духовних здатностей, яка, зі свого боку, посилює процеси професійної ідентифікації та запускає пошук нових смислів професійної діяльності. Н. Кузьміна, підкреслюючи значення смислів професійної діяльності, зазначала, що «сукупність смислів утворює систему особистісних духовних цінностей людини, її особистий професійний менталітет, її індивідуальне професійне кредо. Важливо, щоб людина володіла смислотворчістю, тобто вміла черпати все нові й нові смисли зі своєї професії. Якщо рівень смислотворчості низький, то вчитель пасує перед найменшими труднощами» [151]. Отже, ідентифікуючи себе з педагогом, усвідомлюючи свою місію, особистість починає сприймати себе як носія певних здібностей, що, відповідно, орієнтує її на максимальний прояв і професійний розвиток у цій професії.

На наступному етапі – у результаті рефлексії власних умінь, дій та операцій, особистісних якостей, системи особистісних цінностей усвідомлюються особисті проблеми розвитку педагогічних здібностей (наприклад, блокування процесу розвитку через конфліктність особистісних цінностей, відсутність ресурсів розвитку педагогічних здібностей у професійній сфері, обмеженість діяльнісних ресурсів тощо). Це спонукає педагога до пошуку шляхів вирішення виявлених проблем і створює підґрунтя для відповідних змін у креативно-пізнавальному компоненті.

На третьому етапі здійснюється реконструкція знайдених ресурсів і створюються нові ефективні схеми ціннісної регуляції професійної діяльності на комунікативно-експресивному, організаційно-управлінському та дидактичному рівнях (наприклад, знижується конфліктність, спілкування набуває рис діалогічності тощо).

На четвертому етапі педагог починає володіти здатностями виходити із зони комфорту та напрацьовувати нові навчальні методики.

Отже, запускаються внутрішні ціннісні детермінанти розвитку педагогічних здібностей, переосмислюються ціннісні пріоритети й створюються нові схеми суб'єктно-ціннісно регуляції професійної діяльності.

Поява смислів кожного наступного рівня може розглядатись як виникнення певного новоутворення, яке торкається світоглядних позицій особистості та її самосвідомості й переводить її на новий, більш високий рівень особистісно-професійної зрілості та інтегрованості. У зв'язку з цим поява нових позицій, смислів і переконань спонукає педагога перевіряти валідність цінностей і переконань попереднього рівня. При цьому вся система рухається в напрямку розвитку й удосконалення в тому випадку, коли після періодів певної дезінтеграції (сумнівів, внутрішніх суперечностей, напружених діалогів із собою та іншими людьми) особистість наповнює свої попередні переконання новим смислом, починає усвідомлювати, відчувати їх по-новому.

Зазначимо, що механізми й психологічна структура процесу саморозвитку педагогічних здібностей є непростими. На нашу думку, здібності можуть бути зараховані до структури особистості тільки за умови розвиненої рефлексії. Тому пусковими механізмами процесу розвитку педагогічних здібностей вважаємо рефлексію і діалогічність (діалогізацію), які опосередковують кожен етап розвитку педагогічних здібностей. Зазначені механізми не тільки спрямовують процес мислення й саморегулювання педагогічної діяльності, а й сприяють встановленню контактів з учнями на засадах суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Результатом розвитку педагогічних здібностей є педагогічна компетентність. За умови першого варіанту розгортання педагогічних здібностей, зумовленого групою реактивних чинників, на нашу думку, формується діяльнісно-рольова компетентність, за умови другого описаного нами варіанту – суб'єктно-діяльнісна компетентність. Діяльнісно-рольова компетентність обмежується професійними знаннями, вміннями й навичками (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; знання про особливості комунікативної діяльності та групової взаємодії; володіння методикою викладання тощо). Суб'єктно-діяльнісні характеристики педагога в загальному

вигляді передбачають: професійну позицію (усвідомлення місії педагога), педагогічну рефлексію, потребу в саморозвитку та самовдосконаленні.

Загалом ідеї про особистісне зростання як вияв вродженої позитивної природи людини, про розгортання істинно людської потреби у самовдосконаленні – не нові, їх можна знайти у працях А. Адлера, А. Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса та ін. Так, відповідно до диспозиційної теорії Г. Оллпорта, кожній людині властиве позитивне, творче прагнення до росту, яке забезпечує унікальність її життя. Розвинена зріла особистість характеризується функційною автономністю, її поведінка мотивується свідомими процесами. Автономність зрілої особистості забезпечується здатністю до особистісного вибору життєвих цілей і цінностей, вмінням нести відповідальність за своє життя [251]. На думку А. Адлера, всім людям притаманне вроджене прагнення до досконалості й домінування, без яких життя не має сенсу. Основною умовою особистісного зростання як конструктивного розвитку потреби в домінуванні вважається особистісна зацікавленість у благополуччі інших людей. Відповідно, психологічний ріст – це, передусім, рух від зосередженості на собі до завдань соціально-корисного розвитку в співробітництві з іншими людьми [1]. За К. Роджерсом, тенденція актуалізації – основний мотив життя, сутність якого полягає у тому, щоб зберегти себе й максимально розвинути кращі сторони своєї особистості [301]. Однак їх потрібно більш активно залучати до програми професійного розвитку та вдосконалення педагогів.

Слід зауважити, що в процесі реалізації моделі розвитку педагогічних здібностей потрібно враховувати важливі аспекти педагогічної діяльності: специфічні вимоги до професійної педагогічної діяльності; об'єктивні умови організації навчально-виховного процесу, які складаються з можливостей матеріально-технічної, методичної бази тощо.

Висновки до розділу 3

Обґрунтовано, що необхідною основою сучасних наукових проєктів у галузі освіти має стати інтеграція культурно-історичного досвіду та інновацій.

Осмилення тих історичних прецедентів, які сформували особливості нашого менталітету, слугує не лише засобом саморозуміння, а й саморозвитку і самопроекування. Таким прецедентом у нашій українській освіті є культурно-історична парадигма перших вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття на теренах Східної Європи – Острозької та Києво-Могилянської академії, які в умовах активної денационалізації стали осередками нової генерації української інтелігенції та генераторами нового етапу розвитку духовної культури українського народу.

Вихідні положення психології розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми зазначених закладів у нашому дослідженні репрезентовані творчістю таких викладачів-просвітників як Герасим та Мелетій Смотрицькі, Клірик Острозький, Василь Суразький, Дем'ян Наливайко, Касіян Сакович, Петро Могила, Інокентій Гізель, Сильвестр Кулябка, Мануїл Козачинський, Феофан Прокопович, Сильвестр Ляскоронський.

Аналіз культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI–XVIII ст. дав підстави виокремити в структурі педагогічних здібностей ще один компонент – *духовно-моральний* – та наповнити його конкретним змістом, враховуючи ментальні й соціокультурні особливості нашого народу. Отже, до *духовно-морального компонента* зараховано прагнення до самовдосконалення, моральні якості, інтелігентність, релігійність (як внутрішню потребу вірити). Саме високий рівень розвитку цих якостей має особливу практичну значущість для самовдосконалення педагогів, оптимізації стосунків у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні.

Розвиток духовно-морального компонента педагогічних здібностей ми розуміємо як внутрішній цілеспрямований процес, базований на самопізнанні, критичному й теоретичному мисленні, рефлексії та внутрішньому діалозі і спрямований на усвідомлення метафізичного ядра особистості, її духовного Я, формування ціннісного ставлення до іншого та «діяльної любові».

Ключовими механізмами розвитку *духовно-морального компонента* педагогічних здібностей визначено рефлексію, емпатію та совість. Засобами

розвитку духовно-морального компонента визначено: діалог (з собою, з Богом, з іншими людьми); вдумливе і розсудливе читання і вивчення Біблії; цілеспрямована власна активність (доброчесність). Підсилює ці засоби *релігія* (молитовна практика, ідеї про покаєння, про найвищу ціль), а також знання історії та традицій. *Результатом розвитку духовно-морального компонента педагогічних здібностей* є «діяльна любов», яка виражена у: толерантності, відповідальності, такті та реалізації свого покликання.

Ураховуючи положення щодо розвитку педагогічних здібностей, виокремлені на основі аналізу праць викладачів українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття, а також результати теоретичного аналізу сучасних досліджень, побудовано теоретико-концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей. Провідною методологічною засадою побудови моделі розвитку педагогічних здібностей є інтеграція *особистісного, діяльнісного та духовного підходів*.

Розвиток педагогічних здібностей вміщений у процес особистісного та професійного розвитку педагогів. У ньому виділено чотири етапи, які по-різному розгортаються залежно від початкової позиції педагога і його чутливості до реактивних та проактивних чинників. Механізмами розвитку педагогічних здібностей визначено: ціннісну регуляцію, рефлексію та внутрішній діалог. Залучення ціннісної регуляції в процес розвитку здібностей приводить до інтеграції інтраіндивідуальних (світоглядних, характерологічних тощо) властивостей з духовно-ціннісними категоріями, після чого відкривається здатність до саморозвитку.

Результати дослідження, представлені у розділі 3, знайшли відображення у таких публікаціях автора: 182, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 203, 205, 206, 210, 211, 424, 425, 426.

РОЗДІЛ 4

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЕВИХ ТА СТРУКТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

4.1. Обґрунтування вибору досліджуваних параметрів педагогічних здібностей та методичного інструментарію

Діагностика педагогічних здібностей – одне з найбільш важких і проблемних завдань сучасної педагогічної психології. Що складніша професійна діяльність, яку провадить людина, то складнішою є її особистість і то складніше її оцінити. Отримання об'єктивних даних діагностування педагогічних здібностей вимагає значних затрат часу і пов'язане як зі спостереженням за професійною діяльністю вчителя / викладача, його спілкуванням з колегами та учнями / студентами, так і з вивченням, дослідженням та аналізом окремих аспектів його особистості.

Сьогодні в контексті проблеми емпіричного вивчення педагогічних здібностей на основі системного, комплексного та індивідуально-типологічного підходів характерним є пошук їх провідних, ядерних, стратегічних, термінальних інструментальних та інших компонентів [173, с. 24].

На основі аналізу сучасних літературних джерел, праць викладачів та просвітників українських закладів вищої освіти XVI–XVIII ст., опитувань батьків та учнів, спостережень за практичною діяльністю вчителів та викладачів ЗВО ми визначили комплекс показників педагогічних здібностей, які згрупували у шість *компонентів педагогічних здібностей*: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний. Змістове наповнення кожного компонента описане в підрозділі 1.3.

Кожен окреслений компонент педагогічних здібностей було вивчено та виміряно за допомогою відповідних психологічних інструментів. Комплексна програма вивчення компонентного складу педагогічних здібностей представлена у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Комплексна програма емпіричного вивчення структурно-компонентного складу педагогічних здібностей

<i>Компоненти педагогічних здібностей</i>	<i>Завдання дослідження</i>	<i>Інструментарій психологічного вивчення</i>
Дидактичний компонент	Вивчити здатність педагога доступно передавати навчальний матеріал, викликати інтерес до навчання, визначити тип педагогічної взаємодії.	Анкета «Самодіагностика дидактичних здібностей» Методика діагностики рівня педагогічної співпраці в процесі навчання
Організаційно-управлінський компонент	Визначити: вміння педагога ефективно організовувати освітній процес; наявність активності, практичності, наполегливості, ініціативності; здатність планувати роботу та передбачати її результати.	Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (шкала «організаторські здібності») Опитувальник «Особистісна направленість» (шкали: тенденція до лідерства, впевненість у собі, вимогливість)
Комунікативно-експресивний компонент	Визначити: здатність педагога яскраво і образно виражати думки, активно застосовуючи вербальні і невербальні засоби виразності; здатність педагога визначити психічний стан учня / студента у кожний окремий момент, здатність до емпатії, педагогічного такту; рівень задоволеності своєю працею; стійкість до синдрому емоційного вигорання.	Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (шкала «комунікативні здібності») Методика «Здатність педагога до емпатії» (за І. Юсуповим) Тест «Чи діалогічна Ви особистість» (автор Л. Хоружа) Тест «Чи є у вас педагогічний такт?» (за Л. Кіяшко) Діагностика синдрому «вигорання» в професіях системи «людина – людина» Опитувальник «Задоволеність працею»

Продовження таблиці 4.1

Креативно-пізнавальний компонент	Визначити наявність постійного прагнення до нового, бажання працювати творчо, експериментувати, наявність оптимізму й гумору як засобів активізації освітнього процесу.	Тест «Креативність» (за Н. Вишняковою) Тест «Ваш творчий потенціал»
Метакогнітивно-рефлексивний компонент		«Опитувальник педагогічної рефлексивності викладача» (Т.І.Доцевич) Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (А.В.Карпов) (Metacognitive Awareness Inventory)
Духовно-моральний компонент	Визначити: провідні цінності, рівень толерантності, інтелігентності, наявність моральних якостей, здатність до самовдосконалення, здатність допомагати іншим, структуру релігійності	Методика Ш. Шварца «Ціннісний опитувальник» Тест для визначення структури індивідуальної релігійності Ю. Щербатих Тест «Оцінка рівня інтелігентності особистості» (В. Андреев) Опитувальник «Особистісна направленість» (шкали: чуйність – жертовність, добросердечність, довірливість-послушність, вимогливість) Тест «Наскільки ви толерантні?» (О. Тушканова) Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова) Тест «Шляхи саморозвитку» (для вивчення потреб та можливостей педагогів у розвитку та саморозвитку)

Для подальшого проведення адекватних спостережень за розвитком педагогічних здібностей необхідно визначитися щодо їх критеріїв та показників. У сучасній психологічній літературі поки немає загальноприйнятої системи останніх. Ми виходимо з розуміння критеріїв як ознак, на основі яких відбувається оцінка чи визначення чогось. Критерії та рівні розвитку педагогічних здібностей ми обґрунтували в підрозділі 2.4. Водночас, щоб зафіксувати по виділеному критерію певний рівень розвитку досліджуваного феномена, необхідні показники – якісні й кількісні характеристики сформованості того чи того критерію. Під час визначення показників розвитку педагогічних здібностей ми опиралися на положення, сформульовані Р. Каламаж [109, с. 379]:

- критерії та показники мають співвідноситися з компонентами педагогічних здібностей;
- критерії та показники мають охоплювати всі складники компонентів педагогічних здібностей.

Отже, для того, щоб емпірично визначити рівні розвитку педагогічних здібностей відповідно до обґрунтованих нами критеріїв, нам необхідно було попередньо визначити рівні розвитку кожного компонента педагогічних здібностей. Так, певному рівню розвитку кожного компонента (високому, середньому, низькому) відповідає певний набір показників (таблиця 4.2).

Таблиця 4.2

Критерії та показники рівнів розвитку педагогічних здібностей
(за компонентами)

Компоненти пед. здібностей	Показники розвитку компонентів пед.здібностей		
	<i>Високий рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
<i>Дидактичний компонент</i>	Високий рівень дидактичних здібностей; педагогічна співпраця	Середній рівень дидактичних здібностей; помірковане ставлення	Низький рівень дидактичних здібностей; негативне ставлення

Продовження таблиці 4.2

<i>Організаційно-управлінський компонент</i>	Високий рівень організаційних здібностей; лідерство, впевненість у собі, вимогливість	Середній рівень організаційних здібностей; владність, самовпевненість, непримиримість	Низький рівень організаційних здібностей; залежність, несамостійність, пасивна підпорядкованість
<i>Комунікативно-експресивний компонент</i>	Високий рівень комунікативних здібностей; високий рівень емпатії; високий рівень діалогічності; педагогічний такт (4 ступінь); високий рівень задоволеності працею; відсутні симптоми емоційного вигорання (за всіма ознаками)	Середній рівень комунікативних здібностей; нормальний рівень емпатії; середній рівень діалогічності; педагогічний такт (3 ступінь); середній рівень задоволеності працею; середній рівень емоційного вигорання	Низький рівень комунікативних здібностей; низький рівень емпатії; низький рівень діалогічності; педагогічний такт (1–2 ступінь); низький рівень задоволеності працею; високий рівень емоційного вигорання (за 2 або 3 ознаками)
<i>Креативно-пізнавальний компонент</i>	Високий рівень оригінальності, творчого мислення, допитливості, творчого ставлення до професії; середній / високий рівень розвитку уяви, інтуїції, емоційності, почуття гумору; високий рівень творчого потенціалу	Середній рівень оригінальності, творчого мислення, допитливості, творчого ставлення до професії; середній / високий рівень розвитку уяви, інтуїції, емоційності, почуття гумору; середній рівень творчого потенціалу	Низький рівень оригінальності, творчого мислення, допитливості, творчого ставлення до професії; середній / низький рівень розвитку уяви, інтуїції, емоційності, почуття гумору; низький рівень творчого потенціалу

Продовження таблиці 4.2

<i>Метакогнітивн о-рефлексивний компонент</i>	Високий рівень метакогнітивної включеності в діяльність; високий рівень педагогічної рефлексії	Середній рівень метакогнітивної включеності в діяльність; середній рівень педагогічної рефлексії	Низький рівень метакогнітивної включеності в діяльність; низький рівень педагогічної рефлексії
<i>Духовно- моральний компонент</i>	Високі показники цінностей «універсалізм», «доброта», «традиції», «досягнення»; високі показники тенденції вірити у Творця, релігійної самосвідомості, ставлення до релігії як зразка моральних норм; високий рівень інтелігентності, моральних якостей; чуйність – жертвність, добросердечність, довірливість – послушність, вимогливість; високий рівень прагнення до саморозвитку; шлях саморозвитку «Б» («хочу і можу»)	Високі показники цінностей «безпека», «конформність», «самостійність»; високі показники ставлення до релігії як філософської концепції як джерела підтримки й розради, як зразка моральних норм; середній рівень інтелігентності, моральних якостей; впевненість – самовпевненість, пасивне підпорядкування; середній рівень прагнення до саморозвитку; шлях саморозвитку «Г» («хочу, але не можу»)	Високі показники цінності «стимуляція», «гедонізм», «влада»; високі показники ставлення до магії, високі показники зовнішніх ознак релігійності, високі показники інтересу до псевдонауки; низький рівень інтелігентності, моральних якостей; скептицизм – негативізм, непримиримість – жорстокість; низький рівень прагнення до саморозвитку; шлях саморозвитку «А» («можу, але не хочу»), «В» («не хочу ні знати, ні мінятися»)

Вибір методів дослідження є одним з найбільш важливих питань. Основною проблемою в емпіричній частині роботи була відсутність конкретної методики для

оцінки та вимірювання рівня розвитку педагогічних здібностей. М. Аминов свого часу розробив батареї тестів, що дають можливість виміряти первинні компоненти педагогічних здібностей, педагогічний потенціал і педагогічну майстерність [4]. Однак вони розраховані на майбутніх учителів (*підкреслено нами*) і дають можливість виміряти педагогічні здібності на етапі професійної підготовки. На наш погляд, ця батарея тестів у нашому дослідженні могла би бути застосована лише для часткового вирішення поставлених завдань. Описані моменти спричинили необхідність розробки комплексу дослідницьких процедур, спрямованих на системне емпіричне вивчення педагогічних здібностей, виходячи з виділених нами компонентів.

Отже, для діагностики дидактичного компонента педагогічних здібностей ми використовували:

а) анкету для самооцінки вчителем своїх дидактичних здібностей [264, с. 56–57]. За результатами опитування визначалися три рівні розвитку дидактичних здібностей: високий, середній і низький;

б) методику «Діагностика рівня педагогічної співпраці в процесі навчання», за допомогою якої можна було визначити три типи педагогічної співпраці: педагогічне співробітництва, помірковане ставлення до співпраці з учнями на уроці, негативне ставлення до організації спільної діяльності з учнями в процесі навчання.

Для діагностики організаційно-управлінського компонента використовувалися такі методики:

а) методика «Комунікативні та організаторські здібності» (шкала «організаторські здібності»);

б) опитувальник «Особистісна направленість» (шкали «тенденція до лідерства», «впевненість у собі» та «вимогливість»).

Для діагностики *комунікативно-експресивного* компонента було використано такі методики:

а) методика «Комунікативні та організаторські здібності» (шкала «комунікативні здібності»);

б) методика «Здатність педагога до емпатії» (за І. Юсуповим). За допомогою запропонованої методики можна було визначити 5 рівнів емпатійності: дуже високий, високий, нормальний, низький і дуже низький;

в) тест «Чи діалогічна Ви особистість» (автор Л. Хоружа).

Так, якщо досліджуваний набрав 17–26 балів, то, відповідно до методики, він часто буває незадоволений своєю професією, учнями, життям. Турбота й стреси зруйнували його віру в людей і здатність радіти життю. У більшості випадків він не розуміє інших, а вони – його. Якщо думка інших не збігається з його думкою, то це його дратує. Свою професію він вважає обов'язком і тяжкою працею.

Якщо досліджуваний набрав 2–40 балів, то припускається, що він прагне до гармонії зі світом і самим собою. Йому хотілося б жити з іншими людьми в мирі та злагоді, але часто цьому перешкоджають обставини. Йому ще важко знайти своє місце в «команді», оскільки він отримує задоволення від колективної справи і спілкування з людьми. Він прагне стати «діалогічною особистістю», однак ще недостатньо добре знає, як це зробити.

Якщо педагог набрав більше, ніж 41 бал, то його можна вважати людиною, поруч з якою комфортно всім. Його люблять діти, колеги, друзі й дехто хоче наслідувати і мріє навчитися жити так, як він: змістовно, цікаво, безконфліктно, у злагоді зі світом і людьми, з прагненням до самовдосконалення.

Г) тест «Чи є у вас педагогічний такт?» (за Л. Кіяшко). Відповідно до «ключа» підраховувалися бали й визначався рівень розвитку педагогічного такту.

Д) Діагностика синдрому «вигорання» в професіях системи «людина – людина». Обробка результатів здійснювалася відповідно до «ключа». Згідно з моделлю синдрому «вигорання», запропонованою американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон, «професійне вигорання» тлумачиться як синдром емоційного вислаження, деперсоналізації і редукації особистих досягнень. *Емоційне виснаження* розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується зниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. *Деперсоналізація* проявляється в деформації стосунків з іншими

людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, в інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (учнів, колег, підлеглих тощо). *Редуція особистих досягнень* полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності та можливостей, або в нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо [281].

Е) Опитувальник «Задоволеність працею». Задоволеність працею містить оцінки інтересу до виконуваної роботи, задоволеності взаємовідносинами зі співробітниками та керівництвом, рівень домагань у професійній діяльності, задоволеність умовами, організацією праці тощо. Відповідно до ключа вираховувалась оцінка загальної задоволеності працею [364].

На сьогодні однією з найважливіших умов успішності педагога є вміння реалізовувати креативний підхід [324, с. 114]. Збагачуючи свій інтелектуальний, творчий, духовний потенціал, вчитель переходить від інформаційно-репродуктивного викладу знань до пошуково-дослідницького рівня, діалогічного спілкування. Саме за умов творчої направленості педагогічної діяльності та взаємодії всіх учасників педагогічного процесу педагогічна діяльність може бути успішною та ефективною.

Діагностика *креативно-пізнавального компонента* вилбувалася за допомогою таких методик:

А) Тест «Креативність» (за Н. Вишняковою). Тест дозволяє виявити рівень творчих схильностей особистості й побудувати психологічний креативний профіль. У результаті оцінювалися такі креативні якості: творче мислення, допитливість, оригінальність, уява, інтуїція, емоційність / емпатія, почуття гумору й творче ставлення до професії. За Н. Вишняковою, показники творчого мислення, допитливості й творчого ставлення до професії відповідають свідомим, а уява, інтуїція та емоційність – підсвідомим процесам творчої особистості.

Б) Тест «Ваш творчий потенціал». Сума набраних балів демонструвала рівень творчого потенціалу педагогів.

Для *діагностики метакогнітивно-рефлексивного компонента* використовували такі методики:

А) «Опитувальник педагогічної рефлексивності викладача» (Т. Доцевич). Педагогічна рефлексивність – своєрідне психологічне явище, яке розкриває усвідомленість і спрямованість педагога на оптимальне здійснення власної професійної діяльності й реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний і ціннісно-смісловий компоненти) та дійову активність (фасилітативний і конативний компоненти). Досліджуваним пропонувалося відповісти на 42 питання. Оцінювався показник за кожною шкалою (компонентом), а також загальний показник педагогічної рефлексивності.

Б) Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (А. Карпова) [111].

Для *діагностики духовно-морального компонента* було використано:

А) Методику Ш. Шварца «Ціннісний опитувальник». Під цінностями Ш. Шварц мав на увазі «пізнані» потреби, які безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства. Він виокремив 10 основних людських цінностей (коло цінностей Шварца), які поділяються на соціальні та індивідуальні: конформність, традиції, доброта, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека.

Методика дає кількісне вираження значимості кожного з десяти мотиваційних типів цінностей на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів.

Наведемо коротке визначення мотиваційних типів відповідно до їхньої центральної мети [436]:

- влада (Power) – соціальний статус, домінування над людьми й ресурсами;
- досягнення (Achievement) – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів;
- гедонізм (Hedonism) – насолода або чуттєве задоволення;
- стимуляція (Stimulation) – хвилювання їй новизна;
- самостійність (Self-Direction) – самостійність думки та дії;

- універсализм (Universalism) – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи;
- доброта (Benevolence) – збереження й підвищення добробуту близьких людей;
- традиція (Tradition) – повага й відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї;
- конформність (Conformity) – стримування дій та мотивів, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням;
- безпека (Security) – безпека й стабільність суспільства, відносин і самого себе.

Ш. Шварц подає такі характеристики цих типів цінностей.

1. Влада (Power). Функціонування соціальних інститутів вимагає певної диференціації статусів, і здебільшого в міжособистісних відносинах простежується поєднання показників домінантності – підпорядкованості. Центральна мета цього типу цінностей полягає в досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання). Цінності влади й досягнення фокусуються на соціальній повазі, проте цінності досягнення (наприклад, успішний, амбітний) підкреслюють активний прояв компетентності в безпосередній взаємодії, тоді як цінності влади (авторитет, багатство) підкреслюють досягнення або збереження домінантної позиції в рамках цілої соціальної системи.

2. Досягнення (Achievement). Визначальна мета цього типу цінностей – особистий успіх через прояв компетентності відповідно до соціальних стандартів. Прояв соціальної компетентності (що становить зміст цієї цінності) в умовах панівних культурних стандартів тягне за собою соціальне схвалення.

3. Гедонізм (Hedonism). Мотиваційна мета даного типу визначається як насолода або чуттєве задоволення (задоволення, насолода життям).

4. Стимуляція (Stimulation). Цей тип цінностей є похідним від організмичної потреби в розмаїтті й глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня

активності. Біологічно обумовлені варіації потреби в стимуляції, опосередковані соціальним досвідом, призводять до індивідуальних відмінностей у важливості цієї цінності. Мотиваційна мета цього типу цінностей полягає в прагненні до новизни та глибоких переживань.

5. Самостійність (Self-Direction). Визначальна мета цього типу цінностей полягає в самостійності мислення й вибору способів дії, у творчості та дослідницькій активності. Самостійність як цінність похідна від організмичної потреби в самоконтролі та самоврядуванні, а також від потреб в автономності й незалежності.

6. Універсалізм (Universalism). Мотиваційна мета цього типу цінностей – розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Мотиваційні цілі універсалізму є похідними від тих потреб виживання груп та індивідів, які стають явно необхідними під час контакту людей з будь-ким поза своїм середовищем або за умови розширенні первинної групи.

7. Доброта (Benevolence). Це більш вузький «просоціальний» тип цінностей в порівнянні з універсалізмом. У її основі лежить доброзичливість, сфокусована на благополуччі в повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби в позитивній взаємодії, потреби в афіліації та забезпеченні процвітання групи. Його мотиваційна мета – збереження благополуччя людей, з якими індивід знаходиться в особистих контактах (корисність, лояльність, поблажливість, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

8. Традиції (Tradition). Будь-які соціальні групи виробляють свої символи й ритуали. Їхню роль і функціонування визначає досвід групи, вони закріплюються в традиціях і звичаях. Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і гарантією виживання. Традиції найчастіше приймають форми релігійних обрядів, вірувань і норм поведінки. Мотиваційна мета даної цінності – повага, прийняття звичаїв та ідей, які існують в культурі (повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі, помірність) і дотримання їх.

9. Конформність (Conformity). Визначальна мотиваційна мета цього типу – стримування й запобігання дій, а також схильностей і спонукань до дій, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням. Дана цінність є похідною від вимоги стримувати схильності, які мають негативні соціальні наслідки (слухняність, самодисципліна, ввічливість, повагу батьків і старших).

10. Безпека (Security). Мотиваційна мета цього типу – безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин. Вона спричинена базовими індивідуальними і груповими потребами. На думку Ш. Шварца, існує один узагальнений тип цінності безпеки (а не два окремих – для групового та індивідуального рівня). Пов'язано це з тим, що цінності, які стосуються колективної безпеки, значною мірою виражають мету безпеки й для особистості (соціальний порядок, безпеку сім'ї, національна безпека, взаємне розташування, взаємодопомога, чистота, почуття приналежності, здоров'я).

Б) Тест для визначення структури індивідуальної релігійності Ю. Щербатих. Автор пропонує 8 шкал, кожна з яких може мати від 1 до 10 балів. Інтерпретація результатів базувалася на таких умовних критеріях: 0–4 бали – низький показник; 5–6 балів – середній показник; 6–8 балів – підвищений показник; 8–10 балів – високий показник. Перша шкала відображає ставлення до релігії як філософської концепції (гносеологічні корені релігійності і схильність до ідеалістичної філософії), друга з'ясовує ставлення до магії, третя визначає в людини тенденцію шукати в релігії підтримку й розраду, за допомогою четвертої шкали виявляються зовнішні ознаки релігійності, п'ятої – інтерес до так званої «псевдонауки» – загадкових і таємничих явищ, у сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. Шоста шкала визначає тенденцію вірити в Творця й визнавати існування вищої сили, що створила світ, сьома з'ясовує наявність релігійної самосвідомості, тобто внутрішньої потреби в релігійному віруванні, а остання шкали – спроба з'ясувати ставлення до релігії як зразка моральних норм поведінки [232].

Як відомо, релігія є особливою формою усвідомлення світу, обумовлена вірою в надприродне, що містить сукупність моральних норм, обрядів, культових

дій та об'єднання людей в організації (церква, релігійну громаду) [295]. Релігійний світогляд спирається на релігійну віру і пов'язаний зі ставленням людини до духовного світу, надлюдської реальності, про яку людина дещо знає, і на яку вона має певним чином орієнтувати своє життя. Особливими цінностями для релігії є такі поняття, як добро та зло, моральність, мета й сенс життя тощо.

У цій методиці нас найбільше цікавили 3, 6, 7, 8 шкали.

В) Тест «Оцінка рівня інтелігентності особистості» (В. Андреев). За В. Андреевим, інтелігентність – це інтегральна характеристика високогуманних і прогресивних громадянських, моральних і інтелектуальних якостей особистості в єдності з високою загальною культурою. Тест містить 4 шкали – блоки якостей: громадянські якості, моральні якості, інтелектуальні якості, загальна культура. А також можна визначити інтегральну оцінку рівня інтелігентності.

Г) Опитувальник «Особистісна направленість» (Т. Лірі, Р. Лафорга, Р. Сазека), який складає набір 128 відносно стійких властивостей особистості, її соціальної поведінки в процесі взаємодії з іншими людьми. Ці властивості об'єднані у 8 психологічних тенденцій: I – тенденція до лідерства – владність – деспотичність; II – впевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість; III – вимогливість – непримиримість – жорстокість; IV – скептицизм – впертість – негативізм; V – поступливість – лагідність – пасивна підпорядкованість; VI – довірливість – послухність – залежність; VII – добросердечність – несамоствійність – надмірний конформізм; VIII – чуйність – безкорисливість – жертівність.

Використання опитувальника дозволило вивчити направленість очікувань у міжособистісних стосунках.

Д) Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова). Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе в професійній діяльності. Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності. Прагнення до саморозвитку визначається сумарною

кількістю балів. Якщо досліджуваний набрав 45 балів і більше, то це свідчить про високий рівень прагнення до саморозвитку, 35–40 – середній, менше 30 балів свідчить про низький рівень цього прагнення.

Е) Тест «Шляхи саморозвитку» (для вивчення потреб та можливостей педагогів у розвитку та саморозвитку). Тест передбачає 4 шкали: *A* – «Можу, але не хочу». Особа, у якої домінує така тенденція, має великі можливості до саморозвитку, навіть більші за її бажання; *B* – «Хочу знати себе та можу самовдосконалюватися»; *B* – «Не хочу ні знати, ні змінюватися»; *G* – «Хочу знати, але не можу себе змінити».

Статистичну обробку отриманих даних виконували за допомогою статистичних методів з використанням комп'ютерної програми «SPSS for Windows». Методи описової статистики містили оцінку середнього арифметичного (M), стандартного відхилення (σ), максимального ($M_{\text{макс}}$) та мінімального ($M_{\text{мін}}$) значення у вибірці тощо. Для обробки отриманих даних та кількісної характеристики вираженості зв'язку між психологічними показниками використовували такі методи математичної статистики: кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, однофакторний дисперсійний аналіз, зокрема з використанням апостеріорного критерія Тьюкі; експлораторний факторний аналіз та факторний аналіз за методом головних компонентів з обертанням варимакс (Varimax), а також із використанням тесту Бартлета, критерія Кайзера, тесту КМО та діаграми «кам'янистого розсипу»; χ^2 -квадрат Пірсона; t -критерій Стьюдента для парних (залежних) вибірок; критерій Колмогорова-Смирнова Z ; відсотковий аналіз даних.

4.2. Організація емпіричного дослідження педагогічних здібностей

Емпіричне вивчення рівневих та структурних особливостей педагогічних здібностей проходило протягом 2017–2018 навчального року.

Вибірку нашого дослідження склали 340 педагогів Рівненської, Волинської, Житомирської, Чернівецької, Хмельницької, Дніпровської областей та м. Києва з різним педагогічним стажем (від 3 до 35 років, $M = 16.8$, $SD = 8.2$), серед яких: 124

учителі предметів загального циклу, 124 учителі предметів духовно-морального спрямування («Основи християнської етики», «Християнська етика в українській культурі», «Православна культура Слобожанщини», «Біблійна історія та християнська етика») та 92 викладачі ЗВО.

Слід зазначити, що у свідомості більшості людей слова «педагог», «учитель», «викладач» є синонімами. У сучасній психолого-педагогічній літературі ці поняття теж використовуються як взаємозамінні. У загальному, педагог – це спеціально підготовлена людина, діяльність якої спрямована на навчання й виховання молодого покоління. Відповідно, педагогом є вихователь ДНЗ, шкільний учитель, викладач ЗВО. Оскільки наше дослідження спрямоване на вивчення розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст., коли професії учителя ф викладача не розмежовувалися, то до вибірки емпіричного дослідження були залучені вчителі середньої ланки освіти та викладачів ЗВО.

Вибірка умовно була поділена на 3 групи: 1) вчителі предметів загального циклу, 2) вчителі предметів духовно-морального спрямування та 3) викладачі ЗВО. Вчителів предметів духовно-морального спрямування було виокремлено в окрему групу з метою перевірити гіпотезу, відповідно до якої педагоги, чия діяльність в силу змістового наповнення предметів викладання пов'язана з темою моральності, духовності тощо, володіють більш розвинутими якостями цієї категорії.

Завданнями емпіричного дослідження були:

1. визначити рівні розвитку та структурні особливості педагогічних здібностей у загальній вибірці та у кожній досліджуваній групі;
2. дослідити структурно-компонентний склад педагогічних здібностей залежно від предметного спрямування вчителів ЗОШ (вчителі предметів загального циклу, вчителі предметів духовно-морального спрямування) та викладачів ЗВО, а також педагогічного стажу;
3. на основі кореляційного аналізу виявити особливості структурно-компонентного складу педагогічних здібностей у розрізі зовнішніх (рівень когнітивних досягнень учнів та їхнє ставлення до педагога) та внутрішніх

(задоволеність працею та стійкість до синдрому емоційного вигорання) ознак успіху;

4. провести факторний аналіз та виявити основні фактори у структурі педагогічних здібностей з метою визначення певних симптомокомплексів, які характеризуватимуть педагогічні здібності у кожній досліджуваній групі, а також допоможуть визначити напрями подальшої розвивальної роботи.

Ми ґрунтувалися на розумінні *педагогічних здібностей як системи властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний, духовно-моральний компоненти), які актуалізуються і експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються в структурі особистості та забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності.*

Відповідно, основними гіпотезами дослідження визначено такі:

- 1) у структурі педагогічних здібностей є відносно «сталі, стійкі, ядерні» компоненти, без яких розвиток педагогічних здібностей ускладнюється або стає неможливим. На нашу думку, такими компонентами є метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний;
- 2) механізмом розвитку педагогічних здібностей є метакогнітивно-рефлексивні процеси педагога та діалогічність, які перебувають під контролем духовно-моральних цінностей;
- 3) рефлексуючи, педагог пізнає свою сутність, що надає йому більш внутрішньої свободи, у результаті чого він починає мислити нестандартно. Отже, проміжною ланкою та індикатором розвитку педагогічних здібностей є актуалізація креативно-пізнавального компонента;
- 4) «традиційний» процес розгортання педагогічних здібностей такий: спочатку в педагога розвиваються дидактичні (операційно-виконавські) здібності, пізніше до них додаються організаційно-управлінські, далі – комунікативно-експресивні (емпатія, діалогічність) та метакогнітивно-рефлексивні, які можуть

привести їх до значно вищого рівня – рівня духовно-ціннісного творення (усвідомлення свого покликання, місії, здатність до саморозвитку). На етапі, коли людина починає усвідомлювати своє покликання як місію, панівними стають духовні чинники. На цьому етапі можна говорити про талант у професійній діяльності педагога. Як зазначає К. Робінсон: «Тільки та людина, яка знайшла своє покликання, зможе бути щасливою і приносити користь суспільству в XXI столітті» [298].

4.3. Аналіз рівневих характеристик педагогічних здібностей

Оскільки стандартизована методика для діагностики педагогічних здібностей відсутня, то визначення їхнього рівня розвитку в педагогів здійснювалося у кілька етапів. Коротко опишемо алгоритм визначення рівнів розвитку педагогічних здібностей та проведення подальшого аналізу.

Отже, першочергово ми ввели уніфіковану трирангову систему балів за результатами кожної методики, де 3 відповідає високому рівню розвитку певної характеристики/риси, 2 – середньому та 1 – низькому. Оскільки в кожній методиці були різні діапазони показників для кожного рівня, то ми уніфікували всі методики на основі якісного аналізу ключів до них. Так, у методиці «Здатність педагога до емпатії» (за І. Юсуповим), відповідно до ключів є 5 діапазонів балів. «Дуже низький» та «низький» рівні за ключем цієї методики, на нашу думку, можуть бути об'єднані в «низький рівень», відповідно ми присвоїли їм «1 ранг». Подібне проробили і з «високим» та «дуже високим» рівнями методики, об'єднуючи їх та присвоюючи їм «3 ранг».

Далі ми визначили середній рівень розвитку кожного компонента на основі уніфікованої рангової системи. Для цього було визначено середнє значення рангів для кожної шкали та середні значення рангів у межах компонента (середнє значення кожної шкали ділимо на кількість шкал у компоненті). Наприклад, для діагностики дидактичного компонента ми використали дві методики (і дві шкали). Середнє значення рангів за першою методикою дорівнює 2,7, а другою методикою – 2,3; відповідно середнє значення для компонента дорівнює 2,5. Отже, можемо

зробити висновок, що в цій групі педагогів дидактичний компонент розвинутий на рівні вище середнього.

У результаті ми побудували таблицю, за допомогою якої можна було комплексно порівняти показники в кожній групі та виокремити особливості рівня розвитку кожного компонента педагогічних здібностей (таблиця 4.3).

Таблиця 4.3

Середні значення рівня розвитку кожного компонента педагогічних здібностей у досліджуваних групах педагогів

Компоненти пед.здібностей	Досліджувані групи		
	Викладачі ЗВО	Вчителі предметів загального циклу	Вчителі предметів дух.-мор.спрямув.
Дидактичний	2,5	2,5	2,6
Організаційно- управлінський	1,5	1,3	1,5
Комунікативно- експресивний	2,2	2	2,2
Метакогнітивно- рефлексивний	2	2	2,1
Креативно- пізнавальний	2,1	2,1	2,3
Духовно-моральний	1,8	1,8	1,9
<i>Заг. рівень розвитку пед.здібностей</i>	<i>12,1 або 133</i>	<i>11,7 або 130</i>	<i>12,5 або 136</i>

Наступним етапом нашого аналізу було визначення частки кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей. З цією метою спочатку було визначено «нормативну» структуру педагогічних здібностей для нашого дослідження. Враховуючи результати теоретичного аналізу проблеми педагогічних здібностей, було дібрано комплекс методик для поточного дослідження. Частка кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей – це кількість шкал/методик для діагностики певного компонента, поділена на загальну кількість шкал/методик. У нашому дослідженні використано 72 окремих шкали, причому на дидактичний компонент припадає 2 ($2/72 \times 100\% = 2,8\%$); на організаційно-управлінський – 10 ($10/72 \times 100\% = 13,9\%$) і т.д. У результаті було одержано такі частки кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей (рис. 4.1):

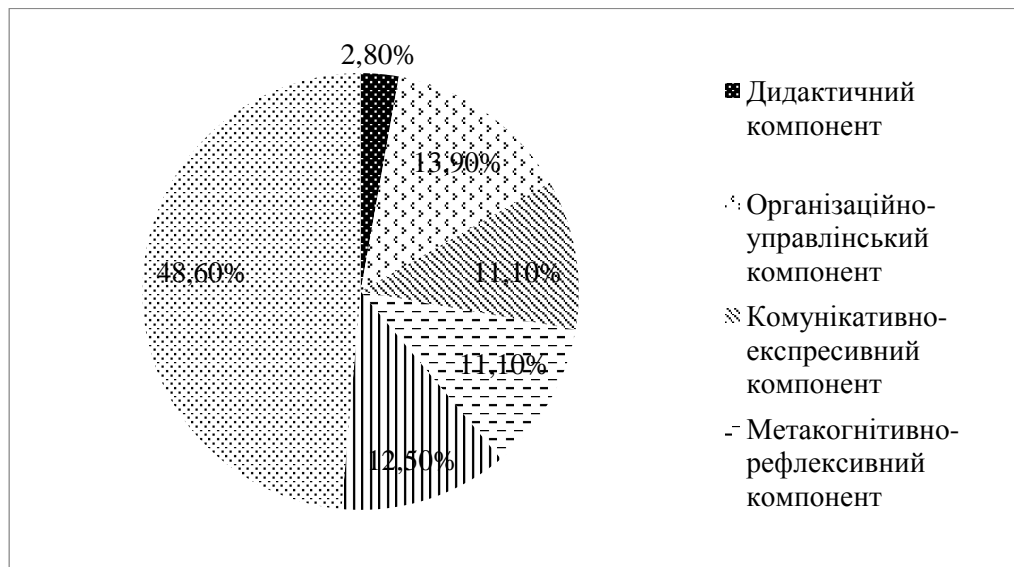


Рис. 4.1 Частка кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей (на основі теоретичного аналізу).

За подібним принципом було визначено частку кожного компонента специфічно для кожної досліджуваної групи педагогів. У цьому випадку розрахунки проводилися на основі частки суми рангів по компонентах до загальної кількості рангів.

У результаті ми побудували комплексну діаграму часток кожного компонента для всіх досліджуваних груп педагогів (рис. 4.2).

Проаналізуємо рівні розвитку педагогічних здібностей у кожній з досліджуваних груп. Визначення цих рівнів відбувалося на основі критеріїв та показників, обґрунтованих нами у підрозділі 3.6. Нагадаємо, що для цього нам потрібно було визначити рівні розвитку кожного компонента педагогічних здібностей.

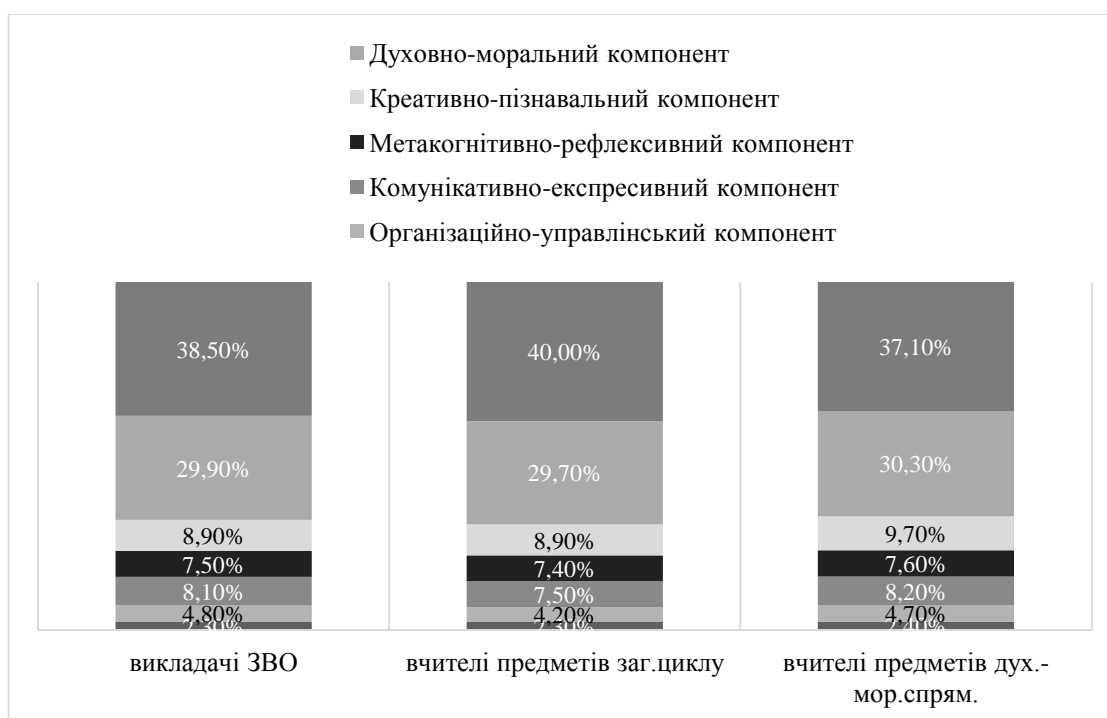


Рис. 4.2 Частка кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей для різних груп педагогів.

Дидактичний компонент вимірювався за допомогою методик: «Самодіагностика дидактичних здібностей» і «Методика діагностики рівня педагогічної співпраці у процесі навчання». Рівні розвитку цього компонента представлено у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Рівні розвитку дидактичного компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі ЗОШ (n=124)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)	Усі педагоги (n=340)
Високий рівень	Високий рівень дидактичних здібн.	67,74	80,64	69,5	72,9
	Педагогічна співпраця	22,5	41,9	30,4	31,7
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>45,12</i>	<i>61,27</i>	<i>49,95</i>	<i>52,3</i>
Середній рівень	Середній рівень дидактичних здібн.	32,25	19,3	30,4	27

Продовження таблиці 4.4

	Помірковане ставлення	77,4	58	69,5	68,2
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	54,82	38,65	50	47,6
Низький рівень	Низький рівень дидактичних здібн.	0	0	0	0
	Негативне ставлення	0	0	0	0
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	0	0	0	0

Як бачимо, загалом дидактичний компонент педагогічних здібностей у всіх досліджуваних групах розвинутий на середньому (47,6%) та високому (52,3%) рівні. Це означає, що педагоги володіють способами, методами, прийомами активізації учнів у процесі навчання, можуть використовувати проблемні ситуації в навчальному процесі, їм вдається вибрати відповідний метод чи методичний прийом для реалізації мети заняття, вони можуть і вміють співпрацювати з учнями. Загальні рівні розвитку дидактичних здібностей представлені на рис. 4.3.

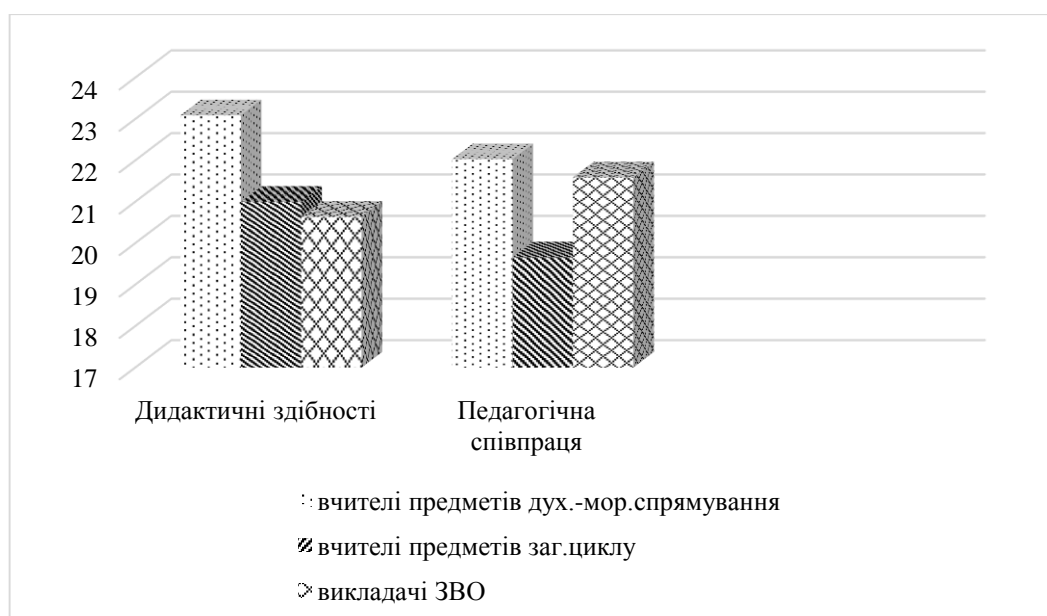


Рис. 4.3. Загальний рівень розвитку дидактичних здібностей та педагогічної співпраці педагогів.

Рівні розвитку організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Рівні розвитку організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі ЗОШ (n=124)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)	Усі педагоги (n=340)
Високий рівень	Високий рівень організаційних зд.	0	16,2	8,7	8,2
	Лідерство	54,8	77,4	73,9	68,2
	Впевненість у собі	80,6	93,5	86,9	87
	Вимогливість	90,3	96,7	91,3	92,9
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>56,42</i>	<i>70,95</i>	<i>65,2</i>	<i>64,07</i>
Середній рівень	Середній рівень організаційних зд.	9,6	22,6	56,5	27
	Владність	38,7	19,35	21,7	27
	Самовпевненість	16,2	6,5	13	11,7
	Непримиримість	6,5	3,2	4,3	4,7
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>17,75</i>	<i>12,91</i>	<i>23,86</i>	<i>17,6</i>
Низький рівень	Низький рівень організаторських зд.	90,3	61,3	34,8	64,7
	Залежність	0	0	13,1	0
	Несамостійність	0	3,2	13	4,7
	Пасивна підпорядкованість	0	2,4	8,7	3,5
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>22,6</i>	<i>16,73</i>	<i>17,4</i>	<i>18,23</i>

Як бачимо з таблиці 4.5, організаційно-управлінський компонент педагогічних здібностей розвинутий у більшості опитаних на високому рівні (64,07%), середній та низький рівні представлені приблизно на однаковому рівні (17,6 % та 18,23% відповідно). Одержані дані свідчать про те, що більшість педагогів доволі добре орієнтуються у складних ситуаціях, здатні приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку та досягають, щоб її сприймали інші. Вони вдало організують різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їхню потребу в організаційній діяльності. Водночас частина педагогів у багатьох справах намагається уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Рівні розвитку комунікативно-експресивного компонента представлено в таблиці 4.6. За цим компонентом було одержано дещо суперечливі дані. Так, нас вразили результати, одержані за методикою «Комунікативні та організаторські здібності». Як виявилось, у більшості педагогів комунікативні здібності розвинуті на низькому рівні (52,9%). Найбільша частка таких припадає на вчителів предметів загального циклу, серед яких 90,3 % мають низький рівень розвитку комунікативних здібностей. Проаналізувавши зміст запитань методики, припускаємо, що це може бути пов'язано з особливостями самого опитувальника, оскільки значна частина запитань стосується шумних компаній, середовища великої кількості людей, публічних виступів тощо, що на фоні загальної втоми від шкільного середовища могло викликати відповідну реакцію. Іншою причиною може бути емоційне виснаження, яке, як показали результати нашого дослідження, теж у цій групі педагогів доволі виражене. Зокрема, 29 % учителів предметів загального циклу мають всі симптоми емоційного вигорання, причому на високому рівні, 48,4 % – на середньому рівні.

Таблиця 4.6

Рівні розвитку комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі ЗОШ (n=124)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)	Усі педагоги (n=340)
Високий рівень	Високий рівень комунікативних зд.	0	6,5	26,1	9,4
	Високий рівень емпатії	9,6	29,1	17,4	18,8
	Високий рівень діалогічності	80,6	74,2	87	80
	Пед. такт (4 ступінь)	3,2	9,7	8,7	7
	Високий рівень задоволеності працею	22,6	83,9	74	58,83
	Відсутні симптоми емоц.вигорання	22,6	35,5	21,7	27
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>23,1</i>	<i>39,8</i>	<i>39,15</i>	<i>33,7</i>
Середній рівень	Середній рівень комунікативних зд.	9,7	71	26	36,5
	Нормальний рівень емпатії	80,6	61,3	69,6	70,6
	Середній рівень діалогічності	19,35	22,6	13,04	37,6
	Пед. такт (3 ступінь)	58	45,16	26,1	44,7
	Середній рівень задоволеності працею	74,2	16,2	21,8	37,4

Продовження таблиці 4.6

	Симптоми емоц.вигорання на сер.рівні	48,4	45,16	43,5	45,9
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>48,37</i>	<i>43,57</i>	<i>33,34</i>	<i>39,4</i>
Низький рівень	Низький рівень комунікативних зд.	90,3	22,6	47,8	52,9
	Низький рівень емпатії	9,7	9,6	13	10,6
	Низький рівень діалогічності	0	3,2	0	4,7
	Пед. такт (1, 2 ступінь)	38,7	45,2	65,2	48,23
	Низький рівень задоволеності працею	2,4	3,2	5,4	3,5
	Наявні симптоми емоц.вигорання на високому рівні	29	19,4	34,8	27
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>43,4</i>	<i>17,2</i>	<i>27,7</i>	<i>22,6</i>

Водночас одержано високі показники за шкалою діалогічності (80% усієї вибірки), що свідчить про те, що майже всі педагоги змістовно, цікаво, безконфліктно вміють спілкуватися та проявляють інтерес до своїх співрозмовників; більшість з них є доволі тактовними (58,8%) та емпатійними (70,6% і 18,8% педагогів мають середній і високий рівні відповідно). Вони уважні в спілкуванні, намагаються зрозуміти співрозмовника, хоча й не завжди можуть проявляти свої емоції та почуття.

Досліджуючи загальний рівень розвитку комунікативно-експресивного компонента, встановлено, що у 33,7% педагогів він розвинений на високому рівні, у 39,4% – на середньому і у 22,6% – на низькому рівні.

Креативно-пізнавальний компонент педагогічних здібностей ми досліджували за допомогою тесту «Креативність», який містить 8 шкал-якостей та тесту на визначення рівня творчого потенціалу. Одержані результати подано у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Рівні розвитку креативно-пізнавального компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі ЗОШ (n=124)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)	Усі педагоги (n=340)
Високий рівень	Високий рівень творчого мислення	51,6	45,1	26,0	42,4
	Високий рівень допитливості	29	35,5	13,0	27
	Високий рівень оригінальності	22,6	25,8	17,4	22,4
	Середній / високий рівень розвитку уяви	22,6	32,3	17,4	24,7
	Середній / високий рівень ро-ку інтуїції	48,4	48,4	43,5	47
	Середній / високий рівень емоційності	58,0	67,8	60,8	62,4
	Середній / високий рівень поч. гумору	22,6	32,3	4,3	21,2
	Високий рівень творчого ставлення до професії	16,1	48,4	26,0	30,6
	Високий рівень творчого потенціалу	12,9	19,4	8,7	14,1
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>		32,3	38,7	26,0

Продовження таблиці 4.7

Середній рівень	Середній рівень творчого мислення	35,5	51,6	56,5	47
	Середній рівень допитливості	58,0	51,6	78,3	61,2
	Середній рівень оригінальності	54,8	67,8	69,6	63,5
	Середній / високий рівень розвитку уяви	45,2	61,3	65,2	56,5
	Середній / високий рівень ро-ку інтуїції	32,3	48,4	52,2	43,5
	Середній / високий рівень емоційності	32,3	32,3	34,8	33
	Середній / високий рівень поч. гумору	54,8	42,0	82,6	57,6
	Середній рівень творчого ставлення до професії	54,8	48,4	65,2	55,3
	Високий рівень творчого потенціалу	87,1	80,6	91,3	85,9
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>51,6</i>	<i>54,8</i>	<i>48,4</i>	<i>52,4</i>
Низький рівень	Низький рівень творчого мислення	12,9	3,2	17,4	10,6
	Низький рівень допитливості	12,9	12,9	8,7	11,8
	Низький рівень оригінальності	22,6	6,5	13,1	14,1
	Середній / низький рівень розвитку уяви	29	6,5	17,4	11,8
	Середній / низький рівень ро-ку інтуїції	19,4	3,2	4,3	9,4
	Середній / низький рівень емоційності	9,7	0	4,3	4,7

Продовження таблиці 4.7

Середній / низький рівень поч. гумору	22,6	25,8	13,1	21,2
Низький рівень творчого ставлення до професії	29	3,2	8,7	14,1
Високий рівень творчого потенціалу	0	0	0	0
<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>19,4</i>	<i>6,5</i>	<i>13,1</i>	<i>11,8</i>

Як показало наше дослідження, креативні якості педагогів загалом представлені на середньому рівні. У таблиці 4.8 подано середні значення креативних якостей у всіх досліджуваних групах педагогів. Прояв креативних якостей вимірювався за 10-бальною шкалою.

Таблиця 4.8

Креативні якості педагогів

Групи	М		Д		О		У		І		Е		Г		П	
	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>	<i>x</i>	<i>σ</i>
Вчителі ЗОШ	6,03	2,0	5,43	1,8	4,8	2,2	4,73	2,4	6,23	2,3	6,5	1,7	5,13	1,7	4,96	2,1
Вчителі пр-вДМС	6,4	1,9	5,77	1,5	5,8	1,5	5,8	1,5	6,54	1,6	7,0	1,4	5,2	2,0	6,16	1,6
Викладачі ЗВО	6,13	2,4	5,59	1,6	6,2	2,4	5,59	2,1	6,77	1,9	7,5	1,7	5,77	1,5	5,9	1,9

Примітки: М – творче мислення, Д – допитливість, О – оригінальність, У – уява, І – інтуїція, Е – емоційність, Г – почуття гумору, П – творче ставлення до професії

Перенесення даних на рисунок дало можливість наочно зобразити психологічні профілі креативності досліджуваних груп педагогів (рис. 4.4).

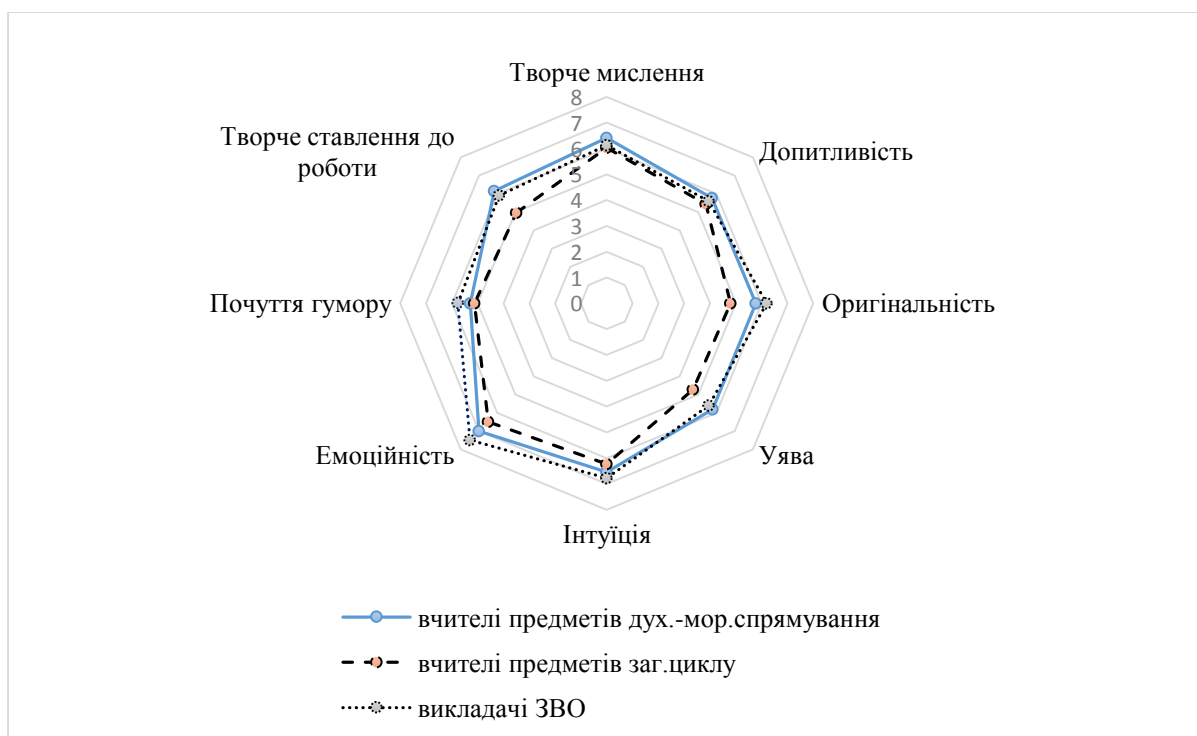


Рис. 4.4 Психологічні профілі креативності різних груп педагогів.

Показники верхньої частини діаграми (1, 2, 8) відповідають свідомим, а показники нижньої частини (4, 5, 6) – несвідомим процесам творчості педагогів. Показники 3, 7 відносяться до межових свідомо-несвідомих психічних процесів.

Відомо, що креативний процес містить свідомі й несвідомі етапи, причому запуск процесу відбувається у свідомій сфері, продовжується у несвідомих структурах і знову потрапляє у сферу свідомості. Як бачимо з рисунка 3.1, показники несвідомих процесів креативності у педагогів є дещо вищими, найвищий серед яких одержано по якості «емоційність» (7, 5 із 10 можливих балів у викладачів ЗВО, 7 – у вчителів предметів духовно-морального спрямування і 6,5 – у вчителів предметів загального циклу). Це, певною мірою закономірно, бо, як відомо, без емоційної активності креативність не запускається. Існують дослідження, які доводять пряму залежність між емоційною напругою і рівнем креативного процесу. Так, встановлено, що на креативність сприятливо діють такі фактори, як радість, пристрасність, прилив стенічних емоцій, прагнення до домінування, тяжіння до незалежності, зняття почуття страху, фрустрації тощо [54;

64]. Незважаючи на те, що у всіх групах педагогів показники за цією якістю є найвищими все ж бачимо відмінності – у викладачів він порівняно вищий. Можна припустити, що це пов'язано із більшою свободою дій викладача ЗВО, порівняно з учителями предметів загального циклу й більшою вірою у свої можливості (внутрішня мотивація). Адже як показано в сучасних дослідженнях, креативність проявляється в ситуаціях, коли поведінка людини не регламентується [78]. А. Савенков зазначає, що «успішність діяльності залежить від уявлення про свої можливості і свої здібності не менше, ніж від самих здібностей» [310, с. 99].

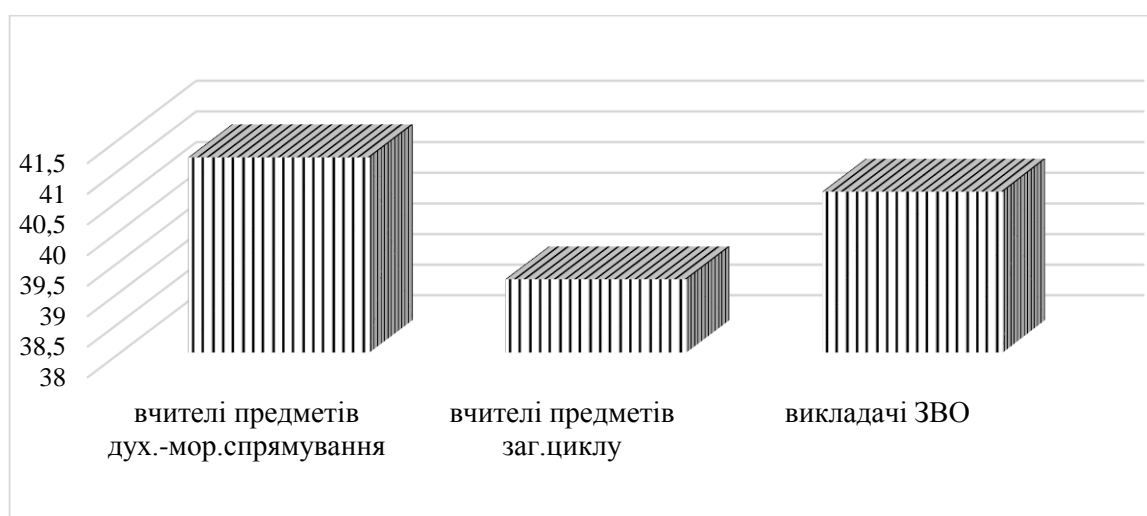


Рис. 4.5. Загальний рівень розвитку творчого потенціалу у різних групах педагогів.

Отже, як показало наше дослідження, креативно-пізнавальний компонент педагогічних здібностей розвинений у педагогів на середньому рівні (52,4 % від загальної вибірки), хоча отримані дані дають підстави для висновку про достатній потенціал для розвитку креативності. Важливо усвідомити свої здібності і вміти перетворити несвідому енергію у свідому. Це основа механізму творчості. Під механізмом у психології розуміють сукупність засобів та інструментів мислення, почуттів, уяви та психомоторики для збирання чи обробки інформації та виконання роботи [359]. За допомогою цих механізмів людина здатна на творчу роботу.

Безумовно, до діагностики креативності, як писав Е. Торренс, необхідно підходити як до «мініатюрної моделі творчого акту», яка допомагає зорієнтуватися в рівні розвитку індивідуальної програми креативності особистості. Ми усвідомлюємо, що діагностика креативності носить орієнтувально-розвідувальних

характер і її реальний прояв відбувається в процесі продуктивної діяльності, коли в міру залученості у творчий процес розкривається й розвивається креативний потенціал особистості.

Результати діагностики рівня розвитку метакогнітивно-рефлексивного компонента подано у таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Рівні розвитку метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі ЗОШ (n=124)	Вчителі предметів дух.- мор.спр. (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)	Усі педагоги (n=340)
Високий рівень	Високий рівень метакогнітивної включеності у діяльність	12,9	19,4	13,1	15,3
	Високий рівень педагогічної рефлексії	22,6	19,4	17,4	20,0
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>19,4</i>	<i>19,4</i>	<i>15,2</i>	<i>17,5</i>
Середній рівень	Середній рівень метакогнітивної включеності у діяльність	77,4	67,8	69,5	71,8
	Середній рівень педагогічної рефлексії	54,8	64,5	69,5	62,4
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>64,5</i>	<i>67,8</i>	<i>69,5</i>	<i>67</i>
Низький рівень	Низький рівень метакогнітивної включеності у діяльність	9,7	13	17,4	13
	Низький рівень педагогічної рефлексії	22,6	16,1	13,1	17,7
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>16,1</i>	<i>16,1</i>	<i>17,4</i>	<i>16,5</i>

Як бачимо, такі важливі елементи педагогічних здібностей як педагогічна рефлексивність та метакогнітивна включеність у діяльність розвинені у педагогів переважно на середньому (у 67%) та високому (у 17,5%) рівнях. Це означає, що більшість педагогів обмірковують свою діяльність, свої думки та переживання, пов'язані з нею. Це, відповідно, вказує на те, що педагоги здатні усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, бути свідомо залученими в педагогічний процес та відповідно його регулювати, і загалом спрямовувати свої дії на оптимальне здійснення власної професійної діяльності.

Зазначимо, що вимірювання духовно-морального компонента педагогічних здібностей є найважчим у методологічному плані. Емпірично ми досліджували його, з'ясовуючи панівні цінності педагогів, особливості їхньої релігійності, рівень розвитку моральних якостей, а також прагнення до саморозвитку. Одержані результати представлено у таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Рівні розвитку духовно-морального компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі ЗОШ (n=124)	Вчителі предметів дух.- мор.спр. (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)	Усі педагоги (n=340)
Високий рівень	Високі показники цінності «універсалізм»	22,6	16,1	0	14,1
	Високі показники цінності «доброта»	25,8	16,1	8,7	17,6
	Високі показники цінності «традиції»	22,6	19,4	13,0	18,8
	Високі показники цінності «досягнення»	16,1	19,4	13,0	16,5
	Високі показники тенденції вірити у Творця	74,2	51,6	69,6	64,7

Продовження таблиці 4.10

Високі показники релігійної самосвідомості	29,0	38,7	52,2	38,8
Високі показники ставлення до релігії як зразка мор.норм	25,8	16,1	13,0	18,8
Високий рівень інтелігентності	3,2	16,1	0	7,1
Високий рівень моральний якостей	38,7	54,8	30,4	42,4
Чуйність	48,4	61,3	60,9	56,5
Добросердечність	87,1	87,1	73,9	48,2
Довірливість	90,3	100	82,6	91,8
Вимогливість	90,3	96,8	91,3	93,0
Високий рівень прагнення до саморозвитку	3,2	12,9	13,0	9,4
Шлях саморозвитку «Б»	29,0	61,3	39,2	43,5
<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>41,9</i>	<i>45,2</i>	<i>39,1</i>	<i>41,2</i>
Високі показники цінності «безпека»	9,7	19,4	21,7	16,5
Високі показники цінності «конформність»	19,4	22,6	52,2	29,4
Високі показники цінності «самостійність»	19,4	22,6	26,1	22,4
Вис.показники ставлення до релігії як філос.концепції	45,2	51,6	56,5	50,6
Вис.показники ст.до релігії як джерела підтримки і розради	70,96	51,6	56,5	60,0

Продовження таблиці 4.10

Вис.показники ставлення до релігії як зразка мор.норм	15,8	16,1	13,0	18,8
Середній рівень інтелігентності	96,8	83,9	100	93,0
Середній рівень моральних якостей	54,8	45,2	69,6	55,3
самовпевненість	16,1	9,7	17,4	14,1
лагідність	32,3	32,3	34,8	32,9
Середній рівень прагнення до саморозвитку	80,6	77,4	60,9	74,1
Шлях саморозвитку «Г»	3,2	2,4	26,1	9,4
<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>38,7</i>	<i>35,5</i>	<i>47,8</i>	<i>40,5</i>
Високі показники цінності «стимуляція»	22,6	22,6	17,4	21,2
Високі показники цінності «гедонізм»	12,9	16,1	17,4	15,3
Високі показники цінності «влада»	19,4	16,1	17,4	17,6
Вис.показники ставлення до магії	38,7	29,0	13,0	28,2
Вис.показники зовнішніх ознак релігійності	74,2	58,1	60,9	64,7
Вис.показники інтересу до псевдонауки	12,9	35,5	34,8	27,1
Низький рівень інтелігентності	0	0	0	0
Низький рівень моральних якостей	6,4	0	0	2,4
деспотичність	6,4	3,2	4,3	4,7
негативізм	0	0	3,2	1,2
жорстокість	3,2	0	0	1,2

Продовження таблиці 4.10

Низький рівень прагнення до саморозвитку	16,1	9,7	25,0	16,5
Шлях саморозвитку «А», «В»	29,0	35,5	34,8	33,0
<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>19,4</i>	<i>16,1</i>	<i>12,9</i>	<i>18,8</i>

Оскільки педагогічна діяльність належить до професійного типу «людина – людина», то духовно-моральний компонент є одним з найважливіших у структурі педагогічних здібностей. Тому розглянемо окремі його елементи більш детально.

Нам важливо було з'ясувати наявність певних моральних якостей у педагогів. Для цього було використано опитувальник Т. Лірі, Р. Лафорга, Р. Сазека на визначення спрямованості особистості у міжособистісних стосунках. На основі одержаних результатів ми побудували «колову структуру особистісних якостей» (Рис. 4.6). Особистісні якості розміщені на 8 основних октантах, які характеризують такі психологічні тенденції:

- I – тенденція до лідерства – владність – деспотичність;
- II – впевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість;
- III – вимогливість – непримиримість – жорстокість;
- IV – скептицизм – впертість – негативізм;
- V – поступливість – лагідність – пасивна підпорядкованість;
- VI – довірливість – послушність – залежність;
- VII – добросердечність – несамостійність – надмірний конформізм;
- VIII – чуйність – безкорисливість – жертвовність.

Важливо зазначити, що внутрішнє коло з пороговим значенням 8 балів характеризує адаптивну поведінку особистості. Зовнішнє коло, яке містить простори за межами цього порогового значення, характеризує екстремальну, неадаптивну поведінку особистості, відповідно екстремальний прояв того чи іншого октанта.

У контексті дослідження якостей, що відображають рівень розвитку духовно-морального компонента, нас, передусім, цікавили якості чуйність – безкорисливість – жертовність (8-й октант), добросердечність, довірливість – послушність, вимогливість, впевненість у собі. Як бачимо, у всіх трьох групах педагогів якості 8-го октанту виходять за пороговий поріг 8. Це означає, що досліджувані педагоги готові допомагати та співчувати, достатньо товариські, але у вчителів предметів загального циклу дещо надміру виражена обов'язковість; вони, з одного боку, готові виконувати навіть чужі обов'язки, а з іншого – потребують допомоги й підтримки з боку близьких. Водночас бачимо, що вчителі предметів загального циклу є доволі владними, догматичними, що робить їх нестерпними до критики та вразливими. Проте не було виявлено якостей, які б демонстрували вкрай виражену дезадаптивну поведінку.



Примітки: 1 – лідерство-владність-деспотичність, 2 – впевненість у собі-самовпевненість-самозакоханість, 3 – вимогливість-непримиримість-жорстокість, 4 – скептицизм-впертість-негативізм, 5 – поступливість-лагідність-пасивна підпорядкованість, 6 – довірливість-послушність-залежність, 7 – добросердечність-несамостійність-надмірний конформізм, 8 – чуйність-безкорисливість-жертовність

Рис. 4.6 «Колова структура особистісних якостей» педагогів

Як було обґрунтовано в розділі 1, у духовно-моральному компоненті педагогічних здібностей важливими є такі якості, як моральність, здатність вірити,

любити, творити добро тощо. Ці якості є життєвими орієнтирами практично всіх світових релігій і тому, за Ю. Щербатих, інтегруються в такому понятті як релігійність. Дослідивши релігійність трьох груп педагогів, бачимо, що, загалом, її структура доволі подібна (Рис. 3.8). Загальний індекс релігійності вчителів предметів загального циклу 50,3 %, вчителів предметів духовно-морального спрямування – 62%, викладачів ЗВО – 51,95%. Як бачимо, вчителі предметів духовно-морального спрямування, загалом, відносно є більш релігійними. Проаналізуємо структуру релігійності у різних групах педагогів.

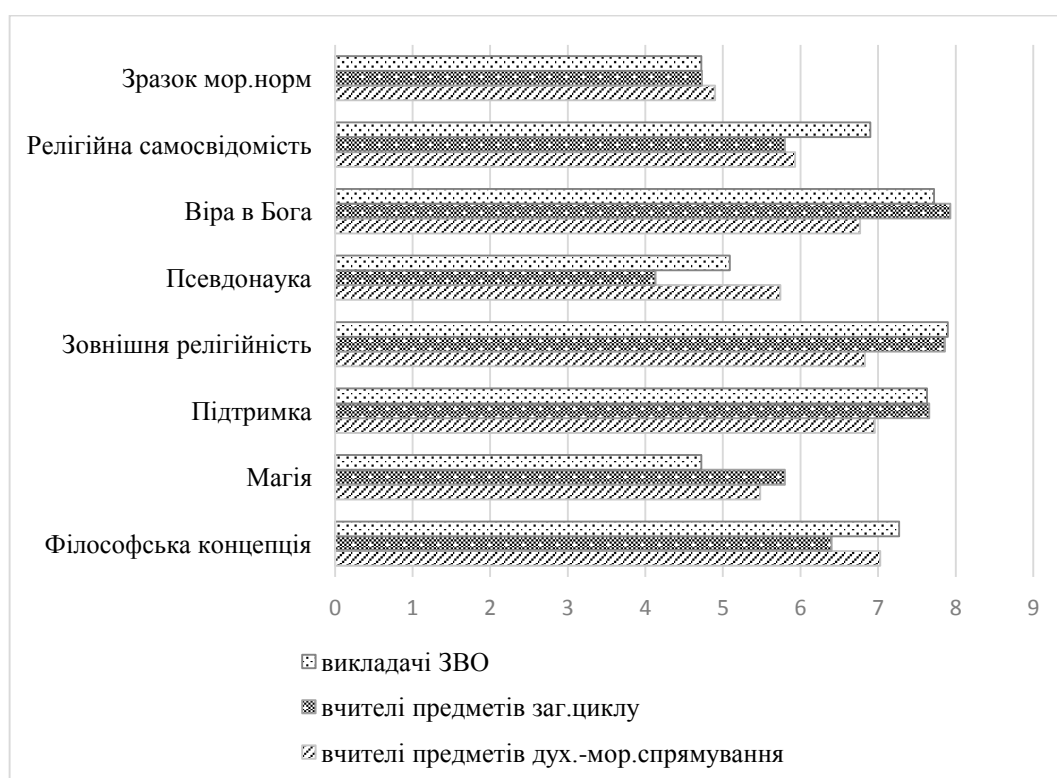


Рис. 4.7 Структура релігійності педагогів (за Ю. Щербатих)

Як видно з Рис. 4.7, у всіх групах педагогів на високому рівні виражені: *тенденція шукати в релігії підтримку та втіху* (хоча у вчителів предметів духовно-морального спрямування вона дещо нижча); рівень орієнтації на *зовнішні ознаки релігійності*, пов'язані з носінням релігійної символіки, поклоніння іконам, дотриманням релігійних обрядів тощо (у вчителів предметів духовно-морального спрямування він теж нижчий); *віра у Творця* (і, як не парадоксально, у вчителів

предметів духовно-морального спрямування вона у цій вибірці, порівняно, найменша).

Релігійна самосвідомість як внутрішня потреба у релігійній вірі у всіх досліджуваних групах знаходиться на середньому рівні, але найбільш розвинута у викладачів ЗВО. Також середні показники одержано за шкалою «*віра в магичні обряди і марновірства*» у групах учителів ЗОШ; на відміну від них, у викладачів ЗВО ставлення до магії знаходиться на низькому рівні. На середньому рівні з тенденцією до високого виражене *ставлення до релігії як філософської концепції*, а також *інтерес до загадкових явищ* (псевдонаука), у сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання.

І, як не дивно, але у всіх досліджуваних групах одержано низькі показники за шкалою «*ставлення до релігії як зразка моральних норм*». Це дає підстави для припущення, що педагоги мало знають про свою релігію, не вміють застосовувати декларовані цінності в реальному житті; релігійні принципи та ідеї, по суті, відірвані від життя та діяльності. У цьому контексті доречно згадати притчу про сіяча, який вийшов сіяти зерна (Єв. Від Матвія 13:19–23): «до кожного, хто слухає слово Царства і не розуміє, приходить лукавий і забирає посіяне в його серці – це й є те, що сіяне при дорозі. А посіяне на кам'янистому ґрунті – це є той, що слухає слово і зараз із радістю його приймає. Та він не має кореня в собі, але є нестійким, коли настав же клопіт або переслідування через слово, він зараз згіршується. А посіяне в тернях – це є той, що слухає слово, а клопоти цього віку і омана багатства давить слово і воно залишається без плоду» [105, с. 817].

У процесі дослідження духовно-морального компонента педагогічних здібностей нас також особливо цікавили ціннісні пріоритети педагогів. Тому проаналізуємо цю складову більш детально. Для емпіричного вивчення цінностей педагогів ми використали опитувальник Ш. Шварца. Під цінностями Ш. Шварц розумів «пізнані» потреби, які безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства. В основі опитувальника лежить теорія, згідно з якою всі цінності поділяються на соціальні та індивідуальні. Відповідно до середнього балу по кожному типу цінностей було встановлено їх рангове

співвідношення. Ранг від 1 до 3, характеризує високу значимість цінності для педагога, ранг від 7 до 10 свідчить про низьку значимість відповідних цінностей. Ієрархія цінностей різних груп педагогів представлена у таблиці 4.11, а сама система цінностей – на Рис. 4.8.

Таблиця 4.11

Ієрархія цінностей різних груп педагогів

Ранг	Вчителі предметів заг.циклу	Вчителі предметів дух.-мор.спр.	Викладачі ЗВО
1	<i>Самостійність</i>	<i>Самостійність</i>	<i>Універсалізм</i>
2	<i>Безпека</i>	<i>Універсалізм</i>	<i>Самостійність</i>
3	<i>Універсалізм</i>	<i>Доброта</i>	<i>Безпека</i>
4	<i>Доброта</i>	<i>Конформізм</i>	<i>Доброта</i>
5	<i>Конформізм</i>	<i>Безпека</i>	<i>Конформізм</i>
6	<i>Традиції</i>	<i>Традиції</i>	<i>Досягнення</i>
7	<i>Досягнення</i>	<i>Стимуляція</i>	<i>Стимуляція</i>
8	<i>Гедонізм</i>	<i>Досягнення</i>	<i>Традиції</i>
9	<i>Стимуляція</i>	<i>Гедонізм</i>	<i>Гедонізм</i>
10	<i>Влада</i>	<i>Влада</i>	<i>Влада</i>

Як бачимо з таблиці 4.11, для усіх груп педагогів високу значимість мають цінності самостійності, універсалізму, безпеки, а для вчителів предметів духовно-морального спрямування – ще й цінності доброти. Це означає, що їм важливі свобода, аби мати можливість самостійно мислити, вибирати способу дії, творчість, розуміння, терпимість, справедливість, стабільність суспільства та взаємовідносин. Зазначимо, що цінність самостійності за Ш. Шварцом є похідною від організмичної потреби в самоконтролі і самоврядуванні, а також від потреб в автономності і незалежності. Цікавим є виявлений факт, що цінності влади й гедонізму у всіх педагогів посідають останні місця. Це означає, що досягнення соціального статусу, престижу, багатства, загалом, для них не мають важливого значення, так само як і одержання насолоди, чуттєвого задоволення.

Конкретні показники за кожним типом цінностей подано на рис. 4.8.

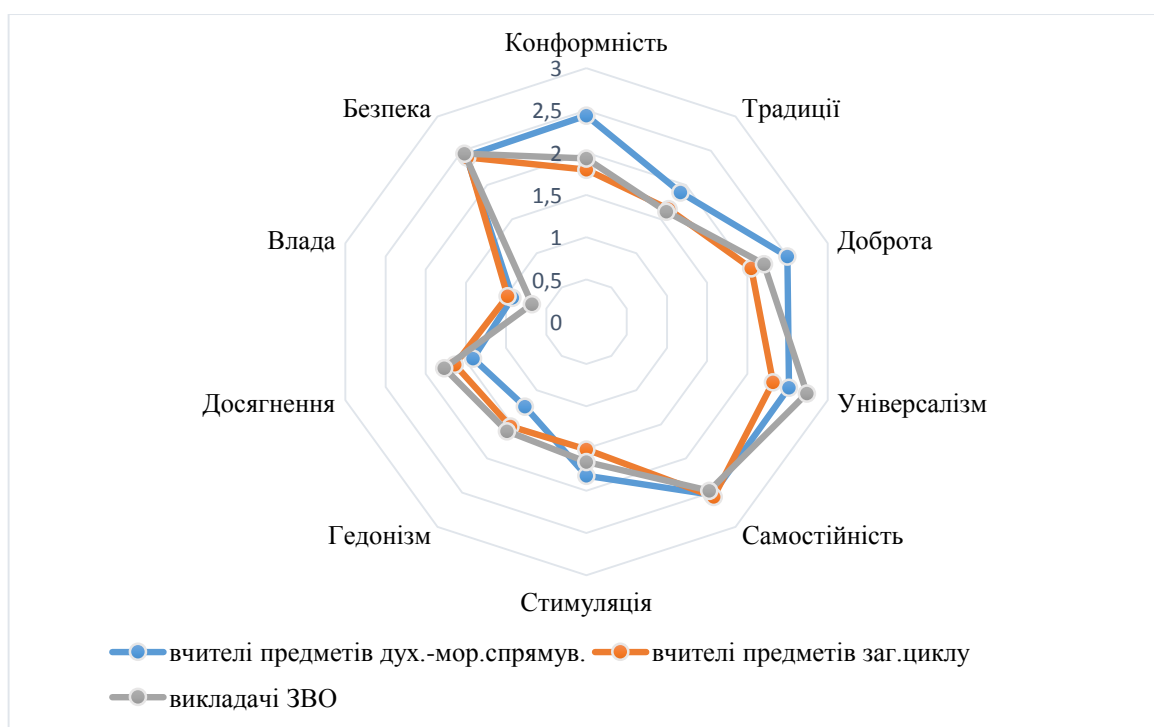


Рис. 4.8 «Коло цінностей» педагогів (за опитувальником Ш. Шварца)

Узагальнивши одержані емпіричні дані, було встановлено, що духовно-моральний компонент педагогічних здібностей у загальній вибірці розвинений на високому рівні у 41,2% педагогів, на середньому – у 40,5% та на низькому – у 18,8% педагогів.

Наступним етапом нашого аналізу було визначення частки педагогів відповідно до загального рівня розвитку педагогічних здібностей. Цей показник ми визначали як суму усіх показників за кожною методикою для конкретного респондента дослідження; провели перевірку нормальності розподілу загального рівня розвитку педагогічних здібностей, використовуючи критерії Колмогорова-Смирнова (Z). Якщо $p > 0,05$, то розподіл вважали нормальним. У нашому випадку в усіх групах (викладачі ЗВО, вчителі предметів духовно-морального спрямування і вчителі предметів загального циклу) показники загального рівня розвитку педагогічних здібностей мають нормальний розподіл (таблиця 4.12).

Таблиця 4.12

Показники одновибіркового критерія Колмогорова-Смирнова

		Викладачі ЗВО	Вчителі предметів дух.-мор.спр.	Вчителі предметів заг.циклу
N		92	124	124
Нормальні параметри ^{a,b}	Середнє	132,9130	135,9355	129,6129
	Стд. відхилення	7,38495	9,75341	8,87948
Різності екстремумів	Модуль	,093	,132	,100
	Позитивні	,086	,096	,076
	Негативні	-,093	-,132	-,100
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,448	,736	,558
Асимпт. знч. (двостороння)		,988	,651	,915

Подальшим кроком було визначення діапазону значень для кожного обґрунтованого нами рівня розвитку педагогічних здібностей (елементарний, базовий, досконалий, рівень майстерності). Якщо вибірка має нормальний розподіл, тобто більшість значень концентруються навколо середніх показників, то діапазони визначаються шляхом додавання або віднімання показника середнього квадратичного відхилення до/від середнього значення для цієї вибірки.

Так, для викладачів ЗВО діапазони значень представлені на рис. 4.9. Перевірка нормальності розподілу загальних показників педагогічних здібностей у групі викладачів ЗВО показала, що розподіл є нормальним ($Z=0,448$; $p=0,988$), а отже, для цієї групи діапазони балових значень по рівнях (елементарний, базовий, досконалий, майстерність) такі:

- елементарний – до 125 балів;
- базовий – 126–132 бали;
- досконалий – 133–139 балів;
- майстерність – більше 140 балів.

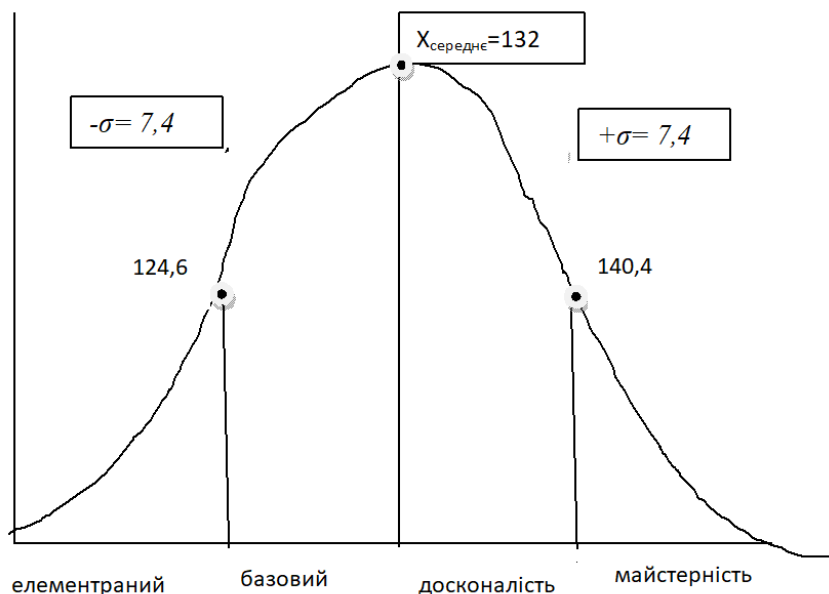


Рис. 4.9 Діапазони значень для рівнів розвитку педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Перевірка нормальності розподілу загальних показників педагогічних здібностей у групі вчителів предметів загального циклу показала, що розподіл є нормальним ($Z=0,558$; $p=0,915$), а отже, для цієї групи діапазони балових значень по рівнях (елементарний, базовий, досконалий, майстерність) такі:

- елементарний – до 120 балів;
- базовий – 121–129 балів;
- досконалий – 130–137 балів;
- майстерність – від 138 балів.

Перевірка нормальності розподілу загальних показників педагогічних здібностей у групі вчителів предметів духовно-морального спрямування показала, що розподіл є нормальним ($Z=0,736$; $p=0,651$), а отже, для цієї групи діапазони балових значень по рівнях (елементарний, базовий, досконалий, майстерність) такі:

- елементарний – до 125 балів;
- базовий – 126–135 балів;
- досконалий – 136–145 балів;
- майстерність – від 146 балів.

Підрахувавши кількість педагогів відповідно до зазначених рівневих діапазонів балів, ми одержали відсотковий розподіл рівнів розвитку їхніх педагогічних здібностей (таблиця 4.13).

Таблиця 4.13

Розподіл педагогів за загальним рівнем розвитку педагогічних здібностей (відповідно до закону розвитку складних систем), у %

	Елементарний	Базовий	Досконалий	Майстерність
Викладачі ЗВО (n=92)	21,7	34,8	26,1	17,4
Вчителі предметів заг.циклу (n=124)	9,7	41,9	35,5	12,9
Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=124)	9,7	25,8	41,9	22,6

З метою встановити, чи виявлені нами особливості в розподілах загального рівня розвитку педагогічних здібностей між досліджуваними групами (таблиця 4.13) є статистично значимими, було проведено однофакторний дисперсійний аналіз.

Однофакторний дисперсійний аналіз підтвердив наявність статистично значимих міжгрупових відмінностей у показниках загального рівня розвитку педагогічних здібностей ($F=3,960$, $p=0,023$), зокрема між групами вчителів предметів духовно-морального спрямування та вчителів предметів загального циклу ($p=0,006$).

Отже, проведений аналіз дає нам можливість визначити так звані «профілі» середньостатистичного вчителя предметів духовно-морального спрямування та вчителя предметів загального циклу. Так, вчителі предметів духовно-морального спрямування мають вищі показники (Макс=153, Мін=109), ніж учителі предметів загального циклу (Макс=150, Мін=106). Середні значення в перших також значно вищі ($M_{\text{ДМС}}=135,9$; $M_{\text{заг.циклу}}=129,6$).

Аналіз за рівнями розвитку компонентів у педагогів цих груп показує, що в обох групах учителів найкраще розвинений дидактичний компонент, креативно-пізнавальний компонент, комунікативно-експресивний компонент та метакогнітивно-рефлексивний компонент, котрі перебувають на рівні вище середнього. Щодо духовно-морального компонента, то в обох групах учителів він розвинутий на середньому рівні. Водночас його частка у вчителів предметів духовно-морального спрямування дещо вища (30,3% проти 29,7%). Щодо структури педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування, то кожен компонент представлений у більшій частці порівняно з учителями предметів загального циклу, що свідчить про загальний вищий рівень розвитку педагогічних здібностей саме у вчителів предметів духовно-морального спрямування.

Аналіз розподілу педагогів за рівнями розвитку педагогічних здібностей показує, що серед викладачів ЗВО найбільше тих, хто володіє базовим рівнем (34,8%) та досконалим (26,1%); кількість педагогів з елементарним рівнем розвитку педагогічних здібностей становить 21,7%, а з найвищою майстерністю – 17,4%.

У групі вчителів предметів загального циклу тенденція подібна: базовим рівнем педагогічних здібностей володіє 41,9% педагогів, досконалим – 35,5%.

У групі вчителів предметів духовно-морального спрямування спостерігаємо дещо іншу ситуацію: понад 41,9% педагогів володіють досконалим рівнем розвитку педагогічних здібностей, а на майстерність та базовий рівень припадає по 25,8% та 22,6% відповідно; елементарний рівень зафіксовано лише у 9,7% педагогів.

Отже, на основі теоретичного аналізу було обґрунтовано рівні розвитку педагогічних здібностей відповідно до закону розвитку складних систем та принципу системності. Тому ми припускали, що педагогічні здібності як комплексне утворення матиме декілька рівнів: елементарний, базовий, досконалості та майстерності. Метою поточного емпіричного дослідження було перевірити висунуте теоретичне припущення.

З цією метою було, по-перше, створено уніфіковану трьохрангову систему балів, відповідно до якої одержані результати за кожною методикою дослідження відповідали високому рівню (3-й ранг), середньому (2-й ранг) або низькому (1-й ранг) рівню; по-друге, введено допоміжну шкалу загального рівня розвитку педагогічних здібностей, котра була сумою показників за всіма методиками дослідження; по-третє, шляхом перевірки нормальності розподілу за допомогою критерія Колмогорова-Смірнова (Z) було визначено діапазони значень для елементарного, базового, досконалого та майстерного рівня розвитку педагогічних здібностей для різних груп педагогів.

У результаті проведеної роботи нам вдалося встановити середні рівні розвитку кожного компонента в досліджуваних групах педагогів, визначити особливості структури педагогічних здібностей для кожної групи педагогів на основі частки кожного компонента та визначити відсоткові співвідношення рівнів розвитку педагогічних здібностей педагогів. Окрім цього, було підтверджено існування статистично значимих міжгрупових відмінностей у цих показниках між групою вчителів предметів загального циклу та вчителів предметів духовно-морального спрямування.

4.4. Аналіз структурно-компонентного складу педагогічних здібностей

4.4.1 Порівняльний аналіз структурно-компонентного складу педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу, учителів предметів духовно-морального спрямування та викладачів ЗВО (у розрізі педагогічного стажу)

З метою визначення особливостей структурно-компонентного складу педагогічних здібностей у різних групах педагогів, а також у розрізі їхнього педагогічного стажу, було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз. Для виявлення особливостей педагогічних здібностей у розрізі педагогічного стажу, посилаючись на дослідження Ю.Плиски [275, с.208-209], усю вибірку було додатково поділено на три групи: 1) стаж менше 10 років; 2) стаж від 10 до 20 років; 3) стаж більше 20 років.

Порівняємо показники за кожним виділеним нами компонентом.

Оскільки за більшістю показниками не було виявлено статистично значимих відмінностей (таблиця 4.14), то проаналізуємо лише ті, що відрізняються в межах досліджуваних груп на статистично значимому рівні.

Таблиця 4.14

Значення F-критерію для досліджуваних груп

Критерії	Між групами педагогів		Залежно від пед.стажу		Взаємодія між змінними стажу та груп	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Дидактичний компонент</i>						
Дидактичні здібності	2,345	0,103	0,792	0,457	0,342	0,849
Педагогічна взаємодія	2,416	0,096	1,344	0,267	7,022	0,730
<i>Організаційно-управлінський компонент</i>						
Організаційні здібності	11,515	0,0001	1,626	0,204	1,952	0,111
Тенденція до лідерства	3,679	0,030	5,680	0,005	1,093	0,366
Впевненість у собі	2,247	0,113	1,153	0,321	0,985	0,421
Вимогливість	0,780	0,462	0,961	0,387	0,493	0,741
Поступливість	0,669	0,515	0,083	0,920	2,391	0,058
Довірливість	1,084	0,344	0,378	0,687	0,916	0,459
Добросердечність	0,059	0,943	0,272	0,763	0,504	0,733
<i>Комунікативно-експресивний компонент</i>						
Комунікативні здібності	12,684	0,0001	3,300	0,042	3,626	0,009
Здатність до емпатії	1,302	0,278	2,656	0,077	0,833	0,508
Діалогічність	0,979	0,381	0,020	0,980	0,418	0,795
Педагогічний такт	3,068	0,052	0,470	0,627	1,425	0,234
Емоційне виснаження	0,960	0,388	2,025	0,139	1,077	0,374
Деперсоналізація	2,796	0,067	1,009	0,370	0,661	0,621
Редукція	2,280	0,109	0,290	0,749	1,147	0,341
Задоволеність працею	19,953	0,0001	1,403	0,252	0,213	0,930
<i>Креативно-пізнавальний компонент</i>						
Творче мислення	0,315	0,731	0,625	0,538	0,461	0,764
Допитливість	0,241	0,786	1,135	0,327	0,458	0,766

Продовження таблиці 4.14

Оригінальність	3,634	0,031	0,393	0,676	0,616	0,653
Уява	3,264	0,044	0,688	0,506	1,136	0,346
Інтуїція	0,962	0,387	1,000	0,373	0,429	0,788
Емоційність	2,328	0,104	0,338	0,714	0,810	0,523
Почуття гумору	1,899	0,157	2,732	0,072	1,665	0,167
Творче ставлення до професії	2,520	0,087	0,568	0,569	0,060	0,993
Творчий потенціал	2,211	0,117	0,713	0,494	0,238	0,916
<i>Метакогнітивно-рефлексивний компонент</i>						
Педагогічна рефлексивність	4,709	0,012	1,756	0,180	1,481	0,216
Метакогнітивна включеність у діяльність	1,699	0,190	2,289	0,108	1,304	0,276
<i>Духовно-моральний компонент</i>						
Цінність «конформність»	6,811	0,002	2,516	0,088	1,141	0,344
Цінність «традиції»	1,215	0,303	0,775	0,464	0,680	0,608
Цінність «доброта»	1,582	0,212	1,676	0,194	0,131	0,971
Цінність «універсалізм»	2,494	0,089	0,484	0,618	0,948	0,441
Цінність «самостійність»	0,060	0,942	0,757	0,473	1,257	0,294
Цінність «стимуляція»	0,806	0,450	0,260	0,772	2,011	0,101
Цінність «гедонізм»	0,212	0,809	0,930	0,399	1,562	0,193
Цінність «досягнення»	0,161	0,852	1,373	0,260	0,792	0,534
Цінність «влада»	1,351	0,265	1,934	0,152	0,962	0,433
Цінність «безпека»	0,150	0,861	5,005	0,009	0,900	0,468
Ставлення до релігії як філософської концепції	0,366	0,694	0,012	0,988	0,741	0,567
Ставлення до магії	0,990	0,376	0,302	0,740	0,878	0,481
Тенденція шукати в релігії підтримку та розраду	0,965	0,386	0,618	0,542	0,086	0,987
Зовнішні ознаки релігійності	0,799	0,453	0,057	0,945	2,056	0,095
Інтерес до загадкових і таємничих явищ	2,375	0,100	1,306	0,277	1,094	0,366
Віра в Бога	1,112	0,334	0,077	0,926	0,770	0,548
Релігійна самосвідомість	1,551	0,219	2,521	0,087	0,291	0,883

Продовження таблиці 4.14

Ставлення до релігії як зразка моральних норм	0,218	0,805	1,774	0,177	1,210	0,314
Громадянські якості	0,078	0,925	0,132	0,876	1,421	0,235
Моральні якості	1,329	0,271	0,857	0,428	0,925	0,454
Інтелектуальні якості	0,449	0,640	0,372	0,691	0,826	0,513
Загальна культура	0,312	0,733	1,200	0,307	0,500	0,736
Інтелігентність	1,105	0,337	0,511	0,602	0,647	0,630
Толерантність	3,478	0,036	1,249	0,293	0,819	0,517
Саморозвиток	1,177	0,314	1,332	0,270	1,729	0,152

Дидактичний компонент

Як засвідчили результати застосування однофакторного дисперсійного аналізу, між показниками педагогічної співпраці залежно від груп педагогів та їхнього педагогічного стажу статистично значимих відмінностей немає (таблиці 3.15, 3.16). Однак за допомогою подальшого апостеріорного критерія Тьюкі на виявлення внутрішньогрупових відмінностей у показниках рівня педагогічної співпраці було виявлено відмінності ($p=0,054$) на рівні статистичної тенденції у показниках між підгрупами вчителів предметів духовно-морального спрямування ($M = 22,0$; $SD = 4,175$) та вчителів предметів загального циклу ($M=19,81$; $SD = 3,439$). Це дає підстави для висновку про те, що вчителі предметів духовно-морального спрямування є прихильниками педагогічного співробітництва, тоді як як вчителі предметів загального циклу характеризуються поміркованим ставленням до співпраці з учнями на уроці, іноді навіть спостерігається негативне ставлення до організації спільної діяльності. У решті підгруп статистично значимих відмінностей виявлено не було.

Таблиця 4.15

Порівняльні характеристики дидактичного компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M _{dif}	SD	p
Дидактичні здібності	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	1,65	0,965	0,21
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	1,13	0,879	0,408
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,51	0,956	0,856
Педагогічна співпраця	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,62	1,037	0,82
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,60	1,037	0,276

Таблиця 4.16

Порівняльні характеристики дидактичного компонента педагогічних здібностей залежно від педагогічного стажу

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M _{dif}	SD	p
Дидактичні здібності	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	1,43	0,991	0,324
	менше 10 років та більше 20 років	0,68	1,009	0,782
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,76	0,860	0,655
Педагогічна співпраця	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	0,13	1,065	0,992
	менше 10 років та більше 20 років	1,85	1,084	0,211
	10-20 років стажу та більше 20 років	1,72	0,924	0,157

Організаційно-управлінський компонент

В організаційно-управлінському компоненті були виявлені відмінності в організаційних здібностях у педагогів різних груп [F = 11,515; p = 0,0001]. Подальший апостеріорний критерій Тьюкі на виявлення внутрішньогрупових відмінностей у показниках організаційних здібностей показав статистично значимі розбіжності між учителями-предметниками та вчителями предметів духовно-морального спрямування (p=0,005; M_{dif}= 0,97; SD= 0,296), а також між вчителями-

предметниками та викладачами ЗВО ($p=0,001$; $M_{dif}=1,59$; $SD=0,325$). У викладачів ЗВО, порівняно з учителями ЗОШ організаційні здібності розвинуті краще (на середньому рівні), тоді як у вчителів на низькому та нижче середнього рівнях. Це означає, що викладачі краще планують свою роботу, краще відстоюють свою думку; учителі часто уникають прояву свмостійних рішень та ініціативи.

Таблиця 4.17

Порівняльні характеристики організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Організаційні здібності	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,63	0,325	0,138
Тенденція до лідерства	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-1,95*	0,688	0,016
Впевненість у собі	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,70	0,600	0,479
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,72	0,600	0,456
Вимогливість	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,52	0,587	0,650
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-0,84	0,535	0,266
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,32	0,587	0,851
Поступливість	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-1,07	0,807	0,386
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-0,23	0,735	0,949
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,84	0,807	0,551
Довірливість	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,89	0,575	0,271
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-0,74	0,524	0,338
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,15	0,575	0,962

Продовження таблиці 4.17

Добросердечність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,04	0,641	0,997
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	0,00	0,584	1,000
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,04	0,641	0,997

Також було виявлено статистично значимі відмінності в показниках лідерства в різних групах педагогів [$F = 3,679$; $p = 0,030$] та залежно від стажу [$F = 5,680$; $p = 0,005$], однак у взаємодії між змінними стажу та предметної спрямованості таких відмінностей немає [$F = 1,093$; $p = 0,366$].

Подальший апостеріорний критерій Тьюкі на виявлення внутрішньогрупових відмінностей у показниках лідерства показав статистично значимі розбіжності в підгрупах учителів-предметників та учителів предметів духовно-морального виховання. Учителі предметів загального циклу порівняно з учителями предметів духовно-морального спрямування в проявах лідерства є більш владними. Також владність зростає зі збільшенням педагогічного стажу, причому у всіх групах педагогів. Зафіксовано також внутрішньогрупові відмінності у показниках «впевненості у собі» між учителями-предметниками та учителями предметів духовно-морального спрямування ($p=0,03$; $M_{dif}=-1,42$; $SD=0,547$). Учителі предметів загального циклу проявляють більшу впевненість у собі, порівняно з учителями предметів духовно-морального спрямування.

Таблиця 4.18

Порівняльні характеристики організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей залежно від педагогічного стажу

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Залежно від стажу роботи	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	0,21	0,333	0,803
	менше 10 років та більше 20 років	-0,27	0,339	0,701
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,48	0,289	0,222

Продовження таблиці 4.18

Тенденція до лідерства	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-2,11*	0,776	0,022
	10-20 років стажу та більше 20 років	2,27*	0,673	0,003
Впевненість у собі	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,77	0,617	0,428
	менше 10 років та більше 20 років	0,47	0,627	0,733
	10-20 років стажу та більше 20 років	1,24	0,535	0,058
Вимогливість	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,72	0,603	0,461
	менше 10 років та більше 20 років	0,14	0,614	0,971
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,86	0,523	0,232
Поступливість	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	0,11	0,829	0,990
	менше 10 років та більше 20 років	-0,63	0,843	0,736
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,74	0,719	0,558
Довірливість	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,50	0,591	0,676
	менше 10 років та більше 20 років	-0,13	0,601	0,975
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,37	0,512	0,750
Добросердечність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,15	0,659	0,973
	менше 10 років та більше 20 років	0,03	0,670	0,999
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,17	0,571	0,951

Комунікативно-експресивний компонент

У результаті застосування однофакторного дисперсійного аналізу було виявлено статистично значимі відмінності у показниках комунікативних здібностей у різних групах педагогів [$F = 12,684$; $p = 0,0001$], зокрема, між учителями предметів загального циклу та вчителями предметів духовно-морального спрямування ($p=0,0001$; $M_{\text{dif}} = 1,16$; $SD = 0,270$), а також між учителями предметів загального циклу та викладачами ЗВО ($p=0,001$; $M_{\text{dif}}=1,15$; $SD = 0,296$). Вчителям предметів духовно-морального спрямування та викладачам ЗВО, на

відміну від учителів предметів загального циклу, легше встановлювати контакти з людьми, вони не обмежують коло своїх знайомств, часто проявляють ініціативу у спілкуванні. Також існують статистично значимі відмінності в показниках комунікативних здібностей залежно від стажу [$F = 3,300$; $p = 0,042$] та у взаємодії між змінними стажу й предметної спрямованості [$F = 3,626$; $p = 0,009$]. Зі стажем комунікативні здібності розвиваються і вдосконалюються.

Таблиця 4.19

Порівняльні характеристики комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Комунікативні здібності	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,01	0,296	0,999
Емпатія	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	5,02	3,050	0,233
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	5,84	2,779	0,097
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,82	3,050	0,961
Діалогічність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-2,27	1,299	0,195
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-0,58	1,183	0,876
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,69	1,299	0,399
Педагогічний такт	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	1,61	0,775	0,100
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-0,19	0,706	0,959
Емоційне вигорання	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-2,07	1,917	0,529
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	-0,06	1,747	0,999
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	2,01	1,917	0,549
Деперсоналізація	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі	1,79	1,346	0,382
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,76	1,346	0,397

Продовження таблиці 4.19

Редукція	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,82	1,596	0,864
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	2,77	1,454	0,144
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,95	1,596	0,444
Задоволеність працею	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	1,54	0,886	0,197

Таблиця 4.20

Порівняльні характеристики комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей у розрізі педагогічного стажу

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M _{dif}	SD	p
Комунікативні здібності	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,37	0,304	0,444
	менше 10 років та більше 20 років	-0,62	0,309	0,121
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,24	0,264	0,624
Емпатія	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-5,86	3,134	0,155
	10-20 років стажу та більше 20 років	-2,63	2,717	0,599
Діалогічність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	0,28	1,335	0,976
	менше 10 років та більше 20 років	0,44	1,358	0,944
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,16	1,157	0,990
Педагогічний такт	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-1,16	0,796	0,317
	менше 10 років та більше 20 років	-1,15	0,810	0,337
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,01	0,690	1,000
Емоційне вигорання	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	3,34	1,970	0,214
	менше 10 років та більше 20 років	0,43	2,004	0,975
	10-20 років стажу та більше 20 років	-2,91	1,708	0,211
Деперсоналізація	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,62	1,383	0,894
	менше 10 років та більше 20 років	0,05	1,406	0,999
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,68	1,199	0,839

Продовження таблиці 4.20

Редукція	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-0,06	1,640	0,999
	менше 10 років та більше 20 років	-0,88	1,668	0,859
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,82	1,422	0,833
Задоволеність працею	менше 10 років та ті, хто має 10-20 років стажу	-1,15	0,911	,419
	менше 10 років та більше 20 років	-1,37	0,926	0,309
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,21	,790	0,961

Щодо емпатії, то було виявлено статистично значимі розбіжності в показниках підгруп у розрізі педагогічного стажу, а саме між тими, хто має менше 10 років та більше 20 років ($p=0,025$; $M_{dif}=-8,49$; $SD= 3,188$). Одержані дані свідчать про те, що з досвідом рівень здатності до емпатії в педагогів збільшується, їм легше керувати своїми емоціями, вони стають більш чутливі до потреб і проблем інших і можуть «читати» обличчя учнів.

Також за допомогою критерія Тьюкі було виявлено внутрішньогрупові відмінності на рівні статистичної тенденції в показниках педагогічного такту між вчителями-предметниками та викладачами ЗВО ($p=0,057$; $M_{dif}= -1,81$; $SD= 0,775$). Як показали результати дослідження, у викладачів ЗВО педагогічний такт нестійкий, вони можуть дозволити собі спілкування зі студентами «на рівних». У вчителів значних порушень такту не спостерігаються, вони більшою мірою спілкуються з учнями в рольовому форматі.

У показниках деперсоналізації теж було зафіксовано внутрішньогрупові відмінності між учителями предметів загального циклу та вчителями предметів духовно-морального спрямування ($p=0,014$; $M_{dif}= 3,55$; $SD= 1,226$). Вчителі предметів духовно-морального спрямування проявляють більшу залежність від людей, що, певною мірою, призводить до деформації їхніх стосунків з учнями, батьками та колегами.

Було виявлено статистично значимі відмінності у показниках рівня задоволеності працею у різних групах педагогів [$F = 19,953$; $p = 0,0001$], причому залежно від стажу [$F = 1,403$; $p = 0,252$] та у взаємодії між змінними стажу та

предметної спрямованості [$F = 0,213$; $p = 0,930$] таких відмінностей виявлено не було. Зафіксовано відмінності в показниках рівня задоволеності працею на високому рівні статистичної достовірності в підгрупах: вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі предметів загального циклу ($p=0,0001$; $M_{dif}= 5,48$; $SD= 0,808$) та вчителі предметів загального циклу – викладачі ЗВО ($p=0,0001$; $M_{dif}= 3,94$; $SD= 0,886$). Найбільш задоволеними своєю працею виявились вчителі предметів духовно-морального спрямування, а найменш задоволеними – вчителі предметів загального циклу.

Креативно-пізнавальний компонент

Що стосується креативно-пізнавального компонента, то було виявлено відмінності між підгрупами педагогів у показниках оригінальності [$F = 3,634$; $p = 0,031$] та уяви [$F = 3,264$; $p = 0,044$]. Оригінальність найбільші показники має в групі викладачів ЗВО, а найменші – у вчителів предметів загального циклу. Показники за шкалою «уява» також найнижчими виявились у вчителів предметів загального циклу, а найвищими – у вчителів предметів духовно-морального спрямування. Також було зафіксовано внутрішньогрупові відмінності в показниках емоційності між вчителями-предметниками та викладачами ЗВО ($p=0,045$; $M_{dif}= 1,11$; $SD= 0,458$). Викладачі ЗВО виявились більш емоційними, що позитивно позначається на їхній креативності. Сьогодні відомо, що креативність дуже тісно пов'язана з емоційністю та з роботою підсвідомого. Так, М. Николаєнко розглядає підсвідоме як структуру, де на основі всього життєвого досвіду формуються нові синтезовані ідеї. Але не завжди вони мають вихід у свідомість, що містить сформовану сукупність установок, які захищають від «чужорідних образних об'єктів» [237]. На думку П. Симонова, саме емоції відіграють важливу роль у подоланні стереотипних реакцій, оскільки вони здатні на деякий час знизити мислительну активність і тим самим знизити «захист» від нових так званих чужорідних думок. Слід додати, що таку функцію мають тільки позитивні емоції [334].

Таблиця 4.21

Порівняльні характеристики креативно-пізнавального компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M _{dif}	SD	p
Творче мислення	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,65	0,608	0,539
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	0,42	0,554	0,730
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,23	0,608	0,926
Допитливість	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,23	0,542	0,907
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	0,29	0,494	0,827
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,06	0,542	0,993
Оригінальність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,32	0,580	0,849
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	0,94	0,529	0,187
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,25	0,580	0,085
Уява	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,26	0,591	0,898
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	1,10	0,538	0,110
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,84	0,591	0,338
Інтуїція	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,27	0,568	0,883
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	0,45	0,517	0,659
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,72	0,568	0,416
Емоційність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,50	0,458	0,522
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,61	0,417	0,311
Почуття гумору	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,62	0,479	0,404
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,13	0,436	0,953
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,75	0,479	0,269

Продовження таблиці 4.21

Творче ставлення до професії	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,34	0,552	0,809
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	1,16	0,503	0,060
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,82	0,552	0,305
Творчий потенціал	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,65	1,227	0,858
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	1,94	1,118	0,200
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,29	1,227	0,548

Водночас було виявлено цікавий факт, зокрема, що почуття гумору педагогів відрізняється залежно від їхнього трудового стажу. Було зафіксовано внутрішньогрупові відмінності у показниках почуття гумору між тими, хто має 10–20 років стажу та більше 20 років ($p=0,21$; $M_{dif}=1,17$; $SD=0,427$). Як з'ясувалося, почуття гумору зі стажем зменшується, особливо стрімко це відбувається після 20 років педагогічного стажу.

Таблиця 4.22

Порівняльні характеристики креативно-пізнавального компонента педагогічних здібностей у розрізі педагогічного стажу

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Творче мислення	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,43	0,624	0,773
	менше 10 років та більше 20 років	-0,79	0,635	0,433
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,36	0,541	0,784
Допитливість	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,83	0,557	0,301
	менше 10 років та більше 20 років	-0,59	0,566	0,550
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,24	0,483	0,876
Оригінальність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,32	0,596	0,853
	менше 10 років та більше 20 років	0,25	0,607	0,912
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,57	0,517	0,517
Уява	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,32	0,607	0,860
	менше 10 років та більше 20 років	-0,70	0,617	0,498
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,38	0,526	0,751

Продовження таблиці 4.22

Інтуїція	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,88	0,583	0,296
	менше 10 років та більше 20 років	-0,41	0,593	0,772
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,47	0,506	0,625
Емоційність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,45	0,470	0,604
	менше 10 років та більше 20 років стажу	0,19	0,479	0,917
	10-20 років стажу та більше 20 років стажу	-0,26	0,408	0,797
Почуття гумору	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,33	0,492	0,778
	менше 10 років та більше 20 років стажу	0,84	0,501	0,223
Творче ставлення до професії	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,55	0,567	0,600
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,71	0,577	0,435
	10-20 років стажу та більше 20 років стажу	-0,17	0,491	0,940
Творчий потенціал	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,59	1,261	0,887
	менше 10 років та більше 20 років стажу	0,52	1,282	0,913
	10-20 років стажу та більше 20 років стажу	1,11	1,093	0,569

Метакогнітивно-рефлексивний компонент

У метакогнітивно-рефлексивному компоненті не було виявлено статистично значимих відмінностей у показниках педагогічної рефлексивності ні залежно від стажу [$F = 1,756$; $p = 0,180$], ні у взаємодії між змінними стажу та груп педагогів [$F = 1,481$; $p = 0,216$], однак було виявлено відмінності між самими групами педагогів [$F = 4,709$; $p = 0,012$]. Так, подальший апостеріорний критерій Тьюкі на виявлення внутрішньогрупових відмінностей у показниках педагогічної рефлексивності показав статистично значимі розбіжності в підгрупах між учителями-предметниками та викладачами ЗВО ($p = -0,63$; $M_{dif} = 4,991$; $SD = 0,991$), між учителями предметів духовно-морального спрямування та викладачів ЗВО ($p = 0,017$; $M_{dif} = 14,05$; $SD = 4,991$), між учителями предметів духовно-морального спрямування та вчителями-предметниками ($p = 0,012$; $M_{dif} = 13,42$; $SD = 4,547$). Найвищі показники педагогічної рефлексії зафіксовано у групі вчителів предметів духовно-морального спрямування, а порівняно найменші – у вчителів предметів загального циклу. Також за допомогою апостеріорного критерію Тьюкі було зафіксовано відмінності у групах залежно від стажу роботи, зокрема, між тими, хто

має менше 10 років стажу та тими, хто має 10–20 років стажу ($p=0,108$, ; $M_{dif}=-10,49$; $SD=5,128$) й тими, хто має 10–20 років стажу та більше 20 років стажу ($p=0,310$; $M_{dif}=-6,55$; $SD=4,446$). Отже, встановлено, що зі стажем педагогічна рефлексивність зростає.

Таблиця 4.23

Порівняльні характеристики метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Педагогічна рефлексивність	вчителі предметів духовно-морального спрямування - викладачі ЗВО	14,05*	4,991	0,017
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	13,42*	4,547	0,012
Метакогнітивна включеність у діяльність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	11,06	7,021	,263
	вчителі предметів духовно-морального спрямування - вчителі-предметники	11,71	6,397	,167
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	,65	7,021	,995

Таблиця 4.24

Порівняльні характеристики метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей у розрізі педагогічного стажу

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Педагогічна рефлексивність	менше 10 років та більше 20 років стажу	17,04*	5,216	0,005
Метакогнітивна включеність у діяльність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-13,36	7,214	,160
	10-20 років стажу та більше 20 років стажу	-8,44	6,254	,373

Крім того, було зафіксовано внутрішньогрупові відмінності в показниках метакогнітивної включеності залежно від стажу, зокрема, між тими, хто має менше 10 років стажу та більше 20 років стажу ($p= 0.011$; $M_{dif}= -21,8$; $SD=7,338$). Отже, зі

стажем метакогнітивна включеність у діяльність, як і педагогічна рефлексія, зростає.

Духовно-моральний компонент

До духовно-морального компонента, як було обґрунтовано у попередніх підрозділах, увійшли цінності, релігійність, моральні якості, інтелігентність, толерантність і здатність до саморозвитку. Почнемо аналіз із системи цінностей.

У результаті порівняння показників за шкалою «конформність» не було виявлено статистично значимих відмінностей у групах залежно від стажу роботи [$F = 2,516$; $p = 0,088$] та у взаємодії між змінними стажу та груп педагогів [$F = 1,141$; $p = 0,344$]. Водночас, було виявлено статистично значимі відмінності між самими групами педагогів [$F = 6,811$; $p = 0,002$]. Зокрема, існують статистично значимі відмінності у вияві конформності між підгрупами вчителів предметів духовно-морального спрямування та викладачів ЗВО ($p=0,004$; $M_{dif}= 0,67^*$; $SD=0,202$), вчителів предметів духовно-морального спрямування та вчителів-предметників ($p=0,001$; $M_{dif}= 0,69^*$; $SD=0,184$). Вчителі предметів духовно-морального спрямування більшою мірою схильні стримувати та запобігати дії, що можуть завдати шкоди іншим або не відповідати соціальним очікуванням. Найменший рівень такої схильності зафіксовано у вчителів-предметників. Також існують внутрішньо-групові відмінності залежно від стажу роботи, зокрема, між тими, хто має стаж менше 10 років та тими, хто має 10–20 років стажу ($p= 0,05$; $M_{dif}= -0,49$; $SD= 0,207$) й тими, хто має стаж менше 10 років та більше 20 років ($p= 0,003$; $M_{dif}= 0,211$; $SD=-0,73$). Це означає, що ті, педагоги, що мають педагогічний стаж менший 10 років є більш байдужими до схильностей, які можуть мати негативні соціальні наслідки, і не проявляють активності у формуванні таких рис, як самодисципліна, ввічливість, повага до батьків та старших тощо. Найбільші показники щодо цієї цінності зафіксовано в педагогів, які мають стаж більше 20 років.

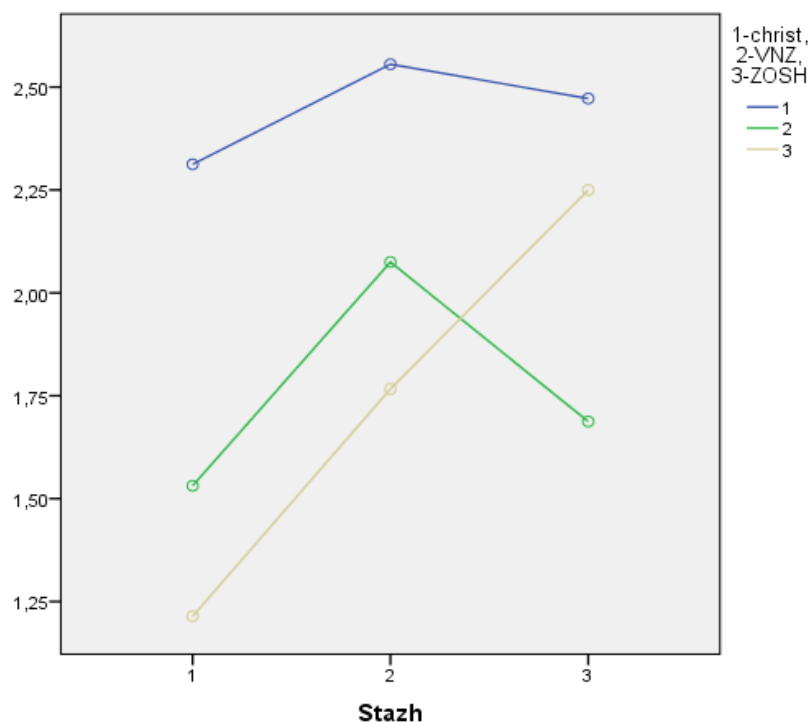


Рис. 4.10 Середні значення цінності «конформність» у групах педагогів та залежно від педагогічного стажу.

Таблиця 4.25

Порівняльні характеристики духовно-морального компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M_{dif}	SD	p
Цінність «конформність»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,67*	0,202	0,004
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,69*	0,184	,001
Цінність «традиції»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,35	0,229	0,285
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,20	0,209	0,602
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,15	0,229	0,795
Цінність «доброта»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,27	0,226	0,453
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,40	0,206	0,130
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,13	0,226	0,833

Продовження таблиці 4.25

Цінність «універсалізм»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,16	0,197	0,704
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,19	0,179	0,553
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,34	0,197	0,194
Цінність «самостійність»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,05	0,237	0,971
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,02	0,216	0,997
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,07	0,237	0,951
Цінність «стимуляція»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,23	0,276	0,675
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,36	0,252	0,327
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,13	0,276	0,889
Цінність «гедонізм»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,34	0,341	0,573
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,24	0,311	0,725
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,11	0,341	0,948
Цінність «досягнення»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,27	0,268	0,574
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,23	0,244	0,627
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,04	0,268	0,985
Цінність «влада»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,34	0,252	0,382
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,07	0,230	0,944
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,41	0,252	0,240
Цінність «безпека»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,08	0,220	0,929

Продовження таблиці 4.25

	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,01	0,200	0,998
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,07	0,220	0,949
Ставлення до релігії як філософської концепції	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,15	0,697	0,975
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,58	0,635	0,633
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,73	0,697	0,549
Ставлення до магії	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,85	0,707	0,457
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	-0,13	0,644	0,978
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,98	0,707	0,356
Тенденція шукати в релігії підтримку	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,67	0,615	0,525
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	-0,71	0,560	0,418
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,04	0,615	0,998
Зовнішня релігійність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,89	0,667	0,382
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	-1,03	0,608	0,213
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,14	0,667	0,975
Інтерес до «псевдонауки»	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,92	0,693	0,381
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,62	0,693	0,641
Віра в Бога	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,95	0,668	0,332
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	-1,03	0,608	0,213
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,08	0,668	0,992
Релігійна самосвідомість	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,97	0,785	0,434

Продовження таблиці 4.25

	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,13	0,715	0,982
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,10	0,785	0,344
Ставлення до релігії як зразка моральних норм	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,36	0,650	0,847
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,19	0,592	0,943
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,16	0,650	0,965
Громадянські якості	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	0,23	0,688	0,942
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	-0,10	0,627	0,987
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,32	0,688	0,885
Моральні якості	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,63	0,792	0,705
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,81	0,722	0,507
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	1,44	0,792	0,171
Інтелектуальні якості	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,73	0,712	0,564
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,13	0,649	0,978
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,86	0,712	0,454
Загальна культура	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,18	0,670	0,961
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,03	0,610	0,998
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,21	0,670	0,947
Інтелігентність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-0,37	0,351	0,539
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,18	0,320	0,845
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,55	0,351	0,265

Продовження таблиці 4.25

Толерантність	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	-1,42	0,630	0,068
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	-1,29	0,574	0,070
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	0,13	0,630	0,976
Здатність до саморозвитку	вчителі предметів духовно-морального спрямування – викладачі ЗВО	1,48	1,267	0,474
	вчителі предметів духовно-морального спрямування – вчителі-предметники	0,58	1,155	0,870
	вчителі-предметники – викладачі ЗВО	-0,90	1,267	0,757

Таблиця 4.26

Порівняльні характеристики духовно-морального компонента педагогічних здібностей у розрізі педагогічного стажу

Критерій порівняння	Порівнювані групи в межах критерію	M _{dif}	SD	p
Цінність «конформність»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,49	0,207	0,05
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,73*	0,211	0,003
Цінність «традиції»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,35	0,236	0,296
	менше 10 років та більше 20 років	-0,38	0,240	0,267
	10-20 років стажу та більше 20 років	-,002	0,204	0,994
Цінність «доброта»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,40	0,232	0,203
	менше 10 років та більше 20 років	-0,25	0,236	0,548
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,15	0,201	0,731
Цінність «універсалізм»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,04	0,202	0,974
	менше 10 років та більше 20 років	-0,09	0,206	0,899
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,05	0,175	0,963
Цінність «самостійність»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,17	0,243	0,761
	менше 10 років та більше 20 років	0,16	0,247	0,791
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,01	0,211	0,999
Цінність «стимуляція»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,06	0,284	0,978
	менше 10 років та більше 20 років	0,16	0,289	0,837
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,22	0,246	0,642

Продовження таблиці 4.26

Цінність «гедонізм»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,07	0,351	0,981
	менше 10 років та більше 20 років	0,63	0,357	0,186
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,7	0,304	0,063
Цінність «досягнення»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,19	0,276	0,778
	менше 10 років та більше 20 років	0,42	0,280	0,299
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,61	0,239	0,035
Цінність «влада»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,23	0,259	0,657
	менше 10 років та більше 20 років	0,18	0,263	0,763
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,41	0,224	0,165
Цінність «безпека»	менше 10 років та більше 20 років	0,45	0,230	0,129
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,28	0,196	0,322
Ставлення до релігії як філос. концепції	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,03	0,716	0,999
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,36	0,728	0,874
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,39	0,621	0,804
Ставлення до магії	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,26	0,726	0,930
	менше 10 років та більше 20 років	-0,41	0,739	0,841
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,68	0,630	0,532
Тенденція шукати в релігії підтримку	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,48	0,632	0,732
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,43	0,643	0,781
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,43	0,643	0,781
Зовнішня релігійність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,06	0,686	0,996
	менше 10 років та більше 20 років	-0,01	0,698	1,000
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,07	0,595	0,992
Інтерес до «псевдонауки»	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,59	0,712	0,682
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,60	0,724	0,686
	10-20 років стажу та більше 20 років	-1,20	0,617	0,135
Віра в Бога	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,12	0,686	0,983
	менше 10 років та більше 20 років стажу	0,05	0,698	0,997
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,07	0,595	0,993
Релігійна самосвідомість	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-1,52	0,807	0,149
	менше 10 років та більше 20 років	-1,57	0,821	0,142
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,05	0,699	0,998

Продовження таблиці 4.26

Ставлення до релігії як зразка моральних норм	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-1,43	0,668	0,088
	менше 10 років та більше 20 років	-1,28	0,680	0,149
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,15	0,579	0,964
Громадянські якості	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,37	0,707	0,857
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,38	0,719	0,857
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,01	0,613	1,000
Моральні якості	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,78	0,814	0,602
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,42	0,828	0,867
	10-20 років стажу та більше 20 років	-1,21	0,706	0,209
Інтелектуальні якості	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,55	0,731	0,730
	менше 10 років та більше 20 років стажу	0,53	0,744	0,756
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,02	0,634	0,999
Загальна культура	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,95	0,688	0,355
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,96	0,700	0,358
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,01	0,597	1,000
Інтелігентність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	0,17	0,361	0,887
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,13	0,367	0,929
	10-20 років стажу та більше 20 років	-0,30	0,313	0,599
Толерантність	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-0,72	0,647	0,514
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-0,03	0,658	0,999
	10-20 років стажу та більше 20 років	0,68	0,561	0,448
Здатність до саморозвитку	менше 10 років та ті, хто має 10-20 р. стажу	-2,68	1,302	0,106
	менше 10 років та більше 20 років стажу	-1,45	1,325	0,522
	10-20 років стажу та більше 20 років	1,23	1,129	0,523

Було зафіксовано внутрішньогрупові відмінності в показниках за шкалою «досягнення» залежно від стажу роботи між тими, хто має 10–20 років стажу та більше 20 років ($p=0,035$; $M_{dif}= 0,61$; $SD=0,239$). Педагоги зі стажем понад 20 років менше переймаються особистим успіхом відповідно до соціальних стандартів і менше опираються на соціальне схвалення.

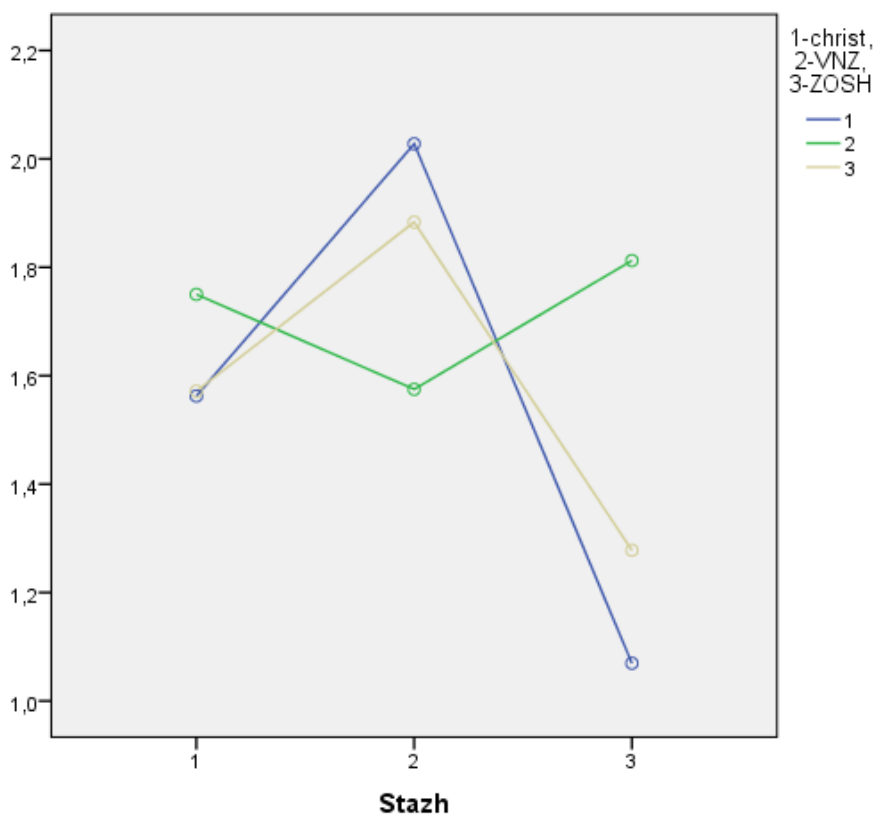


Рис. 4.11 Середні значення цінності «досягнення» у групах педагогів та залежно від педагогічного стажу.

Не було виявлено статистично значимих відмінностей у показниках «безпеки» між різними групами педагогів [$F = 0,150$; $p = 0,861$] та у взаємодії між змінними стажу та груп [$F = 0,900$; $p = 0,468$]. Однак була виявлена статистична відмінність між підгрупами дослідження залежно від стажу роботи [$F = 5,005$; $p = 0,009$]. Було зафіксовано внутрішньогрупові відмінності у показниках цінності безпеки між тими, хто має менше 10 років та тими, хто має 10–20 років педагогічного стажу ($p = 0,05$; $M_{\text{dif}} = 0,73$; $SD = 0,226$). Так, найнижчі показники за цією цінністю одержали педагоги, які працюють менше 10 років, а найвищі – ті, які працюють 10–20 років. Це означає, що для молодих педагогів безпека для інших людей, гармонія, стабільність суспільства і відносин мають порівняно менше значення.

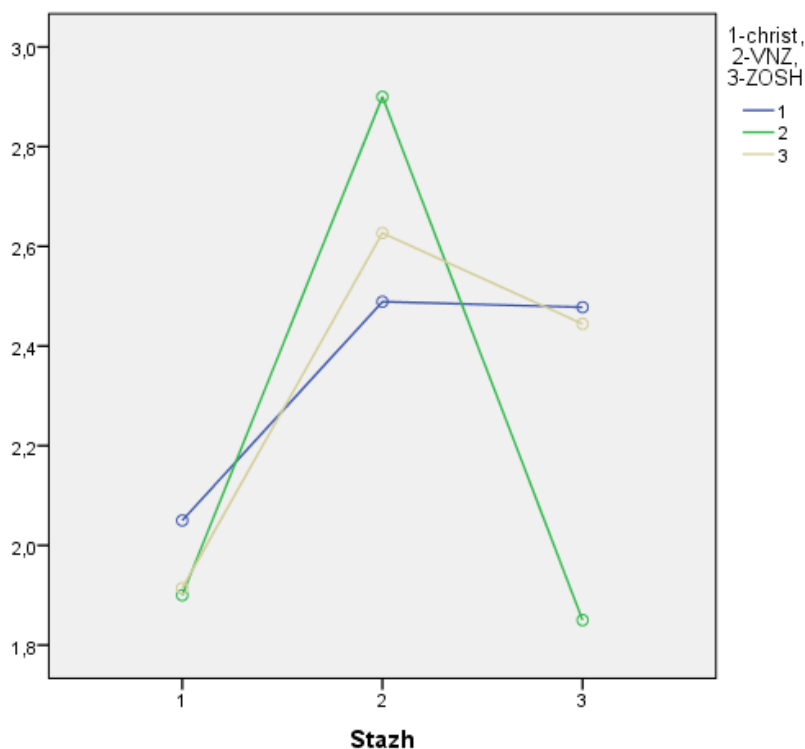


Рис. 4.12 Середні значення цінності «безпека» у групах педагогів та залежно від педагогічного стажу.

Іншим елементом духовно-морального компонента є релігійність. За концепцією Ю. Щербатих вона має свою структуру, до якої входять: ставлення до релігії як філософської концепції, ставлення до магії, прагнення шукати в релігії підтримку, зовнішні ознаки релігійності, інтерес до загадкових і таємничих явищ («псевдонауки»), віра в Творця, релігійна самосвідомість і ставлення до релігії як зразка моральних норм. У результаті проведення одномірного дисперсійного аналізу було зафіксовано лише внутрішньогрупові відмінності в показниках за шкалою «псевдонаука» між учителями предметів духовно-морального спрямування та учителями-предметниками ($p=0,43$; $M_{dif}=1,55$; $SD=0,631$). Як виявилось, учителі предметів духовно-морального спрямування проявляють більший інтерес до загадкових і таємничих явищ, у сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання.

За іншими шкалами у структурі індивідуальної релігійності статистично значимих відмінностей не було виявлено.

За тестом «Оцінка рівня інтелігентності особистості» (В. Андрєєва) не було виявлено жодних статистично значимих відмінностей між підгрупами залежно від предметної спрямованості або стажу роботи (таблиці 4.25, 4.26).

Було виявлено статистично значиму відмінність у показниках толерантності між різними групами педагогів [$F = 3,478$; $p = 0,036$]. Утім відмінностей залежно від стажу [$F = 1,249$; $p = 0,293$] та у взаємодії між змінними стажу та груп [$F = 0,819$; $p = 0,517$] виявлено не було.

Як було обґрунтовано в попередніх підрозділах, важливим елементом духовно-морального компонента в структурі педагогічних здібностей є здатність до саморозвитку. У результаті застосування однофакторного дисперсійного аналізу щодо рівнів саморозвитку в різних групах педагогів, а також у розрізі педагогічного стажу не було виявлено статистично значимих відмінностей (таблиці 4.25, 4.26).

Однак, у результаті порівняння одержаних даних у розрізі груп педагогів та їх педагогічного стажу за методикою «Шляхи саморозвитку» було виявлено відмінності. Для цього ми застосували критерій χ^2 -квадрат.

У результаті проведеного аналізу було встановлено, що немає статистично значимої відмінності в показниках шляхів саморозвитку в досліджуваних підгрупах за критерієм стажу роботи ($\chi^2 = 7,589$, $p = 0,270$).

Відсотковий аналіз частоти використання того чи того способу саморозвитку у розрізі стажу роботи поданий у таблиці 4.27.

Таблиця 4.27

Шляхи саморозвитку педагогів у розрізі педагогічного стажу, %

Шляхи розвитку	Педагогічний стаж у роках		
	≤ 10 років (n=84)	10-20 р. (n=132)	≥ 20 років (n=124)
А «можу, але не хочу»	28,5 %	18,1%	41,9%
Б «хочу знати себе і можу самовдосконалюватися»	52,3%	72,7%	45,1%
В «не хочу ні знати, ні мінятися»	3,5%	3,0%	5,6%
Г «хочу знати, але не можу себе змінити»	15,4%	6,0%	7,2%

Так, викладачі та вчителі, котрі пропрацювали в педагогічній сфері менше 10 років, найчастіше використовують спосіб Б «хочу знати себе і можу самовдосконалюватися» (52,3%); далі йде спосіб А «можу, але не хочу» (28,5%); хочуть знати, але не можуть себе змінити 15,4 % педагогів, а також 3,5 % не хочуть ні пізнавати себе, ні мінятися. Значна частина викладачів та вчителів, котрі мають 10–20 років педагогічного стажу, використовують спосіб Б (72,7%), тобто хочуть пізнавати себе і можуть самовдосконалюватися; проте 18,1% – можуть, але не хочуть працювати над собою (це майже кожен 5-й педагог); частка тих, хто хоче себе пізнавати, але не можуть мінятися, складає 6,0% і не хочуть ні знати, ні мінятися – 3,0%. Серед тих, хто має понад 20 років педагогічного стажу, практично рівною мірою представлені спосіб А «можу, але не хочу» (41,9%) та Б – «хочу знати себе і можу самовдосконалюватися» (45,1%); збільшилася частка тих, хто хоче знати себе, але не може змінюватися (7,2%) та тих, хто не хоче ні знати, ні мінятися (5,6 %).

Аналіз шляхів саморозвитку в досліджуваних підгрупах за допомогою критерію хі-квадрат також зафіксував статистично значимі відмінності і у групах педагогів ($\chi^2 = 13,548$, $p = 0,035$). Більш детально відмінності можна побачити у таблиці 4.28.

Таблиця 4.28

Шляхи саморозвитку у різних групах педагогів, %

Шляхи розвитку	Групи педагогів		
	Вчителі предметів заг.циклу (n=124)	Вчителі предметів дух.-мор.спр (n=124)	Викладачі ЗВО (n=92)
А «можу, але не хочу»	29,8 %	31,4%	30,4%
Б «хочу знати себе і можу самовдосконалюватися»	66,9%	62,1%	39,1%
В «не хочу ні знати, ні мінятися»	0%	2,4%	4,3%
Г «хочу знати, але не можу себе змінити»	3,2%	4,0%	26,1%

Як бачимо з таблиці 4.28, серед учителів предметів загального циклу найчастішим способом саморозвитку є спосіб Б «хочу знати себе і можу самовдосконалюватися» (66,9%), 29,8% можуть себе вдосконалювати, але не хочуть, а також 3,2% – хочуть знати, але не можуть себе змінити. Водночас таких, які не хочуть ні знати себе, ні мінятися, немає взагалі.

Серед учителів предметів духовно-морального спрямування 62,1% хочуть пізнавати себе і можуть самовдосконалюватися, 31,4% – хочуть, але не можуть, 4% – хочуть знати себе, але не можуть змінити та 2,4% учителів предметів духовно-морального спрямування не хочуть ні пізнавати себе, ні змінювати.

Цікаві факти було одержано щодо викладачів ЗВО. Як виявилось, третина викладачів (30,4%) можуть, але не хочуть над собою працювати; 26,1% хочуть знати себе, але не можуть змінюватися; 4,3% викладачів не хочуть ні знати себе, ні мінятися і 39,1% – хочуть себе пізнавати і можуть самовдосконалюватися. Частка останніх серед усіх досліджуваних педагогів у цій групі найменша.

За допомогою критерію хі-квадрат встановлено, що існують статистично значимі відмінності у виборі шляхів саморозвитку у досліджуваних групах ($\chi^2 = 13,548, p = 0,035$).

Отже, можемо констатувати, що частина педагогів не готові до постійної роботи над собою.

4.4.2. Характеристика структури педагогічних здібностей за зовнішніми та внутрішніми ознаками успіху

Оцінку структурно-компонентного складу педагогічних здібностей за зовнішніми ознаками успіху було здійснено у кілька етапів.

На першому етапі на основі опитування учнів та батьків як споживачів освітніх послуг вибірку було поділено на чотири групи за двома ознаками: когнітивні досягнення учнів (знання ними предмета) та їхнє емоційне ставлення до уроків (наявність або відсутність прихильності до вчителя).

До першої групи ввійшли вчителі, які, за оцінками учнів та батьків, формують в учнів міцні знання, викликають пізнавальний інтерес, а також

прихильність та позитивне ставлення з боку учнів (цю групу вчителів ми назвали «майстрами своєї справи»). До другої – вчителі, які формують хороші знання, однак з учнями вони не завжди знаходять спільну мову, не завжди здатні їх зрозуміти й підтримати, а тому до них, переважно, негативне ставлення («сухі дидакти»). Третю групу представили вчителі, які не можуть сформувати в учнів міцні знання, однак викликають у них прихильність, учням цікаво з ними спілкуватися, ділитися переживаннями тощо (ми віднесли їх до умовної групи «фасилітаторів»). І до четвертої групи ввійшли вчителі, які, за оцінками учнів та батьків, не можуть сформувати в учнів ні знань, ні прихильності. Імовірно, стати педагогом було помилковим рішенням.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона було визначено тісноту зв'язків між компонентами педагогічних здібностей, що послугувало основою для побудови структури педагогічних здібностей у кожній з досліджуваних груп. Значення кореляції між змінними, менші за 0.05, ми до уваги не брали.

Таблиця 4.29

Показники кореляційних зв'язків у структурі педагогічних здібностей першої групи педагогів («майстрів»)

Зв'язки між елементами		Пок-к	Зв'язки між елементами		Пок-к
Вимогливість	Мор.якості	-,813**	Лідерство	Впевненість у собі	,671*
	Допитливість	,724*		Поступливість	-,640*
	Оригінальність	,651*		Прагнення до саморозвитку	,616*
	Уява	,769**	Впевненість у собі	Віра в Бога	-,703*
	Емоційність	,694*		Поступливість	-,733*
	Творче ставлення до професії	,603*		Ст.до релігії як зразка мор.норм	-,703*

Продовження таблиці 4.29

Дид.здібності	Толерантність	,609*		Ст.до релігії як філос.концепції	-,757**
	Діалогічність	,606*	Довірливість	Скептицизм	,667*
	Фасил.к-т ПР	,749**		Поступливість	,740**
	Когн.к-т ПР	,828**	Добросерд-сть	Поступливість	,647*
	Ст.до релігії як філос. концепції	,710*	Інтелігентність	Впевненість у собі	-,619*
	Пед.рефлекс-сть	,798**		Добросерд-сть	,675*
	Афект.к-т ПР	,732*		Мор.якості	,651*
	Цін.смысл.к-т ПР	,753**	Громад.якості	Уява	,602*
Діалогічність	Поступливість	,708*		Зовн.реліг-сть	-,610*
	Заг.культура	,767**	Мор.якості	Допитливість	-,662*
	Тв.потенціал	,627*		Уява	-,741**
	Педагог.такт	,746**		Емоційність	-,803**
	Емпатія	,614*	Пед.співпраця	Орган.здібності	-,606*
	Творчий к-т ПР	,631*	Пед.такт	Добросерд-сть	,801**
	Фасиліт.к-т ПР	,644*		Заг. культура	,694*
	Когніт.к-т ПР	,785**		Когніт.к-т ПР	,638*
	Пед.рефлексивні сть	,734*		Ст.до релігії як філос.концепції	,633*
	Ст.до релігії як філос.концепції	,765**		Інтерес до магії	,657*
	Тенденція шукати в релігії підтримку	,692*		Тенденція шукати в релігії підтримку	,692*
	Інтерес до магії	,791**		Віра в Бога	,692*
	Віра в Бога	,708*	Тв.мислення	Допитливість	,683*
	Реліг.самосвідом	,678*	Оригінальність	Допитливість	,876**
Поступливість	,603*	Уява		,779**	
Добросерд-ність	,682*	Тв. потенціал		,642*	
Творчий к-т ПР	,796**	Задовол.прац		,701*	
Фасиліт.к-т ПР	Ст.до релігії як філос.концепції	,866**	Допитливість	уява	,865**

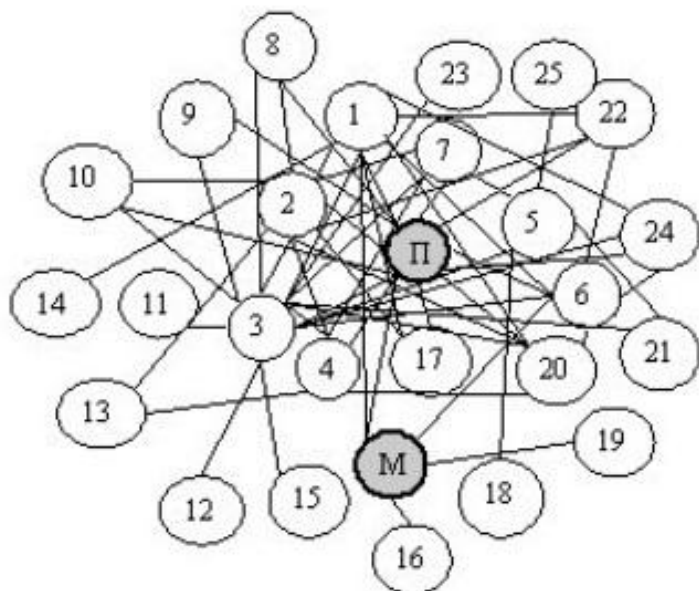
Продовження таблиці 4.29

	Віра в Бога	,845**		емоційність	,763**
Цін.-смысл.к-т ПР	Фасиліт.к-т ПР	,818**	уява	Задов.працею	,606*
	Ст.до релігії як філос.концепції	,670*		Емоційність	,809**
	Інтерес до заг.явищ	,651*		Задоволеність працею	,691*
Афект.к-т ПР	Скептицизм	,776**	Толерантність	Поч. гумору	,623*
	Деперсоналізаці я	,708*		Цін.-смысл.к-т	,869**
	Тенденція шукати в релігії підтримку	,670*		Інтерес до загадкових явищ	,707*
Когн.к-т ПР	Поступливість	,797**	Тв. мислення	Фасил.к-т ПР	,612*
	Довірливість	,703*		Інтуїція	,674*
	Добросерд-ність	,701*		Інтуїція	,834**
	чуйність	,610*	Емпатія	Тв. потенціал	,712*
	Творчий к-т ПР	,814**		Афект.к-т ПР	,611*
	Фасиліт.к-т ПР	,840**		Задов.працею	,764**
	Цін.-смысл.к-т ПР	,654*	Творчий потенціал	інтуїція	,674*
	Конат.к-т ПР	,672*	Тв.ставлення до професії	Творчий к-т ПР	,666*
	Афект.к-т ПР	,618*	Ем.вигорання	Тв. мислення	-,652*
	Ст.до релігії як філос.концепції	,900**	Редукція	інтуїція	,619*
	Тенденція шукати в релігії підтримку	,681*		Творче ставлення до професії	,719*
	Віра в Бога	,844**		Зовн.реліг-сть	-,605*
	Реліг.самосвідом	,604*	Задов. працею	Інтуїція	,762**
Ст.до релігії як зразка мор.норм	,643*	Тенденція шукати в релігії підтримку	Скептицизм	,791**	

Продовження таблиці 4.29

Конативний к-т ПР	Творчий к-т ПР	,842**		Довірливість	,631*
	Ст.до релігії як філос.концепції	,675*		Поступливість	,683*
	Віра в Бога	,744**		Добросерд-сть	,611*
	Ст.до релігії як зразка мор.норм	,604*		Інтерес до магії	,655*
Творчий к-т ПР	Віра в Бога	,846**	Ст.до релігії як філос.концепції	Реліг.самосвід.	,703*
	Ст.до релігії як філос.концепції	,838**		поступливість	,854**
	Ст.до релігії як зразка мор.норм	,708*		Добросердечні сть	,699*
Пед.рефлексив ність	Поступливість	,662*	Віра в Бога	Довірливість	,712*
	Довірливість	,616*		Поступливість	,812**
	Добросерд-сть	,665*		Довірливість	,628*
	Творчий к-т ПР	,925**		Добросерд-сть	,784**
	Цін.-смысл.к-т ПР	,725*		Ст.до релігії як філос.концепції	,934**
	Когніт.к-т ПР	,951**		Ст.до релігії як зразка мор.норм	,827**
	Фасиліт.к-т ПР	,913**		Інтерес до магії	,629*
	Конат.к-т ПР	,775**		Ст.до релігії як зразка мор.норм	,707*
	Ст.до релігії як філос.концепції	,913**		Ст.до релігії як філос.концепції	,827**
	Метакогн.включ.	,698*		Реліг.самосвід.	,635*
	Ст.до релігії як зразка мор.норм	,687*		Почуття гумору	Інтерес до загадкових явищ
Метаког.включ	Віра в Бога	,870**	Заг. культура	Скептицизм	,614*
	Почуття гумору	,628*		Оригінальність	,679*
	Творчий к-т ПР	,690*		Тв.потенціал	,647*
	Конат.к-т ПР	,738**		Когніт.к-т ПР	,615*
	Редукція	,640*		Задов. працею	,633*
			Інтерес до магії	,650*	

У результаті встановлено, що *структуру педагогічних здібностей першої групи учителів («майстри»)* складають: педагогічна рефлексія, емпатія, здатність до педагогічної співпраці, дидактичні здібності, діалогічність, толерантність, педагогічний такт, опірність до синдрому емоційного вигорання, метакогнітивна включеність у діяльність, релігійність (зі ставленням до релігії як філософської концепції, зразка моральних норм; з тенденцією шукати в релігії підтримку та втіху, вірити в Творця й визнавати існування вищої сили), а також такі якості, як впевненість у собі, вимогливість, добросердечність, почуття гумору, інтелігентність, загальна культура. Встановлено, що дидактичні здібності у вчителів цієї групи тісно корелюють з толерантністю ($r=0,609$, $p \leq 0.05$), діалогічністю ($r=0,606$, $p \leq 0.05$), педагогічною рефлексивністю ($r=0,798$, $p \leq 0.01$) та усіма її компонентами, ставленням до релігії як філософської концепції ($r=0,710$, $p \leq 0.05$). Як бачимо, обґрунтовані нами критерії розвитку педагогічних здібностей (див. підрозділ 2.4) мають емпіричне підтвердження. Основні кореляційні зв'язки у структурі педагогічних здібностей цієї групи учителів представлено на Рис. 4.13.

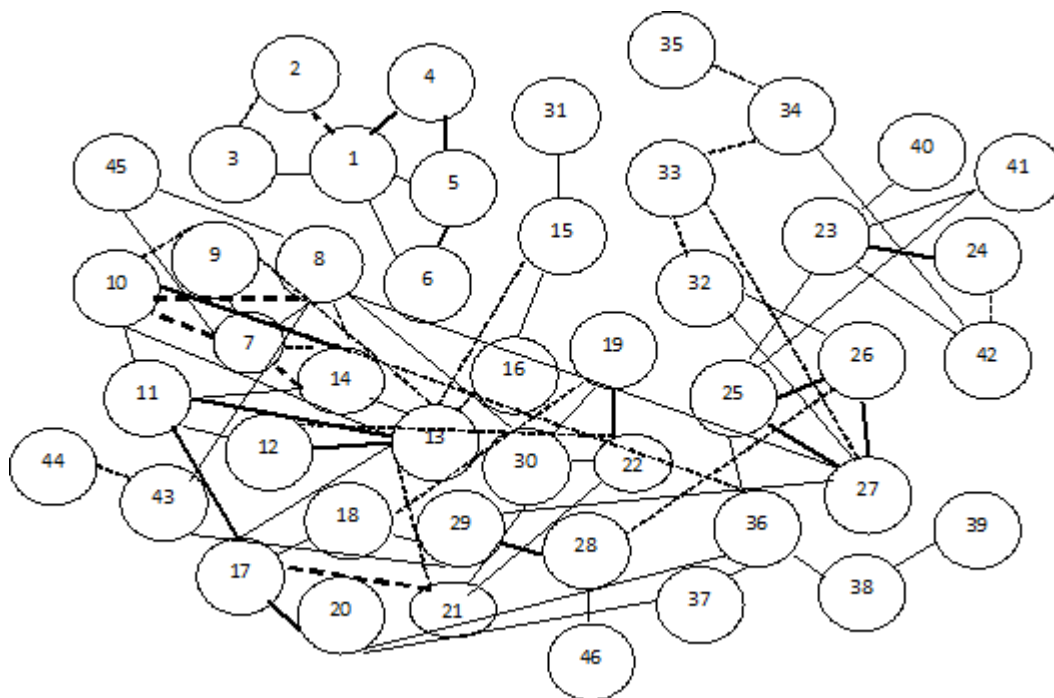


П р и м і т к и : ПР – загальний показник педагогічної рефлексивності (ПР); МВ – метакогнітивна включеність у діяльність; 1 – творчий компонент ПР; 2 – фасилітативний компонент ПР; 3 – когнітивний компонент ПР; 4 – ціннісно-смысловий компонент ПР; 5 – афективний компонент ПР; 6 – конативний компонент ПР; 7 – дидактичні здібності; 8 – поступливість; 9 – довірливість; 10 – добросердечність; 11 – чуйність; 12 – загальна культура; 13 – толерантність; 14 – творче ставлення до професії; 15 – педагогічний такт; 16 – почуття гумору; 17 – діалогічність; 18 – деперсоналізація; 19 – редукція; 20 – ставлення до релігії як філософської концепції; 21 – тенденція шукати в релігії підтримку; 22 – віра в Бога; 23 – релігійна самосвідомість; 24 – ставлення до релігії, як зразка моральних норм; 25 – емпатія

- ————— кореляція значима на рівні 0,01
- ————— кореляція значима на рівні 0,05

Рис. 4.13. Кореляційні зв'язки в структурі педагогічних здібностей першої групи вчителів («майстрів»).

Цікавим фактом стало те, що педагогічна рефлексивність у вчителів цієї групи тісно корелює зі ставленням до релігії як зразка моральних норм ($r=0.687$, $p \leq 0.05$), з вірою в Бога ($r=0.870$, $p \leq 0.01$), чого не було відмічено в інших групах. Так, тенденція вірити в Бога корелює з творчим ($r=0.846$, $p \leq 0.01$), фасилітативним ($r=0.845$, $p \leq 0.01$), когнітивним ($r=0.844$, $p \leq 0.01$) та конативним ($r=0.744$, $p \leq 0.01$) компонентами педагогічної рефлексивності; ставлення до релігії як зразка моральних норм тісно пов'язане з творчим ($r=0.708$, $p \leq 0.05$), когнітивним ($r=0.643$, $p \leq 0.05$), конативним ($r=0.604$, $p \leq 0.05$) компонентами; тенденція шукати в релігії підтримку та втіху корелює з когнітивним ($r=0.681$, $p \leq 0.05$) та афективним ($r=0.670$, $p \leq 0.05$) компонентами; ставлення до релігії як філософської концепції також пов'язане з усіма (крім афективного) компонентами педагогічної рефлексивності. Це дає підстави для попереднього висновку про те, що внутрішня автентична релігійність посилює рефлексивні процеси людини, або ж навпаки, а тому – може позначатися на розвитку педагогічних здібностей. Проте подібні висновки ще потребують експериментальної перевірки.



П р и м і т к и : 1 – зовнішня релігійність, 2 – творче мислення, 3 – комунікативні здібності, 4 – ціннісно-смысловий компонент ПР, 5 – педагогічна рефлексивність (ПР), 6 – фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності, 7 – моральні якості, 8 – скептицизм, 9 – інтелігентність, 10 – впевненість у собі, 11 – громадянські якості, 12 – допитливість, 13 – оригінальність, 14 – творчий потенціал, 15 – довірливість, 16 – діалогічність, 17 – уява, 18 – інтуїція, 19 – педагогічна співпраця, 20 – редукція, 21 –

емоційне вигорання, 22 – добросердечність, 23 – релігійна самосвідомість, 24 – ставлення до релігії як філософської концепції, 25 – лідерство, 26 – дидактичні здібності, 27 – прагнення до саморозвитку, 28 – конативний компонент ПР, 29 – емоційність, 30 – чуйність, 31 – когнітивний компонент ПР, 32 – творчий компонент ПР, 33 – вимогливість, 34 – ставлення до релігії як зразка моральних норм, 35 – задоволеність працею, 36 – творче ставлення до професії, 37 – інтерес до загадкових явищ, 38 – педагогічний такт, 39 – почуття гумору, 40 – віра в Бога, 41 – тенденція шукати в релігії підтримку, 42 – афективний компонент ПР, 43 – магія, 44 – метакогнітивна включеність у діяльність, 45 – організаційні здібності, 46 – інтелектуальні якості

————— - кореляція значима на рівні 0,01

————— - кореляція значима на рівні 0,05

- - - - - - - обернений зв'язок

Рис. 4.14. Кореляційні зв'язки в структурі педагогічних здібностей другої групи педагогів («дидактів»).

Таблиця 4.30

Показники кореляційних зв'язків у структурі педагогічних здібностей третьої групи педагогів («фасилітаторів»)

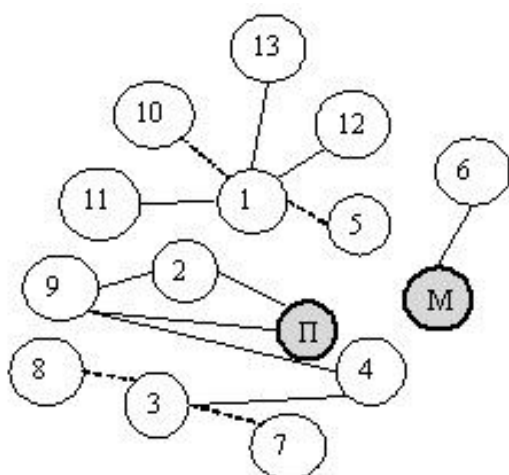
Зв'язки між елементами		Пок-к	Зв'язки між елементами		Пок-к
Дид.здібності	Прагнення до саморозвитку	,976**	Пед.рефлексивність	Творче мислення	-,935*
Лідерство	Впевненість у собі	,936*		Толерантність	,905*
	Інтел.якості	,890*		Емпатія	,987**
	Фасиліт.комп-т ПР	- ,988**		Афект.к-т ПР	,978**
	Метакогн.включ.	- ,969**		Редукція	,918*
Емпатія	Афект.к-т ПР	,997**	Когнітивний компонент ПР	Інтуїція	,990**
	Редукція	,956*	Творчий компонент ПР	Емоційність	,958*
Впевненість у собі	Заг. Культура	,922*	Почуття гумору	Конат.к-т ПР	,879*
	толерантність	-,879*		Віра в Бога	,963*
	Метакогн.включ.	-,944*		Інтерес до магії	,959*
	Фасиліт.к-т ПР	-,934*	Добросердечніс	Довірливість	,937*

Продовження таблиці 4.30

Вимогливість	Довірливість	,890*	Мор.якості	Заг.культура	-,915*
	Добросердечність	,982**	Ставлення до релігії як зразка мор.норм	Творче мислення	-,885*
Творче ставлення до професії	Інтелект.якості	-,881*	Поступливість	Довірливість	,982**
	Емоційність	-,881*		Довірливість	,935*
	Когн.комп-т ПР	-,881*	Пед.співпраця	Емоційність	,882*
Інтел.якості	Довірливість	,879*	Редукція	Поступливість	,917*
	Добросердечніс	,924*		Афект.к-т ПР	,970**
	Вимогливість	,917*		Скептицизм	,951*
Допитливість	Скептицизм	,982**	Ставлення до релігії як філос.концепц	Довірливість	-,901*
	Чуйність	,904*	Діалогічність	Творчий потенціал	,947*
	Прагнення до саморозвитку	,939*		Почуття гумору	,882*
	Деперсоналізації	,976**	Заг.культура	,882*	
Оригінальність	Скептицизм	,951*	Інтелігентність	Емоційність	-,881*
	Чуйність	,939*		Цін.-смысл.к-т ПР	,911*
	Допитливість	,939*		Магія	,878*
	Метакогн.включ	-,888*	толерантність	Заг.культура	-,896*
	Деперсоналізац	,963**		Емпатія	,952*
	Задоволеність працею	-,912*		Інтуїція	,990**
Емоц.вигоран	Чуйність	,973**	Громадянські якості	Афект.к-т ПР	,959*
	Інтуїція	,934*		Редукція	,906*
	Тв.потенціал	,901*		Діалогічність	,947*
	Когніт.к-т ПР	-,906*	Віра в Бога	Цін.-смысл.к-т ПР	,941*
				Інтерес до магії	,935*
	Зовн.релігійність	-,899*	Метакогніт. Включеність	Інтерес до магії	,896*
				Фасиліт.к-т ПР	,988**

* рівень значимості 0,01

** рівень значимості 0,05



П р и м і т к и : ПР – загальний показник педагогічної рефлексивності; МВ – метакогнітивна включеність у діяльність; 1 – творчий компонент ПР; 2 – когнітивний компонент ПР; 3 – афективний компонент ПР; 4 – конативний компонент ПР; 5 – комунікативні здібності; 6 – поступливість; 7 – добросердечність; 8 – лідерство; 9 – педагогічна співпраця; 10 – вимогливість; 11 – творче ставлення до професії; 12 – увага; 13 – інтуїція.

———— кореляція значима на рівні 0,01

———— кореляція значима на рівні 0,05

----- обернена кореляція

Рис. 4.15. Кореляційні зв'язки компонентів педагогічних здібностей у четвертій групі вчителів («неуспішні»).

Таблиця 4.31

Показники кореляційних зв'язків у структурі педагогічних здібностей четвертої групи педагогів («неуспішні»)

Зв'язки між елементами		Пок-к	Зв'язки між елементами		Пок-к
Лідерство	Довірливість	,886**	Добросерд-сть	Довірливість	,813*
	Добросерд-сть	,893**		Чуйність	,840*
	Чуйність	,756*	Довірливість	Чуйність	,832*
	Афект.к-т ПР	-,847*		Поч.гумору	,795*
Пед.співпраця	Оригінальність	-,826*	Мор.якості	Емоц.вигор.	-,788*
	Когн.к-т ПР	,803*		Деперсоналізац	-,908**
	Конат.к-т ПР	,783*	Оригінальність	Чуйність	,765*
	Пед.рефлексив	,887**	Поч. гумору	Скептицизм	-,923**
	Інтерес до магії	,758*	Емпатія	Гром.якості	,915**
	Зовн.релігійність	,780*		Мор.якості	,792*
вимогливість	Інтуїція	-,921**		Організ.здібн.	-,808*
	Емоційність	-,901		Редукція	,901**
Пед.такт	Поступливість	,833*	Впевнен. у собі	Мор.якості	-,926**
	Тв.потенціал	,867*		Емоц.вигор.	,830*

Продовження таблиці 4.31

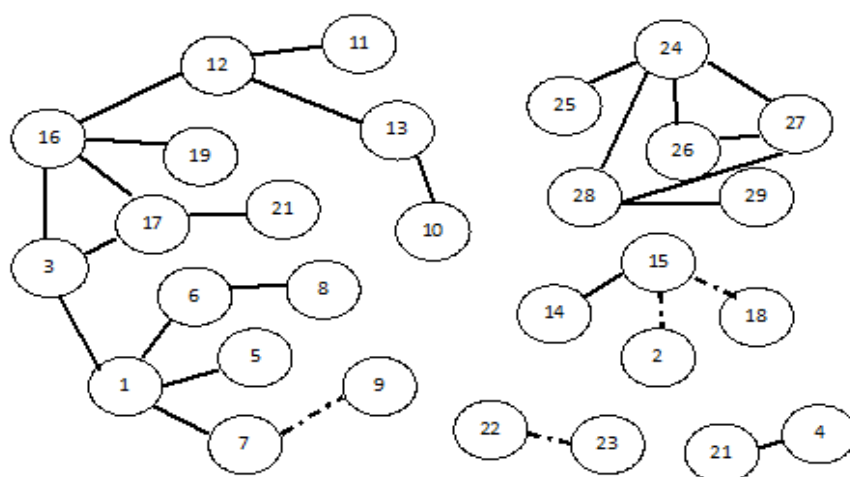
	Редукція	,818*		Деперсоналізац	,821*
Діалогічність	Мор.якості	,815*	Емоційне вигорання	Інтуїція	-,758*
	Тв.потенціал	,796*		Поч.гумору	-,776*
	Пед.такт	,852*	Уява	Інтуїція	,839*
	Редукція	,926**	емоційність	Інтуїція	,849*
	Організ.зд.	-,775*	Комун.здібн.	Емоційність	-,781*
	Емпатія	,867*		Уява	-,766*
Метакогн.вкл.	Поступливість	,780*		Творчий к-т ПР	-,795*
Афект.к-т ПР	Добросердечн.	-,833*	Творче мислення	Інтел.якості	,811*
	Конат.к-т ПР	,814*		Інтуїція	,780*
Творчий к-т ПР	Уява	,776*	Інтелігентність	Емоц.вигор.	-,802*
	Інтуїція	,847*		Деперсоналіз.	-,844*
	Тв.ставлення до професії	,831*	редукція	Тв.потенціал	,926**
				Гром.якості	,839*
Пед.рефлексив ність	Когн.к-т ПР	,886**	Інтерес до загадкових яв.	Поступливість	,829*
Ст.до релігії як філос.концепції	Поступливість	,882**	Тенденція шукати в релігії підтримку	Тв.ставлення до професії	-,759*
	Інтерес до загадк.явищ	,959**		Ст.до релігії як філос.концепції	,759*
	Тв.потенціал	,755*	Ст.до релігії як зразка мор.норм	Інтерес до магії	,885**
Рел.самосвід.	Уява	,757*	Емоц.вигор.	Деперсоналізац	,859*

Як бачимо з рисунка 4.15, структура педагогічних здібностей «неуспішних» педагогів за зовнішніми ознаками успіху представлена значно меншою кількістю компонентів, між ними існують лише поодинокі зв'язки, її складають: лідерство, педагогічна співпраця, діалогічність, релігійність (зі ставленням до релігії як філософської концепції, зразка моральних норм; з тенденцією шукати в релігії підтримку та втіху). Виявлено, що педагогічна релігійність пов'язана лише з педагогічною співпрацею ($r=0,887$, $p \leq 0.01$); діалогічність корелює із моральними

якостями ($r=0,815$, $p \leq 0.05$), педагогічним тактом ($r=0,852$, $p \leq 0.05$), емпатією ($r=0,867$, $p \leq 0.05$) та редукцією ($r=0,926$, $p \leq 0.01$); а впевненість у собі пов'язана із емоційним вигоранням ($r=0,830$, $p \leq 0.05$), деперсоналізацією ($r=0,821$, $p \leq 0.05$), а також обернено корелює із моральними якостями ($r=-0,926$, $p \leq 0.01$). Це означає, що емоційні переживання вчителів щодо умов здійснення педагогічного процесу робить їх владними, невтриманими в проявах своєї «правоти», надміру конформними, догматичними.

Розглянемо тепер особливості структури педагогічних здібностей за внутрішніми (суб'єктивними) ознаками успіху. Як було зазначено у розділі 2, внутрішніми критеріями успіху педагогічної діяльності є *задоволеність працею* та *відсутність емоційного (професійного) вигорання*.

На рис. 4.16 представлена структура педагогічних здібностей педагогів, задоволених працею і без емоційного вигорання.



П р и м і т к и : 1 – педагогічна рефлексивність (ПР); 2 – цінність досягнення; 3 – ціннісно-смысловий компонент ПР; 4 – редукція особистих досягнень; 5 – когнітивний компонент ПР; 6 – творчий компонент ПР; 7 – фасилітативний компонент ПР; 8 – метакогнітивна включеність у діяльність; 9 – впевненість у собі; 10 – релігійна самосвідомість; 11 – цінність безпека; 12 – ставлення до релігії, як зразка моральних норм; 13 – зовнішня релігійність; 14 – впертість; 15 – громадянські якості; 16 – віра в Бога; 17 – ставлення до релігії як філософської концепції; 18 – цінність доброта; 19 – цінність традиції; 20 – чуйність; 21 – цінність самостійність; 22 – деперсоналізація; 23 – педагогічний такт; 24 – афективний компонент ПР; 25 – емпатія; 26 – увага; 27 – цінність універсалізм; 28 – допитливість; 29 – оригінальність

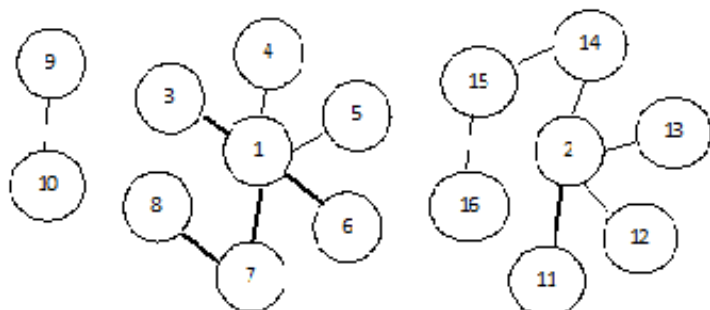
— · — обернений сильний зв'язок; ————— прямиий сильний зв'язок

Рис. 4.16. Структура педагогічних здібностей педагогів, задоволених працею і без ознак емоційного вигорання.

Структура педагогічних здібностей цієї групи педагогів (задоволених працею і без ознак емоційного вигорання) доволі колоритна, наявні взаємопов'язані елементи. Тут є блок креативних характеристик, таких як оригінальність у зв'язку з допитливістю ($r = 0,766, p \leq 0,01$), увага у зв'язку з афективним компонентом педагогічної рефлексивності ($r = 0,918, p \leq 0,01$) та цінністю «універсалізм» ($r = 0,795, p \leq 0,01$). Мотиваційна мета цього типу цінностей – розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Цікавим виявився прямий зв'язок громадянських якостей з впертістю ($r = 0,769, p \leq 0,01$), та обернений зв'язок з цінностями «доброта» ($r = -0,824, p \leq 0,01$) й «досягнення» ($r = -0,774, p \leq 0,01$). На відміну від групи педагогів, які задоволені працею, але виснажені, у цій групі педагогічна рефлексивність опосередковано (через свій ціннісно-смісловий компонент) пов'язана з релігійними якостями, зокрема з вірою в Бога ($r = 0,875, p \leq 0,01$), ставленням до релігії як філософської концепції ($r = 0,829, p \leq 0,01$) і зразка моральних норм ($r = 0,849, p \leq 0,01$).

У структурі педагогічних здібностей педагогів, задоволених працею, але з наявними симптомами емоційного вигорання (Рис. 6) бачимо дві панівні якості – педагогічну рефлексивність з усіма її компонентами та цінність «досягнення», яка дуже тісно пов'язана із цінністю «влада» ($r = 0,704, p \leq 0,01$), а також має помірний зв'язок із впевненістю в собі ($r = 0,615, p \leq 0,01$), лідерством ($r = 0,636, p \leq 0,01$) та цінністю «самостійність думки і дії» ($r = 0,628, p \leq 0,01$). Це означає, що вони прагнуть досягати успіху, проявляючи свою компетентність відповідно до соціальних стандартів, самостійність мислення, автономність і незалежність; їм важливе соціальне схвалення, соціальний статус, збереження домінантної позиції. Наявність помірного зв'язку деперсоналізації з оригінальністю ($r = 0,523, p \leq 0,01$) може свідчити про те, що вище зазначені якості переростають у цинічне, зверхнє налаштування до учнів та колег і саме це їм може приносити задоволення (виявлений помірний зв'язок між задоволеністю працею та афективним компонентом педагогічної рефлексивності ($r = 0,576, p \leq 0,01$)). Також у структурі їхніх педагогічних здібностей представлені взаємопов'язані між собою релігійна самосвідомість і ставлення до релігії як філософської концепції ($r = 0,614, p \leq 0,01$).

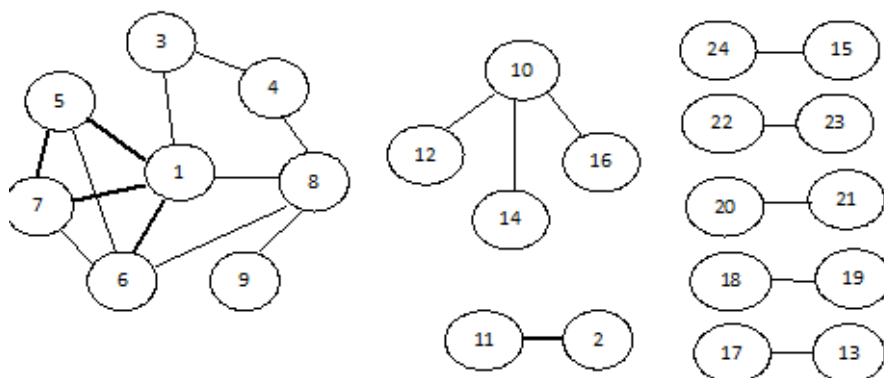
Остання теза означає, що у цієї групи педагогів є внутрішня потреба у релігійному віруванні, у них переважають гносеологічні джерела релігійності зі схильністю до ідеалістичної філософії.



П р и м і т к и : 1 – педагогічна рефлексивність (ПР); 2 – цінність досягнення; 3 – конативний компонент ПР; 4 – ціннісно-смысловий компонент ПР; 5 – когнітивний компонент ПР; 6 – творчий компонент ПР; 7 – фасилітативний компонент ПР; 8 – метакогнітивна включеність у діяльність; 9 – ставлення до релігії як філософської концепції; 10 – релігійна самосвідомість; 11 – цінність влада; 12 – впевненість у собі; 13 – тенденція до лідерства; 14 – цінність самостійності; 15 – цінність стимуляція; 16 – оригінальність
 — помірний зв'язок; — сильний зв'язок

Рис. 4.17. Структура педагогічних здібностей педагогів із симптомами емоційного вигорання, але задоволених працею.

На рисунку 4.18 представлена структура педагогічних здібностей педагогів із симптомами емоційного вигорання й незадоволених працею.



П р и м і т к и : 1 – педагогічна рефлексивність (ПР); 2 – цінність досягнення; 3 – афективний компонент ПР; 4 – редукція особистих досягнень; 5 – когнітивний компонент ПР; 6 – творчий компонент ПР; 7 – фасилітативний компонент ПР; 8 – метакогнітивна включеність у діяльність; 9 – дидактичні здібності; 10 – релігійна самосвідомість; 11 – цінність влада; 12 – ставлення до релігії, як зразка моральних норм; 13 – тенденція до лідерства; 14 – тенденція шукати в релігії підтримку; 15 – стимуляція; 16 – толерантність; 17 – творче мислення; 18 – цінність доброта; 19

– цінність традиції; 20 – чуйність; 21 – добросердечність; 22 – скептицизм; 23 – довірливість; 24 – цінність гедонізм
 — помірний зв'язок; — сильний зв'язок

Рис. 4.18 Структура педагогічних здібностей педагогів із симптомами емоційного вигорання і незадоволених працею.

У цій групі педагогів (із симптомами емоційного вигорання й незадоволених працею) структура педагогічних здібностей хоч і вміщає більшу кількість характеристик, але вони слабо пов'язані між собою. Маємо два виражених блоки якостей: педагогічна рефлексивність з її компонентами, а також блок релігійних якостей, де центральним елементом є релігійна самосвідомість, яка пов'язана зі ставленням до релігії, як зразка моральних норм ($r = 0,605$, $p \leq 0,01$), тенденцією шукати в релігії підтримку ($r = 0,662$, $p \leq 0,01$) і толерантністю ($r = 0,611$, $p \leq 0,01$). Цікавим є виявлений факт зв'язку редукції особистих досягнень з афективним компонентом педагогічної рефлексивності ($r = 0,579$, $p \leq 0,01$) та метакогнітивною включеністю в діяльність ($r = 0,617$, $p \leq 0,01$). Це означає, що педагоги, аналізуючи власну професійну діяльність, негативно оцінюють свої досягнення та успіхи, звідси – тенденція до негативного оцінювання себе, негативізм щодо професійної гідності і можливостей. Зв'язок між цінностями «гедонізм» та «стимуляція» ($r = 0,589$, $p \leq 0,01$) свідчить про потребу у глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня активності; зв'язок між цінностями «доброта» і «традиції» ($r = 0,625$, $p \leq 0,01$) – про потребу у позитивній взаємодії, потребу в афіліації, їм важливо зберігати добрі стосунки з учнями, батьками та колегами.

Проведений констатувальний експеримент дозволив встановити, що педагогічні здібності різних груп педагогів (вчителі предметів загального циклу, вчителі предметів духовно-морального спрямування та викладачі ЗВО) мали різну кількість показників. Водночас виявлено, що частина показників притаманна для всіх груп, а частина – тільки для викладачів або вчителів предметів духовно-морального спрямування.

Найбільша кількість показників виявлена у вчителів предметів духовно-морального спрямування.

Узагальнені характеристики структури педагогічних здібностей педагогів різних досліджуваних груп подано в таблиці 4.32.

Таблиця 4.32

Характеристики структури педагогічних здібностей педагогів залежно від об'єктивних (зовнішніх) та суб'єктивних (внутрішніх) ознак успіху

	Об'єктивні (зовнішні) ознаки успіху	Суб'єктивні (внутрішні) ознаки успіху
Успішні	Педагогічна рефлексивність, метакогнітивна включеність у діяльність, релігійні якості (віра в Бога, ставлення до релігії як зразка моральних норм), поступливість, довірливість, добросердечність, чуйність, діалогічність, емпатія, почуття гумору	Педагогічна рефлексивність, метакогнітивна включеність у діяльність, цінність «досягнення», впевненість у собі, релігійні якості (віра в Бога, ставлення до релігії як зразка моральних норм, ставлення до релігії як філософської концепції), чуйність, емпатія, креативні якості (уява, допитливість, оригінальність)
Неуспішні	Педагогічна рефлексивність, педагогічна співпраця, тенденція до лідерства, креативні якості (уява, інтуїція, творче ставлення до професії)	Педагогічна рефлексивність, метакогнітивна включеність у діяльність, релігійні якості (релігійна самосвідомість, тенденція шукати в релігії підтримку), цінності «гедонізм» і «стимуляція»

Як бачимо, структура педагогічних здібностей педагогів із так званих «успішних» груп за об'єктивними й суб'єктивними ознаками успіху характеризується великим набором взаємопов'язаних елементів. Серед панівних характеристик виділено педагогічну рефлексивність, метарефлексивну включеність у діяльність, релігійність, чуйність, емпатію, почуття гумору.

Одержані результати доцільно враховувати в розробці програм професійного розвитку педагогів.

4.5. Факторний аналіз структури педагогічних здібностей

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити, що досліджувані параметри співвідносяться між собою і можуть складати певну структуру педагогічних здібностей. Для вивчення складових цієї структури здійснено експлораторний факторний аналіз.

Завдання експлораторного факторного аналізу – встановити факторну структуру наявних даних, зменшивши таким чином кількість змінних, які використовуються для їх опису.

Алгоритм проведення факторного аналізу в рамках цього дослідження передбачає проведення цього аналізу на основі показників за кожною методикою в кожній підгрупі вибірки дослідження окремо (серед вчителів предметів морально-духовного спрямування, вчителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО). Оскільки за результатами проведеного теоретичного аналізу було виокремлено шість компонентів педагогічних здібностей, то метою цього етапу емпіричного дослідження є, застосовуючи методи математико-статистичної обробки емпіричних даних (спочатку одномірного дисперсійного аналізу, а потім – експлораторного факторного аналізу), виокремити в межах кожного компонента педагогічних здібностей ті, що мають найбільшу вагу та є специфічними для кожної підгрупи вибірки дослідження.

Коротко опишемо отримані результати по кожній досліджуваній групі педагогів.

Викладачі ЗВО. У результаті факторного аналізу показників *дидактичного компонента* за методом головних компонентів з обертанням варимакс (Varimax) було виділено лише один фактор з власним значенням (1,804), котрий пояснює понад 60% загальної дисперсії (тест Бартлета свідчить про придатність результатів факторного аналізу на рівні значимості $p=0,020$). Оскільки було виділено лише один фактор, обертання варимакс не вдалось здійснити. Тому виявлений фактор вважаємо генеральним (загальним) для всіх змінних.

У структурі організаційно-управлінського компонента, відповідно до критерія Кайзера, було виділено три значущих фактори, кожен з яких має власне

значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 47,2%, другий – на 20%, третій – на 13%, що в сумі становить понад 80,2% в описі загальної факторної моделі у структурі організаційно-управлінського компонента. До кожного з виділених факторів (табл. 4.33) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,7.

Таблиця 4.33

Факторна структура організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Показники	Фактор 1 «поступливість»	Фактор 2 «самовпевненість»	Фактор 3 «лідерство»
Поступливість–покірність	0,903		
Довірливість–залежність	0,581	0,356	0,321
Впевненість–самозакоханість		0,760	0,434
Скептицизм–впертість	0,586	0,706	
Лідерство–владність			0,909
Чуйність–жертвовність	0,617		0,653
<i>Заг. (сумарна) дисперсія</i>	<i>2,687</i>	<i>1,822</i>	<i>2,317</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,67175</i>	<i>0,607333</i>	<i>0,57925</i>

До першого фактора, який отримав назву «поступливість» (67,2% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,687), увійшов елемент «поступливість–покірливість» (0,903).

До другого фактора, який отримав назву «самовпевненість» (60,1% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,822), входять такі елементи: впевненість–самозакоханість (0,760) та скептицизм–впертість (0,706).

До третього фактора з умовною назвою «лідерство» (57,9% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,317) увійшов елемент лідерство–владність (0,909).

Отримані результати тесту КМО (КМО=0,624) свідчать, що дана факторна модель добре описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є достатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Тест Бартлета в цьому факторному аналізі також підтверджує, що використані для аналізу дані підходять для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів на високому рівні значимості ($p=0,0001$).

У структурі *комунікативно-експресивного компонента* було виділено три значущих фактори, кожен з яких має власне значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 29,5%, другий – на 24,8%, третій – на 17%, що в сумі становить понад 71,3% в описі загальної факторної структури комунікативно-експресивного компонента. До кожного з виділених факторів (табл. 4.34) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,7.

Таблиця 4.34

Факторна структура комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Показники	Фактор 1 «задоволеність працею»	Фактор 2 «розуміння»	Фактор 3 «педагогічний такт»
Емоційне вигорання			,748
Задоволеність працею	-,856		
Організац. здібності		,765	
Редукція		,698	-,446
Емпатія	,455	,683	
Педагогічний такт			,798
<i>Заг.дисперсія</i>	<i>-0,401</i>	<i>2,146</i>	<i>1,1</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>-0,2005</i>	<i>0,715333</i>	<i>0,366667</i>

До першого фактора, який отримав назву «задоволеність працею» (20,1% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,401), найбільше навантаження має компонент «задоволеність працею» (0,856).

До другого фактора, який отримав назву «розуміння» (71,5% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,146), входять такі елементи: організаційні здібності (0,765), редукція (0,698) та емпатія (0,683).

До третього фактора з назвою «педагогічний такт» (36,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,1), увійшли такі елементи, як педагогічний такт (0,798) та емоційне вигорання (0,748).

Отримані результати тесту КМО (КМО=0,574) свідчать, що така факторна модель досить добре описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є достатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Тест Бартлета в цьому факторному аналізі також підтверджує, що використані для аналізу дані підходять для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів ($p=0,003$).

Щодо *креативно-пізнавального компонента*, то отримані результати тесту КМО (КМО=0,522) засвідчили, що така факторна модель недостатньо описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є недостатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Окрім того, рівень значимості за тестом Бартлета ($p=0,882$) є низьким, що означає, що факторний аналіз не підходить для аналізу даних цієї вибірки дослідження, а отримані результати не можуть бути використані для подальшого аналізу.

Отримані результати тесту КМО (КМО=0,643) для *метакогнітивно-рефлексивного компонента* свідчать, що факторна модель добре описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є достатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Тест Бартлета в такому факторному аналізі також підтверджує, що використані для аналізу дані підходять для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів ($p=0,0201$).

Отже, у структурі метакогнітивно-рефлексивного компонента, відповідно до критерія Кайзера, було виділено два значущих фактори, кожен з яких має власне

значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 59,1%, другий – на 18,2%, що в сумі становить понад 77,3% в описі загальної факторної структури метакогнітивно-рефлексивного компонента. До кожного з виділених факторів (табл. 4.35) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,7.

Таблиця 4.35

Факторна структура метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Показники	Фактор 1 «творча рефлексивність»	Фактор 2 «ціннісно-сміслова рефлексивність»
Пед.рефлексивність (ПР)	0,457	0,777
Фасиліт.компонент ПР	0,875	
Творчий компонент ПР	0,788	0,309
Цін.-смісл. компонент ПР		0,923
<i>Заг.дис.</i>	<i>2,12</i>	<i>2,009</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,707</i>	<i>0,667</i>

До першого фактора, який отримав назву «творча рефлексивність» (70,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,12), входять такі елементи: фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності (0,875) та творчий компонент педагогічної рефлексивності (0,788).

До другого фактора – «ціннісно-сміслова рефлексивність» (66,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,009) – увійшли такі елементи як ціннісно-смісловий компонент педагогічної рефлексивності (0,923) та педагогічна рефлексивність (0,777).

Для визначення оптимального числа факторів у *духовно-моральному компоненті педагогічних здібностей* використовувалась діаграма «кам'янистого

розсипу», що підтверджує доцільність визначення меншої кількості факторів ($N=4$) порівняно з критерієм Кайзера ($N=8$) (рис. 4.19).

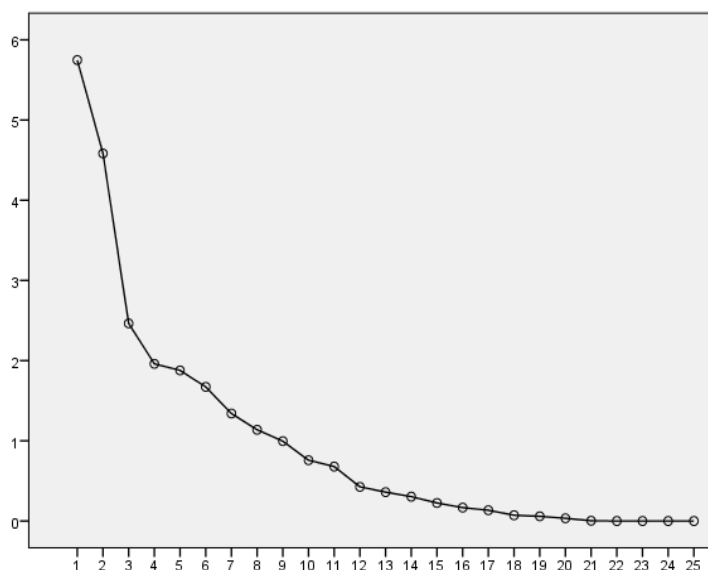


Рис. 4.19 Діаграма «кам'янистого розсипу» для визначення кількості факторів у духовно-моральному компоненті педагогічних здібностей викладачів ЗВО.

До кожного з виділених факторів (табл. 4.36) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,7.

Таблиця 4.36

Факторна структура духовно-морального компонента педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Показники	Фактор 1 «релігійна самосвідомість»	Фактор 2 «моральні якості»	Фактор 3 «саморозвиток»	Фактор 4 «освіченість»
Віра в Бога	-0,555			
Ст. до релігії як філос. концепції			-0,437	0,666
Рел. самосвідомість	0,773			
Моральні якості		0,748		
Шляхи розвитку			0,865	
Загальна культура				0,822
<i>Заг. дис.</i>	<i>0,218</i>	<i>0,748</i>	<i>0,428</i>	<i>1,488</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,109</i>	<i>0,748</i>	<i>0,214</i>	<i>0,744</i>

У результаті в структуру духовно-морального компонента педагогічних здібностей увійшли чотири фактори: «релігійна самосвідомість» (10,9% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,218), до якого входить елемент «релігійна самосвідомість» (0,773); «моральні якості» (74,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,748), куди входять моральні якості (0,748); «саморозвиток» (21,4% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,428), до якого увійшов елемент «шляхи розвитку» (0,865); «освіченість» (74,4% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,488), до якого увійшли загальна культура (0,822) та ставлення до релігії як філософської концепції (0,666).

Отже, структуру педагогічних здібностей викладачів ЗВО складають дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти (рис. 4.20). Як бачимо, такий важливий компонент як «креативно-пізнавальний» у структурі педагогічних здібностей не представлений.

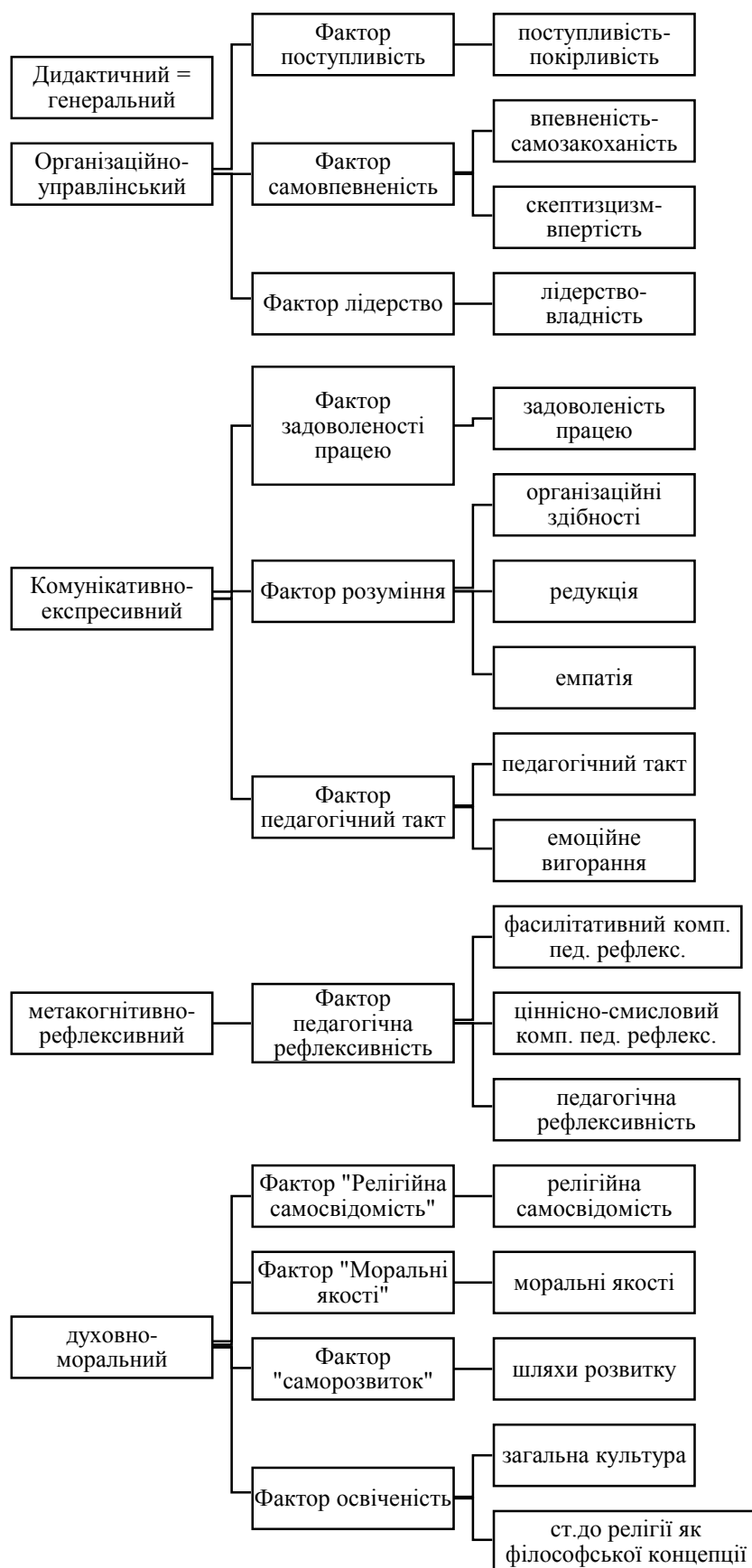


Рис. 4.20 Факторна структура педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Вчителі предметів загального циклу. Розглянемо факторну структуру педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу, як і в попередній групі педагогів, по кожному компоненту.

Щодо *дидактичного компонента* педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу, то отримані результати тесту КМО (КМО=0,515) засвідчили, що така факторна модель недостатньо описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є недостатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Окрім того, рівень значимості за тестом Бартлета ($p=0,505$) теж свідчить про те, що факторний аналіз не підходить для аналізу даних цієї вибірки дослідження, а отримані результати не можуть бути використані для подальшої інтерпретації.

У структурі *організаційно-управлінського компонента*, відповідно до критерія Кайзера, було виділено три значущих фактори, кожен з яких має власне значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 38,6%, другий – на 22,5%, третій – на 15,3%, що в сумі становить понад 76,4% в описі загальної факторної моделі у структурі організаційно-управлінського компонента. До кожного з виділених факторів (табл. 4.37) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,7.

Таблиця 4.37

Факторна структура організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу

Показники	Фактор 1 «добросердечність»	Фактор 2 «вимогливість»	Фактор 3 «лідерство»
Добросердечність- конформізм	0,862		
Чуйність-жертвність	0,618	0,540	
Скептицизм-впертість		0,793	
Вимогливість- жорстокість		0,762	

Продовження таблиці 4.37

Лідерство-владність			0,871
Впевненість-самозакоханість		0,356	0,758
Заг.дисперсія	1,48	2,451	1,629
Доля заг.	0,74	0,61078145	

Перший фактор одержав назву «доброчесність» (74% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,48), другий – «вимогливість» (61,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,451) і третій – «лідерство» (81,5% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,629).

У структурі комунікативно-експресивного компонента було виділено три значущих фактори, кожен з яких має власне значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 28%, другий – на 24,1 %, третій – на 14,3%, що в сумі становить понад 66,4% в описі загальної факторної моделі у структурі комунікативно-експресивного компонента. До кожного з виділених факторів (табл. 4.38) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною у межах 0,7.

Таблиця 4.38

Факторна структура комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу

Показники	Фактор 1 «деперсоналізація»	Фактор 2 «емоційне вигорання»	Фактор 3 «організованість»
Деперсоналізація	,785		
Емоційне вигорання		,738	
Організац.здібності			,932
Редукція		,760	
Заг.дисперсія	0,785	1,498	0,932
Доля заг.	0,785	0,749	0,932

Перший фактор – «деперсоналізація» (78,5% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,785), другий – «емоційне вигорання» (75% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,498), входять такі компоненти: емоційне вигорання (0,739) та редукція (0,760) і третій фактор – «організаційні здібності» (93,2% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,932).

У структурі креативно-пізнавального компонента відповідно до критерія Кайзера було виділено три значущих фактори: «оригінальність» (70,2% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,106), «емоційність» (66,6% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,998) та «творче ставлення до професії» (62,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,868). Кожен із зазначених факторів має власне значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 39,3 %, другий – на 17%, третій – на 11,7%, що в сумі становить понад 68% в описі загальної факторної моделі у структурі креативно-пізнавального компонента. До кожного з факторів увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,7 (табл. 4.39).

Таблиця 4.39

Факторна структура креативно-пізнавального компонента педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу

Показники	Фактор 1 «оригінальність»	Фактор 2 «емоційність»	Фактор 3 «творче ставлення до професії»	
Допитливість	0,806			
Оригінальність	0,770	0,314		
Уява			0,847	
Емоційність		0,860		
Інтуїція		0,824	0,367	
Творче ставлення до професії	0,530		0,654	
<i>Заг.дис.</i>	<i>2,106</i>	<i>1,998</i>		<i>1,868</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,702</i>	<i>0,666</i>	<i>0,623</i>	

Отримані результати тесту КМО (КМО=0,610) свідчать, що така факторна модель добре описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є достатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Тест Бартлета в цьому факторному аналізі також підтверджує, що використані для аналізу дані є відповідними для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів на високому рівні значимості ($p=0,0001$).

Для визначення оптимального числа факторів у *метакогнітивно-рефлексивному компоненті* використовувалась діаграма «кам'янистого розсипу», яка підтверджує доцільність визначення двох факторів (рис. 4.21).

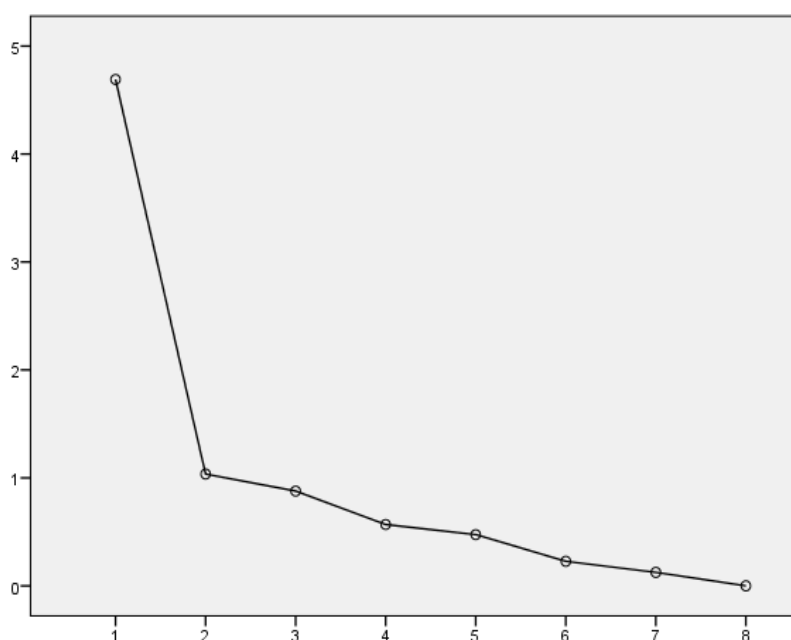


Рис. 4.21 Діаграма «кам'янистого розсипу» для визначення кількості факторів у метакогнітивно-рефлексивному компоненті педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу.

До кожного з виділених факторів (табл. 4.40) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,6. До першого фактора, який отримав назву «ціннісно-сміслова рефлексивність» (67,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,354), увійшли ціннісно-смісловий компонент педагогічної рефлексивності (0,751) та фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності (0,603).

Таблиця 4.40

Факторна структура метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу

Показники	Фактор 1 «ціннісно-смілова рефлексивність»	Фактор 2 «творча рефлексивність»
Творчий компонент ПР		0,657
Цін.-смісл. компонент ПР	0,751	
Фасиліт.компонент ПР	0,603	0,461
<i>Заг.дисперсія</i>	<i>1,354</i>	<i>1,118</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,677</i>	<i>0,559</i>

До другого фактора з назвою «творча рефлексивність» (56% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,118) увійшов творчий компонент педагогічної рефлексивності (0,657).

Щодо *духовно-морального компонента*, то отримані результати тесту КМО (КМО=0,182) засвідчили, що ця факторна модель лише на 18% описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є недостатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Про високу точність недоречності застосування факторного аналізу в цьому випадку свідчить результат за тестом Бартлетта ($p=0,0001$). Отже, застосування факторного аналізу для побудови факторної структури *духовно-морального компонента* в загальній структурі педагогічних здібностей є неможливим через невідповідність цього математичного критерія даних вибірці.

Отже, структуру педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу складають: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний і метакогнітивно-рефлексивний компоненти. Загальна модель структури педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу представлена на Рис. 4.22.

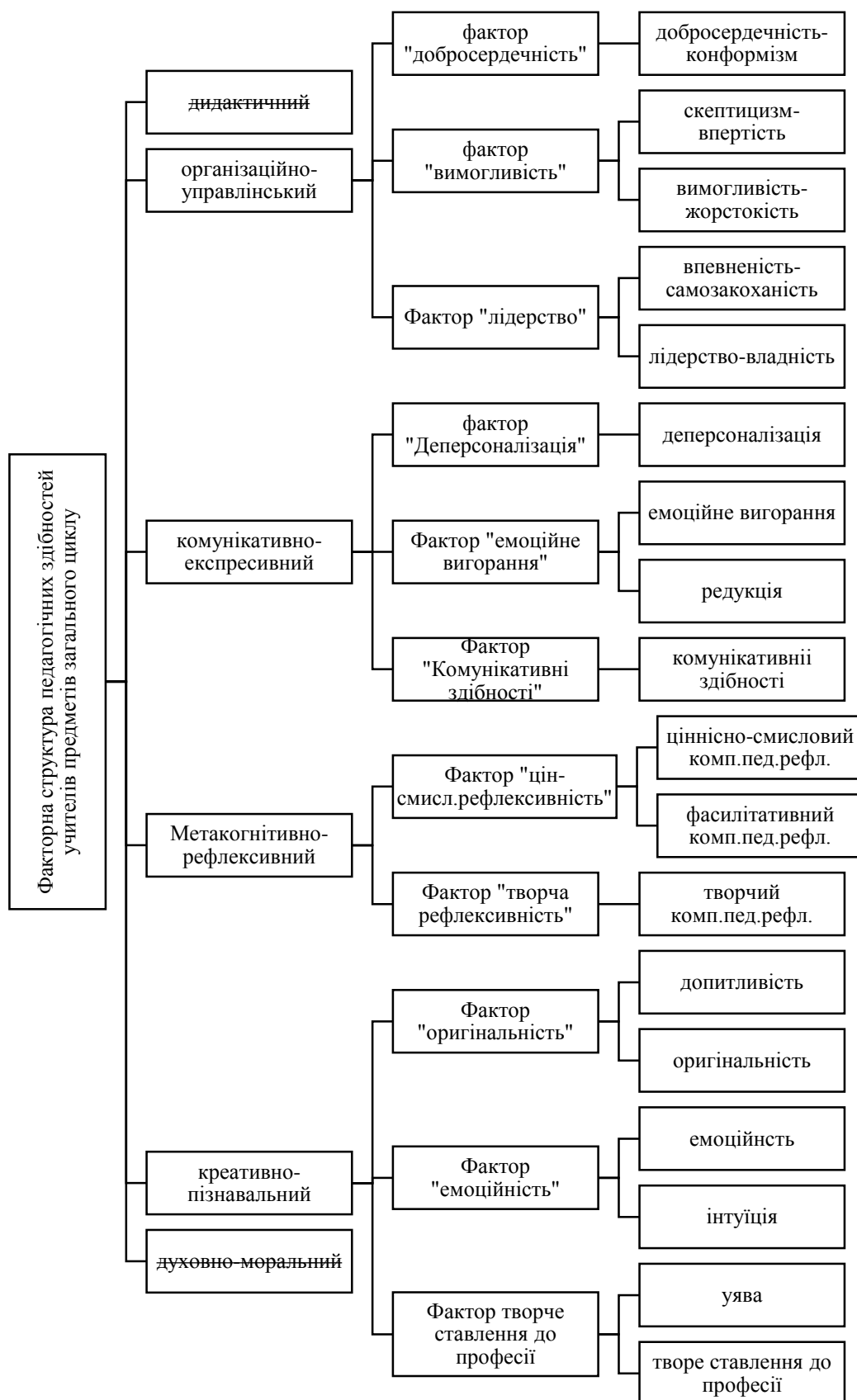


Рис. 4.22 Факторна структура педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу

Вчителі предметів духовно-морального спрямування. Розглянемо факторну структуру педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування.

Щодо *дидактичного компонента*, то факторна модель недостатньо описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження (лише на 48%) та є недостатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Окрім того, рівень значимості за тестом Бартлета ($p=0,148$) є низьким, а це значить, що факторний аналіз не підходить для аналізу даних цієї вибірки дослідження, а отримані результати не можуть бути використані для подальшого аналізу.

Для *організаційно-управлінського компонента* отримані результати тесту КМО (КМО=0,644) засвідчили, що факторна модель добре описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є достатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Тест Бартлета також підтверджує, що використані для аналізу дані підходять для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів на високому рівні значимості ($p=0,0001$).

Отже, у структурі організаційно-управлінського компонента відповідно до критерія Кайзера було виділено два значущих фактори, кожен з яких має власне значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 30,95%, а другий – на 26,5%, що в сумі становить понад 57,5% в описі загальної факторної моделі в організаційно-управлінському компоненті (таблиця 4.41).

Таблиця 4.41

Факторна структура організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування

Показники	Фактор 1 «доброчеречність»	Фактор 2 «лідерство»
Доброчеречність–конформізм	0,871	
Чуйність–жертвність	0,634	
Скептицизм–впертість	0,445	-0,642
Лідерство–владність		0,796
Впевненість–самозакоханість	0,396	0,666
<i>Заг.дисперсія</i>	<i>2,346</i>	<i>0,82</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,5865</i>	<i>0,273333</i>

Перший фактор отримав назву «добросердечність» (58,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,346), другий – «лідерство» (27,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,82).

У структурі комунікативно-експресивного компонента відповідно до критерія Кайзера було виділено три значущих фактори, кожен з яких має власне значення більше одиниці та пояснює частку в сумарній дисперсії: перший – на 25%, другий – на 20,6 %, третій – на 18,4%, що в сумі становить понад 64% в описі загальної факторної моделі у структурі комунікативно-експресивного компонента (таблиця 4.42).

Таблиця 4.42

Факторна структура комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування

Показники	Фактор 1	Фактор 2 «редукція»	Фактор 3 «педагогічний такт»
Педагогічний такт	-,406		,696
Редукція		,722	-,385
Заг.дисперсія	-0,406	0,722	0,311
Доля заг.	-0,406	0,722	0,1555

Як бачимо з таблиці факторних навантажень, перша змінна «педагогічний такт» входить відразу до кількох факторів, втім найбільшу вагу вона має саме у третьому факторі (0,696). Тому третій фактор (15,5% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,311) матиме назву «педагогічний такт» та складатиметься з однойменного компонента.

Водночас у другому факторі найбільше навантаження має єдина змінна редукція (0,722), яка і є основним його компонентом. Цей фактор матиме назву «редукція» (72,2% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,722).

У рамках нашого дослідження перший фактор і є єдиним компонентом-змінною, що одночасно входить до третього фактора з більшим показником

факторного навантаження (0,406 та 0,696 відповідно), ми прибираємо з факторної моделі комунікативно-експресивний компонент.

Отримані результати тесту КМО (КМО=0,606) свідчать, що ця факторна модель добре описує структуру відповідей респондентів вибірки дослідження та є достатньо інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. Тест Бартлета також підтверджує, що використані для аналізу дані підходять для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів на високому рівні значимості ($p=0,0001$).

Для *креативно-пізнавального компонента* отримані результати тесту КМО (КМО=0,486) засвідчили, що ця факторна модель дещо недостатньо описує структуру відповідей досліджуваних та є не цілком інформативною для проведення подальшого аналізу результатів. А втім, тест Бартлета підтвердив, що використані для аналізу дані підходять для подальшої змістової інтерпретації висновків та результатів на високому рівні значимості ($p=0,0001$).

Тому можемо зробити остаточний висновок про доцільність проведення подальшого аналізу факторної моделі, однак для виділення факторів використовуємо графік «каменистого розсипу» (рис. 4.23).

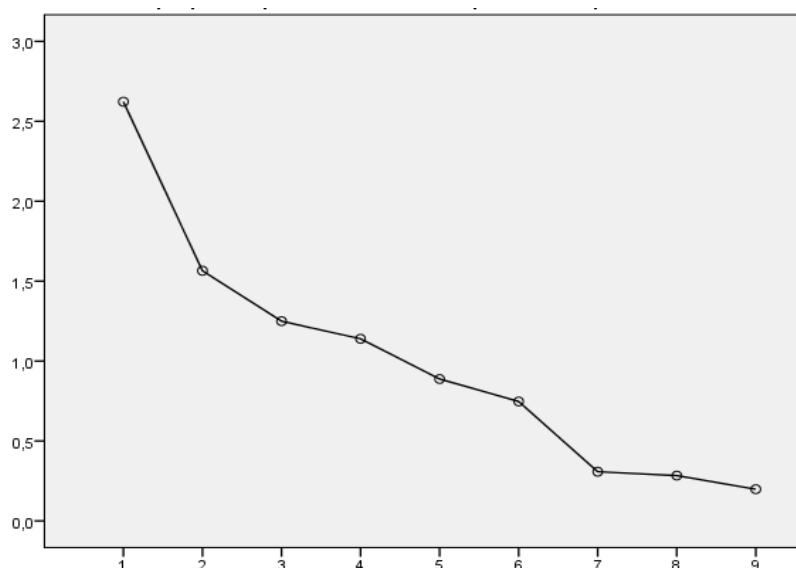


Рис. 4.23. Діаграма «кам'янистого розсипу» для визначення кількості факторів у креативно-пізнавальному компоненті педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування.

За допомогою цього методу можемо виділити три фактори. До кожного з виділених факторів (табл. 4.43) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,5.

Таблиця 4.43

Факторна структура креативно-пізнавального компонента педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування

Показники	Фактор 1 «творче мислення»	Фактор 2 «творче ставлення до професії»	Фактор 3 «творчий потенціал»
Творче мислення	,745		
Тв. ставлення до професії	,410	-,573	,341
Творчий потенціал			,674
Уява	,359		,403
<i>Заг. дис.</i>	<i>1,514</i>	<i>-0,573</i>	<i>1,418</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,504667</i>	<i>-0,573</i>	<i>0,472667</i>

З таблиці 4.43 бачимо, що деякі змінні входять відразу до декількох факторів. У цьому випадку керуємось принципом приналежності змінної до того фактора, де вона має найбільше факторне навантаження.

Отож, до першого фактора, який отримав назву «творче мислення» (50,4% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,514), входить компонент творче мислення (0,745).

До другого фактора, який отримав назву «творче ставлення до професії» (57,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить -0,573), увійшов однойменний елемент «творче ставлення до професії» (0,573).

До третього фактора, з назвою «творчий потенціал» (47,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,418), увійшов творчий потенціал (0,674).

Для визначення оптимального числа факторів у побудові моделі *метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей*

використовувалась діаграма «кам'янистого розсипу», яка підтверджує доцільність визначення саме цього методу (рис. 4.24).

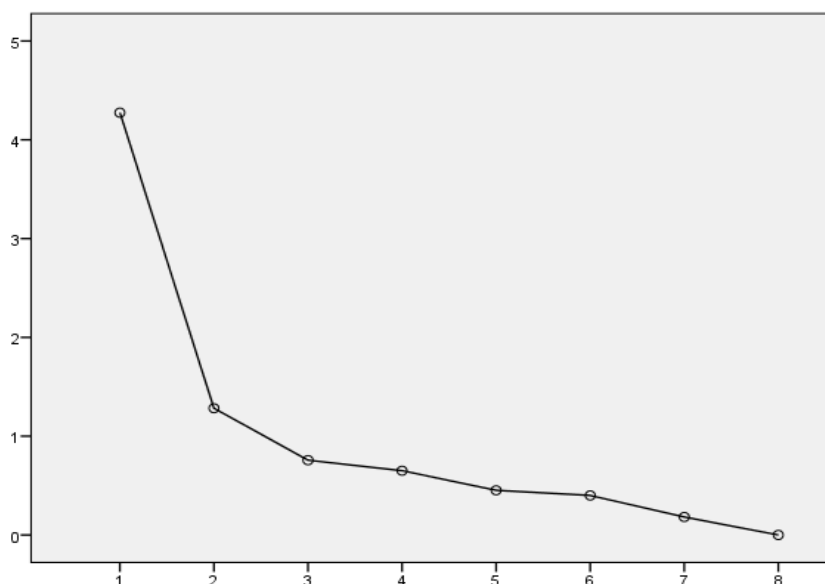


Рис. 4.24. Діаграма «кам'янистого розсипу» для визначення кількості факторів у метакогнітивно-рефлексивному компоненті педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування

У результаті було виділено два фактори: «ціннісно-смилова рефлексивність» (52,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,054) та «творча рефлексивність» (65,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить 0,658). До кожного з визначених факторів увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною близько 0,7 (табл. 4.44).

Таблиця 4.44

Факторна структура метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування

Показники	Фактор 1 «ціннісно-смилова рефлексивність»	Фактор 2 «творча рефлексивність»
Творчий компонент ПР	,415	,658
Цін.-смысл. компонент ПР	,639	
Фасилітат. компонент ПР	,589	,564
<i>Заг.дисперсія</i>	<i>1,054</i>	<i>0,658</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,527</i>	<i>0,658</i>

Для визначення оптимального числа факторів у *духовно-моральному компоненті* педагогічних здібностей використовувалась діаграма «кам'янистого розсипу», яка підтверджує доцільність визначення меншої кількості факторів (N=4) порівняно з критерієм Кайзера (N=8) (рис. 4.25).

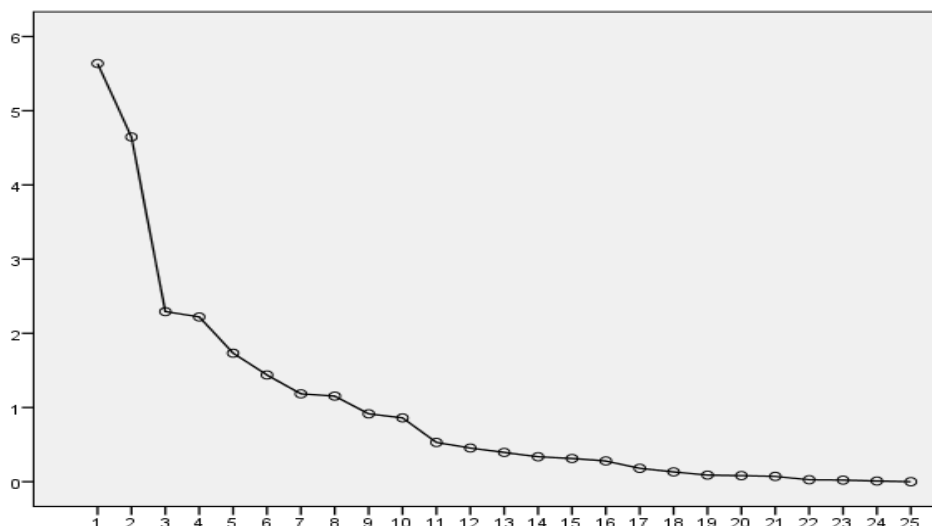


Рис. 4.25 Діаграма «кам'янистого розсипу» для визначення кількості факторів у *духовно-моральному компоненті* педагогічних здібностей учителів предметів *духовно-морального спрямування*.

До кожного з виділених факторів (табл. 4.45) увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції між фактором та змінною понад 0,6.

Таблиця 4.45

Факторна структура *духовно-морального компонента педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування*

Показники	Фактор 1 «задоволення від досягнень»	Фактор 2 «моральність»	Фактор 3 «релігійність»	Фактор 3 «традиції»
Цінність «досягнення»	,905			
Цінність «стимуляція»		,778		
Цінність «влада»		,678		

Продовження таблиці 4.45

Цінність «гедонізм»	,601			
Цінність «традиції»	,344			-,638
Цінність «універсалізм»		,763		
Віра в Бога		,665		
Цінність «доброта»	-,335			-,398
Ставлення до релігії як зразка моральних норм			,874	
Зовнішня релігійність			,799	
Рел.самосвідомість			,426	-,370
Ставлення до релігії як філософської концепції	-,345	,467	,603	
<i>Заг.дисперсія</i>	<i>1,515</i>	<i>2,884</i>	<i>1,673</i>	<i>-1,036</i>
<i>Доля заг.</i>	<i>0,37875</i>	<i>0,721</i>	<i>0,8365</i>	<i>-0,518</i>

До першого фактора, який отримав назву «задоволення від досягнень» (37,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,515) увійшли цінності «досягнення» (0,905) та «гедонізм» (0,601).

До другого фактора, який отримав назву «моральність» (72,1% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,884), входять такі цінності, як «стимуляція» (0,778), «універсалізм» (0,763), «влада» (0,678), а також віра в Бога (0,665).

До третього фактора, який ми назвали «релігійність» (83,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,673), увійшли такі елементи: ставлення до релігії як зразка моральних норм (0,874), зовнішня релігійність (0,799) та ставлення до релігії як філософської концепції (0,603).

До четвертого фактора – «традиції» (51,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить -1,036), увійшла цінність «традиції» (-0,638).

Отже, структуру педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування склали організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти (рисунок 4.26).

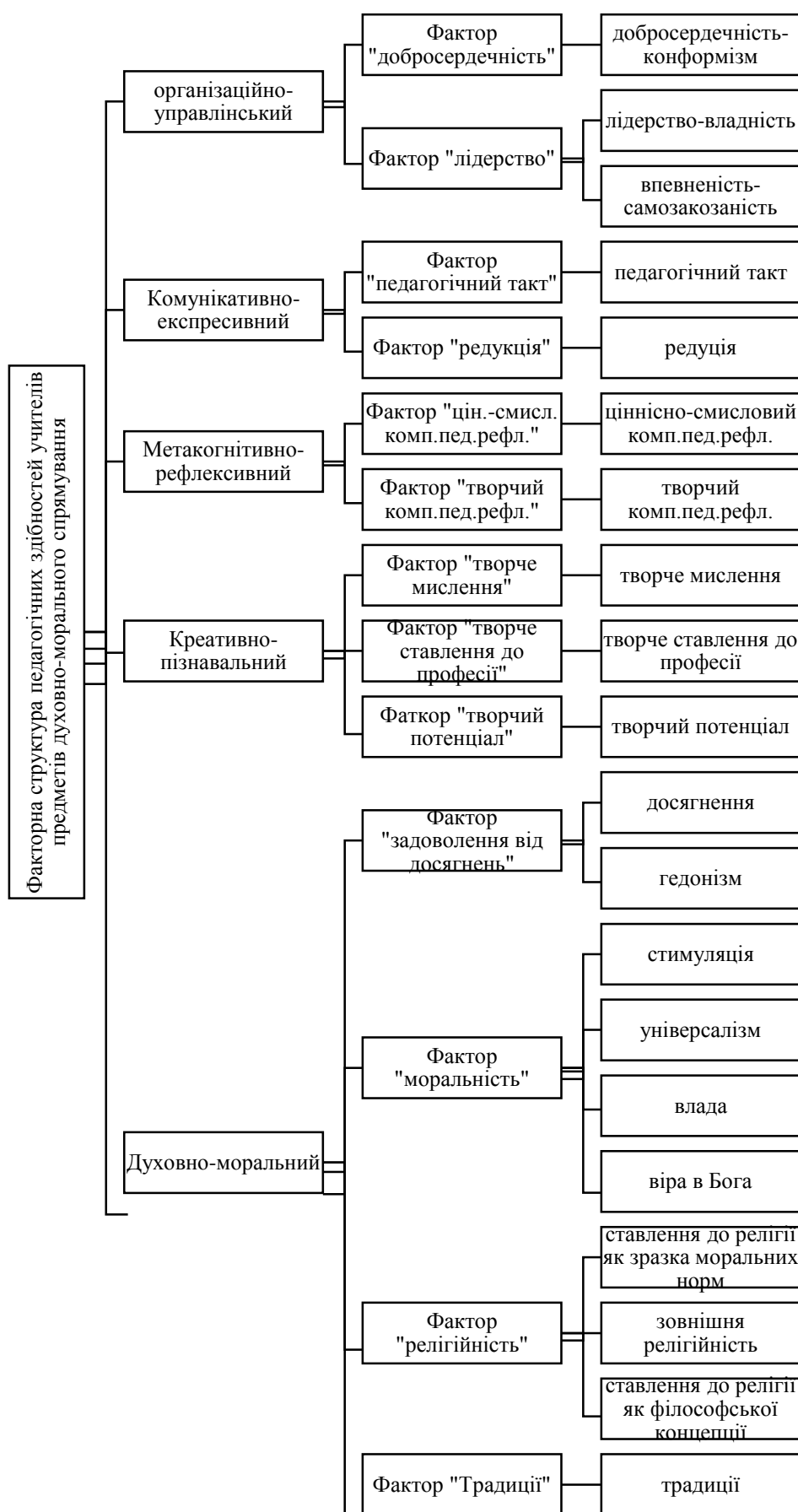


Рис. 4.26 Факторна структура педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування.

На перший погляд, структура педагогічних здібностей представників різних досліджуваних груп мало чим відрізняється. Хоча нас здивувала відсутність дидактичного компонента в структурі педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу та креативно-пізнавального компонента у викладачів ЗВО. Крім того, якщо глибше проаналізувати склад наявних компонентів, то, як показало наше дослідження, вони різні і мають свої особливості. Так, викладачі ЗВО в організаційно-управлінському аспекті більш поступливі й впевнені, вчителі предметів загального циклу – вимогливі й добрі. Насторожливі дані отримали щодо комунікативно-експресивного компонента вчителів предметів загального циклу. Панівними факторами у них виявилися емоційне вигорання та деперсоналізація. Тоді як у вчителів предметів духовно-морального спрямування цей компонент складають редукція і педагогічний такт. Ми припускаємо, що вчителям цієї групи допомагають відновитися складові духовно-морального компонента, зокрема віра в Бога, задоволення від досягнень і традиції. У вчителів же предметів загального циклу цей компонент взагалі відсутній. Цікавим фактом стали виявлені відмінності в духовно-моральному компоненті вчителів предметів духовно-морального спрямування та викладачів ЗВО. У викладачів ЗВО цей компонент ніби більш осмислений, його складають релігійна самосвідомість, освіченість, моральні якості та саморозвиток.

Загальним за своїм складом для всіх досліджуваних педагогів виявився метакогнітивно-рефлексивний компонент. Це дає підстави вважати його «ядерним» у структурі педагогічних здібностей.

Отримані результати можуть значно оптимізувати програми розвитку педагогічних здібностей.

Висновки до розділу 4

У результаті емпіричного дослідження з'ясовано, що дидактичний та організаційно-управлінський компонент педагогічних здібностей у всіх досліджуваних групах розвинутий переважно на високому та середньому рівнях; комунікативно-експресивний – практично однаково на високому, середньому та

низькому рівнях; креативно-пізнавальний та метакогнітивно-рефлексивний – переважно на середньому рівні; духовно-моральний компонент – переважно на середньому та високому рівнях. Проведене емпіричне дослідження засвідчило, що загальний рівень розвитку педагогічних здібностей вищий у вчителів предметів духовно-морального спрямування порівняно з іншими досліджуваними групами.

Складено «психологічні профілі» різних груп педагогів. Так, *учителі предметів духовно-морального спрямування* є прихильниками педагогічного співробітництва; на відміну від учителів предметів загального циклу, їм легше встановлювати контакти з людьми, вони не обмежують коло своїх знайомств, часто проявляють ініціативу у спілкуванні; водночас, проявляють більшу залежність від людей, що, певною мірою, призводить до деформації їхніх стосунків з учнями, батьками та колегами (ознаки деперсоналізації); переважно задоволені своєю працею; доволі креативні, мають високі показники уяви, порівняно найвищі показники педагогічної рефлексії.

Учителі предметів загального циклу характеризуються поміркованим ставленням до співпраці з учнями на уроці, у них може простежуватися негативне ставлення до організації спільної діяльності, вони уникають прояву самостійних рішень та ініціативи, у проявах лідерства є більш владними (причому владність зростає зі збільшенням педагогічного стажу), більш упевненими у собі порівняно з учителями предметів духовно-морального спрямування; велика частина незадоволена своєю працею; мають низькі показники оригінальності, уяви, порівняно найнижчі показники педагогічної рефлексії.

У викладачів ЗВО, порівняно з іншими групами педагогів, краще розвинуті організаторські здібності, вони можуть спілкуватися зі студентами «на рівних»; вони доволі креативні, мають високі показники оригінальності; більшою мірою схильні стримувати і запобігати дії, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідати соціальним очікуванням.

Встановлено зміни у структурі педагогічних здібностей *залежно від стажу*. Так, зі стажем *розвиваються і вдосконалюються* комунікативні здібності, збільшується рівень здатності до емпатії; зростає педагогічна рефлексивність та

метакогнітивна включеність у діяльність, зростає прояв активності у формуванні таких рис як самодисципліна, ввічливість, повага до батьків та старших тощо; водночас, зменшується почуття гумору, байдужість до схильностей, які можуть мати негативні соціальні наслідки, педагоги починають менше перейматися особистим успіхом відповідно до соціальних стандартів і менше опиратися на соціальне схвалення.

Виявлено *особливості структури педагогічних здібностей у групах педагогів у розрізі зовнішніх і внутрішніх ознак успіху.*

На основі факторного аналізу встановлено, що структура педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу, учителів предметів духовно-морального спрямування та викладачів ЗВО відрізняється. Зокрема, викладачі ЗВО в організаційно-управлінському аспекті більш поступливі і впевнені, вчителі предметів загального циклу – вимогливі і добрі. У викладачів ЗВО, на відміну від учителів, духовно-моральний компонент є більш осмисленим; його складають релігійна самосвідомість, освіченість, моральні якості і саморозвиток. Також виявлено, що домінуючими факторами у комунікативно-експресивному компоненті вчителів предметів загального циклу є емоційне вигорання і деперсоналізація. У той час, як у вчителів предметів духовно-морального спрямування цей компонент складають редукція і педагогічний такт. У вчителів же предметів загального циклу цей компонент взагалі відсутній.

Результаті дослідження, представлені у розділі 4, знайшли відображення у таких публікаціях автора: 186, 191, 193, 207.

РОЗДІЛ 5

ВИКОРИСТАННЯ ХРИСТИЯНСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ XVI-XVIII СТОЛІТТЯ У ПРОГРАМІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

5.1. Процесуальні та змістові аспекти програми розвитку педагогічних здібностей

Високий рівень професіоналізму педагогів є запорукою успішного реформування та модернізації вітчизняної освіти. Тому розвиток педагогічних здібностей має стати сьогодні одним з найбільш пріоритетних завдань. Ще в XVIII столітті І. Кант писав: «Розвиток своїх природних сил (духовних, душевних, тілесних) як засіб для усіляких можливих цілей є обов'язок людини перед самим собою» [110, с. 384].

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми розвитку педагогічних здібностей, результатів емпіричного дослідження, а також враховуючи досвід українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст. ми пропонуємо програму розвитку педагогічних здібностей учителів та викладачів ЗВО.

Слід зазначити, що в процесі складання розвивальних програм, на що вказують і такі українські учені як О. Музика та В. Моляко, важливі дві взаємопов'язані проблеми – це проблема ідентифікації «здібних» педагогів і проблема соціального середовища розвитку [231, с. 38].

Дослідницький підхід до аналізу проблеми розвитку педагогічних здібностей полягає у вивченні впливу спеціально змодельованого середовища на різні показники педагогічних здібностей. Вітчизняні та зарубіжні фахівці, які працюють у рамках «програми» середовища, отримали значний дослідницький матеріал щодо вивчення впливу природного або спеціально створеного соціального середовища на здібності (В. Шадриков, В. Дружинін, Д. Ушаков, М. Холодна, О. Поддьяков, Н. Хазратова, Дж. Рензулі та ін.). Результати, одержані в цих дослідженнях, по-різному трактують умови, що можуть сприяти розвитку здібностей.

Керуючись існуючими дослідженнями, можна виокремити дві основні дослідницькі стратегії. Перша стратегія полягає в оцінці здібностей педагогів, які опинилися в різних (передусім, освітніх) умовах середовища. Друга стратегія передбачає формувальний експеримент, за допомогою якого оцінюється, які зовнішні умови приводять до професійно-педагогічного прогресу. В обох дослідних схемах незалежною змінною є особливості середовища (наприклад, підтримка близьких, визнання тощо), а залежною змінною – так звані «психометричні» здібності (показники тестів та опитувальників) або успіхи в реальній професійній діяльності.

Щодо проблеми соціального середовища розвитку педагогічних здібностей, то велику роль у цьому процесі відіграє оцінювання діяльності педагогів суспільством – батьками, учнями, колегами, керівництвом та ін. Оцінювання може мати кілька форм. Найбільш простий і безпосередній його вияв – схвалення і захоплення з боку інших. Досягнувши певного рівня майстерності, педагоги отримують визнання – похвалу з боку батьків, колег. І це визнання дає мотивацію розвивати майстерність і надалі. На думку психологів-практиків, один із найкращих способів створити й підтримувати належну мотивацію – оточити себе людьми, які заохочуватимуть і підтримуватимуть. Тому педагогам, як і фахівцям інших галузей, важливо збиратися в групи педагогів з інших шкіл, інших регіонів (тому що в межах власної школи, зазвичай, велика внутрішня конкуренція). Вони можуть поділитися корисними порадами, гідно оцінити досягнення тощо.

Таке оцінювання професійної діяльності педагогів є, водночас, і чинником їхнього розвитку. На це вказує і такий сучасний дослідник як Т. Гускі. Він зазначає, що зміни в професійній діяльності педагогів, їхній розвиток ініціюються учнями, їхнім ставлення до педагога [419, с. 383]. Учень / студент змушує педагога вдосконалювати свої здібності, ставлячи йому запитання, надаючи зворотній зв'язок щодо його діяльності, демонструючи свої успіхи у навчанні тощо. Небайдужий педагог реагує на таке «оцінювання» його діяльності і, за потреби, вносить у неї корективи. Відповідно до цих ідей, педагогам слід надавати можливість підвищувати свою *професійну самостійність*, переходячи від

«наказово-керуючих» способів розвитку до більш конструктивних-творчих, автономних, усвідомлених.

Отже, у побудові нашої програми розвитку педагогічних здібностей ми брали до уваги:

- 1) критерії досягнення успіху педагогічної діяльності;
- 2) критерії та показники розвитку педагогічних здібностей (який педагог здатний досягнути успіху у своїй діяльності? якими характеристиками та здібностями він повинен володіти?);
- 3) умови, необхідні для розвитку педагогічних здібностей та досягнення успіху у педагогічній діяльності (чи можна стати таким педагогом і які умови для цього необхідні?).

Зі структурно-процесійного погляду в побудові програми ми використали стратегію навчання й розвитку, описану в праці японського ученого Сламето, який виокремлює таких п'ять етапів [437]: 1) аналіз проблем педагогічної діяльності; 2) визначення й формулювання мети навчання; 3) обговорення й аналіз навчальних матеріалів (семінари, читання спеціальної літератури); 4) участь у тренінгових заняттях; 5) оцінка результатів навчання. Оцінювання необхідне з метою визначити, чи будуть досягнуті цілі навчання (програми); чи будуть учасники задоволені одержаними результатами; які корективи потрібно буде внести у подальшому процесі розвитку педагогічних здібностей.

Відштовхуючись від класичного розуміння здібностей, яке запропонував Б. Теплов, здібності – це складне, особистісне, полікомпонентне, але цілісне утворення; здібності (це особливо підкреслював науковець) не зводяться до знань, умінь і навичок [357], впливає низка умов, які важливі для програми розвитку здібностей.

По-перше, *розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість*. На цьому наголошують і О. Музика, і В. Моляко [231, с.39]. О. Музика пише, що це означає, що не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів, які відбуваються в контактній групі. Адміністрація, інші учителі, батьки, діти

оцінюють успіхи й невдачі педагогічної діяльності, а це зумовлює відчуття прийняття чи відторгнення, самопочуття, настроїв тощо.

По-друге, розвивати педагогічні здібності як складне полікомпонентне утворення можна за допомогою розвитку окремих їх компонентів. Дослідження показують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів. Наприклад, один геніальний учений може мати добре розвинуте образне мислення та значно гірше абстрактне, інший має феноменальну пам'ять, а ще інший – ще щось. Складність структури більшості здібностей, як пише О. Музика, визначає індивідуальний стиль діяльності кожної особистості, який складається в процесі взаємодії мислительних стратегій людини і характеристик діяльності. Ми не можемо, продовжує О. Музика, проконтролювати правильність розвитку кожного компонента, але можемо з успіхом створювати умови для того, щоб діяльність була ефективною [231, с.40]. Тому, на нашу думку, передусім важливо забезпечити розвиток базових, ядерних компонентів педагогічних здібностей, без яких розвиток інших компонентів ускладнюється або взагалі стає неможливий. Такими компонентами, за нашими припущеннями, є духовно-моральний та метакогнітивно-рефлексивний компоненти.

По-третє, на нашу думку, важливо, щоби педагог усвідомив свою високу місію і прагнув до безперервного самовдосконалення та розвитку, щоби бути спроможним формувати соціальні та освітні інновації, щоби бути готовим братися за великі та малі проблеми в освіті, щоби поліпшити життя мільйонів людей в Україні і не тільки.

Концепція розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми звернена, передусім, до самого педагога як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом, наділеної свободою вибору, здатної відповідати за зроблений вибір і здатної відчувати, як писав М. Мамардашвілі, «необхідність себе», своє покликання, свою місію.

За усталеної вже практики роботи з учителями й викладачами традиційними стали такі форми організації, як методичні об'єднання, семінари, педагогічні

читання, конференції, консультації тощо. У їх проведенні нагромаджено різноманітний досвід, але інтерес до них усе більше падає [264, с. 71].

Д. Дейвіс (науковець з Торонтського університету) вивчав ефективність різних типів освітніх заходів і з'ясував, що найефективнішими були ті, які містили інтерактивний компонент (рольові ігри, дискусійні групи, аналіз конкретних випадків тощо). Таке навчання мало певні позитивні наслідки. Але в цілому цей ефект був незначний. А що стосується «дидактичних» форм навчання, коли перед аудиторією виступає доповідач, то вони, як виявилось, не давали жодної користі [8, с. 159]. Проте саме ця форма навчання лишається найпоширенішою в системі післядипломної освіти. У дослідженні Д. Дейвіса проаналізовано наукові роботи про післядипломну освіту, опубліковані до 1999 р. Десятьма роками пізніше група норвезьких науковців на чолі з Л. Форсетлунд оновила це дослідження, проаналізувавши 49 нових експериментальних робіт, які стосувалися програм післядипломної освіти лікарів [421]. Їхні висновки були аналогічними: якщо навчання для лікарів і є ефективним, ця ефективність обмежується лише найбільш базовими вміннями.

Основною причиною такого стану справ є, на нашу думку, те, що у зазначеному переліку форм організації методичної роботи з педагогічними кадрами немає тієї, яка забезпечувала б системоутворюючий зв'язок та цілісність, – *немає управління процесом саморозвитку, самовдосконалення педагогів*. Саме на цьому ми робимо наголос у нашій програмі.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити такий висновок: зовнішні джерела активності саморозвитку (очікування та оцінювання педагогічної діяльності соціумом) визначатимуть його напрям, а внутрішні (усвідомлення власної місії педагога) визначатимуть його глибину і підтримуватимуть у подальшому. Зміст професійного ідеалу педагога буде визначати характер процесу саморозвитку й самовдосконалення.

Програма розвитку педагогічних здібностей розроблена нами як комплекс семінарів, вправ, рольових ігор, тренінгових процедур і складалася з теоретичного та практичного етапу, на кожному з яких передбачалася реалізація певних завдань

(таблиця 5.1).

Таблиця 5.1

Блок-схема експериментальної програми розвитку
педагогічних здібностей

Етапи	Основні форми занять	Мета і завдання занять
Теоретичний	Міні-лекції, семінари, тематичні дискусії, бесіди, обговорення	Розкриття особливостей релігійної віри, її функцій, особливостей розвитку педагогічних здібностей тощо
Практичний	Тренінгові процедури, рольові ігри, вправи, групові дискусії, аналіз ситуацій	Усвідомлення покликання та місії педагога, смислотвірних мотивів, розвиток навичок рефлексії та прагнення до самовдосконалення

Означена програма містила заходи, спрямовані на актуалізацію та усвідомлення власної місії по відношенню до педагогічної діяльності, пропрацювання різних змістових аспектів педагогічної діяльності, самосвідомості педагогів і передбачала такі блоки:

- 1) усвідомлення цінностей та своєї місії педагога; результат – побудова ментального образу хорошого педагога, усвідомлення й прийняття свого покликання педагога, ставлення до своєї професійної діяльності як до місії;
- 2) розвиток рефлексивності; результат – когнітивно-рефлексивна регуляція власної діяльності, розширення особистісної свободи, ставлення до себе як вільної, відповідальної особистості;
- 3) розвиток діалогової позиції (від внутрішнього діалогу до зовнішнього); результат – вміння ставити запитання, дискутувати, критично мислити, ставлення до вихованця (учня, студента) як до суб'єкта освітньої діяльності;

- 4) розвиток вільного самовираження та творчої активності; результат – лідерство, відповідальність, створення нових методів та методик навчання, ставлення до себе як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом.

Теоретико-методологічним підґрунтям для розробки програми були діяльнісний, суб'єктний та акмеологічний підходи. З позицій діяльнісного підходу, розвиток педагогічних здібностей розглядається як свідомий, цілеспрямований, контрольований процес, що проходить низку етапів, кожен з яких операційно розгортається, що дає змогу педагогам рефлексувати та скеровувати процес розвитку їхніх професійних здібностей на всіх його ланках. З позиції суб'єктного підходу, розвиток педагогічних здібностей є процесом, що здійснює і регулює суб'єкт. Тому кожен педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й засоби їх досягнення, спрямовувати процес виконання дій та брати на себе відповідальність за їх наслідки [382, с. 360]. Акмеологічний підхід до розвитку педагогічних здібностей будується на основі готовності педагога до проектування мети власної діяльності, моделювання маршруту професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей і потреб суспільства.

Основна мета програми – запустити систему дій по саморозвитку та самовдосконаленню педагога.

Напрямок і глибина його самовдосконалення великою мірою будуть визначатися змістом професійно-педагогічного ідеалу, того образу ідеального, успішного педагога. Без чіткого його усвідомлення, без побудови відповідної чіткої ментальної репрезентації педагог не зможе відстежувати власний прогрес у навчанні та вдосконаленні, помічати й виправляти недоліки у власній діяльності. Як зазначає Є. Клімов, коли педагогічна діяльність набуває в очах педагога особистісну, глибоко усвідомлену цінність, тоді й проявляється потреба у самовдосконаленні, тоді і починається процес саморозвитку [122, с. 325–327]. Особистісна необхідність у чомусь – це рушій початкового етапу розвитку.

Отже, 1) першим етапом у цілеспрямованому розвитку педагогічних здібностей має бути усвідомлення педагогами конкретних вмінь і навичок, якими вони повинні оволодіти; 2) склавши перелік навичок, їх потрібно перетворити на набір конкретних навчальних цілей, аби сформувати потрібні ментальні образи.

Нинішня система освіти таких цілей не ставить – розвивати ментальні образи. Водночас однією з головних переваг сформованих ментальних образів є здатність далі розвивати набуті вміння самостійно [8, с. 280]. Так, педагоги з розвинутими ментальними образами можуть створювати нові, власні методи навчання, описувати їх у наукових публікаціях тощо. Навчитися чомусь можна тільки шляхом власних спроб і помилок, але також важливо мати перед собою взірць того, як виглядає успішний результат [304]. Розвиток педагогічних здібностей шляхом формування ментальних образів підвищує мотивацію до подальшого самовдосконалення, оскільки позитивна реакція надихає. Необхідно усвідомити, що фахові вміння педагогів потрібно відточувати так само, як це роблять скрипалі, балерини тощо.

Також формування ідеалу педагога тісно пов'язане з його самооцінкою та впевненістю у собі. Такого висновку у своїх дослідженнях дійшов Е. Зеєр. Як відомо, у психології описується два прийоми формування адекватної самооцінки. Перший полягає в тому, щоб співвіднести рівень своїх вимог з досягнутим результатом, а другий – співвіднести їх із думкою оточення. Якщо вимоги невисокі, то це може привести до формування завищеної самооцінки. Як показало наше емпіричне дослідження, високі показники впевненості у собі обернено корелюють із показниками метакогнітивної включеності в діяльність ($r=-0,944$, $p\leq 0,05$), фасилітативним компонентом педагогічної рефлексивності ($r=-0,934$, $p\leq 0,05$). Е. Зеєр, досліджуючи особливості труднощів у діяльності педагогів, виявив, що труднощі мають тільки ті педагоги, які ставлять перед собою високі цілі. Це, як правило, творчо працюючі педагоги та ті, які обмірковують свою діяльність. Ті ж, які не мають високих вимог, зазвичай, задоволені результатами своєї роботи, високо їх оцінюють, водночас, відгуки про їхню роботу далекі від бажаних [91]. За результатами нашого емпіричного дослідження, задоволеність працею обернено

корелює з оригінальністю ($r=-0,912$, $p\leq 0,05$). Саме тому людині, яка обрала педагогічну професію, дуже важливо побудувати у своїй свідомості адекватний ідеальний образ педагога, ментальний образ процесу планування заняття, виконання й контролю його перебігу. Такий розгорнутий ментальний образ буде слугувати орієнтиром у діяльності та самовдосконаленні педагогів.

Поняття «ментальний образ» у нашому дослідженні передбачає дещо більше, ніж суто розумовий процес. Ефективні ментальні образи формуються завдяки діям, активності, а не лише думкам, і не можуть існувати без постійної практики.

Якщо до саморозвитку ставитися як до цілеспрямованої діяльності, то її обов'язковим компонентом має бути самоаналіз, рефлексія власних дій і діяльності. Педагог на кожному етапі має навчитися заглянути в себе, оцінити свої дії, стосунки з людьми, пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти себе і водночас зрозуміти те, як до нього ставляться інші люди, як вони його розуміють [106, с. 6].

Дж. Діас-Маджолі встановив, що що більше педагоги усвідомлюють свої недоліки та потреби у підвищенні професійної ефективності, то цілеспрямованішим та визначенішим буде їхній професійний розвиток [415].

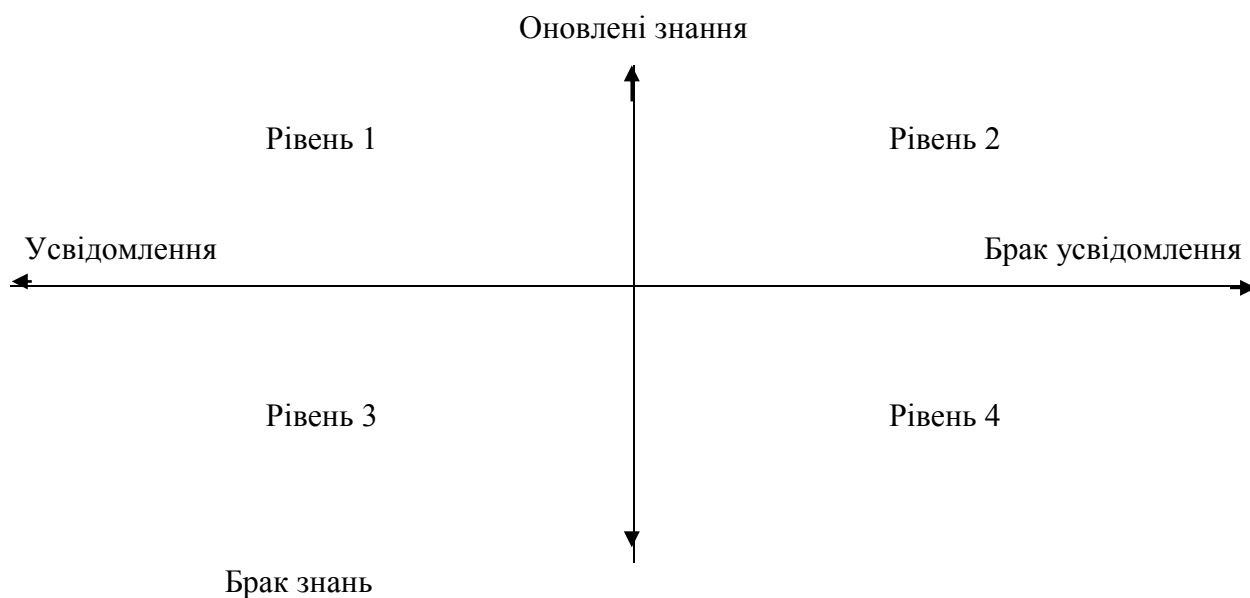


Рис. 5.1. Чотири рівні змін педагогів (за Дж. Діас-Маджолі, 2004).

На рисунку 5.1 представлено чотири рівні змін педагогів, які визначатимуть розробку плану розвитку педагога, його педагогічних здібностей. Відповідно до рисунка 5.1, є чотири рівні, на яких можна розміщувати педагогів залежно від їхнього власного аналізу та роздумів про сильні сторони та сфери вдосконалення. Так, досвідчені педагоги розміщені на першому рівні, тоді як менш досвідчені, які не усвідомлюють своїх недоліків та потреб, розміщуватимуться на четвертому рівні.

Отже, щоби програма була успішною, педагоги повинні демонструвати внутрішню прихильність до відповідних заходів із розвитку та готовність до постійного вдосконалення.

В основі розвитку рефлексії лежить осмислення й переосмислення, що дає найбільш конструктивний імпульс до професійного саморозвитку педагогів, розвитку їхніх педагогічних здібностей. Розвиток навичок рефлексії, за рекомендаціями В. Беспалько, доцільно здійснювати поетапно в такій послідовності: самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самокорекція [264, с. 55–56].

Під час *самоспостереження* відбувається усвідомлення характерних сторін педагогічної діяльності, особистих якостей, мотивів, а також визначення свого місця в системі професійних і суспільних відносин. На цьому етапі ефективним є хронометраж освітнього процесу, оцінка його результатів, оцінка окремих етапів діяльності, тестування професійних знань і особистісних якостей педагога, ведення щоденника.

Самоаналіз встановлює причинно-наслідкові зв'язки в отриманій про себе інформації. Самоаналіз також допомагає знайти ті особистісні ресурси, через розвиток яких педагог визначить свій шлях досягнення успіху в професійній і просто міжособистісній комунікації. Основу здійснення самоаналізу складає мисленнева декомпозиція власної особистості і педагогічної діяльності, вивчення отриманих завдяки самоспостереженню даних, співставлення цілей і результатів, ідентифікація висновків з уже сформованою системою особистісних уявлень і орієнтацій. Процес такого самоаналізу полегшується, якщо є сформований

ментальний образ хорошого педагога, про що йшлося вище.

Етап *самооцінки* передбачає визначення ставлення до себе і своєї педагогічної діяльності.

На етапі *самокорекції* реалізується зворотній зв'язок. Саме тут втілюється в педагогічну діяльність результат попередніх етапів саморефлексії. Приклади рефлексивних запитань до педагога: *На що Ви звернули увагу в той чи той момент уроку? Якими були Ваші дії? Чому Ви вирішили повестися саме так? Які свої помилки Ви бачите? Що Ви зробили б інакше?*

У такий спосіб педагоги поступово вчаться самі формулювати правильні запитання про свої дії. Адже це комфортніше, ніж вислуховувати їх від когось.

В. Безпалько виділяє три типи самокорекції залежно від часу реалізації зворотнього зв'язку в структурі освітнього процесу:

- *оперативна самокорекція* (проводиться безпосередньо у процесі заняття);
- *підсумкова самокорекція* (проводиться залежно від кінцевих результатів педагогічної діяльності та рівня збігу їх з попередньо визначеними цілями й задачами. Зворотній зв'язок у такому випадку «запізнюється» і спрямований на зміну загальної програми діяльності педагога, перегляд та переосмислення кола педагогічних проблем та задач, які вирішуються);

- *випереджуюча самокорекція* (визначається здатністю прогнозувати педагогічні наслідки своїх дій і змінювати їх до початку діяльності, використовуючи інформацію про себе та про особливості вихованців) [264, с. 55–56].

Володіння навичками саморефлексії дозволяє самостійно аналізувати й вносити необхідні корективи у власну діяльність, в освітній процес і вживати необхідних заходів щодо вдосконалення своєї діяльності. Це дозволяє вийти на новий рівень самоорганізації – у режим неперервного самовдосконалення та пошуку.

У результаті спілкування з педагогами під час наших занять із ними було виділено два кризових періоди (дві кризи) у їхній професійній діяльності.

Перша криза, зазвичай, проявляється на початку професійного становлення. Її можна назвати кризою ідентичності педагога, коли недостатньо сформований образ хорошого педагога (педагогів хвилюють питання «*Чи я хороший вчитель / викладач?*», «*Вчитель – це моя професія?*»). Перешкодою до розвитку педагогічних здібностей педагог вважає себе. Результатом розв'язання цієї кризи є побудова ментального образу педагога й усвідомлення набору поведінкових схем.

Другу кризу було зафіксовано на пізніших етапах професійного становлення, орієнтовно після 10–12 років трудової діяльності. Її можна назвати кризою реальності. Педагога не влаштовує сама система, освітня ситуація («*Я загалом учитель хороший, але система – погана*»). Результатом вирішення цієї кризи є прийняття рішення (позиції) педагога щодо формування ціннісно-сміислової самостійності у власній професійній діяльності, з'являється потреба в соціально-значимій діяльності, актуалізується питання власної місії педагога.

Як показали наші спостереження та результати спільних обговорень із педагогами особливостей їхньої професійної діяльності, на перших етапах розвитку здібностей прогрес відбувається швидко. Та настає момент, коли він зупиняється і педагогу здається, що він сягнув своєї межі. Тож більше він не докладає зусиль, погоджуючись із думкою, що не здатен на більше. На цьому рівні розвитку, як правило, педагоги й зупиняються.

Як подолати подібне плато у їхній діяльності?

Як засвідчили результати проведеного нами теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, кожна більш-менш складна навичка складається з різних компонентів, і деякі з них вдаються людині краще, а деякі – гірше. І коли прогрес припиняється, то проблема полягає не в тому, що навичка погано засвоєна, а в тому, що недостатньо опановано один чи два її компоненти. Саме вони і не дають рухатися вперед.

Умовою подолання подібних труднощів знову є рефлексія, яка допоможе зрозуміти, що гальмує розвиток, яких помилок і в яких ситуаціях припускаються педагоги.

Часто в процесі саморефлексії педагог починає усвідомлювати й помічати в собі якості-симптоми, які вказують на його не-свободу, його залежність від багатьох речей. Зокрема, до таких суб'єктивних ознак не-свободи ми відносимо: нелюбов до себе, образа, дуже велике бажання подобатися, тривога, страх критики та напористих людей, неконструктивне почуття провини (наприклад, за уомви необхідності щось зробити для себе), відкладання всього на потім, нездатність гратися, розважатися, радіти, відсутність (або рідке виникнення) відчуття близькості та довіри до людей тощо. У цьому випадку допомагає діалог – з іншими, зі своїм духовним Я, з Богом.

На ефективність діалогу, розмови з самим собою у розвитку здатності людини досягати успіху вказував і А. Бандура у своїй теорії соціального наuczіння [279, с. 301]. Професор П. Поліщук, натомість, обґрунтовує концепцію розвитку особистості, яку називає метакогнітивною, бо людина може подумати про свій власний стиль мислення, обробити свої пізнавальні, емоційні та поведінкові процеси [279, с. 302].

Отже, на нашу думку, метакогнітивно-діалогова позиція є психологічною умовою, що забезпечує осмислення педагогом передумов, закономірностей власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, духовного Я та обумовлює усвідомлене, ціннісне ставлення до професії як місії, до себе як фахівця.

У процесі реалізації нашої програми розвитку педагогічних здібностей важливо було дотримуватися таких принципів:

- 1) чітко визначити конкретні цілі та усвідомити їх;
- 2) отримувати своєчасну оцінку за зусилля (зворотній зв'язок, соціальне схвалення);
- 3) виходити із зони комфорту (зробити щось по-новому), чим активізувати розвиток творчих здібностей та креативності педагогів.

Результатом дотримання зазначених принципів стало бажання педагогів напрацьовувати нові навчальні методики. А розвиток педагогічних здібностей і розвиток навчальних методик – це два взаємопов'язані фактори: нові методики

підвищують рівень досягнень, бажання працювати краще, а нові досягнення стимулюють до створення інноваційних підходів до навчання.

Запропонована програма мала на меті, удосконаливши рефлексивні навички педагогів, забезпечити можливості їхнього саморозвитку, спрямованого як на короткотривалі, так і довготривалі професійні цілі.

5.2. Динаміка розвитку педагогічних здібностей у процесі реалізації експериментальної програми

Для практичної перевірки концептуальних засад розвитку педагогічних здібностей протягом 2017–2018 навчального року було проведено формувальний експеримент. Для цього було сформовано три експериментальні групи: 1) група вчителів предметів загального циклу (18 осіб); 2) група вчителів предметів духовно-морально-спрямування (18 осіб); та 3) група викладачів ЗВО (21 особа). Базою для проведення експерименту стали: Полонська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №2 (м. Полонне Хмельницької обл.), Національний університет «Острозька академія» та Науково-дослідницька лабораторія християнської етики, християнської психології та християнської педагогіки Національного університету «Острозька академія». Всі учасники добровільно виявили бажання взяти участь в експериментальній програмі.

У нашому експерименті було використано підхід, умовно названий «навчання паралельно з роботою». Це зумовлено тим, що педагоги надто зайняті, щоб виділяти окремо багато часу на навчання. Особлива користь такого підходу в тому, що він формує у педагогів звичку самовдосконалюватися та думати про те, як це можна зробити. Щойно педагог усвідомлює, що регулярні заняття важливі для саморозвитку й можуть суттєво покращити його навички, він сам починає шукати нагоду вдосконалити те чи те вміння, не відриваючись від щоденної роботи.

Робота з педагогами розпочиналася з короткого семінару, де вони були поінформовані про структуру педагогічних здібностей, їхні детермінанти. На наступному етапі педагоги з власних позицій аналізувати свій професійний досвід, намагалися усвідомити свої сильні та слабкі сторони, ймовірні причини своїх

неадекватних дій у проблемних педагогічних ситуаціях. Крім цього, значну увагу приділяли аналізу емоційних проблем, які впливали на активність педагогів та прийняття відповідних рішень у складних педагогічних ситуаціях, а також гальмували процес розвитку навиків саморефлексії. Було також проведено короткі міні-лекції про психологічні функції релігії, структуру релігійної віри, вікові особливості та типи релігійної віри.

Важливо уточнити, що, хоча програма мала чіткі загальні цілі, вона не була фіксованою програмою з самого початку. По мірі того, як під час реалізації завдань виникали нові потреби або змінилися встановлені потреби, заплановані заходи були оцінені та скориговані, щоб забезпечити продовження задоволення визначених потреб.

Загалом програма була організована таким чином: 1 раз на семестр (у жовтні 2017 року та квітні 2018 року відповідно) було проведено тренінгові заняття тривалістю по 4 години кожне, а також 6 семінарів (по 2 год. кожен) протягом року. Тренінгові заняття проводилися з перервою у 4–5 місяців. Під час цієї перерви було проведено зустрічі, метою яких була обов'язкова рефлексія досягнень і труднощів педагогів, аналізу їх умов та причин та на цій основі планування подальшої роботи над ними.

Крім цього, вчителі предметів духовно-морального спрямування у рамках XIII Всеукраїнського фестивалю-конкурсу «Учитель року предметів духовно-морального спрямування», який проходив на базі Національного університету «Острозька академія» (29 березня 2018 року), мали можливість спостерігати за окремими вчителями у процесі того, як вони проводили показові конкурсні уроки. Після цього інші присутні вчителі ділилися враженнями, пояснювали та обговорювали те, що спостерігали, обмінювалися ідеями щодо викладання, розмірковуючи над розумінням, почуттями, діями та зворотним зв'язком. Такі спостереження, в атмосфері співпраці та взаємної підтримки, активізують розвиток та спонукають до випробування нових ідей.

Як показав досвід, подібні зустрічі допомагають створити почуття спільності серед учителів, дозволяючи їм надавати та отримувати підтримку своїх колег, що

важливо для вчителів, які беруть участь у впровадженні нових навчальних програм. Усі спостереження, що проводилися в такому форматі, були здійснені для цілей розвитку, а не для оцінювання.

Основними позитивними ефектами таких зустрічей були підвищення розуміння нових професійних та практичних ролей учителів та нове бачення координаційних зустрічей у рамках програми.

Обидва ці ефекти були відзначені на сесіях зворотного зв'язку з учителями. Вчителі не тільки відчували, що краще розуміють, як викладати, але й почували себе більш комфортно у своїй ролі вчителів. Нижче наведено декілька коментарів учителів, зазначених в анкетах, поданих на сесіях зворотного зв'язку, які відображають вплив, який мали на них заняття:

«Добре, коли наша викладацька практика збагачується та ми маємо чудову можливість ділитися ідеями та думками з колегами, які викладають той самий предмет»; «Я вивчив нові стратегії формування навичок»; «Я вважаю, що це гідний досвід, який зробив величезний внесок у мій професійний розвиток»; «Це був великий семестр зростання для мене як вчителя».

Ці коментарі демонструють позитивний вплив нашої програми на професійне зростання педагогів.

Для перевірки динаміки показників розвитку педагогічних здібностей на заключному етапі експерименту нами було повторно проведено діагностику за допомогою комплексу методик, використаних на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз результатів початкового і підсумкового психодіагностичних зрізів експериментальних груп за критерієм Стьюдента дає підстави стверджувати, що проведені формувальні впливи виявилися ефективними.

Як показав аналіз, показники прагнення до саморозвитку зросли у всіх групах педагогів (див. таблиці 5.2, 5.3 і 5.4). Також у всіх групах зросли показники у рівні розвитку дидактичних здібностей, метакогнітивної включеності у діяльність і показниках творчого ставлення до професії. Слід відзначити і зміни у показниках «ставлення до релігії як зразка моральних норм» у групі викладачів ЗВО ($t=3,477$, $p=0,002$) та групі вчителів предметів загального циклу ($t=2,915$, $p=0,01$).

Таблиця 5.2

Результати порівняльного аналізу із використанням t-критерію Стьюдента для викладачів ЗВО

Характеристика	До експерименту		Після експерименту		t-критерій Стьюдента	
	М	SD	М	SD	t	p
Дидактичні здібності	20,9	2,2	22,2	2,4	2,272	,034
Довірливість-залежність	6,3	7,9	2,3	1,8	2,185	,041
Чуйність-жертвність	7,8	2,2	9,2	2,2	2,085	,050
Прагнення до саморозвитку	36,0	4,4	42,1	5,4	3,409	,003
Цінність «доброта»	2,1	0,7	2,6	0,9	2,598	,017
Цінність «універсалізм»	2,5	0,5	3,0	0,4	3,099	,006
Творче ставлення до професії	5,9	1,7	7,0	1,4	2,247	,036
Педагогічний такт	15,0	3,0	17,3	3,3	2,732	,013
Емпатія	47,7	9,6	56,1	8,8	2,640	,016
Творчий компонент пед.рефлексивності	40,6	4,8	44,4	4,6	2,438	,024
Фасилітативний компонент ПР	33,5	3,7	38,0	4,2	3,462	,002
Ціннісно-смісловий компонент ПР	16,1	2,0	18,9	2,6	3,889	,001
Конативний компонент ПР	19,0	2,5	20,8	2,1	2,340	,030
Педагогічна рефлексивність	152,5	13,5	169,3	14,0	3,489	,002
Метакогнітивна включеність у діяльність	192,9	21,7	211,6	17,5	2,994	,007
Педагогічна співпраця	20,7	2,8	22,9	2,8	2,952	,008
Ставлення до релігії як зразка моральних норм	4,4	2,2	6,8	1,7	3,477	,002

Таблиця 5.3

Результати порівняльного аналізу із використанням t-критерію Стьюдента для вчителів предметів духовно-морального спрямування

Характеристика	До		Після		t-критерій Стьюдента	
	М	SD	М	SD	t	p
Дидактичні здібності	21,3	3,4	24,5	3,3	3,791	,001
Довірливість-залежність	5,6	1,4	6,7	2,0	2,327	,033

Продовження таблиці 5.3

Прагнення до саморозвитку	38,3	4,0	42,8	4,7	3,645	,002
Творче ставлення до професії	5,6	1,5	6,7	1,5	2,624	,018
Творчий компонент ПР	44,1	4,7	46,6	4,7	2,490	,023
Метакогнітивна включеність у діяльність	201,4	26,2	217,8	23,3	2,717	,015

Таблиця 5.4

Результати порівняльного аналізу із використанням t-критерію Стьюдента для вчителів предметів загального циклу

Характеристика	До		Після		t-критерій Стьюдента	
	M	SD	M	SD	t	p
Дидактичні здібності	21,4	3,5	22,8	2,9	3,298	,004
Впевненість-самозакоханість	7,4	1,8	8,2	1,6	2,830	,012
Поступливість-покірливість	8,0	2,5	8,7	1,9	2,322	,033
Добросердечність-конформізм	7,4	1,5	7,8	1,6	2,406	,028
Прагнення до саморозвитку	38,2	2,7	39,8	3,0	3,896	,001
Моральні якості	19,1	3,5	21,1	2,7	3,419	,003
Інтелігентність	18,4	0,9	19,0	0,8	3,389	,003
Толерантність	10,0	1,9	11,2	2,2	3,051	,007
Цінність «доброта»	2,1	0,6	2,4	0,6	2,294	,035
Цінність «універсалізм»	2,3	0,6	2,5	0,6	2,226	,040
Цінність «стимуляція»	1,8	1,0	1,5	0,9	-2,155	,046
Оригінальність	4,7	2,3	5,4	2,2	2,380	,029
Творче ставлення до професії	5,2	2,4	5,8	2,5	3,051	,007
Педагогічний такт	16,8	1,9	18,1	1,5	3,464	,003
Емпатія	49,2	9,8	53,2	8,4	2,314	,033
Діалогічність	43,2	3,6	44,6	2,7	2,204	,042
Комунікативні здібності	1,6	0,6	1,8	0,7	2,675	,016
Організаційні здібності	1,4	0,8	1,8	0,9	13,815	,000
Фасилітативний компонент пед.рефлексивності	33,8	4,2	35,2	4,3	2,718	,015

Продовження таблиці 5.4

Ціннісно-смісловий компонент ПР	16,2	3,1	18,2	3,5	3,414	,003
Конативний компонент ПР	19,3	3,9	20,5	3,4	2,431	,026
Педагогічна рефлексивність	153,6	19,4	160,3	17,8	3,421	,003
Метакогнітивна включеність у діяльність	194,8	29,0	199,8	28,7	2,356	,031
Педагогічна співпраця	20,1	3,0	21,3	2,5	2,431	,026
Задоволеність працею	18,9	1,7	19,9	1,8	2,579	,020
Ставлення до релігії як філософської концепції	6,6	2,6	7,1	2,5	2,557	,020
Зовнішня релігійність	7,7	2,1	7,0	2,0	-2,380	,029
Рел.самосвідомість	5,9	2,4	6,6	2,1	2,380	,029
Ставлення до релігії як зразка моральних норм	4,6	2,6	5,2	2,6	2,915	,010

Якщо аналізувати зміни, які відбулися в структурі педагогічних здібностей, то викладачі ЗВО стали більш чуйними й здатними довіряти, для них більш цінними стали доброта, розуміння, терпимість, вони почали краще усвідомлювати свою професійну діяльність, свої думки і переживання, пов'язані з нею, а також стали більш схильними до педагогічного співробітництва.

Вчителі предметів духовно-морального спрямування стали більш довірливими, почали краще усвідомлювати свою професійну діяльність і свої можливості щодо її оновлення і покращення. У цій групі педагогів зафіксовано найменшу кількість статистично значимих змін. На це може бути кілька пояснень: 1) початково кращий рівень розвитку та краща структура педагогічних здібностей, тому свої зусилля вчителі могли спрямовувати на ті місця, які, на їхню думку, потребували удосконалення; 2) це єдина експериментальна група, яка не мала можливості безпосередньо контактувати між собою, оскільки практично всі вчителі були з різних навчальних закладів різних областей України; 3) ще один чинник, який міг позначитися на результатах – це особливості самого впливу,

оскільки у цій експериментальній групі не було можливості двічі провести тренінгові процедури.

У результаті проведення кореляційного аналізу після формувального впливу встановлено, що в структурі педагогічних здібностей усіх досліджуваних груп педагогів зв'язків стало значно більше порівняно з попереднім аналізом на констатувальному етапі, а також вони стали сильнішими у всіх групах (більше тих, де $r > 0,7$) (див. Додаток Б). Найбільше кореляцій виявлено в групі вчителів предметів духовно-морального спрямування, а найменше – у групі вчителів предметів загального циклу. Це свідчить про те, що структурно педагогічні здібності в останніх є, все ще, порівняно, гетерохронні; досліджувані елементи поки не замикаються у цілісні комбінації, а тому без подальшої роботи над собою є ймовірність, що виявлені зв'язки у структурі педагогічних здібностей можуть розпастися. Так, наприклад, хоч показники в прагненні до саморозвитку змінилися на статистично значимому рівні ($t=3,896$, $p=0,001$), однак кореляційний аналіз показав, що між цією характеристикою та будь-якою іншою не зафіксовано жодного зв'язку. Тоді як у групі вчителів предметів духовно-морального спрямування прагнення до саморозвитку пов'язане із сьома елементами: впевненістю у собі ($r=0,674$, $p \leq 0,01$), творчим ставленням до професії ($r=0,595$, $p \leq 0,01$), педагогічною співпрацею ($r=0,607$, $p \leq 0,01$), творчим потенціалом ($r=0,584$, $p \leq 0,05$), цінністю «конформність» ($r=0,642$, $p \leq 0,01$), цінністю «безпека» ($r=0,594$, $p \leq 0,01$), а також виявлено обернений зв'язок прагнення до саморозвитку із емоційним вигоранням ($r= -0,523$, $p \leq 0,05$). У групі викладачів ЗВО таких зв'язків виявлено аж десять. Так, у викладачів ЗВО після експериментальних впливів прагнення до саморозвитку прямо пов'язано із впевненістю у собі ($r=0,846$, $p \leq 0,01$), увагою ($r=0,568$, $p \leq 0,01$), педагогічною рефлексивністю ($r=0,570$, $p \leq 0,01$), ціннісно-смысловим компонентом педагогічної рефлексивності ($r=0,627$, $p \leq 0,01$), конативним компонентом педагогічної рефлексивності ($r=0,602$, $p \leq 0,01$), комунікативними здібностями ($r=0,592$, $p \leq 0,01$), вимогливістю ($r=0,503$, $p \leq 0,05$), цінністю «доброта» ($r=0,509$, $p \leq 0,05$), а також обернено пов'язано із емоційним вигоранням ($r= -0,627$, $p \leq 0,01$) та деперсоналізацією ($r= -0,592$, $p \leq 0,01$).

Дослідження рівневих характеристик педагогічних здібностей після експериментального впливу також показало зміни.

Таблиця 5.5

Рівні розвитку дидактичного компонента педагогічних здібностей, у %

Рівні	Показники	Вчителі предметів заг.циклу (n=18)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=18)	Викладачі ЗВО (n=21)	Усі педагоги (n=57)
Високий рівень	Високий рівень дид.зд.	15 (83,3%)	17 (94,4%)	18 (85,7%)	50 (87,7%)
	Педагогічна співпраця	6 (33,3%)	11 (61,1%)	12 (57,1%)	29 (50,8)
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>58,3%</i>	<i>77,75%</i>	<i>71,4%</i>	<i>69,25%</i>
Середній рівень	Середній рівень дид.зд.	3 (16,6%)	1 (5,5%)	3 (14,2%)	7 (12,3%)
	Помірковане ставлення	12 (66,6%)	7 (38,8%)	9 (42,8%)	28 (49,1%)
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>41,6%</i>	<i>19,65%</i>	<i>28,5%</i>	<i>30,7%</i>
Низький рівень	Низький рівень дид.зд.	0	0	0	0
	Негативне ставлення	0	0	0	0
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Результати дослідження показали, що кількість педагогів із високим рівнем розвитку дидактичних здібностей порівняно із початковим зрізом зросла від 52,3% до 69,25%.

Таблиця 5.6

Рівні розвитку організаційно-управлінського компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі предметів заг.циклу (n=18)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=18)	Викладачі ЗВО (n=21)	Усі педагоги (n=57)
Високий	Високий рівень організ. здібностей	0	4 (22,2%)	2 (9,5%)	6 (10,5%)

Продовження таблиці 5.6

	Лідерство	14 (77,7%)	14 (77,7%)	14 (66,7%)	42 (73,6%)
	Впевненість у собі	15(83,3%)	17 (94,4%)	19 (90,5%)	51 (89,5%)
	Вимогливість	17 (94,4%)	18 (100%)	19 (90,5%)	54 (94,7%)
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>63,85%</i>	<i>73,57%</i>	<i>64,4%</i>	<i>67,1%</i>
Середній рівень	Середній рівень організ. здібностей	4 (22,2%)	5 (27,7%)	14 (66,7%)	23 (40,3%)
	Владність	4 (22,2%)	4 (22,2%)	6 (28,5%)	14 (24,5%)
	Самовпевненість	3 (16,6%)	1 (5,5%)	2 (9,5%)	6 (10,5%)
	Непримиримість	1 (5,5%)	0	2 (9,5%)	3 (5,2%)
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>16,6%</i>	<i>13,85%</i>	<i>28,5%</i>	<i>20,1%</i>
Низький рівень	Низький рівень організ. здібностей	14 (77,7%)	9 (50%)	5 (23,8%)	28 (49,1%)
	Залежність	0	1 (5,5%)	0	1 (1,7%)
	Несамостійність	0	0	0	0
	Пасивна підпорядкованість	0	0	0	0
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>19,4%</i>	<i>13,8%</i>	<i>5,9%</i>	<i>13%</i>

Кількість педагогів з високим рівнем розвитку організаційно-управлінського компоненту зросла з 64,07% до 67,2%, натомість кількість педагогів з низьким рівнем розвитку цього компоненту зменшилася з 18,23% до 13%.

Таблиця 5.7

Рівні розвитку комунікативно-експресивного компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі предметів заг.циклу (n=18)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=18)	Викладачі ЗВО (n=21)	Усі педагоги (n=57)
Високий рівень	Високий рівень комунікат. здібностей	0	2 (11,1%)	5 (23,8%)	7 (12,3%)
	Високий рівень емпатії	2 (11,1%)	10 (55,6%)	5 (23,8%)	17 (29,8%)
	Високий рівень діалогічності	15 (83,3%)	13 (72,2%)	20 (95,2%)	48 (84,2%)
	Пед. такт (4 ступінь)	2 (11,1%)	5 (27,7%)	6 (28,5%)	13 (22,8%)
	Високий рівень задоволеності працею	8 (44,4%)	15 (83,3%)	16 (76,2%)	39 (68,4%)
	Відсутні симптоми емоц.вигорання	2 (11,1%)	5 (27,7%)	2 (9,5%)	9 (15,7%)
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>26,8%</i>	<i>46,3%</i>	<i>42,8%</i>	<i>38,8%</i>
Середній рівень	Середній рівень комунікат. здібностей	3 (16,6%)	13 (72,2%)	8 (38,1%)	24 (42,1%)
	Нормальний рівень емпатії	16 (88,8%)	6 (33,3%)	16 (76,2%)	38 (66,7%)
	Середній рівень діалогічності	3 (16,6%)	5 (27,7%)	1 (4,7%)	9 (15,7%)
	Пед. такт (3 ступінь)	13 (72,2%)	6 (33,3%)	8 (38,1%)	27 (47,4%)
	Середній рівень задоволеності працею	10 (55,6%)	3 (16,6%)	5 (23,8%)	18 (31,6%)
	Середній рівень емоц. вигорання	14 (77,8%)	8 (44,4%)	11 (52,4%)	33 (57,9%)
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>54,6%</i>	<i>37,9%</i>	<i>38,9%</i>	<i>43,6%</i>
Низький	Низький рівень комунікат. здібностей	15 (83,3%)	3 (16,6%)	8 (38,1%)	26 (45,6%)

Продовження таблиці 5.7

Низький рівень емпатії	0	2 (11,1%)	0	2 (3,5%)
Низький рівень діалогічності	0	0	0	0
Пед. такт (1, 2 ступінь)	3 (16,6%)	7 (38,8%)	7 (33,3%)	17 (29,8%)
Низький рівень задоволеності працею	0	0	0	0
Високий рівень емоц.вигорання	2 (11,1%)	6 (33,3%)	8 (38,1%)	16 (28,1%)
<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>18,5%</i>	<i>16,6%</i>	<i>18,3%</i>	<i>17,8%</i>

Таблиця 5.8

Рівні розвитку креативно-пізнавального компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі предметів заг.циклу (n=18)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=18)	Викладачі ЗВО (n=21)	Усі педагоги (n=57)
Високий рівень	Високий рівень творчого мислення	11 (61,1%)	9 (50%)	12 (57,1%)	32 (56,1%)
	Високий рівень допитливості	10 (55,6%)	7 (38,8%)	10 (47,6%)	27 (47,4%)
	Високий рівень оригінальності	4 (22,2%)	6 (33,3%)	8 (38,1%)	18 (31,6%)
	Середній / високий рівень розвитку уяви	7 (38,8%)	7 (38,8%)	13 (61,9%)	27 (47,4%)
	Середній / високий рівень інтуїції	11 (61,1%)	7 (38,8%)	12 (57,1%)	30 (52,6%)
	Середній / високий рівень емоційності	13 (72,2%)	14 (77,7%)	17 (80,9%)	44 (77,2%)
	Середній / високий рівень поч. гумору	4 (22,2%)	6 (33,3%)	8 (38,1%)	18 (31,6%)

Продовження таблиці 5.8

	Високий рівень творчого ставлення до професії	7 (38,8%)	11 (61,1%)	15 (71,4%)	33 (57,9%)
	Високий рівень творчого потенціалу	3 (16,6%)	8 (44,4%)	7 (33,3%)	18 (31,6%)
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>41,5%</i>	<i>46,2%</i>	<i>53,9%</i>	<i>48,2%</i>
Середній рівень	Середній рівень творчого мислення	4 (22,2%)	8 (44,4%)	8 (38,1%)	20 (35%)
	Середній рівень допитливості	7 (38,8%)	10 (55,6%)	11 (52,3%)	28 (49,2%)
	Середній рівень оригінальності	12 (66,7%)	12 (66,7%)	12 (57,1%)	36 (63,2%)
	Середній / високий рівень розвитку уяви	6 (33,3%)	11 (61,1%)	6 (28,5%)	23 (40,3%)
	Середній / високий рівень інтуїції	6 (33,3%)	11 (61,1%)	8 (38,1%)	25 (43,8%)
	Середній / високий рівень емоційності	4 (22,2%)	4 (22,2%)	3 (14,2%)	11 (19,3%)
	Середній / високий рівень поч. гумору	10 (55,6%)	8 (44,4%)	10 (47,6%)	28 (49,1%)
	Середній рівень творчого ставлення до професії	7 (38,8%)	7 (38,8%)	6 (28,5%)	20 (35%)
	Високий рівень творчого потенціалу	15 (83,3%)	10 (55,6%)	14 (66,7%)	39 (68,4%)
	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>43,8%</i>	<i>49,9%</i>	<i>41,2%</i>	<i>44,8%</i>
	Низький рівень	Низький рівень творчого мислення	2 (11,1%)	1 (5,5%)	1 (4,7%)
Низький рівень допитливості		1 (5,5%)	1 (5,5%)	0	2 (3,5%)
Низький рівень оригінальності		2 (11,1%)	0	1 (4,7%)	3 (5,3%)
Середній / низький рівень розвитку уяви		5 (27,7%)	0	2 (9,5%)	7 (12,3%)

Продовження таблиці 5.8

Середній / низький рівень інтуїції	1 (5,5%)	0	1 (4,7%)	2 (3,5%)
Середній / низький рівень емоційності	1 (5,5%)	0	1 (4,7%)	2 (3,5%)
Середній / низький рівень поч. гумору	4 (22,2%)	4 (22,2%)	3 (14,2%)	11 (19,3%)
Низький рівень творчого ставлення до професії	4 (22,2%)	0	0	4 (7%)
Високий рівень творчого потенціалу	0	0	0	0
<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>12,3%</i>	<i>3,7%</i>	<i>4,7%</i>	<i>6,8%</i>

Таблиця 5.9

Рівні розвитку метакогнітивно-рефлексивного компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі предметів заг.циклу (n=18)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=18)	Викладачі ЗВО (n=21)	Усі педагоги (n=57)
Високий рівень	Високий рівень метакогнітивної включеності у діяльність	3 (16,6%)	4 (22,2%)	4 (19%)	11 (19,3%)
	Високий рівень педагогічної рефлексії	4 (22,2%)	4 (22,2%)	4 (19%)	12 (21%)
	<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>19,4%</i>	<i>22,2%</i>	<i>19%</i>	<i>20,1%</i>
Середній рівень	Середній рівень метакогнітивної включеності у діяльність	13 (72,2%)	12 (66,7%)	14 (66,7%)	39 (68,4%)
	Середній рівень педагогічної рефлексії	12 (66,7%)	10 (55,6%)	14 (66,7%)	36 (63,2%)

Продовження таблиці 5.9

	<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	69,4%	61,2%	66,7%	65,8%
Низький рівень	Низький рівень метакогнітивної включеності у діяльність	2 (11,1%)	2 (11,1%)	3 (14,2%)	7 (12,2%)
	Низький рівень педагогічної рефлексії	2 (11,1%)	4 (22,2%)	3 (14,2%)	9 (15,7%)
	<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	11,1%	16,6%	14,2%	14%

Таблиця 5.10

Рівні розвитку духовно-морального компонента педагогічних здібностей, %

Рівні	Показники	Вчителі предметів заг.циклу (n=18)	Вчителі предметів дух.-мор.спр. (n=18)	Викладачі ЗВО (n=21)	Усі педагоги (n=57)
Високий рівень	Високі показники цінності «універсалізм»	3 (16,6%)	0	3 (14,2%)	6 (10,5%)
	Високі показники цінності «доброта»	3 (16,6%)	2 (11,1%)	5 (23,8%)	10
	Високі показники цінності «традиції»	5 (27,7%)	4 (22,2%)	4 (19%)	13
	Високі показники цінності «досягнення»	2 (11,1%)	3 (16,6%)	4 (19%)	9
	Вис.показники тенденції вірити у Творця	13 (72,2%)	12 (66,7%)	19 (90,5%)	44
	Вис.показники релігійної самосвідомості	9 (50%)	6 (33,3%)	13 (61,9%)	28
	Вис.показники ставлення до релігії як зразка моральних норм	6 (33,3%)	8 (44,4%)	9 (42,8%)	23

Продовження таблиці 5.10

Високий рівень інтелігентності	1 (5,5%)	4 (22,2%)	12 (57,1%)	17
Високий рівень моральних якостей	12 (66,7%)	11 (61,1%)	16 (76,2%)	39
Чуйність	9 (50%)	7 (38,8%)	10 (47,6%)	26
Добросердечність	16 (88,9%)	9 (50%)	10 (47,6%)	35
Довірливість	17 (94,4%)	18 (100%)	16 (76,2%)	51 (89,5%)
Вимогливість	17 (94,4%)	18 (100%)	19 (90,5%)	54 (94,7%)
Високий рівень прагнення до саморозвитку	0	18 (100%)	10 (47,6%)	28 (49,1%)
Шлях саморозвитку «Б»	15 (83,3%)	16 (88,8%)	14 (66,7%)	45 (78,9%)
<i>Разом по високому рівню компонента:</i>	<i>47,4%</i>	<i>50,3%</i>	<i>52%</i>	
Високі показники цінності «безпека»	3 (16,6%)	2 (11,1%)	5 (23,8%)	10 (17,5%)
Високі показники цінності «конформність»	5 (27,7%)	4 (22,2%)	6 (28,5%)	15 (26,3%)
Високі показники цінності «самостійність»	5 (27,7%)	3 (16,6%)	4 (19%)	12 (21%)
Вис.показники ставлення до релігії як філософської концепції	10 (55,6%)	11 (61,1%)	18 (85,7%)	39 (68,4%)
Вис.показники ставлення до релігії як джерела підтримки й розради	14 (77,7%)	11 (61,1%)	16 (76,2%)	41 (71,9%)
Вис.показники ставлення до релігії як зразка моральних норм	6 (33,3%)	8 (44,4%)	9 (42,8%)	23 (40,3%)
Середній рівень інтелігентності	17 (94,4%)	14 (77,7%)	9 (42,8%)	40 (70,2%)
Середній рівень моральних якостей	6 (33,3%)	7 (38,8%)	5 (23,8%)	18 (31,6%)

Продовження таблиці 5.10

самовпевненість	3 (16,6%)	1 (5,5%)	2 (9,5%)	6 (10,5%)
лагідність	6 (33,3%)	5 (27,7%)	10 (47,6)	21 (36,8)
Середній рівень прагнення до саморозвитку	17 (94,4%)	0	9 (42,8%)	26 (45,6%)
Шлях саморозвитку «Г»	0	1 (5,5%)	4 (19%)	5 (8,7%)
<i>Разом по середньому рівню компонента:</i>	<i>44,1%</i>	<i>24,1%</i>	<i>42%</i>	
Високі показники цінності «стимуляція»	2 (11,1%)	4 (22,2%)	2 (9,5%)	8 (14%)
Високі показники цінності «гедонізм»	3 (16,6%)	3 (16,6%)	3 (14,2%)	9 (15,7%)
Високі показники цінності «влада»	5 (27,7%)	3 (16,6%)	4 (19%)	12 (21%)
Високі показники ставлення до магії	5 (27,7%)	5 (27,7%)	1 (4,7%)	11 (19,3%)
Високі показники зовнішніх ознак релігійності	8 (44,4%)	7 (38,8%)	9 (42,8%)	24 (42,1%)
Вис.показники інтересу до псевдонауки	2 (11,1%)	3 (16,6%)	3 (14,2%)	8 (14%)
Низький рівень інтелігентності	2 (11,1%)	0	0	2 (3,5%)
Низький рівень моральних якостей	0	0	0	0
Деспотичність	0	0	1 (4,7%)	1 (1,7%)
Негативізм	0	0	0	0
Жорстокість	0	0	0	0
Низький рівень прагнення до саморозвитку	1 (5,5%)	0	2 (9,5%)	3 (5,2%)
Шлях саморозвитку «А», «В»	3 (16,6%)	1 (5,5%)	3 (14,2%)	7 (12,3%)
<i>Разом по низькому рівню компонента:</i>	<i>13,2%</i>	<i>11,1%</i>	<i>10,2%</i>	

Особливості структури педагогічних здібностей у різних групах педагогів після експерименту представлено на Рис. 5.2.

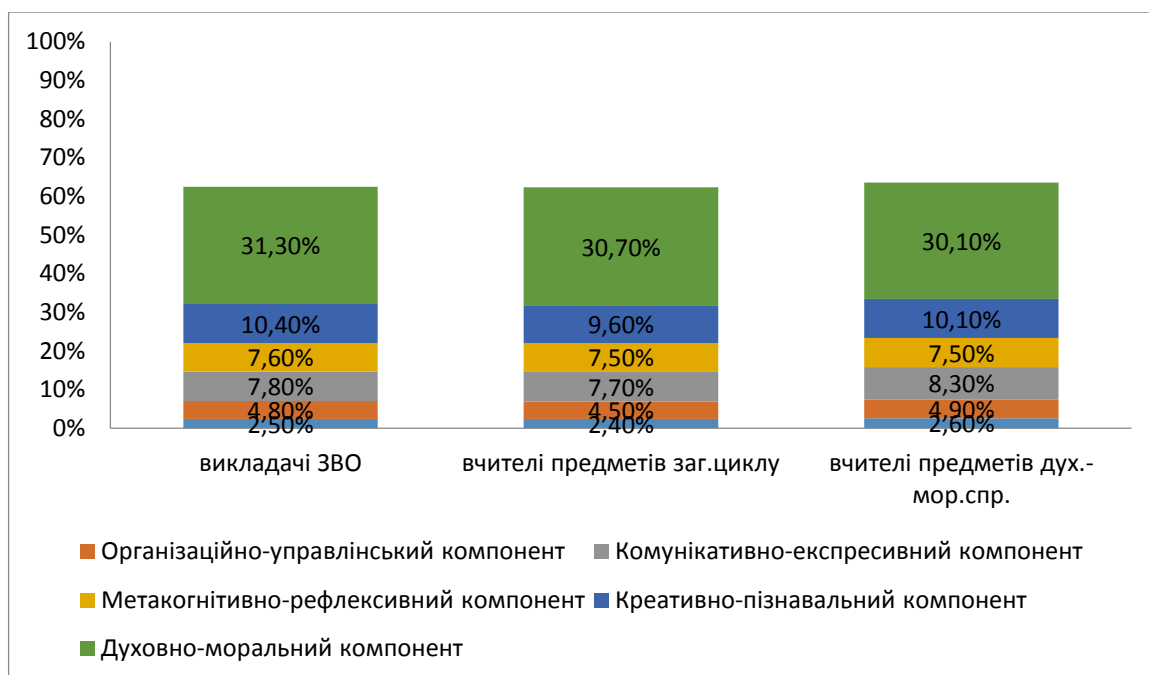


Рис. 5.2 Частка кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей для різних груп педагогів після проведення експерименту.

У таблиці 5.11 подано середні значення рівнів розвитку кожного компонента у різних групах педагогів після експерименту за трибальною шкалою, де 1 бал відповідає низькому рівню, 2 – середньому і 3 бали – високому рівню розвитку педагогічних здібностей.

Таблиця 5.11

Середні значення рівнів розвитку кожного компонента педагогічних здібностей у різних групах педагогів після експерименту

Компоненти пед.здібностей	Досліджувані групи		
	Викладачі ЗВО	Вчителі предметів загального циклу	Вчителі предметів дух.-мор.спрямув.
Дидактичний	2,7	2,6	2,8
Організаційно-управлінський	1,5	1,4	1,5
Комунікативно-експресивний	2,1	2,1	2,3
Метакогнітивно-рефлексивний	2,2	2	2
Креативно-пізнавальний	2,5	2,3	2,4
Духовно-моральний	1,9	1,9	1,9
<i>Заг. рівень розвитку пед.здібностей</i>	<i>12,8, або 139,2</i>	<i>12,3, або 134,8</i>	<i>12,8, або 137,1</i>

Перевірка нормальності розподілу загальних показників педагогічних здібностей у групі викладачів ЗВО показала, що розподіл є нормальним ($Z=0,516$; $p=0,952$), а отже, для цієї групи діапазони балових значень по рівнях (елементарний, базовий, досконалий, майстерність) наступні:

- елементарний – до 131 балів;
- базовий – 132–139 бали;
- досконалий – 140–146 балів;
- майстерність – більше 147 балів.

Перевірка нормальності розподілу загальних показників педагогічних здібностей у групі вчителів предметів загального циклу показала, що розподіл є нормальним ($Z=0,705$; $p=0,702$), а отже, для цієї групи діапазони балових значень по виділених нами рівнях наступні:

- елементарний – до 124 балів;
- базовий – 125–134 бали;
- досконалий – 135–143 бали;
- майстерність – від 144 балів.

Перевірка нормальності розподілу загальних показників педагогічних здібностей у групі учителів, що викладають предмети духовно-морального спрямування, показала, що розподіл є нормальним ($Z=0,635$; $p=0,815$), а отже, для цієї групи діапазони балових значень по рівнях розвитку педагогічних здібностях наступні:

- елементарний – до 127 балів;
- базовий – 128–137 балів;
- досконалий – 138–145 балів;
- майстерність – від 146 балів.

Розподіл педагогів за загальним рівнем розвитку педагогічних здібностей відповідно до закону розвитку складних систем представлено в таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

Розподіл педагогів за загальним рівнем розвитку педагогічних здібностей після експерименту

	Елементарний	Базовий	Досконалий	Майстерність
Викладачі ЗВО	3 (14,3%)	7 (33,3%)	8 (38,1%)	3 (14,3%)
Вчителі предметів загального циклу	2 (11,1%)	5 (27,8%)	8 (44,4%)	3 (16,7%)
Вчителі предметів духовно-морального спрямування	2 (11,1 %)	5 (27,8%)	9 (50%)	2 (11,1%)

Однофакторний дисперсійний аналіз не підтверджує наявність статистично значимих міжгрупових відмінностей у показниках загального рівня розвитку педагогічних здібностей після проведення тренінгу ($F=1,351$, $p=0,268$). Це означає, що саморозвиток педагогічних здібностей і відповідна їхня «самокорекція», удосконалення конкретних навичок і якостей відбувався у напрямку до певного образу хорошого педагога.

Отже, основними завданнями нашого дослідження було встановити чи можуть педагогічні здібності педагога потенційно розвиватись, а також перевірити припущення про те, що педагогічні здібності будуть розвиватися за умови кращого усвідомлення педагогом свого покликання, за умови розвитку його духовно-моральних якостей та рефлексії.

Для виконання поставлених завдань було проаналізовано емпіричні дані учасників експериментальної програми та тих педагогів, які брали участь у констатувальному дослідженні, однак не брали участі в експерименті. Порівняльні характеристики часток кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей до та після експерименту подано в таблиці 5.13.

Таблиця 5.13

Порівняння часток кожного компонента в загальній структурі педагогічних здібностей для різних груп педагогів

	Викладачі ЗВО		Вчителі предметів загального циклу		Вчителі предметів дух.-мор. спрямування	
	<i>До</i>	<i>Після</i>	<i>До</i>	<i>Після</i>	<i>До</i>	<i>Після</i>
Дидактичний компонент	2,3%	2,50%	2,3%	2,40%	2,4%	2,60%
Організаційно-управлінський компонент	4,8%	4,80%	4,2%	4,50%	4,7%	4,90%
Комунікативно-експресивний компонент	7,9%	7,80%	7,4%	7,70%	8,2%	8,30%
Метакогнітивно-рефлексивний компонент	7,5%	7,60%	7,4%	7,50%	7,6%	7,50%
Креативно-пізнавальний компонент	8,9%	10,40%	8,9%	9,60%	9,7%	10,10%
Духовно-моральний компонент	29,9%	31,30%	30,7%	30,70%	30,3%	30,10%
Всього	61,30%	64,40%	60,90%	62,40%	62,90%	63,50%

Як бачимо з таблиці 5.13, у всіх групах педагогів частки практично всіх компонентів педагогічних здібностей після проведення експерименту зросли, що свідчить про загальну динаміку розвитку педагогічних здібностей.

Середні значення рівнів розвитку кожного компонента педагогічних здібностей (за триранговою шкалою) до та після проведення експериментальних впливів подано в таблиці 5.14.

Таблиця 5.14

Середні значення рівнів розвитку кожного компонента педагогічних здібностей
до та після експерименту

Групи педагогів		Компоненти педагогічних здібностей					
		Дидактичний	Організаційно-управлінський	Комунікативно-експресивний	Метакогнітивно-рефлексивний	Креативно-пізнавальний	Духовно-моральний
Викладачі ЗВО	До	2,5	1,5	2,1	2	2,1	1,8
	Після	2,7	1,5	2,1	2,2	2,5	1,9
Вчителі предметів заг.циклу	До	2,5	1,3	2	2	2,1	1,8
	Після	2,6	1,4	2,1	2	2,3	1,9
Вчителі предметів дух.-мор.спрямування	До	2,6	1,5	2,2	2,1	2,3	1,9
	Після	2,8	1,5	2,3	2	2,4	1,9

Як бачимо з таблиці 5.14, зміни відбулися практично у всіх компонентах педагогічних здібностей. Цікаво, що найбільш помітно змінилась сумарна частка компонентів педагогічних здібностей у групі викладачів ЗВО (+3,5%), однак у розрізі компонентів зміни відбулись лише в креативно-пізнавальному, дидактичному, метакогнітивно-рефлексивному та духовно-моральному компонентах. Тоді як у групі вчителів предметів загального циклу сумарний

приріст менший у два рази (+1,5%), хоча відбувався розвиток усіх компонентів педагогічних здібностей.

Що ж до групи вчителів предметів духовно-морального спрямування, то в них сумарний приріст найменший (+0,6%), а незначні зміни відбулися у всіх компонентах, окрім духовно-морального та метакогнітивно-рефлексивного.

На рис. 5.3 графічно представлено зміни у розвитку педагогічних здібностей до та після експерименту у всіх досліджуваних групах педагогів.

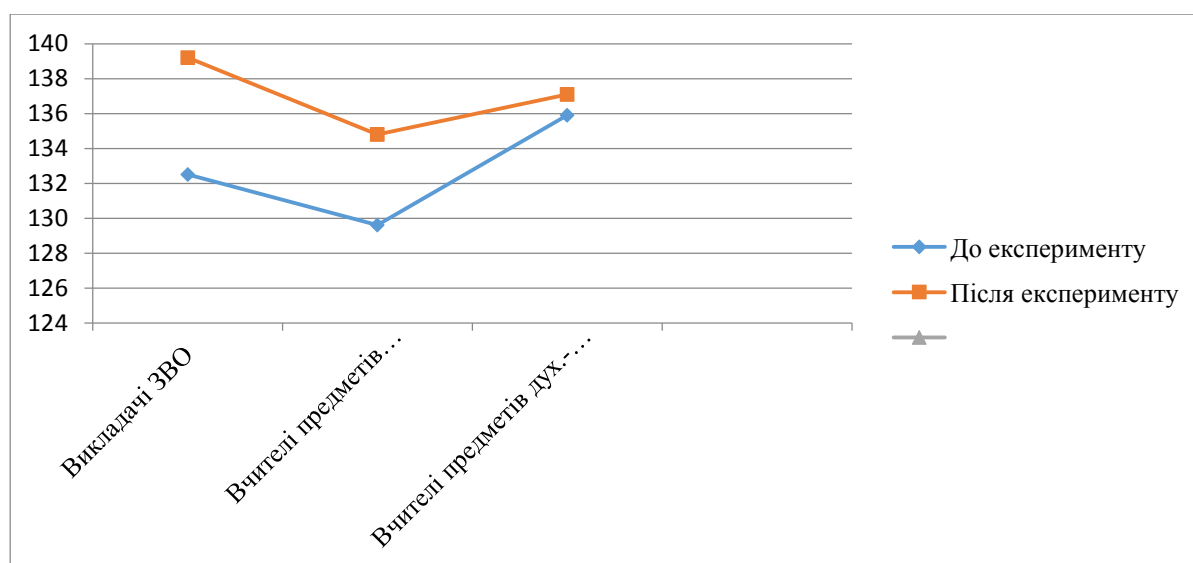


Рис. 5.3. Показники загального рівня розвитку педагогічних здібностей до та після експерименту у всіх групах педагогів

Як бачимо з Рис. 5.3, середні показники у групах педагогів, які не брали участі в експерименті нижчі, ніж у групах тих, які були учасниками експериментальної програми. Водночас тенденція змін загального рівня розвитку педагогічних здібностей зберігається лише в групі вчителів предметів загального циклу: якщо серед тих, хто не брав участі в експерименті найнижчий рівень розвитку педагогічних здібностей був у вчителів предметів загального циклу ($M_{\text{зош, до}}=129,6$), то після експерименту вчителі предметів загального циклу теж мають найнижчі середні показники загального рівня розвитку педагогічних здібностей ($M_{\text{зош, після}}=134,8$).

Група викладачів ЗВО, середні значення загального рівня педагогічних здібностей котрих перебували на другому місці до експерименту ($M_{\text{внз, до}}=132,5$),

стали найвищими серед тих, хто брав участь в експериментальній програмі ($M_{\text{внз, після}}=139,2$).

Дещо іншу ситуацію спостерігаємо в групі вчителів предметів духовно-морального спрямування: спочатку середній показник загального рівня розвитку педагогічних здібностей був найвищим ($M_{\text{дмс, до}}=135,9$), однак після експерименту він став на другому місці ($M_{\text{дмс, після}}=137,1$).

У таблиці 5.15 подано розподіл педагогів за загальним рівнем розвитку педагогічних здібностей відповідно до закону розвитку складних систем до та після експерименту.

Таблиця 5.15

Розподіл педагогів за загальним рівнем розвитку педагогічних здібностей до та після експерименту

	Елементарний		Базовий		Досконалий		Майстерність	
	<i>До</i>	<i>Після</i>	<i>До</i>	<i>Після</i>	<i>До</i>	<i>Після</i>	<i>До</i>	<i>Після</i>
Викладачі ЗВО	21,7%	14,3%	34,8%	33,3%	26,1%	38,1%	17,4%	14,3%
Вчителі предметів загального циклу	9,7%	11,1%	41,9%	27,8%	35,5%	44,4%	12,9%	16,7%
Вчителі предметів дух.-мор.спрямування	9,7 %	11,1 %	25,8%	27,8%	41,9%	50%	22,6%	11,1%

Аналіз розподілу педагогів до та після експерименту відповідно до рівнів розвитку педагогічних здібностей на основі закону розвитку складних систем показує, що в цілому спостерігається тенденція до перерозподілу та зростання частки осіб з досконалим рівнем володіння педагогічними здібностями (26–41% до експерименту та 38–50% після експерименту); причому частка осіб з елементарним, базовим та досконалим рівнями володіння педагогічними здібностями переважно знижується. Винятком з такої тенденції є група вчителів предметів загального циклу, у якій попри зростання частки осіб з досконалим рівнем (від 35,5% до 44,4%) також зросли частки осіб з іншими рівнями володіння

педагогічними здібностями: елементарним (з 9,7% до 11,1%) та майстерності (з 12,9% до 16,7%). Також окреме виключення складають вчителі предметів духовно-морального спрямування: у них частка осіб з елементарним рівнем зросла, подібно до вчителів предметів загального циклу (з 9,7% до 11,1%), та дещо підвищилась частка з базовим рівнем володіння педагогічними здібностями (з 25,8% до 27,8%).

Повертаючись до завдань дослідження, можемо підсумувати:

1) результати проведеного аналізу свідчать про те, що педагогічні здібності піддаються деякому впливу та потенційно можуть розвиватись. Про це свідчать, зокрема, зміни середніх показників загального рівня розвитку педагогічних здібностей серед тих, хто брав участь в експерименті та тих, хто не був його учасником: $M_{\text{заг.до}}=129,6$, $M_{\text{заг.після}}=134,8$; $M_{\text{ЗВО до}}=132,5$, $M_{\text{ЗВО після}}=139,2$; $M_{\text{ДМС до}}=135,9$, $M_{\text{ДМС після}}=137,1$.

2) на основі проведеного аналізу та порівняння емпіричних даних можемо зробити висновок, що шляхом цілеспрямованого впливу на духовно-моральний компонент можна розвинути інші компоненти в структурі педагогічних здібностей, про що свідчать результати кореляційного аналізу, показники коефіцієнта Стьюдента та зміни в частках і середніх показниках рівня розвитку кожного компонента серед тих учасників дослідження, котрі брали участь в експерименті.

Водночас були зафіксовані деякі неоднорідності в різних групах педагогів: найбільш помітно змінилася сумарна частка компонентів педагогічних здібностей у групі викладачів ЗВО (+3,5%), однак у розрізі компонентів зміни відбулись лише в креативно-пізнавальному, дидактичному, метакогнітивно-рефлексивному та духовно-моральному компонентах; у групі вчителів предметів загального циклу сумарний приріст менший (+1,5%), хоча відбувся розвиток усіх компонентів педагогічних здібностей, а в групі вчителів предметів духовно-морального спрямування сумарний приріст найменший (+0,6%), хоча незначні зміни відбулися у всіх компонентах педагогічних здібностей.

Висновки до розділу 5

Ураховуючи результати теоретичного аналізу, досвід українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття та проведеного емпіричного дослідження, розроблено та апробовано програму розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми. Означена програма містила заходи, спрямовані на актуалізацію і усвідомлення власної місії педагога, розвиток рефлексивності, діалогової позиції та вільного самовираження. Основною її метою було запуснути систему дій по саморозвитку та самовдосконаленню педагога.

У результаті експериментального впливу показники прагнення до саморозвитку зросли у всіх групах педагогів, також у всіх групах зросли показники у рівнях розвитку дидактичних здібностей, метакогнітивної включеності у діяльність і показниках творчого ставлення до професії. Слід відзначити і зміни у показниках «ставлення до релігії як зразка моральних норм» у групі викладачів ЗВО ($t=3,477$, $p=0,002$) та групі вчителів предметів загального циклу ($t=2,915$, $p=0,01$).

Результати проведеного аналізу засвідчили те, що педагогічні здібності можна успішно розвивати шляхом цілеспрямованого впливу на духовно-моральний та метакогнітивно-рефлексивний компоненти.

Результати дослідження, представлені у розділі 5, знайшли відображення в таких публікаціях автора: 191, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 209, 212, 423.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне дослідження проблеми розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття, що є підставою для формулювання таких висновків:

1. Проведений теоретичний аналіз вітчизняної й зарубіжної наукової літератури засвідчив відсутність спільної думки щодо розуміння поняття здібностей, що закономірно зумовлює і диференціацію поглядів щодо суті і природи педагогічних здібностей. Загальнонауковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей утворюють системний та синергетичний підходи. Конкретно-науковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей складають діяльнісний, компетентнісний, особистісний, аксіологічний підходи. *Діяльнісний підхід* розкривається через розуміння педагогічної діяльності як основного засобу і головної умови розвитку педагогічних здібностей. У *компетентнісному підході* роблять акцент на операційний, навиковий бік педагогічних здібностей. В *особистісному* – на особистісних якостях педагога. *Аксіологічний підхід* забезпечує визнання і реалізацію в педагогічній діяльності цінностей педагога.

Ретельний аналіз проблеми дав можливість диференціювати поняття «педагогічні здібності» від інших суміжних понять. З'ясовано, що *професійно-важливі якості педагога*, на відміну від педагогічних здібностей, є конкретизованими, окремими утвореннями, що відповідають вимогам педагогічної діяльності, педагогічні здібності слугують основою для їх формування; *педагогічна компетентність* є проявом педагогічних здібностей на особистісному та діяльнісному рівні, результатом інтеграції професійно-важливих якостей; *ефективність педагогічної діяльності*, на відміну від педагогічних здібностей, є оціночною характеристикою процесу і результату діяльності педагога.

Враховуючи існуючі підходи до структури педагогічних здібностей, виділено такі їх компоненти: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, та метакогнітивно-рефлексивний. Центральним компонентом визначено метакогнітивно-рефлексивний,

периферичними – компоненти, які більшою мірою залежать від впливу соціальних вимог (дидактичний та організаційно-управлінський). Креативно-пізнавальний компонент займає середнє положення.

Грунтовне вивчення сутності педагогічних здібностей, синтез й уніфікація ключових положень аналізованих підходів дали змогу визначити педагогічні здібності як *систему властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний компоненти), які актуалізуються та експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості і забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності.*

2. Під розвитком педагогічних здібностей розуміємо зміни, які можна зафіксувати як перетворення їхнього змісту (усвідомленості, деталізованості, диференційованості тощо) та структури (перетворення характеру і числа взаємозв'язків між компонентами) під впливом різних умов та чинників.

Виокремлено та охарактеризовано дві групи чинників розвитку педагогічних здібностей: *реактивні* (операційно-діяльнісні (включення у педагогічну діяльність, взаємодія з освітнім середовищем, оволодіння методикою навчання тощо) та соціальні чинники (конкуренція, ідентифікація, кооперація, соціальна підтримка, соціальне схвалення тощо) та *проактивні* (особистісні (суб'єктність, рефлексія, особистісна свобода, креативний підхід до вирішення задач тощо) та духовно-ціннісні (усвідомлення свого покликання (місії); внутрішній діалог; самопошва; совість; духовні цінності тощо).

Встановлено, що особистісними корелятами педагогічних здібностей є три групи якостей: *духовно-моральні* (моральність, відповідальність, другоюдомінантність, духовність, інтелігентність, толерантність), *емоційно-вольові* (любов до дітей, емпатія, доброзичливість, самоконтроль), *рефлексивні* (самоорганізованість, педагогічна рефлексія). Діяльнісними референтами, необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності, визначено

теоретичну й методичну грамотність педагога, вільне володіння предметом, педагогічний такт, педагогічну взаємодію на принципах гуманізму, діалогічність.

Ураховуючи результати проведеного аналізу, виокремлено чотири рівні розвитку педагогічних здібностей: елементарний, базовий, досконалий і рівень майстерності. В основу визначення цих рівнів було покладено ознаки диференціації, інтегрованості структурних елементів (компонентів) педагогічних здібностей, наявність ієрархічних зв'язків між ними, їх взаємопроникнення з особистісно-сисловою сферою педагога, а також рівень суб'єктності педагога.

3. Обґрунтовано, що необхідною основою сучасних наукових проєктів у галузі педагогічної психології має стати інтеграція культурно-історичного досвіду та інновацій. На основі проведеного узагальнюючого аналізу культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття у структурі педагогічних здібностей виділено та наповнено конкретним змістом *духовно-моральний* компонент, а також окреслено основні шляхи його розвитку. *Розвиток духовно-морального компоненту педагогічних здібностей розуміємо як внутрішній цілеспрямований процес, що базується на самопізнанні, критичному і теоретичному мисленні, рефлексії, а також внутрішньому діалозі і спрямований на усвідомлення метафізичного ядра особистості, її духовного Я, формування ціннісного ставлення до іншого та «діяльної любові».*

Ключовими механізмами розвитку *духовно-морального компонента* педагогічних здібностей визначено рефлексію, емпатію та совість.

4. На основі здійснення систематизуючої інтерпретації фундаментальних засад і ключових принципів розвитку педагогічних здібностей, виокремлених у результаті аналізу культурно-історичної парадигми українських вищих шкіл XVI – XVIII століття, ураховуючи результати теоретичного аналізу сучасних досліджень, побудовано теоретико-концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей. Запропонована модель містить чинники, механізми та етапи розвитку, які по-різному розгортаються залежно від початкової позиції педагога і його чутливості до реактивних та проактивних чинників.

Описано 2 варіанти розвитку педагогічних здібностей – інструктивно-рольовий та суб'єктно-діяльнісний. Результатом розвитку педагогічних здібностей визначено педагогічну компетентність (діялісно-рольову або суб'єктно-діялісну, залежно від умов розгортання педагогічних здібностей).

5. Обґрунтовано процедурно-методичне забезпечення емпіричного вивчення педагогічних здібностей, що передбачало комплексне вивчення кожного окресленого компонента педагогічних здібностей за допомогою відповідних психологічних інструментів.

У результаті емпіричного дослідження визначено рівневі особливості педагогічних здібностей. Так, серед педагогів найбільше тих, хто володіє базовим та досконалим рівнем розвитку педагогічних здібностей, що свідчить про те, що основні компоненти педагогічних здібностей та їх елементи розвинуті достатньою мірою, однак сталих міжкомпонентних зв'язків небагато, більшість елементів функціонують автономно один від одного, рефлексивні здібності розвинуті слабо, відповідно, педагоги не завжди можуть вчасно скорегувати і вдосконалити свою діяльність.

Встановлено, що структура педагогічних здібностей змінюється зі стажем. Зокрема, зі стажем у педагогів покращуються комунікативні здібності, збільшується рівень здатності до емпатії, зростають показники педагогічної рефлексивності і метакогнітивної включеності у діяльність. Вони менше переймаються особистим успіхом відповідно до соціальних стандартів і менше опираються на соціальне схвалення. Водночас, після 20 років стажу педагоги стають більш владними, у них зменшується почуття гумору. Зафіксовано, що педагоги зі стажем менше 10 років, є більш байдужими до схильностей, які можуть мати негативні соціальні наслідки.

Емпіричне вивчення педагогічних здібностей у розрізі зовнішніх та внутрішніх ознак успіху дало можливість визначити структурно-змістові особливості «успішних» та «неуспішних» педагогів. Встановлено, що *структуру педагогічних здібностей «майстрів»* складають: педагогічна рефлексивність, емпатія, здатність до педагогічної співпраці, діалогічність, толерантність,

педагогічний такт, опірність до синдрому емоційного вигорання, метакогнітивна включеність у діяльність, релігійність, а також такі якості, як чуйність, добросердечність, поступливість, почуття гумору, інтелігентність і блок креативних характеристик (оригінальність у зв'язку з допитливістю, уява у зв'язку з афективним компонентом педагогічної рефлексивності та цінністю «універсалізм»). Структура педагогічних здібностей *«неуспішних» педагогів* представлена значно меншою кількістю компонентів, між ними існують лише поодинокі зв'язки. Вона містить два виражених блоки якостей: педагогічна рефлексивність з її компонентами, а також блок релігійних якостей, де центральним елементом є релігійна самосвідомість, яка пов'язана зі ставленням до релігії, як зразка моральних норм, тенденцією шукати в релігії підтримку і толерантністю.

6. На основі отриманого емпіричного матеріалу та проведеного факторного аналізу описано «психологічні профілі» педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування, учителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО. Так, *структуру педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування* складають: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти. Визначено, що учителі предметів духовно-морального спрямування є прихильниками педагогічного співробітництва, доволі креативні, мають високі показники уяви, порівняно найвищі показники педагогічної рефлексивності. *Структуру педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу* складають: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний і метакогнітивно-рефлексивний компоненти. Учителі предметів загального циклу характеризуються поміркованим ставленням до співпраці з учнями, вони уникають прояву самостійних рішень та ініціативи, у проявах лідерства є владними, мають низькі показники оригінальності, уяви, порівняно найнижчі показники педагогічної рефлексії. *Структуру педагогічних здібностей викладачів ЗВО* складають дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-

експресивний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти. У викладачів ЗВО краще розвинуті організаторські здібності, вони мають високі показники оригінальності, більшою мірою схильні стримувати і запобігати дії, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідати соціальним очікуванням.

7. Ураховуючи результати теоретичного аналізу, виокремлені ідеї викладачів та просвітників українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття та результати емпіричного дослідження, розроблено та апробовано програму розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми. За результатами апробації розробленої програми констатовано її ефективність (зросли показники у рівнях розвитку дидактичних здібностей, метакогнітивної включеності у діяльність, творчого ставлення до професії, а також прагнення до саморозвитку).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. У подальшому вбачаємо актуальним верифікацію викладених теоретичних положень щодо розвитку педагогічних здібностей на етапі підготовки педагогів у ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Адлер А. Наука жить / пер. с англ. и нем. Киев: Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Адольф В. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. Красноярск : КГУ, 1998. 310 с.
3. Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. Чепелевої. Київ, 2001. Том 2. Вип. 1. 127 с.
4. Аминов Н. Диагностика педагогических способностей. Москва : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 80 с.
5. Аминов Н. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя. *Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова*. Дубна, 1997. С. 289–307.
6. Ананова І. Особливості використання захисних адаптивних механізмів у людей з високим рівнем почуття вини. URL: <http://www.socd.univ.kiev.ua/NEWS/OLD/2003FSP/psy.htm>.
7. Ананьев Б. Избранные психологические труды: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
8. Андерс Е., Пул Р. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму / пер. з англ. Н. Кошманенко. Київ : Наш формат, 2018. 304 с.
9. Антилогова Л. Этико-психологические аспекты труда учителя. Омск : Интеллектика, 1992. 37 с.
10. Антонович В. Про козацькі часи на Україні. Київ, 1991. 212 с.
11. Аристотель. Метафизика : соч. : в 4 т. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
12. Артамонова Е. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : Материалы Международной научно-практической конференции, 16–17 марта 2017 г., Москва, МГОУ. Москва : МАНПО, 2017. 560 с.
13. Артемьева Т. Проблемы способностей: личностный аспект. *Психологический журнал*. 1984. Т. 5. № 3. С. 46–55.

14. Архив Юго-западной России, издаваемый временной комиссией для разбора древних актов, высочайше учрежденную при Киевском Военном, Подольском и Волынском генерал-губернаторе : [В 37 т.]. Киев, 1859–1914. *Архив Юго-Западной России*. Киев, 1887. Ч. 1, Т. 7. 800 с.
15. Асмолов А. Культурно-историческая психология и конструирование миров : Психолог. Психопедагог. Психоисторик. Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. 768 с.
16. Асмолов А. ХХІ століття: психологія в століття психології. *Вопросы психологии*. Москва, 1999. № 1. С. 3–12.
17. Асмолов А. Мы обречены на толерантность. *Семья и школа*. 2001. № 11–12. С. 32–49.
18. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности. Москва : Урания, 1996. 124 с.
19. Ахмеров Р. Биографические кризисы личности : дис. ... канд. психол. наук. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 140 с.
20. Бабак К. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу : автореф. дис. ...канд. псих. н. Київ , 2011. 23 с.
21. Бабич С. Творчість Мелетія Смотрицького у контексті раннього українського барокко : автореф. ...канд. філол. наук. Київ, 2002. 20 с.
22. Бавистер С., Викерс А. Основы НЛП: Успех в профессиональной, общественной и личной жизни / пер. с англ. Т. Новиковой. Москва : ФАИР–ПРЕСС, 2010. 336 с.
23. Байкова Л., Гребенкина Л. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособ. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 256 с.
24. Балашов Е., Каламаж В. Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон, 2020. Випуск 2. С. 94–103.
25. Батаршев А., Алексеева И., Майорова Е. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 186 с.

26. Батраченко І. Культурно-історична парадигма дослідження людської антиципації. *«Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави»* : зб. наук. праць / за заг. ред. М. Слюсаревського. 2009. Вип. 9. С. 3–13.
27. Бачинин В. Интеллигентность – категория нравственная. Москва : Знание, 1985. 64 с.
28. Баяновська М., Опачко М. Духовний розвиток особистості педагога: парадигмальний підхід. *Науковий вісник УжНУ. Сер. «Педагогіка». Соціальна робота* / за ред. І. Козубовської. Ужгород : Вид-во «Говерла», 2014. Вип. 34. С. 29–32.
29. Безбородих С. Професійна придатність як передумова фахової підготовки майбутніх педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7 (2). С. 5–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7%282%29__3.
30. Белинский В. Избранные педагогические сочинения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 279 с.
31. Бердяев Н. О человеке, его свободе и духовности. *Избранные труды*. Москва : МПСИ, 1999. 312 с.
32. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129.
33. Библер В. Нравственность. Культура. Современность. Москва : Знание, 1990. 64 с.
34. Бодалев А. Об одаренности человека как субъекта общения. *Мир психологии*. 1998. № 4. С. 272–275.
35. Бодров В. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
36. Божович Л. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.

37. Бондаревская Е. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебн. пособ. для студентов сред. и выс. учеб. завед., слушателей ИПК и ФПК. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
38. Бондаренко А. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии. *Журнал практикующего психолога*. 2005. С. 39–48.
39. Бондарчук Я. Острозька слов'яно-греко-латинська академія – як осередок національного та духовного формування особистості. *Етнічна історія народів Європи*. 2005. Вип. 19. С. 44–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2005_19_9.
40. Бор Н. Дискуссии с Эйнштейном о проблемах теории познания в атомной физике. *Успехи физических наук*. 1958. № 66. С. 571–598. URL: http://ufn.ru/ufn58/ufn58_12/Russian/r5812c.pdf.
41. Борисова Е., Логинова Г. Индивидуальность и профессия. Москва : Знание, 1991. 78 с.
42. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
43. Боришевський М. Етюди психолога. Спогади (Per aspera ad astra). Суми, 2014. 224 с.
44. Боришевський М. Духовність в особистісних вимірах. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. Т. X. Ч. 4. С. 61–69.
45. Бранден Н. Шесть столпов самооценки. Манн, 2018. URL: <https://knigavuhe.org/book/shest-stolpov-samouvazhenija/>.
46. Братусь Б. Начала христианской психологии : учебн. пос. для вузов. Москва : Наука, 1995. 236 с.
47. Братченко С. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. Леонтьева, В. Щур. Москва : Смысл, 1997. С. 201–222.

48. Брушлинский А. Психология субъекта в изменяющемся обществе. *Психологический журнал*. 1996. № 6. С. 30–41.
49. Брюхне П. Плач білої людини. URL: <http://www.2lib.ru/getbook/13972.html>.
50. Буева Л. Духовность и проблемы нравственной культуры. *Вопросы философии*. 1996. № 2. С. 3–9.
51. Варій М. Соціальна психіка нації: наукова монографія. Львів : В-во «СПОЛОМ», 2002. 184 с.
52. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібн. для студентів вищих навч. закл. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
53. Возняк М. «Тренос» М. Смотрицького. *Діло*. 1910. № 138. С. 10–27.
54. Волков А., Волкова В. Психологический конфликт как условие развития личности. *Bullet in of the North-Caucasus Institute of Humanities*. 2014. № 2 (10). С. 273–279.
55. Вундт В. Миф и религия. 2-е перераб. изд. Санкт-Петербург : Издание Брокгауз-Ефрон, 1914. 427 с.
56. Выготский Л. Психология развития человека / сост. А. Леонтьева. Москва : Смысл : ЭКСМО, 2003. 1136 с.
57. Выготский Л. Проблемы развития психики : собр. соч. : в 6 т. / под ред. А. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1982. Т. 3. 367 с.
58. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
- 58 а. Гандзілевська Г. Психологічні бар'єри та ресурси реалізації акмеологічних компетентностей учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2018. № 7. С. 9 – 14.
59. Гапченко О. Гуманістична спрямованість української педагогічної думки України другої половини XVI першої половини XVII ст. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 4. С. 7–18.

60. Гізель І. Вибрані твори в 3-х томах. Київ–Львів : Свічадо, 2012. Т. 1. 623 с.
61. Глуханюк Н. Психологія професіоналізації педагога. Екатеринбург : Изд-во во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 219 с.
62. Головіна О. Духовність особистості: проблеми та перспективи психологічного дослідження. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 278–289.
63. Голубева Э. Исследование способностей и индивидуальности в свете идей Б. М. Теплова. *Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова*. Дубна, 1997. С. 163–188.
64. Голубова В. Исследование природы креативного мышления и креативности личности. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–5. С. 1067–1071.
65. Гоноболин Ф. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
66. Гоноболин Ф. О некоторых психических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 100–111.
67. Гуревич К., Матвеев В. О профессиональной пригодности операторов и способах ее определения. *Вопросы пригодности оперативного персонала энергосистем*. Москва : Просвещение, 1966. 220 с.
68. Гусельцева М. Психология и история: смена типов рациональности. *Вопросы психологии*. 2011. № 2. С. 13–24.
69. Гутри В. Величайший интерес христианина. Издание Братства Независимых Церквей Украины, 1999. 322 с.
70. Данилюк І., Мацейків М. Проблеми історичної психології у сучасний період розвитку : матеріали інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки», м. Одеса, 02 лютого 2012 р. Одеса, 2012. URL: <http://forum.onu.edu.ua/index.php?topic=5075.0;wap2>.
71. Двек К. Налаштуйся на зміни: нова психологія успіху. Київ : Наш формат, 2017. 288 с.

72. Демура І. Сутність професійних компетентностей. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць / заг. ред. проф. В. Сипченка. Слов'янськ : Вид-во центр СДПУ, 2007. 180. Вип. XXXVIII. С. 64–71.
73. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
74. Довга Л. Передмова від упорядника. Інокентій Гізель : вибрані твори в 3-ох томах. Київ–Львів : Свічадо, 2012. Т. 1. С. 9–41.
75. Довга Л. Вчення Інокентія Гізеля про сумління та природу вчинків. *Гуманітарні студії*. Київ : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2010. Вип. 7. С. 18–25.
76. Доцевич Т. Рефлексивність як компонент метапізнання особистості. *Вісник Харківського національного університету. Сер. «Психологія»*. 2013. № 1046. С. 64–68.
77. Доцевич Т. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 99–112.
78. Дружинин В. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 368 с.
79. Дружинин В. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Москва : ПЕР СЭ ; Санкт-Петербург. : Иматон, 2001. 224 с.
80. Дружинин В. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 269–284.
81. Дуарте Х. Исследование способностей к наукам. Москва, 1960. 150 с.
82. Дьяченко О. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского. *Вопросы психологии*, 1996. С. 98–109. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/965/965098.htm>.
83. Євангеліє учительне = Євангеліє учителное, або казаня на кождую неделю и свята урочисты. Київ : Друкарня Києво-Печерської лаври, 1637. [18], (або [16]). 1031 с.
84. Житецький П. Острозька трагедія. *Записки Наукового тов-ва ім. Т. Г. Шевченка* / за ред. Михайла Грушевського. Львів, 1903. Т. 51. С. 1–24.

85. Завитневич В. Палинодия Захарии Копыстенского и её место в истории западнорусской полемики XV–XVII вв. Варшава : В тип. Варшавского учебного корпуса, 1883. 400 с.
86. Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А. Яковлевой; сост. В Филатов. Москва : Политиздат, 1991. С. 95–113.
87. Закалюжный М. Русско-украинско-белорусские взаимосвязи в развитии отечественной педагогической мысли XVI–XVIII вв. : дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ровно, 1986. 182 с.
88. Заповіт митрополита Петра Могили (1647) / Сильвестр єпископ Лубенський та Миргородський (проф. С. Гаєвський). Корнберг : Криниця ; На чужині, 1947. 18 с. URL: <https://dlib.ukma.edu.ua/document/68#?c=&m=&s=&cv=>.
89. Зарецкая И. Профессиональная культура педагога: учебн. пос. Москва : АПК РО, 2002. 101 с.
90. Зверева В. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. Москва : УЦ «Перспектива», 1998. 112 с.
91. Зеер Э. Психология профессионального образования: учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. С. 261–262.
92. Зеер Э., Романцев Г. Личностно-ориентированное профессиональное образование. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 16–21.
93. Зеличенко А. Психология духовности. Москва : Изд-во Трансперсонального Института, 1996. 167 с.
94. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. 272 с.
95. Зимняя И. Педагогическая психология: учеб. пособ. Ростов-на-Дону, 1997. 480 с.
96. Зинченко В. Культурно-историческая психология: опыт амплификации. *Вопросы психологии*. 1993. № 4. С. 511.
97. Зязюн И. Основы педагогического мастерства. Москва : Просвещение, 1989. 301 с.
98. Игнатова В. Педагогические факторы духовно-творческого

становлення личности в образовательном процессе : монография. Красноярск : СибГТУ, 2000. 272 с.

99. Ильин Е. Проблема способностей: два подхода к ее решению. *Психологический журнал*. 1987. № 2. С. 37–47.

100. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 752 с.

101. Ильин И. О русской идее. *Русская идея* / сост. М. Маслов. Москва, 1992. 412 с.

102. Ильина Т., Синякова М. Развитие профессионально важных качеств педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 2. С. 97–102.

103. Иоголевич Н. Психология интегральной индивидуальности менеджеров разного уровня управления: полисистемный подход : автореф. дис. ...д-ра психол.наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Пермь, 2007. 39 с.

104. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : монографія / за ред. проф. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во «МакДен», 2011. 432 с.

105. Ісаєвич Я. Острозька Біблія. *Енциклопедія історії України* : Т. 7: Мі-О / редкол.: В. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : В-во «Наукова думка», 2010. 728 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozka_Bibliia (дата звернення: 04.10.2020).

106. Кайдалова Л. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

107. Каламаж В. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. ...канд. психол. наук. : 19.00.01. Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2019. 225 с.

108. Каламаж Р. Психологія професійної самосвідомості студентів : навч.-метод. посіб. Острог, 2015. 200 с.

109. Каламаж Р. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів : монографія. Острог, 2009. 404 с.
110. Кант И. Сочинения в шести томах. *Философское наследие. Акад. наук СССР. Ин-т философии* / под общ. ред. В. Асмуса, А. Гулыги, Т. Ойзермана. Москва : Изд-во «Мысль», 1965. Т. 4. Ч. 1. 544 с.
111. Карпов А. Психология метакогнитивных процессов личности : монография. Москва : Изд-во ИП РАН, 2005. 352 с.
112. Карпов А., Михайлова С. Метод диагностики: устойчивость и неопределенность. *Диагностика профессиональных и познавательных способностей* / под ред. В. Шадрикова, В. Дружинина. Москва, 1988. С. 109–123.
113. Карпюк Ю. Вплив християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницький, 2012. 16 с.
114. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму : монографія. Київ : Либідь, 1999. 352 с.
115. Катехизис Петра Могилы / упоряд. проф. А. Жуковський, переклад В. Шевчука. Київ : Воскресіння, 1996. 288 с.
116. Квасюк Л. Клірик Острозький. *Острозькі просвітники XVI-XX ст.* Острог, 2000. 480 с.
117. Києво-Могилянська академія в іменах: XVII–XVIII ст.: енциклопедичне видання / відп. ред. В. Брюховецький; наук. ред., упоряд. З. Хижняк; рец. Н. Яковенко. Київ : Видавничий дім «КМ Академія», 2001. 733 с.
118. Киричук О. Основи психології : навч. посібн. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
119. Климишин О. Духовність як онтична властивість людини. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2012. № 2 (2). С. 313–322.
120. Климишин О. Християнська психологія: важливий ракурс психологічних досліджень людини. *Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія.* Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. Вип. 13. Ч. 2. С. 150–157.

121. Климишин О. Християнсько-психологічні основи розвитку духовності особистості. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ, 2012. № 1 (3). С. 69–78.
122. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. Москва : Издат. центр «Академия», 2005. 304 с.
123. Кові С. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / пер. з англ. О. Любенко. 2-е вид., стер. Харків, 2016. 384 с.
124. Кожухарь Г. Связь уровня развития профессионально важных коммуникативных качеств студентов-психологов с успеваемостью. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 127–138.
125. Козацька І. Історія зародження вищої освіти в Україні : *e-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. 2010. Вип. 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vyuski_n3_2010_st_11/.
126. Кокун О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
127. Колпакова М. Корни тривоги. *Московский психотерапевтический журнал*. 2003. № 3. С. 74–85.
128. Кольцова В. Теоретико-методологические основы истории психологии. Москва : ИП РАН, 2004. 415 с.
129. Кольцова В. Историческая психология как комплексная отрасль знания: теоретико-эмпирический анализ. *Психологический журнал*. 2011. Т. 32. № 3. С. 85–95.
130. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
131. Кондратенко Г., Черніков С. Проблеми духовного розвитку особистості в українській філософсько-педагогічній думці XVI–XVIII століть. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN3/07kgpsvs.pdf>.
132. Копержинський К. Український письменник XVI століття Василь Суразький : *наук. зб. Української Академії наук за рік 1926*. К., 1926. Т. 21.

133. Корякина Н. От духовной культуры предков к духовной культуре учителя. Якутск, 2001. 234 с.
134. Косов Б. О закономерностях развития личности. *Психология как система направлений. Ежегодник Российского психологического общества*. 2002. Вып. 2. Т. 9. С. 231–233.
135. Костюк Г. Здібності та їх розвиток у дітей. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ : Радянська школа, 1989. С. 307–373.
136. Костюк Г. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Проколиенко; сост. В. Андриевская, Г. Балл, А. Губко, Е. Проскура. Киев : Рад. шк., 1989. 608 с.
137. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. Москва : Когито-Центр, 1997. 431 с.
138. Кочкурова О. Особливості духовного розвитку особистості майбутнього педагога. *Зб. наук. праць. Психологічні науки*. 2015. Випуск 2. 13 (109). С. 92–95.
139. Кочубей Т. Раціоналізм і картезіанство у педагогічній спадщині Георгія Кониського. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 27–33.
140. Кочубей Т. Розвиток української педагогічної думки другої половини XVII–XVIII століття крізь призму вітчизняних досліджень : автореф. дис. д-ра психол. наук. : спец. 13.00.01. Луганськ, ЛНУ, 2013. 44 с.
141. Кочубей Т. Творчість І. Гізеля в оцінці українських істориків педагогіки. *Історико-педагогічний альманах*. 2007. № 1. С. 65–75.
142. Кралюк П. Історія української філософії. URL: <http://eprints.oa.edu.ua/50/1/lekci.pdf>.
143. Кралюк П., Якубович М. Василь Суразький: апологія православної традиції. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2011. 212 с.
144. Кригер Е. Особенности профессионального становления педагога. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Krigger.phtml>.

145. Крутецкий В. Психология обучения и воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1976. 303с.
146. Кузенко О. Професіограма сучасного вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції Нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 13. С. 160–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_13_25.
147. Кузнецов О. Психологічний аналіз та систематизація духовних цінностей особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 10–15.
148. Кузьменко М. Професійна придатність та її визначення при проведенні професійно-психологічного відбору у повітряні сили збройних сил України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 2 (27). С. 187–191.
149. Кузьмина Н. Личность и педагогическая одаренность. *Вопросы психологии*. 1999. № 1. С. 101–106.
150. Кузьмина Н. Очерки психологии труда учителя. *Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности*. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. 183 с.
151. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 240 с.
152. Кузьмина Н. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1985. 165 с.
153. Кузьмина Н., Реан А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург : Б.и. ; Рыбинск : Н.-и. центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.
154. Кулюткин Ю., Бездухов В. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара : СамГПУ, 2002. 400 с.
155. Купер К. Индивидуальные различия. Москва : Аспект Пресс, 2000. 527 с.
156. Кучинська І. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2018. Вип. 11. С. 204–210.

157. Лазорко О. Задоволеність працею як особистісний ресурс професійної безпеки фахівців стресогенних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. «Психологічні науки»*. 2015. Вип. 2. Т. 1. С. 41–46.
158. Левитан К. Культура педагогического общения. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 1985. 102 с.
159. Левитов Н. Детская и педагогическая психология. Москва : Учпедгиз, 1960. 428 с.
160. Лелека Т. Функціонування англо-американських запозичень-синонімів сфери безперервної освіти в українській мові ХХІ століття. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Філологічна»*. 2015. Вип. 58. С. 341–344. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_58_130.
161. Леонтьев А. Школа Л. С. Выготского: линии преемственности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 1. С. 97–103.
162. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.
163. Леонтьев Д. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 244 с.
164. Леонтьев Д. Духовность, саморегуляция и ценности. *Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрог. гос. радиотехнич. ун-та*. 2005. № 7. С. 16–21.
165. Ложкін Г., Лазарко О. Поняття відповідальності в історико-філософському психологічному дискурсі. *«Психологія і суспільство»*. 2003. № 4. С. 61–71.
166. Лоргус А. Формирование и коррекция образа Бога в сознании христианина. *Московский психотерапевтический журнал*. 2000. № 2. С. 171–181.
167. Лосский В. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. Москва : Центр СЭИ, 1991. 288 с.
168. Максименко С., Максименко К., Папуча М. Психологія особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

169. Максименко С., Пасічник І. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог, 2010. Вип.14. С. 3–10.
170. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. Санкт-Петербург, 1997. 202 с.
171. Мамічева О. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів : автореф. дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.01 / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова МОН України. Одеса, 2010. 34 с.
172. Мамічева О. Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : монографія. Слов'янськ, 2009. 298 с.
173. Мамічева О., Крюкова М. Особливості предметно-педагогічних Здібностей викладачів ВНЗ гуманітарного профілю. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2017. Т. 22. Вип. 1 (43). С. 24–29.
174. Маркова А. Психологические критерии эффективности учебного процесса. *Вопр. психологии*. 1977. № 4. С. 41–51.
175. Маркова А. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.
176. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. 308 с.
177. Маркова А. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
178. Марцинковская Т. История психологии : учебн. пособ. Москва : Академия, 2004. 544 с.
179. Маслоу А. Психология бытия. Москва : «Рефл-бук» ; Киев : «Ваклер», 1997. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla02/index.htm>.
180. Матвеева О. Підходи до визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті. *Гірська школа*

українських Карпат. 2015. № 12–13. С. 266–269.

181. Матвійчук Т. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 129–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_32.

182. Матласевич О. Аксіопсихологічні ідеї у творі Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині». *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 22. С. 111–115.

183. Матласевич О. Детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. *Наукові записки. Сер. «Психологія»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 162–176.

184. Матласевич О. Діалогічна концепція християнської психології. *Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку* : Зб. тез наук.-практ. конф. Львів, 2014. С. 264–265.

185. Матласевич О. Дослідження когнітивних процесів в контексті культурно-історичного підходу (на прикладі творчої спадщини К. Саковича). *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 24. С. 72–77.

186. Матласевич О. Здатність до саморозвитку у структурі педагогічних здібностей сучасних учителів та викладачів ВНЗ. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи* : зб. наук. мат. II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 17 травня 2017 р. Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2017. 223 с.

187. Матласевич О. Історико-психологічна реконструкція ментальної моделі світу в богословській спадщині Василя Суразького. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 174–192.

188. Матласевич О. Історико-психологічні дослідження як основа розвитку християнської психології в Україні. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 132–140.

189. Матласевич О. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки. Сер. «Психологія»*. Острог, 2016. Вип. 3. С. 119–133.

190. Матласевич О. Концепція особистісної свободи в контексті християнської психології. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 23. С. 157–170.

191. Матласевич О. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття: монографія. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 576 с.

192. Матласевич О. Метакогнітивно-діалогова позиція як умова розвитку педагогічних здібностей : мат. Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект», м. Львів, 3–5 червня 2016 р. Львів, 2016. С. 139–144.

193. Матласевич О. Метакогнітивно-рефлексивний компонент у структурі педагогічних здібностей: результати емпіричного дослідження. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Т. XI: психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 15. 636 с.

194. Матласевич О. Можливості вивчення психології минулого методом психолого-історичної реконструкції : міжнар. інт.-конф. «Сучасні дослідження когнітивної психології» : мат. конф.. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 1. С. 16–19.

195. Матласевич О. Педагогічні здібності: виклики сучасності. *Психологічні перспективи (наукометричне видання)*. Луцьк, 2016. Вип. 28. С. 340–351.

196. Матласевич О. Почуття вини в психологічній та релігійній інтерпретації. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2011. Вип. 17. С. 231–242.

197. Матласевич О. Проблема дослідження моральності в когнітивній парадигмі. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2009. Вип. 14. С. 199–207.

198. Матласевич О. Проблема пізнання з позиції християнської психології. *Актуальні питання когнітивної психології* : мат. конфі. Острог, 2014. С. 252–255.

199. Матласевич О. Проектування програми розвитку педагогічних здібностей: процесуальні та змістові аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. «Психологія». Вип. 9. 2019. С. 31–40.

200. Матласевич О. Психологічна профілактика адиктивної поведінки молоді в світлі християнського світогляду. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 2. Рівне : РДГУ, 2013. 239 с.

201. Матласевич О. Психологічні особливості проблеми виховання молодого покоління. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Вип. 8. Острог, 2007. С. 219–227.

202. Матласевич О. Психологія гуманізму : теоретико-методологічний підхід. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Вип. 6. Острог, 2005. С. 177–190.

203. Матласевич О. Психолого-історичне дослідження відповідальності у християнській психології Інокентія Гізеля. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 21. С. 110–131.

204. Матласевич О. Розвиток релігійної свідомості як шлях подолання кризи виховання в сучасній системі освіти : мат. міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасній освіті». Суми, 201. С. 43–45.

205. Матласевич О. Роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних соціально значимих проблем. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 19. С. 136–141.

206. Матласевич О. Роль християнської церкви у формуванні особистості : психологічний ракурс : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології». Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 17. С. 275–285.

207. Матласевич О. Сравнительный анализ структурно-компонентного состава педагогических способностей учителей общеобразовательных школ, учителей предметов духовно-нравственного направления и преподавателей вузов. *Веснік Брэсцкага унівэрсітэта. Серыя 3 «Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»*. № 1. 2020. С. 265–272.

208. Матласевич О. Християнські цінності як основа психологічної практики. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 25. С. 96–100.

209. Матласевич О. Християнсько-орієнтований підхід в системі підготовки майбутніх психологів. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх психологів* : Мат. II Всеукр. Наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р. / ред. Кол.: Є. Потапчук (голов. ред.), О. Кулешова, Л. Подкоритова, В. Гаврилькевич, Л. Параскевич. М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. університет, каф. практ. психології і педагогіки. Хмельницький : ХНУ, 2014. 172 с.

210. Матласевич О. Християнсько-психологічні основи розвитку духовності в працях острозьких просвітників XVI–XVII століття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2014. Додаток 4 до Вип. 31, Т. II (10) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 318–325.

211. Матласевич О., Каламаж Р. Психолого-герменевтичний аналіз твору Г. Смотрицького «Ключ Царства небесного». *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка»*. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2011. Вип. 18. С. 159–172.

212. Матласевич О., Каламаж Р. Роль релігійності в мотивації досягнення успіху (на прикладі студентської молоді). *Наука і духовність у системі сучасного управління* : зб. тез міжнар.науково-практ. конф. Львів, 2012. С. 35–37.

213. Матласевич О., Якушенко С. Особенности диагностики личностной сферы людей с алкогольной и наркотической аддикцией. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2014. Додаток 4 до Вип. 31. Т. I (9) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 223–233.

214. Мерлин В. Структура личности : характер, способности, самосознание. Пермь : Изд-во ПГПИ, 1990. 110 с.

215. Мерлин В. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 256 с.

216. Мешко О. Особливості суб'єктної складової професійної позиції майбутнього вчителя. URL: <http://vuzlib.com/content/view/993/94/>.

217. Миронова М. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя. *Вопросы психологии*. 1998. № 1. С. 44–47.

218. Мистецтво життєтворчості особистості. *Теорія і технологія життєтворчості* : наук.-метод.посібник: у 2 ч. / ред. рада: В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков та ін. Київ, 1997. Ч. 1. 392 с.

219. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320с.

220. Митина Л, Ефимова Н. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. Москва : Флинта, 2003. 144 с.

221. Митина Л., Митин Г., Анисимова О. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. Москва : Издат. центр «Академия», 2005. 363 с.

222. Михайлова Е. Самообразовательная деятельность: сущность понятия, механизмы управления. *Кіраванне у адукації*. 2007, N 1. С. 38–37.

223. Мірошник З. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: монографія. Харків : ХНПУ, 2011. 306 с.

224. Могила Петро і Трофимович Ісайя. Ортодокс омологія сир҃҃чь Православное исповѣданіє католическія и апостолскія церкве восточныя новопереведеса с елліногреческого языка. Москва, 1696. 28 + 180 + 28 с.

225. Могила Петро. Требник. 2-е вид. Канберра; Мюнхен; Париж, 1988, С. 77.

226. Моисеев Н. Цивилизация на переломе. Пути России. Москва: Ин-т соц.-полит. исслед.; РАН, Акад. соц. наук, 1996. 167 с.

227. Морозов А., Чернилевский Д. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. Москва : Академический проект, 2004. 260 с.

228. Москалець В. Психологія релігії : посіб. Київ : Академвидав, 2004. 240 с.

229. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград 1983, С. 114–183.

230. Музика О. Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження. *Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації* : мат. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 15 лютого 2005 р. Київ, 2005. С. 187–190.

231. Музика О. Розвиток здібностей і розвиток особистості. *Здібності, творчість. Обдарованість : теорія, методика, результати досліджень* / за ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.

232. Мягков И., Щербатых Ю., Кравцова М. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 6. С. 119–122.

233. Наливайко Д. Лямент дому княжат Острозьких над зійшлим з цього світу найяснішим княжичем Олександром Костянтиновичем, княжичем Острозьким, воєводою волинським. *Українські гуманісти епохи Відродження*. Антологія : у 2 ч. Київ : Наукова думка ; Основи, 1995. Ч. 2. 431 с.

234. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013. № 344/2013. *Офіційний вісник України*. 2013. № 50. С. 18. Ст. 1783. Код акта 67681/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

235. Немов Р. Психология : учебн. пособ. для студ. вузов в 3 т. Москва : Владос, 2000. Т. 2. 739 с.

236. Низовских Н. Человек как автор самого себя : психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. Москва : Издательство «Научно-производственная фирма «Смысл»», 2007. 255 с.

237. Николаенко Н. Психология творчества : учеб. пособ. / под. ред. Л. Шипицыной. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 277 с.

238. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления : сравнение холистического и аналитического познания. *Психологический журнал*. 2011. Т. 32. № 1. С. 55–86.

239. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. Сочинения : в 2-х т. / сост., ред. изд., вступ. ст. и примеч. К. Свасьяна; пер. с нем. Москва : Мысль, 1990. Т. 1. 829 с.

240. Нічик В. Петро Могила в духовній історії України. Київ : Український Центр духовної культури. 1997. 323 с. URL : <http://litopys.org.ua/nichyk/nich02.htm>.

241. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян.; за заг. ред. М. Грищенка. Б. м., 2016. 40 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/20195>.

242. Новый тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., випр. Київ, 2008. 926 с.

243. Ноженкина О. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия. *Вопр. психологии*. 2009. № 2. С. 55–62.

244. Ободьянська Н. Поняття особистості у контексті християнської антропології. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Obodjanska.php>.

245. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 17–21.
246. Овчинников М., Циринг Д. Критерии успешности научно-педагогической деятельности. *Образование и наука*. 2013. № 2 (101). С. 28–34.
247. Огородник І., Огородник В. Історія філософської думки в Україні : 3-е вид. Київ : Вища школа, КОО, 2009. 543 с.
248. Ожегов С. Тлумачний словник російської мови (27-е вид.) (російська мова). 736 с.
249. Оксентюк Н. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Острог: [б. в.], 2014. 290 с.
250. Олексюк В. Тренінг педагогічної рефлексії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 5. С. 30–41.
251. Оллпорт Г. Личность в психологии. «КСП+», Москва : «Ювента», Санкт-Петербург (при участии психологического центра «Ленато, СПб»), 1998. 345 с.
252. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? : лекции. Москва : Наука, 1991. 411 с.
253. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога : монографія / за ред. проф. М. Савчина. Дрогобич, 2014. 331 с.
254. Острожский Клирик. История о листрикійском, то есть о разбойническом, Ферарском або Флоренском синоде, в коротце правдиве списанная. *Памятники полемической литературы в Западной Руси*. Петербург, 1903. Кн. 3. 820 с.
255. Острожский Клирик. Отпись на лист в Бозе велебного отца Ипатія, володимерского і берестейского епископа, до яне освецоного княжати Костянтина Острозького, воеводи Киевского. О залецанью и прехвалянью восточной церкви з заходним костелом унеи або згоди в року 1598 писаний. *Памятники полемической литературы в Западной Руси*. Петербург, 1903. Кн. 3. С. 377–432.

256. Павелків Р. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія : реальність і перспективи* : зб. наук. пр. РДГУ. Вип. 12, 2019. С. 5–14.
257. Пам'ятки братських шкіл на Україні : кінець XVI – початок XVII ст. : тексти і дослідження / редкол.: В. Шинкарук та ін. Київ : Наукова думка, 1988. 56 с.
258. Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII вв. / пер. с лат. и вступ, статья М. Кашубы. Киев, 1987. 528 с.
259. Пасічник І. Герасим Смотрицький. *Острозькі просвітники XVI–XX століття*. Острог, 2000. 480 с.
260. Пасічник І. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект мета пізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–16.
261. Пасічник І. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації : монографія. Острог, 2004. 242 с.
262. Паславський І. З історії розвитку філософських ідей на Україні в кінці XVI – першій третині XVII ст. Київ : Наукова думка, 1984. С. 41.
263. Пашукова Т., Допира А., Дьяконов Г. Психологические исследования : практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. : учеб. пособ. Москва : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 136 с.
264. Педагогічна діагностика. *Методичні рекомендації* / укл. В. Уруський. URL: <http://bctmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf>.
265. Пекалід С. Про Острозьку війну під П'яткою проти низових (Чотири книги, написані бакалавром мистецтва Симоном Пекалідом). *Українські гуманісти епохи Відродження (Антологія)* : у 2 т. / упоряд., склав примітки та словник імен, назв, термінів В. Литвинов; перекл. з лат. В. Литвинов та ін. Київ, 1995. Т. 2. С. 40–77.
266. Пелех П. Психологія в Київській академії в XVIII ст. *Нариси з історії вітчизняної психології (XVII–XVIII ст.)* / за ред. Г. Костюка. Київ : Рад. школа, 1952. 256 с.

267. Петрова Т. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття : автореф. дис. ...канд. пед. наук. Харків, 2000. 20 с.
268. Петровский А. Личность : феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1990. С. 442.
269. Петровский А., Ярошевский М. Основы теоретической психологии. Москва : ИНФРА-М, 1998. 320 с.
270. Печерська Г. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Зб. наук. пр. Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 252–257.
271. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. *Сер. «Психология» : Классические труды* / пер. с франц. и англ.; сост., комм., ред. перевода В. Лукова. Москва : Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
272. Пиняева С., Андреев Н. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопр. психол.* 1998. № 2. С. 3–10.
273. Підборський Ю. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). С. 132–139.
274. Платонов К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.
275. Плиська Ю. Особистісна педагогічна культура вчителя в Україні та Польщі : тенденції розвитку : монографія. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2017. 408 с.
276. Поваренков Ю. Психология становления профессионала. Системогенетический поход. *Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности*. Ярославль, 2003. С. 95–113.
277. Погорецький В. Історико-літературознавчі, духовні та творчі аспекти в діяльності Київського і Галицького Митрополита Петра Могили у самоствердженні української нації. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pohoretskyi_Vasyl/Istoryko-literaturoznavchi_dukhovni_ta_tvorchi_aspekty_v_diialnosti_Petra_Mohyly.pdf?PHPSESSID=3bae599ea7bb765a9ffe3552a7a1b4e7.

278. Подшивалкина В. Развитие исторической психологии и вызовы современности к психологической науке : цнтернет-конференція «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки», м. Одеса, 02 лютого 2012 р. URL: <http://forum.onu.edu.ua/index.php?topic=5113.0>.

279. Поліщук П. Наслідуючі Божі люблячі та вірні шляхи. Біблійна та психологічна основа для шлюбу та церковних взаємин. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2015. 380 с.

280. Портнов М. Азбука школьного управління. Москва : Просвещение, 1991. 191 с.

281. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. Никифорова, М. Дмитриевой, В. Снеткова. Санкт-Петербург : Речь, 2001. С. 276–282.

282. Представления о способностях в отечественной и зарубежной психологии. URL: http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=384.

283. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22.

284. Прокопович Ф. Про розгляд почуттів. *Філософські твори*. Київ, 1979. Т. 1. 512 с.

285. Прокопович Ф. Слово о любви к богу. *Христианское чтение*. Ч. XXIII. Изд. 2-е. Киев, 1838.

286. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах. *Про риторичне мистецтво. Різні сентенції*. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 1. 511 с.

287. Психолитические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей : сбор. науч. тр. / под ред. О. Крутецкого. Москва : МГПИ, 1982. 109 с.

288. Психологический словарь / под ред. В. Зінченка, Б. Мещерякова Москва : Педагогіка Пресс, 1999. 440 с.

289. Психология XXI века : пророчества и прогнозы («круглый стол»). *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 3–41.

290. Психологія мислення : підручник / І. Пасічник, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук та ін.; за ред. І. Пасічника. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2015. 560 с.

291. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. Горностая, Т. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

292. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника : колективна монографія / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко та ін.; за заг. ред. В. Кузя. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.

293. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес : теорія і практика. Сер. «Психологія»*. 2017. № 1 (56). С. 15–21.

294. Радчук Г. Психолого-педагогічні засади впровадження освітнього діалогу у навчальний процес викладачами вищих навчальних закладів. *Проблеми гуманітарних наук. Сер. «Психологія»*. 2015. Вип. 35. С. 85–100.

295. Релігія. *Українська мала енциклопедія* : 16 кн. : у 8 т. / за ред. проф. Є. Онацького. Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. Буенос-Айрес, 1963. Т. 6. Кн. XII : Літери По – Риз. С. 1574–1576.

296. Реутова Л. Професійно-педагогічне мировоззрення як інтегральне особистісне формування. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3136.

297. Ризз Г. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 114–116.

298. Робинсон К. Образование против таланта / пер. с англ. Н. Макаровой. Москва : Манн, Иванов и Фербер, Эксмо. 2013. 336 с.

299. Рогов Е. Психология общения. Москва : ВЛАДОС, 2001. 335 с.

300. Рогов Е. Учитель как объект психологического исследования : пособ. для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. Москва : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.

301. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Москва : Апрель Пресс, 2002. 512 с.

302. Роджерс Р. Карл. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1994. 478 с.
303. Рождественський Ю. Питання психології у творчій спадщині Теофана Прокоповича. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Київ : ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. Вип. 11. С 755–767.
304. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : колективна монографія / за наук. ред. проф. Л. Калмикової, проф. Г. Хомич. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 472 с.
305. Роменець В. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 11–36.
306. Роменець В. Історія психології : XVII століття. Епоха Просвітництва : навч. посіб. Київ : Либідь, 2006. 1000 с.
307. Роменець В. Історія психології. Київ : Либідь, 2005. 916 с.
308. Рубинштейн С. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С. 3–15.
309. Рубинштейн С. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
310. Савенков А. Психология детской одаренности. Москва : Генезис, 2010. 440 с.
311. Савченко В. Про співвідношення понять «компетентність», «компетенція» та «професійна придатність». *Формування ринкової економіки* : зб. наук. праць. Спец. вип. : у 3 т. *Соціально-трудова відносина : теорія і практика*. Київ : КНЕУ, 2010. Т. 2. С. 322–330.
312. Савченко О. Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 1(1). С. 98–105. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2016_1\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2016_1(1)_19).
313. Савчин М. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога : монографія. *Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми*

особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога / за ред. проф. М. Савчина. Дрогобич : ВВДДПУ ім. І. Франка, 2014. С. 9–18.

314. Савчин М. Духовна парадигма психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 252 с.

315. Савчин М. Здатності особистості : монографія. Київ : Академвидав, 2016. 288 с.

316. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки, Івано-Франківськ, 2008. С. 26.

317. Савчин М. Духовний потенціал людини : монографія. Івано-Франківськ, 2010. 508 с.

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

319. Савчин М. Методологеми психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.

320. Саєнко Н. Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 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.

321. Сакович К. Арістотелівські проблеми або питання про природу людини з додатком передмов весільних і похоронних обрядів. *Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – початок XVIII століття) : тексти і дослідження.* / АН УРСР. Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук, редкол.: В. Шинкарук та ін. Київ : Наук. думка, 1988. 568 с.

322. Сакович К. Трактат про душу. *Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – початок XVIII століття) : тексти і дослідження* / АН УРСР. Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук, редкол.: В. Шинкарук та ін. Київ : Наук. думка, 1988. 568 с

323. Саннікова Т. Вплив курсу з основ християнської етики на духовний світ молодших підлітків. *Наукові записки Національного університету «Острозька*

академія». Сер. «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 27. С. 119-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_27_30.

324. Сарбалаева А., Купецкова Н. Особенности успешности педагогической деятельности. *Молодой ученый*. Август, 2018. № 34 (220). С. 113–115.

325. Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова. / перекл. з фр. В. Борсука, О. Жупанського; післямова Н. Білоцерківець. Київ : Основа, 1993. 464 с.

326. Сборник статей о В. Соловьеве. Брюссель : Жизнь с Богом, 1994.

327. Св. Иоан Дамаскин. Точное изложение православной веры. Ростов-на-Дону, 1992. URL: <https://lib.pravmir.ru/library/readbook/929>.

328. Селигман М., Дарлинг Р. Особые семьи, особые дети : узд. 3-е (эл). Москва : Теревинф, 2013. 368 с.

329. Сенько Ю. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.

330. Сергиенко И. Ценностные ориентации личности современного учителя в педагогическом процессе. *Психология учителя*. Москва : Педагогика, 1989. С. 42–43.

331. Сергієнко Н. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya...upr.

332. Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.

333. Симонов В. Педагогическая диагностика в образовательных системах : монография. Москва : Издательство УЦ «Перспектива», 2010. 264 с.

334. Симонов П. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. Москва: Книга по Требованию, 2012. 86 с.

335. Синиця І. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ : Рад. шк., 1981. 319 с.

336. Скібіна О. Професійно-важливі якості особистості інженера-педагога : зб. наук. пр. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка / за ред. д-ра пед. н., проф. В. Курило. Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. № 3 (262). 312 с.

337. Слабая О., Белялова М. Роль педагогических способностей в профессиональной деятельности преподавателя. *International journal of applied and fundamental research*. 2016. № 11 (4). С. 788–791.
338. Слостенин В., Исаев И., Шиянов Е. Педагогика : учеб. пособ. Москва : Школа-Пресс, 2002. 512 с.
339. Слепко Ю. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса : автореф. дис ...канд. псих. н. : 19.00.07 «Педагогическая психология». Ярославль, 2006. 24 с.
340. Слободчиков В., Исаев Е. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
341. Смотрицкий Г. Ключ царства небесного. «Пам'ятки української мови XVI століття». Житомир 2005, 121 с.
342. Смотрицкий Г. Ключ царства небесного, и наше христианское духовное власти нерешимый узелъ. *АЮЗР*. Київ, 1887. Ч. 1. Т. 7. С. 232–265.
343. Смотрицкий Г. Предисловіє къ Библии, изданной въ Остроге 1581г. *АЮЗР*. Ч. 1. Т. 8. Київ, 1914.
344. Смульсон М. Специфіка ментальної моделі світу в старості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Київ, 2006. Вип. 13 (16). С. 139–155, С. 660–661.
345. Соловій М. Мелетій Смотрицький як письменник. Рим–Торонто : Видво ОО Василян, 1977. 275 с.
346. Соловій М. Мелетій Смотрицький як письменник. Рим–Торонто: Видво ОО Василян, 1978. Ч. II. 450 с.
347. Спицына Л. Историко-психологическая реконструкция становления форм и способов общения в советском обществе в послереволюционный период (10-е – 20-е годы XX столетия) : автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1994. 16 с.
348. Станкин М. Профессиональные способности педагога. *Акмеология воспитания и обучения*. Москва : Флинта, 1998. 386 с.

349. Старовойтенко О. Проблема суб'єкта в культурній психології особистості. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 230–258.
350. Степанов О. Основи психології і педагогіки : навч. посібн. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.
351. Стратій Я. Значення острозького культурно-освітнього осередку для розвитку української духовної культури і філософської думки на зламі XVI–XVII століття. *Острозька давнина. Дослідження і матеріали*. Львів, 1995. С. 90–96.
352. Суражский В. О единой истинной православной вере и о святой соборной апостолской церкви, откуда начало приняла и како повсюду распрострися. *Памятники полемической литературы в Западной Руси*. Санкт-Петербург, 1882. С. 601–938.
353. Сурякова М. Вживання понять «здатність» і «здібність» у контексті вивчення проблеми інтерпретації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 3. Т. 1. С. 95–99.
354. Татенко В. Психологические стратегии и технологии актуализации субъективного потенциала человека. *Психологія та перетині тисячоліть* : зб. наук. праць учасників П'ятих Костюківських читань : у 3 т. Київ, 1998. Т. 3. С. 308–314.
355. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *«Соціальна психологія»*. 2006. № 1 (15). С. 313.
356. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Педагогика, 1961. 536 с.
357. Теплов Б. Психология музыкальных способностей : *Избранные труды* : в 2 т. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
358. Толочко П. Від Русі до України. Київ : Наукова думка, 1998. 210 с.
359. Туриніна О. Психологія творчості. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
360. Українська література XIV–XVI ст. Київ : Наукова думка, 1988. 205 с.
361. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посібник / за ред. О. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 1. 624 с.

362. Українська поезія XVI століття. Київ : Радянський письменник, 1987. 287 с.
363. Февр Л. История и психология. *Бои за историю*. Москва : Наука, 1991. С. 97–108.
364. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 470–473.
365. Флоренская Т. Диалог в практической психологии. *Наука о душе*. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
366. Флоренская Т. Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М. Бобнева, Е. Шорохова. Москва : Наука, 1979. С. 151–175.
367. Фонарев А. Психологические особенности личностного становления профессионала. Москва : МПСИ, 2005. 560 с.
368. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер.с англ. и нем. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
369. Фромм Э. Бегство от свободы. Минск, 2003. 384 с.
370. Фромм Э. Искусство любви : исследование проблемы любви / пер. с англ. Л. Чернышевой. Москва : ТПЦ Поли факт, 1990. 224 с.
371. Фромм Э. Человек для себя. Минск : Коллегиум, 1992. 345 с.
372. Хакен Г. Синергетика : монография. М. : Мир, 1980. 406 с.
373. Халанский В. Основные предпосылки для интеграции психологии и богословия. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2012. № 3 (19). С. 25–32.
374. Хёффе О. Плюрализм и толерантность : к легитимизации проблемы в современном мире. *Философские науки*. 1991. № 2. 27 с.
375. Хлопоніна Н. Ентопсихологічний аспект розвитку духовності особистості. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. Вип. 1. С. 43–48.
376. Холодная М. Психология интеллекта : парадоксы исследования. Томск : Изд-во Том. ун-та. Москва : «Барс».1997. 392 с.

377. Хрусталева Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: дисс ...д-ра психол. н. : 19.00.01. Общая психология, психология личности, история психологии. Пермь, 2004. 398 с.
378. Цигульська Т. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим : курс лекцій: навч. посіб. Київ : Наукова думка, 2000. 189 с.
- 378-а. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / За ред. О. Л. Музики. К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
379. Ціпан Т. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174–181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_22.
380. Чайка Г. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 442 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-7196.html>.
381. Чепелева Н. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики. *Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка». «Сучасні дослідження когнітивної психології»*. Острог, 2009. Вип. 12. С. 8–22.
382. Чернобровкін В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 448 с.
383. Чернокозов И. Профессиональная этика учителя : книга для учителей. 2-е изд., доп. Киев : Рад. школа, 1988. 223 с.
384. Черняева С. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения : монография. Санкт-Петербург : Речь, СПбАПО, 2007. 192с.
385. Шадриков В. Деятельность и способности. Москва : Логос, 1994. 320 с.
386. Шадриков В. Духовные способности. Санкт-Петербург: 1997.
387. Шадриков В. Происхождение человечности. Москва: Логос, 1999. 200 с.
388. Шадриков В. Профессиональные способности. Москва : Университетская книга, 2010. 275 с.
389. Шадриков В. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. : 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 1996. 320 с.

390. Шадриков В. Способности человека. Москва : Изд-во Ин-т практич. Психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. 288 с.
391. Шадриков В., Кузнецова И. Профессиональные компетенции педагогической деятельности. 2012. № 8. С. 58–70.
392. Шадриков В. От индивида к индивидуальности : введение в психологию. Москва : Институт психологии РАН, 2009. 656 с.
393. Швейцер А. Культура и этика. Москва : Прогресс, 1993. 343с.
394. Шеховцова Л. Богословские представления о личности и современная психология. *Христианское чтение*. 2006. № 26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskie-predstavleniya-o-lichnosti-i-sovremennaya-psihiologiya>.
395. Шеховцова Л. Самооценка, аутентичность и любовь к себе. *Московский психотерапевтический журнал*. 2003. № 3. С. 87–103.
396. Шиянов Е., Котова И. Идея гуманизации образования в контексте развития отечественных теорий личности. Ростов-на-Дону, 1995. С. 72–75.
397. Шкуратов В. Новая историческая психология : монография. Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2009. 208 с.
398. Штепа О. Пропріум зрілої особистості. «Практична психологія та соціальна робота. Науково-практичний освітньо-методичний журнал». 2004. № 2. С. 26–35.
399. Щербаков А. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя. *Психология личности и труда учителя* : сб. науч. тр. / под ред. А. Щербакова. Ленинград, 1976. Вып.1.
400. Щербакова Е. Изучение способностей в зарубежной психологии. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2533.
401. Щербан Т. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології АПН України. Київ, 1995. 24 с.
402. Щуркова Н. Прикладная педагогика воспитания. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 366 с.

403. Эверт Н. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников образования. Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 356 с.
404. Юлина Н. Джон Дьюи. *Философы двадцатого века*. Москва, 2004. Кн. 1. С. 86–87.
405. Якунина Ю. Субъективные критерии оценки эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек» : дис. ...канд. психол. наук. Москва, 2004. 175 с.
406. Яременко П. Мелетій Смотрицький. Життя і творчість. Київ : Наукова думка, 1986. 159 с.
407. Яременко П. Спроба розкриття псевдоніма Клірика Острозького. *Наук. зап. Львівського держ. педін-ту*. 1960. Т. 16.
408. Яремчук С. Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України* / за ред. С. Максименка. Київ, 2012. Т. XIV. Ч. 1. С. 397–404.
409. Artzt A. Mathematics teaching as problem solving : A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*. 1998. 26 (1/2). P. 525.
410. Baltes P. Theoretical propositions of life-span developmental psychology : On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*. 1987. № 23. P. 611–623.
411. Bruer J. *Schools for Thought : a science of learning in the classroom*. Cambridge : MIT Press, 1993.
412. Cattell R. *Abilities : their structure, growth and action*. Boston : Houghton Millin company, 1971.
413. *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*. OECD, 2009. URL: <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>.
414. Daniels D. Metacognition and Reflection, Page written in the context of teacher preparation coursework. HTML, retrieved 16 : 51, 3 July 2006 (MEST).

415. Diaz-Maggioli G. Teacher-centered professional development. Alexandria, US : Association for Supervision and Curriculum Development. 2004. P. 15.
416. Dore R., Meachum M. Self-concept and interests related to job satisfaction of managers. *Personell Psychologi*. 1983. № 26. P. 49–59.
417. Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, Simon Wiederhold. The Value of Smarter Teachers : *International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*. Harvard Kennedy School, 2014. 55 p.
418. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. *The Nature of Intelligence*. URL: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html>.
419. Guskey T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*. 2002. 8 (3). P. 381–391. URL: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
420. Hall D., Mirvis Ph. Psychological Success and the Boundaryless Career. *Journal of Organizational Behavior*. 1994. July 15 (4). P. 365–380.
421. Louise Forsetlund and etc. «Continuing education meetings and workshops : Effects on professional practice and helth care outcomes». Cochrane Database of Systematic Reviews 2, 2012.
422. Mansfield Richard S., Busse Thomas V. The Psychology of Creativity and Discovery. Nelson-Hall, 1981. 159 p.
423. Matlasevyc O. The Development and Formation of the Child with Special Needs in the Context of Christian Psychology. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (11). Issue. 22. P. 68–74.
424. Matlasevych O. Concept of conscience in Meletiy Smotrytskyy's work «Trenos» : psychological and hermeneutic analysis. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. Kosice, Slovakia, 2013. Vol. 1, No. 3. P. 40–44.
425. Matlasevych O. Odpowiedzialność : badania psychologiczno-historyczne. *Edukacja. Wychowanie. Odpowiedzianosc. Zteorii i praktyki pedagogicznej*. Warszawa : Wydawnictwo SGGW, 2013. S. 115–129.

426. Matlasevych O. Methods of Christian psychological research : problems and prospects. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (19). Issue. 38. P. 77–79.
427. Moon J. Reflection in learning and professional development. Theory and practice. London : Kogan Page, 1999. 229 p.
428. Olah A. Creativity and personality variables. In : *Studies in creativity*. Budapest, 1987. P. 87–108.
429. Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen, 1908 ; в рус. пер.: Психология эмоционального мышления. *Новые идеи в философии*. Санкт-Петербург, 1914. № 16 ; Психология эмоционального мышления. *Хрестоматия по психологии: Психология мышления*. Москва, 1981.
430. Resnick L. B. Situated rationalism : Biological and social preparation for learning. In L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman (Eds.). *Mapping the mind : Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P. 476–477.
431. Rohan MJ. A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*. 2000. 4 (3). P. 255–277. URL: 10.1207/S15327957PSPR0403_4.
432. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973.
433. Ryans D. G. Characteristics of teachers. Washington D. C. American Council on Education, 1960. 180 p.
434. Sagiv L., Schwartz S. Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*. 2000. 30 (2). P. 177–198. URL: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z).
435. Schmitt N., Mellon P. Life and job satisfaction : Is the job central? *Journal of Vocational Behavior*. 1980. 16 (1). P. 51–58.
436. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values : Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic Press. 1994. Vol. 25. P. 1–65.

437. Slameto. Developing Critical Thinking Skills through School Teacher Training «Training and Development Personnel» Model and Their Determinants of Success. *International Journal of Information and Education Technology*. 2014. Vol. 4. № 2, April. P. 163.

438. Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli. Materiały powielone, Zespół Przygotowania Pedagogicznego przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli MEN. URL: <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp/standardy.html>.

439. Thurstone L. L., Thurstone T. G. Faktorial studies of intelligence. *Psychometrik Monographs*. № 2. The structure of intellect. *Psychol. Bulletin*, 1956. Vol. 53. P. 267–293.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації:

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Матласевич О.В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття: монографія. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 576 с.
2. Матласевич О. Проектування програми розвитку педагогічних здібностей: процесуальні та змістові аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Вип. 9. 2019. С. 31–40.
3. Матласевич О. Метакогнітивно-рефлексивний компонент у структурі педагогічних здібностей: результати емпіричного дослідження. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2017. Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 15. С. 298 – 308.
4. Матласевич О. Детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 162–176.
5. Матласевич О. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2016. Вип. 3. С. 119–133.
6. Матласевич О. Педагогічні здібності: виклики сучасності. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2016. Вип. 28. С. 340–351.
7. Матласевич О. Християнсько-психологічні основи розвитку духовності в працях острозьких просвітників XVI–XVII століття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2014. Додаток 4 до Вип. 31, Т. II (10): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 318–325.

8. Матласевич О. Аксіопсихологічні ідеї у творі Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині». *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 22. С. 111–115.
9. Матласевич О. Дослідження когнітивних процесів в контексті культурно-історичного підходу (на прикладі творчої спадщини К. Саковича). *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 24. С. 72–77.
10. Матласевич О. Християнські цінності як основа психологічної практики. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 25. С. 96–100.
11. Матласевич О. Історико-психологічні дослідження як основа розвитку християнської психології в Україні. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 132–140.
12. Матласевич О. Концепція особистісної свободи в контексті християнської психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 23. С. 157–170.
13. Матласевич О. Психологічна профілактика адиктивної поведінки молоді в світлі християнського світогляду. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 2. Рівне: РДГУ, 2013. С. 112 – 116.
14. Матласевич О. Історико-психологічна реконструкція ментальної моделі світу в богословській спадщині Василя Суразького. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 174–192.
15. Матласевич О. Психолого-історичне дослідження відповідальності у християнській психології Інокентія Гізеля. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 21. С. 110–131.

16. Матласевич О. Роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних соціально значимих проблем. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 19. С. 136–141.
17. Матласевич О. Роль християнської церкви у формуванні особистості: психологічний ракурс. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський*, 2012. Вип. 17. С. 275–285.
18. Матласевич О., Каламаж Р. Психолого-герменевтичний аналіз твору Г. Смотрицького «Ключ Царства небесного». *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2011. Вип. 18. С. 159–172.
19. Матласевич О. Почуття вини в психологічній та релігійній інтерпретації. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2011. Вип. 17. С. 231–242.
20. Матласевич О.В. Проблема дослідження моральності в когнітивній парадигмі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. Вип. 14. С. 199 – 207.
21. Матласевич О. Психологічні особливості проблеми виховання молодого покоління. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 8. Острого, 2007. С. 219–227.
22. Матласевич О. Сравнительный анализ структурно-компонентного состава педагогических способностей учителей общеобразовательных школ, учителей предметов духовно-нравственного направления и преподавателей вузов. *Веснік Брэсцкага універсітэта. Серія 3 «Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»*. № 1. 2020. С. 265–272.

23. Matlasevych O.V. Methods of Christian psychological research: problems and prospects. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III(19), Issue: 38, P. 77 – 79.
24. Matlasevych Oksana. The Development and Formation of the Child with Special Needs in the Context of Christian Psychology. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (11), Issue: 22, 2014. P. 68 – 74.
25. Matlasevych O. Concept of conscience in Meletiy Smotrytsky's work «Trenos»: psychological and hermeneutic analysis. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice, Slovakia. Volume 1, No. 3 / 2013. P. 40 – 44.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Матласевич О. Здатність до саморозвитку у структурі педагогічних здібностей сучасних учителів та викладачів ВНЗ. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи*: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 17 травня 2017 р. Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2017. 223 с. С.108 – 112.
2. Матласевич О. Метакогнітивно-діалогова позиція як умова розвитку педагогічних здібностей. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект»*. м. Львів, 3–5 червня 2016 р. Львів, 2016. С. 139–144.
3. Матласевич О. Діалогічна концепція християнської психології. *Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку*: Збірник тез науково-практичної конференції. Львів, 2014. С. 264–265.
4. Матласевич О. Проблема пізнання з позиції християнської психології. *Актуальні питання когнітивної психології: матеріали конференції*. Острого, 2014. С. 252–255.
5. Матласевич О. Розвиток релігійної свідомості як шлях подолання кризи виховання в сучасній системі освіти: *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасній освіті»*. Суми, 2014. С. 43–45.

6. Матласевич О. Християнсько-орієнтований підхід в системі підготовки майбутніх психологів. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх психологів*: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р. / ред. кол.: Є. Потапчук (голов. ред.), О. Кулешова, Л. Подкоритова, В. Гаврилькевич, Л. Параскевич. Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 36-38.
7. Матласевич О. Можливості вивчення психології минулого методом психолого-історичної реконструкції: *Матеріали міжнародної інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 1. С. 16–19.
8. Матласевич О., Каламаж Р. Роль релігійності в мотивації досягнення успіху (на прикладі студентської молоді). *Наука і духовність у системі сучасного управління*: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2012. С. 35–37.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

1. Matlasevych O. Odpowiedzialność: badania psychologiczno-historyczne. *Edukacja. Wychowanie. Odpowiedzianosc. Z teorii i praktyki pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW, 2013. S. 115 – 129.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Результати наукових пошуків оприлюднено на таких науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах:

1. Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 23 березня 2012);
2. Міжнародна науково-практична конференція «Наука і духовність у системі сучасного управління» (Львів, 19 квітня 2012);
3. IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Київ – Кам'янець-Подільський, 22-23 травня 2012);
4. Міжнародна наукова конференція «Educaсja – Wychowanie – Odpowiedzialnosc» (Кіри – Закопане (Польща), 14-15 листопада 2012);
5. Міжнародна конференція «Imagination and life. The perspective of Contemporary Psychology» (Люблін (Польща), 16-17 листопада 2012);
6. III Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання (Київ, 21-22 травня 2014);
7. Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 15 травня 2014);
8. Міжнародна наукова конференція «Pedagogy of 21st century: teaching in the world of constant information flow» (Будапешт (Угорщина), 29-31 серпня 2014);
9. Міжнародна наукова конференція «Modern problems of education and science» (Будапешт (Угорщина), 31 січня 2015);
10. I Міжнародна наукова конференція «Regarding Evidence-Based Practice in Ukraine» (Київ, 13-14 листопада 2015);
11. Міжнародна науково-практична конференція «Досвід України та країн Європейського Союзу у вирішенні актуальних проблем психології в сучасних соціально-політичних умовах» (Київ, 11 грудня 2015);
12. VIII Міжнародні дні реабілітації «Potrzeby i standardy wspolczesnej rehabilitacji» (Ржешов (Польща), 4-5 лютого 2016);

13. Міжнародна науково-практична конференція «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект» (Львів, 3-4 червня 2016);
14. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія бізнесу та управління: виклики сьогодення» (Львів, 16-17 березня 2018);
15. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовий та технологічний аспект» (Суми, 16-17 листопада 2011);
16. Всеукраїнська конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острогоз, 15 травня 2013);
17. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 24-25 квітня 2014);
18. Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності» (Львів, 20 квітня 2015);
19. Всеукраїнська науково-практична конференція «Безпека українського народу в XXI столітті: проблеми, витоки, рішення» (Львів, 27 листопада 2015);
20. II Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві» (Львів, 19 лютого 2016);
21. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні» (Львів, 19 квітня 2017);
22. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (Полтава, 17 травня 2017);
23. Всеукраїнська наукова конференція ««Тренос» Мелетія Смотрицького та східний богословський дискурс ранньомодерного періоду» (Острогоз, 19 грудня 2012);
24. Всеукраїнська науково-практична конференція «Культура управління в системі розвитку економіки України» (Львів, 05 березня 2013); Всеукраїнська

науково-практична конференція, присвячена 1025-річчю хрещення Київської Русі (Острог, 11 вересня 2013);

25. Всеукраїнська науково-практична конференція «Християнський та медико-психологічний підходи до реабілітації осіб з адиктивною поведінкою: теорія і практика» (Острог, 18 грудня 2013);

26. Всеукраїнська науково-практична конференція «Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку» (Львів, 20 жовтня 2014);

27. Українсько-польський круглий стіл «Сучасна сім'я: проблеми та перспективи вирішення» (Острог, 2-4 березня, 2012);

28. Круглий стіл «Теорія і практика християнської та медико-біологічної реабілітації осіб з адиктивною (залежною) поведінкою» (Острог, 08 лютого 2013);

29. XVII–XXV науково-викладацькі конференції Національного університету «Острозька академія» «Дні науки» (Острог, 21 березня 2012, 21 березня 2013, 18 березня 2014, 16–25 березня 2015, 19–21 квітня 2016, 27–30 березня 2017, 27–30 березня 2018, 13-17 травня 2019, 11-15 травня 2020).

Додаток В

Анкети для батьків та учнів щодо визначення бажаних професійних і особистісних якостей педагогів

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

1. Чи є у Вас діти шкільного віку?

- А) так;
Б) ні.

2. У якому класі навчається Ваша дитина? (якщо дітей двоє і більше, то відповідайте про ту, щодо якої виникає більше хвилювань). Поставте галочку під відповідною клітинкою.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

3. Чи задоволені Ви їхніми учителями?

- А) так, повністю, усіма;
Б) так, деякими;
В) ні.

4. Які якості, властивості, здібності Ви хотіли би бачити у вчителях? Оберіть 5-7 головних, обвівши кружечком відповідну характеристику або допишіть свою.

- А) висока моральність, доброта;
Б) вміння доступно і ефективно будувати навчально-виховний процес;
В) знання предмету;
Г) професійна проникливість (вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня);
Д) вміння завойовувати високий авторитет;
Е) комунікативні здібності;
Є) вимогливість;
Ж) організаційні здібності;
З) почуття гумору;
К) вміння працювати з сучасними медіа та володіти комп'ютерними технологіями;
Л) емоційна врівноваженість;
М) неординарне, креативне мислення;
Н) відчуття такту;
О) зовнішня привабливість;
Свої варіанти:

5. В якому населеному пункті і в якій області Ви проживаєте?
.....

6. Вкажіть свою стать і вік (поставте галочку під відповідною колонкою):

Чол.	Жін.	20-30	31-40	41-50	51-60	Більше 60

Дякуємо за участь в анкетуванні!

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ

1. У якому класі ти навчаєшся? Постав галочку під відповідною клітинкою.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

2. Чи задоволений (задоволена) ти своїми учителями?

- А) так, повністю, усіма;
 Б) так, деякими;
 В) ні.

3. Які якості, властивості, здібності ти хотів би (хотіла б) бачити у своїх учителях? Обери 5-7 головних, обвівши кружечком відповідну характеристику або допиши свою.

- А) висока моральність, доброта;
 Б) вміння доступно і ефективно будувати навчально-виховний процес;
 В) знання предмету;
 Г) професійна проникливість (вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня);
 Д) вміння завойовувати високий авторитет;
 Е) комунікативні здібності;
 Є) вимогливість;
 Ж) організаційні здібності;
 З) почуття гумору;
 К) вміння працювати з сучасними медіа та володіти комп'ютерними технологіями;
 Л) емоційна врівноваженість;
 М) неординарне, креативне мислення;
 Н) відчуття такту;
 О) зовнішня привабливість;
 Свої варіанти:

4. В якому населеному пункті і в якій області ти проживаєш?

.....

5. Вкажіть свою стать:

Чол.	Жін.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

*«Ми успішні настільки, наскільки успішно керуємо змінами»
(Роберт Ділтс)*

Концепція розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми звернена, передусім, до самого педагога як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом, наділеної свободою вибору, здатної відповідати за зроблений вибір і здатної відчувати своє покликання, свою місію.

Основна мета програми – запустити систему дій по саморозвитку та самовдосконаленню педагога, які забезпечуватимуть системоутворювальний зв'язок між усіма компонентами педагогічних здібностей та їх прояв у діяльності.

Програма передбачає такі **блоки**:

- 1) усвідомлення цінностей та своєї місії педагога; результат – побудова ментального образу хорошого педагога, усвідомлення й прийняття свого покликання педагога, ставлення до своєї професійної діяльності як до місії;
- 2) розвиток рефлексивності; результат – когнітивно-рефлексивна регуляція власної діяльності, розширення особистісної свободи, ставлення до себе як вільної, відповідальної особистості;
- 3) розвиток діалогової позиції (від внутрішнього діалогу до зовнішнього); результат – вміння ставити запитання, дискутувати, критично мислити, ставлення до вихованця (учня, студента) як до суб'єкта освітньої діяльності;
- 4) розвиток вільного самовираження та творчої активності; результат – лідерство, відповідальність, створення нових методів та методик навчання, ставлення до себе як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом.

Описана програма не є сценарієм у строгому розумінні цього слова. Кількість і зміст занять можуть варіюватися, виходячи зі специфіки аудиторії (вік, стать, досвід роботи тощо) та умов проведення цих занять (тривалість, періодичність). Виконання вправ важливо доповнювати теоретичною інформацією, пов'язаною з задачами і змістом вправ.

ТЕМАТИКА ТА ЗМІСТ СЕМІНАРІВ І ТРЕНІНГОВИХ ПРОЦЕДУР

Семінар 1

Покликання педагога: що, як, навіщо?

Вправа «Хто я такий як педагог (професіонал)?»

Обговорення: що робить наставник? Що робить тато? Що робить мама? Що роблять друзі? Що робить психолог? Що має робити наставник, які його завдання? Що має робити тато, які його завдання?....

У педагога – всього по-трошки. Роль педагога – складна. Основна вимога – не «впасти» в якусь одну із цих ролей. Для цього треба добре себе знати.

Напишіть 10 своїх найбільш яскравих професійних якостей (як позитивних, так і негативних). Це необхідно зробити швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, як вони приходять в голову.

Далі необхідно попросити ваших колег зробити те ж саме, тобто вони мають написати 10 ваших найбільш яскравих професійних якостей.

Далі необхідно відповісти на те ж питання так, як, на вашу думку, відгукнулися б про вас ваші учні. Необхідно порівняти ці два (або три) набори відповідей і в письмовій формі вказати наступне:

- У чому полягає подібність?
- Які відмінності?
- Якщо є відмінності, то як ви їх пояснюєте?
- Як ці відмінності можна пояснити з позиції учнів?

Вправа «Моя робота»

Учасники складають письмову розповідь про свою роботу в довільній формі, але важливо, щоб в оповіданні були відповіді на наступні питання:

- Чи маю я чітку картину про свою роботу та її цілі?
- Що потрібно робити, щоб досягти високих результатів у професійній діяльності?
- Чи допомагає мені робота в досягненні інших життєвих цілей?
- Які мої цілі (близькі й далекі) просування по роботі?
- Яку роботу я хочу виконувати через 10 років?
- Чи є у мене ентузіазм і прагнення до роботи?
- Що є для мене провідним мотивом професійної діяльності в даний час?
- Які мої сильні і слабкі сторони у професійній діяльності?

В кінці заняття проходить обговорення тих труднощів, які виникли в учасників у ході складання розповіді.

Вправа «Ідеальна модель»

Учасникам пропонується:

1. Уявити соціальну роль педагога або функцію, яку він повинен виконувати.
2. Подумати про значення цієї соціальної ролі і її важливість.
3. Відтворити образ основних мотивів педагога, його дій, психологічних вимог до особистості, її здібностей.
4. Зафіксувати свою «ідеальну модель» на папері.

По закінченню проводиться обговорення всіх отриманих «ідеальних моделей».

Міні-лекція. Педагог, зазвичай, знає «що робити» і «як», але не завжди знає «навіщо». Або знає «що» і «як», але не користується (наприклад, всі знають, що таке скакалка і як на ній скакати, але це не означає, що всі нею користуються; всі

знають, що таке тижневик і більшість людей туди щось записують, але чомусь не виконують....)

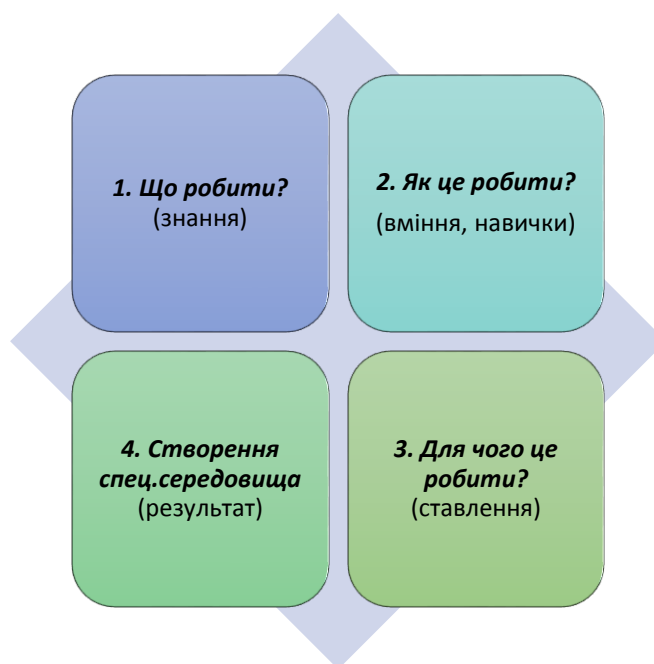


Рис. Умови (чинники) змін

Успішність, результативність нашої діяльності залежить від особистісної позиції.

"довбу каміння"	"заробляю гроші"	"будую храм"
<ul style="list-style-type: none"> • об'єктна позиція • смисл дії: збереження життя, необхідність • вимушений 	<ul style="list-style-type: none"> • особистісна позиція • смисл дії: потреба, бажання зберегти статус • залежний 	<ul style="list-style-type: none"> • авторська (суб'єктна) позиція • смисл дії: цілі, місія, ентузіазм • вільний, покликання

Рис. Позиції людини як суб'єкта діяльності

Розвиток розпочинається з визначення місії. Якщо стратегічна мета відсутня, то відбувається занепад та деградація. У цьому контексті доцільно згадати піраміду логічних рівнів Роберта Ділтса.

Піраміда Ділтса – це наочна модель того, як влаштована жива система; вона має 6 логічних рівнів. Кожен рівень призначений для обробки певної інформації.

1. Оточення, Що мене оточує? Ким і чим я себе оточую? Хто я як оточення для інших людей?

2. Поведінка, Що я найчастіше роблю по життю, які мої плани?
3. Здібності, Що я вмю, що вмю найкраще, що я люблю робити?
4. Переконання. Чому я так роблю? Чим обґрунтовую причини своїх вчинків?
5. Цінності. Навіщо, в ім'я чого я роблю те чи інше? Що для мене найважливіше? Які мої головні цінності життя?
6. Особистісна своєрідність (ідентичність). Хто я? Чим я відрізняюся від інших людей?
7. Особиста місія. Куди мені розвиватися? Ким я можу бути, розвиваючись? Яке моє призначення? Навіщо я тут? Місія зв'язує живу систему із системами вищого порядку. Так, людина може намагатися зробити щось заради близьких, родини, суспільства в цілому.



Рис. Піраміда Р.Ділтса

А.Ейнштейн казав: «Жодну проблему не можна розв'язати на тому рівні, на якому вона виникла». Тому важливо визначити, до якого рівня належить проблема у нашій діяльності і шукати її вирішення на більш високому рівні.

Вправа «Логічні рівні»

Визначте проблему. Наприклад, керівництво постійно дає завдання на вихідні. Далі, залишаючись в контексті проблеми відповідайте на питання.

Оточення. Що мене оточує? Зверніть увагу на деталі. Відповідайте до тих пір, поки картина не буде достатньо повною.

Поведінка. Що я роблю? Що роблять інші люди?

Здібності. А що я взагалі можу і вмю?

Цінності і переконання. Що в цій ситуації важливо? Цінності, зазвичай описуються одним словом, рідко великою кількістю слів. Переконання ж пояснюють, як наші цінності пов'язані з іншими рівнями. Наприклад: *Важлива свобода. Важлива повага. Бути вільним, значить ігнорувати недоцільні вказівки...*

Особистісна своєрідність. Хто я? Педагог, хам, вільна людина...

Місія/Мета. Навіщо я це роблю? Чого я хочу. Що я отримаю/отримує в результаті?

Після того, як ми відповіли на всі питання, переміщаючись по логічним рівням "вгору", йдемо назад і звертаємо увагу, як змінюються відповіді на питання:

Особистісне своєрідність. Хто я? Наприклад: *Розумна людина.*

Цінності і переконання. Що в цій ситуації важливо? Наприклад: *Важливі життя, здоров'я і гарний зовнішній вигляд.*

Здібності. А що я взагалі можу і вмю? Наприклад: *Вмю розв'язувати конфлікти, щоб всі учасники в результаті були задоволені.*

Поведінка. Що я роблю? Що роблять інші люди?

Оточення. Що мене оточує? Зверніть увагу на деталі. *Я задоволений. Навколо привітні люди, які поважають мій простір.*

Вправа «Серце колективу»

Чи знаєте ви, що у кожного колективу є своє серце. Я хочу, щоб ви зараз зробили один одному що-небудь приємне. Напишіть своє ім'я на аркуші паперу і складіть його. Це треба для того, щоб кожен з вас міг потім витягнути жереб з чийсь ім'ям. Я принесла велике серце, яке і стане серцем нашого колективу. Придумайте дружню приємну фразу на адресу того, чие ім'я ви витягли за жеребом. Візьміть маленьке сердечко і запишіть на ньому те, що ви придумали. Потім ми приклеїмо всі маленькі сердечка на наше велике серце.

Домашнє завдання: вправа «Мемуарник».

Прочитайте правила ведення мемуарника і складіть відповідну таблицю.

Правила ведення «Мемуарника»

1. Вкінці кожного дня записуйте одну головну подію. Це не обов'язково повинно бути найбільше заняття чи справа. Подія може бути як приємною, так і неприємною. Важливо фіксувати і неприємні події, в тому числі і свої помилки, щоб потім спокійно їх проаналізувати і в майбутньому уникати їх повторення.
2. Вкінці тижня зі своїх записів виберіть одну найголовнішу подію. Подумайте над нею: чому саме цю подію ви вважаєте найголовнішою?
3. Вкінці місяця знову виберіть із усіх тижневих подій найголовнішу. І знову подумайте, чому саме цю подію ви вважаєте найголовнішою.
4. Вкінці року виберіть «подію року» із усіх «подій місяця». Роздуми над цією подією наблизять вас до усвідомлення своїх цінностей і місії.
5. В результаті у вас повинно бути вибрано приблизно 365 «одноденних подій», 52 – «тижневих подій», 12 «місячних» подій і 1 «подія року». Це події, з яких складається ваше життя і ваші стосунки з іншими.

Семінар 2

Педагогічні здібності: шлях до покликання

Обговорення:

- як обрали професію педагога? Як стали педагогом? як почали працювати в тій установі, де зараз працюєте? Чого очікували? На що сподівалися?

- обговорення проблем педагогічної діяльності: які скарги зараз? (повинні виражатися у Я-висловлюваннях (наприклад, я відчуваю себе загнаною; я відчуваю, що керівництво мене не сприймає; я відчуваю, що мене використовують...)); чому це трапилося? Яка була моя роль?

- як ви вважаєте, що потрібно зробити, щоб вирішити вашу ситуацію? Як цей досвід може допомогти мені? (педагог стає активним експертом свого життя, виробляється нова орієнтація).

ВИ – не політики. Що ВИ можете зробити, щоб змінити ситуацію? Наприклад, «Я не можу змінити правила гри в освітній системі, але я можу змінити свій стиль викладання». Або: «Я не можу змінити вимоги до навчальної літератури, проте я можу написати статтю із власними пропозиціями, які можуть-таки бути використаними авторами навчальних видань».

Якщо педагог не знає, відмовляється від вправи – дати завдання поспостерігати за своїм життям (розробка наративної історії життя). Наприклад: коли Ви востаннє спілкувалися зі своєю сім'єю? Коли Ви востаннє були задоволені? Що це було? Коли Ви востаннє були задоволені собою на роботі? Що це було?

Вправа «Професійний герб»

Кожному з учасників потрібно зобразити контури професійного герба, який потрібно наповнити внутрішнім змістом. Для цього необхідно визначити деякі моменти професійної діяльності:

- досягнення або подія, яку учасник оцінює як саму знаменну у своїй професійній діяльності;
- подія, яку учасник вважає найбільш значимою у професійній діяльності;
- речі або предмети, за допомогою яких вас можуть зробити щасливими ваші учні;
- подія, яка вам запам'яталася як найнеприємніша в вашій педагогічній діяльності;
- ваші особисті якості, які допомагають вам у вашій педагогічній діяльності.

Головна умова виконання цієї вправи: заповнюючи професійний герб, потрібно користуватися малюнками, а не словами. Після того, як герби наповнені внутрішнім змістом, вони розвішуються на стіні (на дошці), і виходить своєрідна галерея життєвих альтернативних позицій. Учасники придивляються до різних професійних гербів і в ході обговорення відповідають на питання:

- що можуть розповісти зображення на гербі про його власника?;
- чому внутрішній зміст малюнків настільки різний?;

- малюнки якого герба учасникам хотілося б змінити, і чим викликане таке бажання?;
- чи є серед професійних гербів найкращий і чому?

Обговорення: особиста мета і місія

Мета – це те, що ми беремо від життя, завойовуємо, отримуємо.

Місія – те, що ми віддаємо, приносимо в цей світ.

Згадаймо початковий сенс слова «місіонер» - дивна людина, яка кидає насиджене місце, сім'ю, звичну роботу і їде в далеку чужу країну безкорисно нести ідею, яка видається їй правильною.

Яка у вас місія? Яка місія у вашої установи?

Місія – це те, що усвідомлює і може ясно викласти будь-який співробітник.

Що буде, якщо на вашу установу впаде бомба? Чи зміниться в світі щонебудь принципово?

Місія – це, в першу чергу, ваша унікальність. Що зміниться в світі, якщо вас не буде? Що залишиться від вас, коли все закінчиться?

Саме в силу такої постановки питання відповідати на нього зручно в формі епітафії.

Вправа «Епітафії»

Спробуйте намалювати красивий надгробний камінь і скласти власну епітафію. «Петро Петрович Петренко народився ... помер ... досягнувши видатних висот в ... Невтішні родичі особливо любили його за ...»

Уявіть, що якась людина прогулюється по кладовищу. Зупиниться вона біля вашої могили, чи зацікавиться написом на ній? Чи захоче прочитати ваші мемуари або книгу про вас?

Якщо епітафія виявляється вам занадто жорстким методом – складіть прощальну **промову при вашому виході на пенсію**. Сенс той самий: дуже коротко сформулювати, «що ж залишиться, коли все закінчиться».

Особиста місія або епітафія – інструмент не швидко діючий. Епітафію, зазвичай, доводиться не поспішаючи «викристалізовувати», час від часу переглядаючи і коригуючи. Справа ця непроста, але надзвичайно корисна, що допомагає за суєтою плинності знайти більш високий сенс і створити фундамент для постановки «рідних» цілей.

Іноді місія перетворюється в покликання. Покликання – це коли розумієш, що, крім тебе, цей віз НЕ вивезе ніхто. І що якщо ти зламаєшся, розслабишся і покинеш його тягти – пробачити собі цього ніколи не зможеш, і життя стане порожнє і безглузде.

Покликання – річ тонка. Для віруючої людини джерело покликання – Бог, для невіруючої – такий собі «загальний порядок речей», в якому кожному з нас відведена своя роль. Цікаво, що ми, зазвичай, прагнемо до більшої свободи і незалежності в житті. Але покликання, як те, від чого ти вже не можеш

відмовитися, - це вищий ступінь несвободи людини. При цьому дає вищу ступінь свідомості життя, щастя, сили і енергію на досягнення. Покликання – це не обов’язково зробити революцію в медицині, винайшовши ліки від СНІДу; це може бути і життєве завдання простої сільської жінки «вивести сина в люди». Головне в покликанні – не матеріальний масштаб, а якийсь резонанс особистості і «загальної гармонії всесвіту». Це досить тонкі і мало досліджені питання, тому поки неможливо запропонувати готові технології «пошуку покликання».

Семінар 3

Розвиток педагогічних здібностей: бар’єри та ресурси

Як освітянин налаштує свою особистість – від цього буде залежати його діяльність. Раніше вважали, що чим більше готових рецептів дадуть для педагога, тим краще. Але досвід показує, що все залежить від того, як особистість буде втілювати цей рецепт.

Вправа «Хочу - не хочу, але роблю ...»

Учасникам пропонується на окремих аркушах написати:

- Три речі (це можуть бути обов’язки, заняття, розваги, справи тощо), які вам хотілося б робити частіше.
- Три речі, які вам хотілося б перестати робити в тій мірі, в якій ви їх робите, або ж зовсім не робити.
- Тепер поясніть, чому ви не робите достатньо першого і робите занадто багато другого.

За підсумками даної вправи відбувається обговорення того, що викликало труднощі з боку учасників.

Вправа «Усвідомлення відповідальності»

Вправа виконується в колі. Кожен учасник згадує випадок зі своєї професійної практики, коли він був в конфліктній ситуації або скрутному становищі. Потім кожен повинен розповісти про нього спочатку з позиції «Жертви обставин», а потім з позиції «Відповідальної людини з високою самоповагою, яка виявилася не на висоті». Учасники повинні слухати один одного без коментарів.

Після цього проводиться обговорення вправи, де особлива увага приділяється питанню: які були рушійні мотиви в цій чи іншій ситуації?

Вправа «Пиріг ресурсів»

Часто педагоги відчують себе безпорадними.

Завдання – зробити ресурси педагога усвідомленими для нього самого; дослідити, що педагогу може допомогти.

Основними ресурсами для людини є:

- сім’я, друзі (соціальні взаємостосунки);
- знання, допитливість, література;

- креативність, творчість;
- духовність, віра, релігійність;
- задоволення від роботи;
- спорт, рекреація;
- хобі, мистецтво, музика.



Намалюйте коло і позначте умовними «шматками», скільки і чого із перерахованого у вас є. На ці ресурси можна опиратися. Інші – можна розвивати за необхідності.

Вправа «Сон героя» (звучить музика)

Ми довго працюємо і втомилися. Сядьте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибокі вдихи і видихи ...

Ваші руки абсолютно спокійно лежать на колінах. Ваші ступні стоять на підлозі і розслаблені. Ваші руки і ноги стають спокійними і важкими. Напруга зменшується. Ваше тіло відпочиває ...

Уявіть собі, що кожен з вас заснув, влаштувавшись на відпочинок під великим розлогим деревом. Вам сниться прекрасний сон. Кожен бачить самого себе через п'ять років ...

Зверніть увагу, як ви виглядаєте через п'ять років ...

Де ви живете...

Що ви робите...

Уявіть, що ви дуже задоволені своїм життям. Чим ви займаєтесь? За що відповідаєте? Ким працюєте? Хто знаходиться поруч з вами? ..

Витратьте деякий час на те, щоб детально розглянути окремі образи свого сну. Час від часу до вас доноситься мій дружній голос. Можна розібрати окремі фрази: «Ти чудова ... Ми тебе любимо ... У тебе все вийде ...»

Ці слова допомагають дивитися ваш чудовий сон.

(Пауза 1 хвилина.)

Тепер ви відчуваєте, що настав час повертатися сюди до нас ...

Коли я дорахую до трьох, ви прокинетесь і будете бадьорі і впевнені. Постарайтеся запам'ятати все, що побачили про самого себе. Один два три.

Тепер візьміть аркуш паперу, ручку і напишіть, якими ви будете через п'ять років: де будете жити і працювати, хто буде поруч, як досягли цього? (10 хвилин.)

- Чи задоволені ви побаченим майбутнього?

- Що сподобалося найбільше?

- Чи було щось, що не сподобалося?

- Що хотіли б змінити в своєму образі майбутнього? Які кроки для цього потрібно зробити?

Вправа «Малюнок майбутнього»

Учасникам даються олівці, фарби і папір. Їм пропонується влаштуватися зручно там, де вони будуть відчувати себе максимально вільно. Не ставлячи ніяких обмежень, учасники повинні намалювати своє майбутнє життя і професійну діяльність так, як вони хотіли б, щоб вона склалася. Необхідно вказати дороги, що ведуть до вершин, на які хочуть зійти учасники. Після закінчення роботи складається картинна галерея. Всі учасники, проходячи вздовж цієї галереї, обговорюють зображення, не називаючи імені автора малюнка.

Вправа «Валіза побажань»

Учасникам пропонується сказати побажання всім іншим учасникам. Ці побажання повинні бути пов'язані з професійною діяльністю і адресовані конкретній людині.

Всі учасники записують висловлювані побажання на свою адресу, а в кінці ранжують їх за ступенем значущості для себе.

В кінці заняття проводиться опитування, в якому всі бажаючі висловлюють свою думку про проведену вправу.

Вправа «Подарунок на майбутнє»

Ви сьогодні поділилися багато чим зі мною, і мені, в свою чергу, захотілося кожному з вас подарувати презент на пам'ять.

Кожен з вас вибере з усіх предметів той, який сподобався найбільше, після чого я дам інтерпретацію кожного вибору.

Монета – підвищення зарплати;

Ключик – без зусиль знайдете підхід до батьків і дітям;

Перо – узагальнення досвіду;

Бусинка – набуття нових професійних якостей;

Веселка – ентузіазм у професійній діяльності;

Цукерка – установка на професійні перспективи;

Фарби – активна професійна позиція;

Кришталева квітка – стійке психологічне здоров'я.

Семінар 4

Віра, релігія, релігійність, свобода, креативність

Обговорення: який варіант кращий? 1) ви вірите, але вкінці нічого немає; 2) ви не вірите, але вкінці щось є.

Мабуть, перший, бо людина живе гідне життя, вона вчиться бути вільною.

Метаноя (зміна мислення) – використовується у психології ще принаймні за часів В.Джеймса для опису процесу кардинальних змін у людській особистості.

5 етапів цього процесу:

- прийти до себе;
- внутрішній діалог;
- риторика;
- внутрішня репетиція;
- готовність до дій.

Людина постійно знаходиться в процесі перебудови себе в «ідеальну» людину.

Теоретична частина. Міні-лекції з подальшим обговоренням.

Релігія як ціннісно-орієнтаційна діяльність. Мотиваційний аспект виникнення, формування, розвитку, функціонування релігії. Вплив релігії на психіку особистості. Релігійна психологія і практика. Релігійна психотерапія. Функціональний аспект релігії згідно з фрейдизмом. Функціональний аспект релігії згідно з екзистенціалізмом. Дослідження релігії в гуманістичній психології. Логотерапія В.Франкла. Поняття сенсу життя. Основні життєві цінності: творчості, переживання, відношення. Совість як інтуїтивна здатність людини відшукувати сенс.

Поняття віри. Віра і потреби людини. Співвідношення віри, почуттів і наукового знання. Безсмертя як релігійне подолання страху. Потреба у великій цілі і свободі. Релігійна віра як інтегративне ціннісно-орієнтаційне утворення психіки людини.

Поняття про релігійність та релігійну свідомість. Зовнішня і внутрішня релігійність за Г.Оллпортом. Метафора: зовнішня релігійність як запаска в багажнику. Для внутрішньої релігійності Бог не є запаскою в багажнику, а є двигуном, який рухає людину все життя. Функції релігійності (психотерапевтичний аспект релігії). Вплив релігійності особистості на самопочуття та самореалізацію.

Вправа «Хвасталки»

Я хочу поговорити про ваші успіхи. Життя таке різноманітне, що в ньому завжди знайдеться сфера, в якій ви успішні. Згадайте, будь ласка, якесь досягнення, яке відбулося за останній час, при цьому не має значення, велике воно чи маленьке, головне, щоб це було важливо для вас. Подумайте про це 1-2 хвилини.

Зараз вам необхідно повідомити про свої досягнення якомога більшої кількості людей. Постарайтеся показати, наскільки вас це порадувало. Людина, якій ви скажете про успіх, відповідає: «Я радий за тебе!».

Питання:

- чи легко було говорити про свої успіхи?
- що Вас стримувало? що заважало? що допомагало?
- чи дізналися ви щось нове про кого-небудь?
- чи легко було радіти разом з іншими?
- як почувалися, коли говорили про свої досягнення?

Обговорення: для педагога дуже важливо мати багато ступенів свободи. Які думки у вас щодо цього?

Сьогодні вчитель / викладач важливий не стільки як носій інформації, скільки як духовний наставник.

У нашому суспільстві домінують детерміністичні уявлення про природу нашого життя. В основі цих уявлень лежить теорія умовних рефлексів І. Павлова. Головна ідея полягає в тому, що на певний подразник ми запрограмовані реагувати певним чином. Австрійський психолог-психіатр В. Франкл, пройшовши нацистські концтабори, дійшов висновку, що в особистості завжди наявна свобода вибору: одні стають свиньми, а інші святими. У людині закладені обидва ці потенціали, а який вона реалізує – залежить від її вибору. В. Франкл сам вирішував, який вплив на нього буде здійснювати те, що його оточує. Отже, між подразником та реакцією існує свобода вибору. Будь-які реакції педагога – це його власний вибір. В. Франкл стверджував, що головне завдання людини – зробити своє життя осмисленим. Цього можна досягти: 1) своїм творінням (те, що ми віддаємо світові); 2) своїм сприйманням (те, що ми приймаємо від світу); 3) своїм ставленням (коли ми не можемо ані дати, ані сприйняти, ми завжди можемо поставитися так чи інакше до реальності).

Людська свобода – це не свобода від умов, це свобода зайняти певну позицію щодо умов. В концтаборі можна відібрати у людини все, крім останньої людської свободи – свободи поставитися до обставин так або інакше. Внутрішньо особистість може бути сильнішою за обставини. Сила людського Духу – це реальність. Від людини залежить, на що вона перетворить табірне життя – на прозябання чи моральну перемогу. Так само і педагог.

Вправа «Зав’яжи очі»

Мета – рефлексія щодо важливості і одночасно складності поваги свободи один одного.

Членам групи (всім або добровольцям) пропонується щільно зав’язати собі очі і ходити по приміщенню мовчки протягом 5 хвилин, намагаючись не задівати один одного.

Під час обговорення можна виділити різні сторони – труднощі, радості і відповідальності побудови взаємостосунків із людьми, необхідність розвитку емпатії і поваги один до одного.

Обговорення: що вам відомо про проактивність? Ви бажаєте впливати чи бути об’єктом впливів?

Відкриття В. Франклом внутрішньої свободи вибору реакції дозволило

сформулювати поняття «проактивності». Наша поведінка залежить від наших рішень (свідомих чи несвідомих). Позиція доволі яскраво проявляється у переконаннях особистості (див. таблицю 1).

Таблиця 1

ПРОАКТИВНІСТЬ	РЕАКТИВНІСТЬ
- Я відповідальний за своє життя	- Інші відповідальні за моє життя
- Почуття підкорюються нашим цінностям	- Почуття домінують над нашими цінностями
- Ми ініціюємо події ↓	- Ми реагуємо на ініціативи інших ↓
Поведінка є продуктом свідомого вибору ↓	Поведінка є продуктом обставин ↓
Теорія В. Франкла	Теорія І. Павлова

Індикатором «проактивності – реактивності» є мова.

Таблиця 2

ПРОАКТИВНЕ МОВЛЕННЯ	РЕАКТИВНЕ МОВЛЕННЯ
- Розгляньмо наші альтернативи	- Я нічого не можу вдіяти
- Я можу обрати інший підхід	- Просто я такий
- Я контролюю свої почуття	- Він мене до сказу доводить
- Я можу зробити, що від мене залежить	- Мені не дозволяють
- Я доберу відповідну реакцію	- Я мушу це робити
- Я обираю	- Я не можу
- Я надаю перевагу	- Я повинен
- Я буду	- Якби ж то

Проактивність – це зосередження на своєму колі впливу, а реактивність – це концентрація на колі турбот (тій сфері, на яку ми не можемо вплинути).

Проактивні люди фокусують свої зусилля на колі впливу, вони спрямовують свою енергію на те, що вони у змозі змінити. Натомість реактивні люди витрачають свої сили в колі турбот. Вони концентрують свою увагу на недоліках інших людей та непідвладним їм обставинам. Від них чутно постійні скарги та обвинувачення. В такому разі людина дозволяє зовнішнім обставинам управляти собою.

ТРЕБА БУТИ СВІТОЧЕМ, А НЕ СУДДЕЮ.

Для того, аби діяти в колі впливу, треба визнати принцип двох творінь. Якщо ми живемо не за своїми принципами, значить – за чужими правилами. Відтак ми реактивно живемо за сценаріями, що їх нам нав'язали школа, обставини тощо. Принцип двох творінь приводить нас до усвідомлення відмінностей між лідерством та управлінням. Управління – робити справи правильно. Лідерство – робити правильні справи. Вчителі та викладачі, як правило, хороші управлінці, бо добре знають, як розв'язувати конкретні стандартні задачі. Лідерство полягає в тому, аби з'ясувати, чи потрібно вирішувати ті задачі та навіщо ми їх вирішуємо.

Семінар 5 **Цінності**

Вирішення питання розвитку і самовдосконалення можливе на шкалі цінностей педагога. Цілей можна досягнути тільки тоді, коли вони пов'язані з нашими реальними цінностями. Тому потрібно критично поглянути на свої цінності.

Мета: зрозуміти, прийняти і визначити напрям, куди рухатися далі.

Обговорення:

- Що є цінним для педагога як людини? Як фахівця?
- Яка головна його мета як людини? Як фахівця?
- Чи хоче сім'ю, дітей, чи хоче, щоб діти вирости....?
- Які в нього мрії? Яка ситуація зараз?

Вправа «Колесо життя»

Мета: розібрати, що для педагога важливо і сформулювати основні рішення, що потрібно змінити.

«Колесо життя» (сьогодні частіше його називають «Колесом життєвого балансу») - прийом, який допомагає зрозуміти, що ви хочете змінити в своєму житті. «Колесо» винайшов Пол Дж. Майер. Задум цього прийому в тому, що аналізувати свої життєві пріоритети зручно за допомогою малюнка, де основні напрямки і цінності життя представлені як радіуси життєвого кола.

Колесо складається з сегментів. Для кожного сегмента колеса визначте, як виглядало б ваше життя, якби ця шкала була заповнена на 10 балів з 10. Наприклад, при 10 балах на шкалі творчості у мене своя школа в центрі міста. Там з радістю розвиваються і навчаються діти....

Єдиної, підходящої для всіх версії колеса життя немає, але є різні моделі, які підходять під ті чи інші цільові аудиторії.



Подумайте над питаннями (питання можна озвучувати або написати на бланках) і зробіть позначки на кожній з осей цього колеса: наскільки те, що ви маєте, відповідає вашим завданням (цілям).

Що навколо мене? Коли ви сидите за столом, перед вами простір вашого столу. Наскільки вас влаштовує те, що перед вами? Стіл зручний, не захаращений, добре освітлений? Ваш стіл може бути брудним, заваленим, незручним – або може бути вашою радістю, куди руки лягають і за яким працювати хочеться. Далі – ваша кімната, квартира, ваш робочий кабінет ... Ви живете в цих просторах: вони вам до душі? Будинок, в якому ви живете – він вам підходить? Він такий, який саме вам потрібен, так виглядає, так розташований, в ньому є все, що потрібно вам? Ви ним милуєтесь? Під'їзд, через який ви проходите щодня – вам підходить цілком? Місто, в якому ви живете і будуть жити ваші діти – це саме те місто, в якому вам потрібно жити? Школа – ви впевнені, що там є все необхідне для вашої ефективної роботи? Отже, ви переглянули те, що навколо вас: наскільки це те, що вам потрібно, наскільки відповідає вашим цілям? Свою оцінку поставте на осі колеса ризикою. Наприклад, 10 балів – влаштовує повністю, 0 – не влаштовує абсолютно.

Хто навколо мене? Які люди вас оточують? Іноді це люди, які вас радують, іноді – які вас страшенно дратують. Ваше людське оточення – це ті люди, які утворюють вашу сім'ю, сюди ж входять і співробітники по роботі, іноді це сусіди і родичі: головне питання в тому, вони швидше вам радість або прикрість, швидше за допомогу або перешкоду. Наскільки наявність саме цих та таких людей допомагає або заважає рухатися вам до ваших цілей? Чи хочеться щось змінити?

Здоров'я. Наше здоров'я – джерело наших сил і нашої енергії. Повністю здорових людей, на думку лікарів, в наш час немає, але кожен з нас знає і відчуває, коли він був більш здоровий: в цьому році або в минулому, цієї осені або минулого літа. Крім порівняння з тим, що було, важливо і зіставлення з тими завданнями, які перед вами стоять. Є випадки, коли ви можете сказати впевнено: «Зі здоров'ям все в повному порядку, на всі мої завдання мені здоров'я вистачить цілком», а є

випадки, коли відчуваєте: багато чого є, а ось здоров'я явно не вистачає ... А як ви оцінюєте своє здоров'я, чи достатньо воно в порядку для ваших завдань? Ваша оцінка?

Відпочинок. Відпочинок – це справа, яка відновлює ваші сили. Відпочинок у кожного свій: для когось відпочинок – полежати з книжкою під яблунею, для когось – погуляти лісом. Ми – різні, але якість своїх розваг і свого відпочинку кожен може оцінити цілком об'єктивно. Якщо ваш колега радісно пішов на вихідні, а в понеділок приходить і каже: «Хлопці, треба відновлюватися ... Ми так відпочили конкретно! День-другий я не в робочому стані!» - як ви оціните, чи було таке його проведення часу – відпочинком? Він відпочивав? Це, скоріше, марнування життя, знищення здоров'я і енергії. Як ви оцінюєте свій стан, наскільки ви зазвичай – відпочивші? Наскільки уважно ви стежите за своїм станом, наскільки якісно ви відпочиваєте?

Гроші. Гроші – важливий життєвий і діловий ресурс. Чи достатньо вам грошей чи ні – питання не суб'єктивних відчуттів, а розумної ділової оцінки. Відчуття суб'єктивні: хтось і з 5 тисячами гривень у місяць буде щасливий, а для когось сто тисяч є критичною межею, нижче якої опускатися важко або взагалі неможливо. Тут стоїть питання не про відчуття, а про кількість фінансів, необхідних для ваших завдань і проектів. Грошей багато не буває, але кожен проект вимагає своєї, в принципі обмеженої кількості грошей. Потреба в грошах – питання не стільки ваших особистих потреб, скільки величини зобов'язань перед іншими людьми і розміру завдань, які ви перед собою ставите. Хтось скаже впевнено: з грошима у мене все в порядку, запас є, а інший через гроші готовий стрілятися або стріляти, настільки питання гостре. А як справи у вас?

Кар'єра, статус. Питання про кар'єру – питання не стільки про суб'єктивну задоволеність чи ні, а про те, наскільки ваша кар'єра працює на ваші цілі. Може, вона вам і не потрібна. А може, вона для вас обов'язкова, і вам неодмінно потрібно розвивати себе в цьому. Однак тут все ще складніше, ніж з грошима, оскільки постає питання: а що вважати своєю кар'єрою? Цікаво, як би оцінив задоволеність своєю кар'єрою колишній царевич Гаутама, досягнувши просвітлення під деревом Боддхі? Суб'єктивність сприйняття своєї кар'єри ще більша, ніж оцінка задоволеності в грошах. Є кар'єра вертикальна (висхідна зміна посад), є кар'єра горизонтальна як підвищення своєї особистої майстерності, для бізнесмена кар'єра – його статус і зростання обсягу виробництва: я вже не дрібний підприємець, а середній бізнес! Як оцінить задоволеність своєю кар'єрою домогосподарка, коли її люблячий і коханий чоловік став президентом транснаціональної корпорації, а син закінчив навчання в найкращому університеті? Вона невдаха-домогосподарка на тлі чоловіків, які обігнали її, або вона найщасливіша жінка, дружина і мати, яка пишається тим, як склалося її життя? Отже, як ви оцінюєте свій статус і успішність своєї кар'єри?

Розвиваю себе. Знання, вміння, звички і цінності, що утворюють вашу освіченість і вихованість – найважливіший капітал вашої особистої успішності. При цьому в довгостроковій перспективі цінується не стільки обсяг ваших знань і умінь, а ваша звичка і вміння розвивати себе, вміння розвивати себе ефективно.

Звичка до саморозвитку – одна з найдорожчих звичок успішних людей, проте саморозвиток буває різної якості. У когось це просто природна тяга щодня дізнаватися щось нове, в іншого – спрямована і продумана стратегія, де кожне нове знання і вміння завершує колишні кроки і відкриває нові перспективи. Хтось створив собі умови, де його саморозвиток йде легко і успішно, створив для цього потрібні знайомства, відвідує корисні заняття і тренінги, інший поки таких можливостей не знайшов. Або не шукав. Як ви оцінюєте ефективність свого саморозвитку, наскільки це працює на ваші життєві цілі?

Собі господар. Можливість розпоряджатися своїм часом – обов'язкова умова успішності. Ви можете бути енергійні і розумні, але якщо весь ваш час розписано від і до, і розпоряджаєтеся ним не ви, то ваша успішність під великим питанням. Чи достатньо у вас часу, яким ви можете розпоряджатися самі? Можна сказати, що це питання про ваш вільний час, але як розуміти, що це таке – вільний час? Якщо раптом вам з ранку до вечора нічого робити, нічим зайнятися, ви ходите і сумуєте, шукаєте чим себе зайняти – це вільний час або порожнеча у вашому житті? З іншого боку, ваш день може бути як завгодно завантажений-перевантажений, але якщо ви можете його міняти, прибирати непотрібне і вставляти те, що вам цінне, то ви – господар свого життя. Ваше життя щільно зайняте безліччю справ, але ви вільні у своєму часі. Отже, як багато у вас можливості розпоряджатися своїм часом, наскільки ви господар свого життя?

Радість життя. Двиун найпотужнішого автомобіля сам не заводиться: потрібен штовхач або стартер. Штовхач – це життєві неприємності, які змушують нас вийти зі стану сплячки, а наш природний стартер, те, що нас запалює – це відчуття радості життя. Справді, якщо життя не радісне, рухатися вперед важко. Радість життя приходить від зустрічі з хорошими друзями, разом зі зміною вражень і веселими розвагами. Але розваги можуть бути різні. Якщо розваги складаються зі споживання алкоголю і нічних гулянь, від такого стартера скоро починає давати збої основний двигун. Не довго розважає те, після чого у вас болить голова... Отже, подивіться на своє життя і дайте відповідь на питання: як у вас з радістю життя? Налагодили, дбаєте, підтримуєте? Чи завжди ви веселі, бадьорі, енергійні? Можливо, варто щось забрати – або щось додати?

Навіщо живу. Той, хто знає, навіщо він живе, витримає будь-яке «як». Заради чого живете ви, заради яких справ і людей? Іноді це називають Місією, іноді Любов'ю або Духовністю... Проект, яким ви живете, літні батьки, про яких неможливо не подбати, дитина, в якій сенс вашого життя... Коли це є – життя має стержень і сенс. Коли немає – життя може бути легким, радісним, але сенсу в ньому немає. Найголовніша відмінність місії від простих життєвих потреб у тому, що сенс місії виходить за рамки ваших особистих інтересів. Ви служите місії, а не місія обслуговує вас. Наприклад, якщо ви ростите дітей, щоб пізніше діти дбали про вас, то це самообслуговування, а не місія. Однак, якщо ви привчаєте дітей піклуватися про старших, в тому числі про вас, то ви вчите дітей тому, що знадобиться їм у їх власному житті. Ви вчите їх бути турботливими, а це вже турбота про них, і це ваш високий обов'язок, місія батька. Є місії традиційні: відбутися як поважна людина, любити своїх дітей, подбати про батьків, є особливі особисті місії, де цінності

людини виходять за рамки її особистого життя. Місії бувають великі і малі, але навіть мала місія робить людину більшою, оскільки з людини-організму вона перетворюється на людину-особистість. А найголовніше, місія створює напрямок руху і надає сенс: живе і розумне розуміння того, що мені потрібно робити і заради чого. Місія – головний життєвий стержень, що забезпечує справжній рух вперед і надає сенс всім іншим осям колеса життя. Як оціните себе по цій осі? Чи плануєте тут щось додати?

Обробка результатів. З'єднайте всі ваші позначки плавною лінією і подивіться, яку фігуру ви отримали. Уявіть: ваш віз з такими колесами. Як він поїде по життю? Два основні показники – це наскільки отримана вами фігура гармонійна, схожа все-таки на колесо, і який діаметр цього колеса. Якщо у вас рівне, красиве, але маленьке коліщатко – ви їдете по життю тихо, спокійно, все рівно погано, але ви до цього вже звикли...

Коли погано все, на душі виникає навіть певний спокій: «Значить, доля моя така!» Але якщо раптом на тлі загального рівного погано на одній якійсь осі спалахує: «Добре, чудово!» - пішла Кар'єра, блискавкою вдарило Кохання, то колишній рівень раптом стає ямою, куди так боляче падати після життєвого піку... Також, якщо ви розкрутили своє «колесо життя», якщо по основних осях у вас високі, сильні показники, але по якомусь одному пункту – провал, то кожен оборот буде вас боляче бити в цьому місці... Все чудово: гроші, кар'єра, сім'я, а здоров'я підводить...

Тепер заштрихуйте ваше сьогоднішнє «колесо» і намалюйте, як воно має виглядати через 3 місяці. Через 1 рік. Через 3-5-10 років. Підказка: врахуйте, що більшість людей переоцінюють свої можливості в планах на рік і недооцінюють, що вони можуть зробити у своєму житті за 5-10 років.

Чи серйозним буде малюнок, де ви поверх свого маленького коліщатка намалюєте своє нове Колесо ідеальним колом з максимальним діаметром (10 балів по всіх осях). Так не буває. Чудес немає, за будь-яку зміну у своєму житті вам доведеться платити великою роботою, і іноді чимось доводиться жертвувати: колись заплатити Радістю життя і Відпочинком за Гроші, відчуттям Господаря життя за виконання Місії або Кар'єрою за переїзд в інше місто, де буде інший Простір життя.

З іншого боку, важливо шукати вдалі, винахідницькі варіанти. Іноді буває, що надбавка тільки по одній осі раптом піднімає і всі інші осі. Іноді рішення змінити місце проживання, купити нову квартиру виявляється і способом налагодити відносини з батьками, і якісною мотивацією до роботи, припиненням непотрібної «дружби», порожніх розваг і – можливістю Місії...

Після цього закінчіть речення: «Дивлячись на «колесо» мого життя, я думаю, що мені варто ...» Що додати, що собі подарувати, щоб ваше життя стало більш гармонійним? З якого напрямку, з якою осі зробити найперші кроки? На чому сконцентруватися після цього, щоб підтримати зміни? А щоб все це почати робити, чим себе конкретно змотивувати в найближчі дні?

Запишіть три своїх рішення, що ви вирішуєте змінити найближчим часом у своєму житті. І список конкретних дій, яким чином ви збираєтеся ці рішення реалізовувати, що вам потрібно зробити, щоб крок за кроком до цих цілей рухатися.

Вправа «Дерево життя»

Візьміть 30-40 паперових карток і випишіть на них ваші звичайні щоденні справи. Наприклад, «пишу конспект», «перевіряю зошити», «відповідаю на дзвінок батьків», «розмовляю з другом по телефону» тощо. Далі розкладіть ці папірці на 5-7 груп, в кожену групу – близькі за змістом завдання. Коли вималюється логічна структура цих груп, досить буде придумати їм прості назви. Ваші ключові сфери життя готові.

Ці сфери – гілки дерева. На основних гілках є менші гілки. Але на кожній гілці є ще й листочки – цілі. Поряд з кожною гілочкою і листочком намалюйте плід, який буде символізувати досягнуту ціль, наприклад, яблуко. Підпишіть плоди ваших зусиль, власного життя, які, можливо, залишаться і після вас. Пам'ятайте, що в кожного дерева є ще й коріння – наші головні цінності.

Зверніть увагу. Чи відповідає коріння вашого дерева листочкам і майбутнім плодам? Адже, якщо у нас цінності одні, а цілі інші, то потрібно задуматися, чи є вони нашими істинними цілями або, можливо, нав'язані іншими людьми...

Семинар 6 Діяльна любов

Обговорення. Уважно придивіться до своєї освітньої діяльності: чим ви більше переймаєтесь – інтересами та можливостями ваших учнів чи вимогами програми? Що для вас важливіше: виконати приписи чи сприяти розвиткові учнів? Це непрості запитання та вимагають вдумливого аналізу своєї діяльності.

Дехто скаже, що це надто філософські питання, далекі від нагальних проблем освіти. Однак....

Цікавий факт: з 2010 року Швеція перейшла на ціннісно-орієнтований підхід в освіті, відмовившись від компетентнісного. Там вважають, що головне – це цінності, на яких базується життя країни. А тому школа має виховувати дитину у тій ціннісній парадигмі, в якій існує суспільство.

Якщо у людини немає невіддільного змінам ядра, то вона не може існувати в умовах швидкоплинних змін.

Міні-лекція про емоції і їхню полярність.

Якщо на нас нападають, то у всіх є бажання нападати.... І так само у всіх є можливість любити.

Якщо, наприклад, агресія є свідомою, то полярний стан – емпатія – знаходиться у підсвідомому. Певними діями (акціями) можна посилити цю несвідому частину (у даному випадку – емпатію, любов, тому що кожна людина хоче, щоб її любили).

Дискусія: сучасну освіту можна назвати туризмом, пасивним подорожуванням, а університет – ринкове поле, яке відповідає туристичним

очікуванням. Які є думки щодо такого твердження?

Міні-лекція. Педагоги повинні підключитися до розвитку простору співприсутності. Ідея – діалогічна концепція. Ця ідея лежить в основі Біблії, в основі християнської психології. Біблія наповнена внутрішніми діалогами.

Аналіз діалогу блудного сина із самим собою.

З християнського (теологічного) погляду самість (self) пояснюється як внутрішня людина (духовна істота). Коли людина відкривається Богу і живе в діалозі з Ним – вона може вдосконалюватися.

А.Бандура близько 30 років досліджував діалог людини з собою, який виконує функцію контролю своїх думок і емоцій (внутрішня риторика).

Думку можна порівняти з птахами. *«Ми не можемо заборонити птахам літати над нашими головами, але ми можемо не дозволити їм робити гнізда в нас на голові і народжувати там пташенят»* (М.Лютер).

Вправа «Рухоме коло спілкування»


Мета – актуалізація проблем, пов'язаних із веденням діалогу.

Група утворює два кола з однакової кількості учасників, що стоять обличчям один до одного. За знаком ведучого внутрішнє коло починає рухатися за годинниковою стрілкою, потім по іншому знаку зупиняється. Кожен учасник починає вести діалог з тим, хто опинився навпроти нього в зовнішньому колі. Діалог триває протягом 5 хвилин.

Тема бесіди визначена заздалегідь. Це може бути імпровізований діалог між, наприклад, якимсь казковим персонажем і людиною зі звичайного життя, (наприклад діалог між феєю і людиною, яка не вірить у фей).

Рекомендується провести кілька діалогів і обговорити їх.

Обговорення: з якою людиною працює педагог? З людиною, як біологічною істотою? З людиною як соціальною істотою? З людиною як духовною істотою?



Дух	• направляє
емоції	• рухають
розум	• управляє
тіло	• виконує, реалізує

Для тіла важливе здоров'я і задоволення, для розуму – справа і хобі, для душі, емоцій – любов і дружба, для духовної частини – розвиток.

Педагог може і повинен бути: фізично здоровим, емоційно стабільним і духовно розвинутим.

Вправа «Подивись на хорошого педагога»

Учасники інтригуються словами про те, що у ведучого в коробці портрет найкращого, найбільш щасливого, люблячого і майстерного педагога. При цьому учасникам пропонується відгадати, чий це портрет. Після того, як усі припущення та аргументи будуть вичерпані, учасникам пропонується по черзі зазирнути в коробку. Комантувати побачене не можна, щоб ніхто не здогадався, чий там портрет. Зосереджено вивчіть цю людину, а потім спробуйте відповісти на наступні питання:

- Що привабливого ви бачите в цій людині?
- За що її можна любити?
- Що в ній викликає повагу, а можливо, захоплення?

Постарайтеся бути гранично чесними.

- Що ви відчували під час виконання цієї вправи?

- Хто відчував сильний опір і так і не зміг сказати на свою адресу нічого хорошого? (Це сигнал для серйозних роздумів про себе і про своє життя.)

Вправа «Чарівна чашка»

Сядьте зручно, покладіть вільно руки на коліна, закрийте очі, дихайте спокійно, рівно і глибоко. Розслабтеся. Уявіть собі білий екран, зосередьтеся на ньому. Уявіть, що бачите на ньому свою улюблену чашку. Розфарбуйте її так, як вам хочеться. Ще раз уважно подивіться на чашку, розгляньте її. Наповніть її до країв вашим улюбленим напоєм. Уявіть і постарайтеся подумки намалювати поруч з вашою чашкою іншу, чужу. Вона порожня. Відлийте зі своєї чашки в порожню. Поруч ще порожня чашка, ще і ще ... Відливайте зі своєї чашки в порожні і не шкодуйте. А зараз подивіться знову в свою чашку. О! Вона знову сповнена по вінця! Що ж з нею сталося? Чому так сталося?..

Ваша чашка особлива – чарівна. Ми можемо відливати з неї, а вона завжди буде повною. Ця чашка – твоя! Вона наповнена твоєю добротою і впевненістю! Відкрийте очі. Спокійно і впевнено скажіть: «Це я! У мене є така чашка!»

Завдання: намалюйте свою чашку.

- Що ви відчуваєте після виконання вправи?
- Чому ваша чашка завжди залишалася повною?

Короткі рекомендації:

- Слідкуйте за своїм «колесом життя» проактивно.
- Визначте ваші цінності за допомогою «мемуарника».
- Сформулюйте особисту місію у формі епітафії.
- Шукайте ваше покликання.
- Виявити 5-7 ключових сфер у вашому житті.
- Зробіть оглядовий графік життєвих цілей по ключових сферах і майбутніх років.
- Найбільш близькі і зрозумілі цілі зробіть вимірними.

У програмі використано вправи із праць:

1. Зімовін Олексій. Застосовуємо піраміду Ділтса: усуваємо професійні та особисті труднощі. *Оплата праці*. Вересень, 2016. № 18/1.
2. Колтунович Т.А. Як не згоріти в полум'ї професії: теорія, діагностика, корекція. Чернівці, 2016. 164 с.
3. Павлов И.В. Как найти время на общение с детьми. Книга для родителей и психологов. М.: Генезис, 2014. 128 с.
4. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб: Речь, 2002. 168 с.