

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

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

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук



ОСТРОГ – 2020

Дисертацією є рукопис.
Робота виконана у Національному університеті «Острозька академія», Міністерство освіти і науки України

Науковий консультант: доктор психологічних наук, професор
Пасічник Ігор Демидович,
Національний університет «Острозька академія»,
ректор

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Савчин Мирослав Васильович,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка,
завідувач кафедри психології;

доктор психологічних наук, професор
Радчук Галина Кіндратівна,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
завідувач кафедри психології
розвитку та консультування;

доктор психологічних наук, професор
Павелків Роман Володимирович,
Рівненський державний гуманітарний університет,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології,
перший проректор

Захист відбудеться «10» грудня 2020 року о 10 год 30 хв годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 48.125.03 у Національному університеті «Острозька академія» за адресою: вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., 35800.

З дисертацією можна ознайомитися на сайті www.oa.edu.ua та в науковій бібліотеці Національного університету «Острозька академія» за адресою: вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., 35800.

Автореферат розісланий «10» листопада 2020 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради,
кандидат психологічних наук, доцент



І. В. Ковальчук

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

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. Плиски), 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. Леонтьєва, 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.Vandenberghе), педагогічної компетентності та чутливості (С. Klaassen), професійного зростання учителів (D. Lawton).

Водночас, попри широку представленість психологічних досліджень педагогічних здібностей, узагальнена теорія розвитку педагогічних здібностей, 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. Чебікін, Н. Чепелєва, 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 компонента 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» (Л. Н. Бережнова) – 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 варімакс (Varimax), а також із використанням тесту Бартлета, критерія Кайзера, тесту КМО та діаграми «кам'янистого розсіпу»; критерій χ^2 -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-діялісну 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 «Educacja – Wychowanie – Odpowiedzialność» (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); *всукраїнських*: 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 – 506 сторінок друкованого тексту, з них 408 – основний текст.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У *вступі* обгрунтовано вибір теми дослідження, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, розкрито його теоретико-методологічні засади, вказано використані наукові методи дослідження, висвітлено наукову новизну і практичну значущість роботи, подано відомості про апробацію та впровадження її результатів, структуру і обсяг дисертації.

У *першому розділі* – «**Теоретико-методологічні ракурси психології педагогічних здібностей**» – охарактеризовано основні методологічні підходи до дослідження здібностей у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці, проаналізовано напрями вивчення педагогічних здібностей, визначено зміст, компонентний склад і структуру досліджуваного явища, проаналізовано співвідношення педагогічних здібностей з іншими суміжними конструктами.

Концептуальне теоретико-методологічне обгрунтування здібностей у психології здійснено на підрунті двох основних підходів – *діяльнісного* (Л. Виготський, О. Волобуєва, Г. Костюк, А. Коваленко, О. Леонтьєв, І. Пасічник, С. Рубінштейн, Б. Теплов, З. Шишкіна та ін.) і *особистісного* (В. Андрущенко, Г. Балл, О. Березюк, О. Брюховецька, С. Возняк, С. Максименко, О. Мамічева, Т. Матвійчук, О. Музика, В. Мясіщев, К. Платонов, Ю. Плиська, О. Сафін, І. Табачек та ін.). У діяльнісному підході основою для визначення здібностей є діяльність, а критерієм, що відрізняє здібності від іншого виконання діяльності, є її ефективність. В особистісному підході здібності розуміють як ансамбль властивостей, необхідних для успішного здійснення будь-якої діяльності, у тому числі систему особистісних ставлень, а також емоційні й вольові особливості. Існують також підходи, що розглядають здібності до того чи того виду діяльності як похідні від певного

поєднання якостей особистості (В. Крутецький, І. Пасічник, В. Шадриков та ін.), як складне багаторівневе утворення (Е. Голубєва).

Роботи М. Боришевського, М. Савчина, Е. Помиткіна, В. Ямницького, В. Шадрикова дають підстави виокремити ще один підхід, сформований у контексті духовної парадигми психології, і який, на нашу думку, може відкрити простір для глибинного дослідження суті і природи здібностей.

У зарубіжній психології проблему здібностей досліджували переважно в прикладному аспекті і пов'язували з інтелектом (Л. Термен, П. Клайн, Дж. Кеттелл, П. Болтес, Д. Перкінс), креативністю (Дж. Гілфорд, Дж. Гетцельс, П. Джексон, Дж. Флешер, Р. Марш, К. Тейлор, М. Едвардс, Е. Торренс, А. Кропфі, Дж. Фріман, Х. Батчер, Т. Христі), та особистісними властивостями (Д. Векслер, А. Мак-Нітт, Г. Айзенк, Д. Куксон). Сьогодні потенціал дослідження здібностей у структурі інтелекту, по суті, вичерпано й пошук диференціюючих ознак перенесено у сферу особистісно-психологічних особливостей: розвинуто уявлення про так звану ефективність особистості, яка визначається через продуктивність діяльності суб'єкта (Н. Бранден, Л. Бандура, Р. Шварцер); введено поняття емоційного інтелекту, як сукупності здібностей, які є умовою ефективності діяльності (Дж. Мейер, П. Селоуей, Р. Бар-Он, Д. Гоулман); одержано відомості про те, що успішність діяльності людини визначається не тільки її здібностями, але й уявленнями про них (К. Двек).

Теоретичні тлумачення щодо розуміння педагогічних здібностей також представлені у декількох напрямках: 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, створення цілісної моделі праці вчителя тощо (тобто інших, хоч і близьких за своєю сутністю психологічних феноменів); 4) виявлення взаємозв'язку педагогічних здібностей з індивідуальними властивостями вчителів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що загальнонауковий рівень методології дослідження педагогічних здібностей утворює системний підхід, що 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. На основі особистісного підходу розробляють концепції про структуру педагогічних здібностей. Аксіологічний підхід забезпечує визнання і реалізацію в педагогічній діяльності цінностей педагога.

Аналіз сучасних концепцій показує, що особистісно-професійний розвиток педагога великою мірою забезпечений його ініціативою, як способом здійснення саморозвитку. У вітчизняних дослідженнях останніх років (О. Вознюк, Г. Гандзілевська, О. Климишин, О. Кокун, Р. Павелків, Г. Радчук, М. Савчин, С. Яланська, В. Ямницький 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.

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).

Проведений аналіз існуючих досліджень проблеми педагогічних здібностей дає підстави для висновку, що однозначного підходу до розуміння їхньої суті немає. 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*, 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. Аналіз літератури засвідчив, що єдиний підхід до структури педагогічних здібностей також відсутній. Визначаючи компоненти педагогічних здібностей, дослідники виходять зі свого розуміння цього феномену і власних задач дослідження. Так, проблема структури, компонентів педагогічних здібностей, їхня класифікація була предметом вивчення таких учених, як М. Аминов, Н. Вігюк, Л. Вяткіна, Н. Бурлакова, Е. Доманова, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Крутецький, Д. Левітес, М. Левітов, О. Мамічева, Т. Порошина, І. Страхов, В. Сластьонин, І. Смиця, О. Федик, Т. Харламова, Т. Хрустальова, Ю. Шведчикова, Л. Шевчук, Дж. С. Шейн та ін.

У структурі педагогічних здібностей дослідники особливої роль відводять комунікативним здібностям (А. Коваленко, М. Кулеша-Любінець, О. Ставицька, В. Теслюк, Т. Щербан, Ю. Плиська, К. Меєр та ін.), емпатії (Г. Волков, А. Маркова, І. Підласий, А. Щербаков та

ін.), здатності протистояти емоційному вигоранню (Є. Асмаковець, Т. Сиріцо, Л. Страхова, А. Баранов, Є. Семенова, Л. Смолова, Т. Ронгінська та ін.), пізнавально-творчому потенціалу (В. Бездухов, Ю. Кулюткин, В. Моляко, О. Музыка, С. Яланська, В. Ямницький та ін.) тощо. Основною складовою педагогічних здібностей аксіоматично визнають *любов до дітей*.

Нові перспективи розробки окресленої проблеми відкриває поєднання традиційного для вітчизняної психології особистісно-діяльнісного підходу із когнітивним підходом. У цьому контексті підкреслюють важливість рефлексивного рівня в структурі педагогічних здібностей (Т. Доцевич, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Пасічник, Р. Павелків, Ю. Плиська, О. Савченко та ін.). Зазначено, що 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 «псеводіяльності» (Р. Павелків). Е. Балашов, Р. Каламаж 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.

Враховуючи наявні підходи до структури педагогічних здібностей, виокремлено такі їхні компоненти: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, та метакогнітивно-рефлексивний (Рис. 1). Кожен із цих компонентів наповнюється певними особистісними та професійними якостями.



Рис. 1 Структурно-компонентна організація педагогічних здібностей

Дидактичний компонент педагогічних здібностей містить у собі здатність педагога до використання та засвоєння професійних знань, формування методичних умінь та навичок тощо. *Організаційно-управлінський компонент* передбачає здатність педагога планувати та ефективно організувати навчальну діяльність, раціонально та економно використовувати навчальний час, чітко визначати й ставити цілі навчальної діяльності тощо. *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, неординарності і загалом творче ставлення до професії. *Метакогнітивно-рефлексивний компонент* педагогічних здібностей передбачає здатність педагога самостійно виявляти свої сильні і слабкі сторони, вносити відповідні корективи у власну професійну діяльність та здійснювати її саморегуляцію.

У структурі педагогічних здібностей виділено центральні та периферійні компоненти. Центральним компонентом вважаємо метакогнітивно-рефлексивний. Саме він визначає загальний особистісний інтерпретаційний комплекс педагога, від якого буде залежати здатність чи нездатність педагога до розвитку та саморозвитку. Периферійними є ті компоненти, що більшою мірою залежать від впливу соціальних вимог – дидактичний та організаційно-управлінський. Креативно-пізнавальний компонент у цій структурі займає середнє положення.

Отже, педагогічні здібності розуміємо як систему властивостей, 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.

У другому розділі – **«Проблема розвитку педагогічних здібностей у психології»** – представлено аналіз проблеми детермінації педагогічних здібностей, розглянуто їх особистісні кореляти та діяльнісні референти, проаналізовано розвиток педагогічних здібностей у процесі професійного становлення, на основі описаних критеріїв успішності педагогічної діяльності виділено різні умовні групи педагогів.

Під розвитком педагогічних здібностей розуміємо 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.

Теоретичною основою для вирішення питання детермінації педагогічних здібностей є визначення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов їхнього розвитку. У радянській психології основною детермінантою розвитку здібностей вважали діяльність (Б. Ананьєв, Т. Артем'єва, Л. Вигоцький, В. Дружинін, В. Крутецький, О. Леонт'єв, Б. Теплов та ін.); сучасні дослідники пов'язують їх із розвитком особистості (Н. Кузьміна, С. Максименко, В. Моляко, О. Музика та ін.); у руслі теорії соціального научіння підкреслюється роль соціальних чинників та підкріплення (наслідування, співробітництво, конкуренція, орієнтація на цінності тощо).

На основі аналізу сучасної вітчизняної літератури підкреслено роль духовності та духовних цінностей у розвитку педагогічних здібностей (І. Бех, М. Боришевський, Н. Жигайло, В. Жуковський, В. Ігнатова, М. Каган, О. Климишин, О. Кузнецов, В. Москалець, Е. Помиткін, М. Савчин, В. Ямницький та ін.), яка обумовлює неперервний саморозвиток та самовдосконалення педагога, оскільки передбачає поглиблену рефлексію, зміну ставлення до іншої людини, розуміння потенційної незавершеності, відкритості процесу реалізації себе, досягнення свідомого знання, почуття смислу. Охарактеризовано такі групи духовних цінностей (О. Кузнецов): духовно-релігійні цінності (любов до Бога, віра, релігійність); духовно-моральні цінності (совість, справедливість, повага, моральність, відповідальність тощо); гуманістичні духовні цінності (гуманізм, альтруїзм, доброта, толерантність, співчуття, безкорисливість тощо); естетичні цінності (любов, надія, краса). Ці групи духовних цінностей пов'язані між собою, є взаємопроникними та взаємозумовленими.

Проведений системний теоретичний аналіз проблеми детермінації педагогічних здібностей дав можливість визначити дві групи чинників розвитку досліджуваного

явища: *реактивні* (операційно-діяльнісні (включення у педагогічну діяльність, взаємодія з освітнім середовищем, оволодіння методикою навчання тощо), соціальні (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, самопосвята, совість, духовні цінності)). 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.

Зазначено, що 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 (О. Музика, А. Радугін), 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*.

Констатовано, що відсутність об'єктивних критеріїв ефективності роботи педагогів ускладнює процес ідентифікації педагогічних здібностей. З метою виявити запити споживачів освітніх послуг щодо бажаних особистісних і професійних якостей педагогів, було проведено анкетне опитування 300 батьків та 300 учнів, які навчаються й проживають у різних областях України. Найбільш значимими якостями педагогів учні визначили (рис. 2):

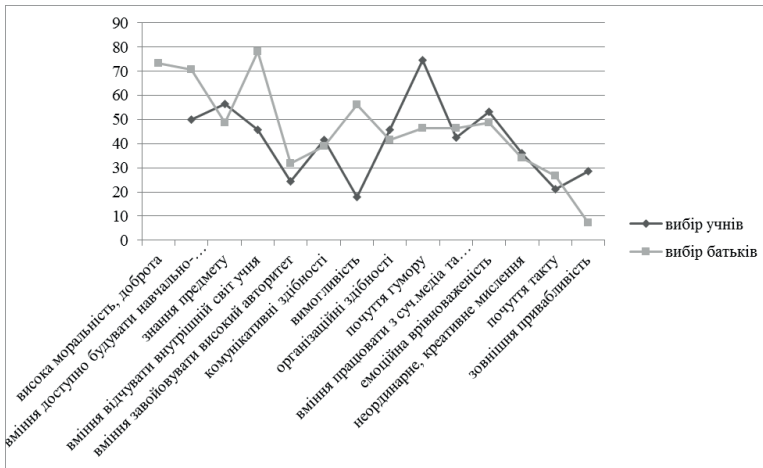


Рис. 2 Результати опитування батьків та учнів щодо бажаних професійних та особистісних якостей педагога

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%).

Проведене опитування засвідчило, що учні усвідомлюють не стільки діяльність педагога, скільки його особистість, а для батьків значимими є якості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності.

Зазначено, що розвиток педагогічних здібностей нерозривно пов'язаний із професійним становленням педагога, яке, своєю чергою, пов'язується 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, Г. Радчук, 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. Плиська, В. Ямницький та ін.), у професійних сенсах діяльності (М. Савчин та ін.), формуються механізми саморозвитку та здатність до передачі їх своїм учням (Н. Ключева), змінюються поведінка, спосіб роботи й загальнопедагогічної оцінки (У. Ордон). Зазначено, що процес професійного становлення педагога має суто індивідуальний характер і визначається особистими смислами педагогічного розвитку.

Проведений аналіз дає підстави для висновку, що процес професійного становлення педагога і процес розвитку педагогічних здібностей, по суті, отожднюються, не висвітленими є питання прояву педагогічних здібностей у процесі професійного становлення.

Виходячи з того, що успішність педагогічної діяльності є оціночною характеристикою (як з боку самого суб'єкта діяльності, так і з боку споживачів його послуг), то вона спирається на певну систему об'єктивних та суб'єктивних критеріїв. У найбільш узагальненому вигляді об'єктивними (зовнішніми) критеріями успішності педагогічної діяльності є когнітивні досягнення учнів та емоційне ставлення до педагогів та їхніх занять, а суб'єктивними

(внутрішніми) – задоволення від праці та відсутність симптомів емоційного вигорання у педагогів. Різна комбінація означених критеріїв дала можливість виділити такі умовні групи педагогів: «майстри», «дидакти», «фасилітатори», «меркантильні кар'єристи», «невдоволені жертви» та «неуспішні».

Описані критерії успішності педагогічної діяльності було враховано під час визначення та обґрунтування критеріїв розвитку педагогічних здібностей.

У третьому розділі – *«Педагогічні здібності в контексті культурно-історичної парадигми українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття»* – обґрунтовано роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних психолого-педагогічних проблем, проаналізовано особливості ідей щодо розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми Острозької та Києво-Могилянської академії XVI – XVIII століття, побудовано на їх основі теоретико-концептуальну модель розвитку педагогічних здібностей, визначено рівні та критерії розвитку досліджуваного явища.

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, Симон Пекалід, Касян 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). Зазначено, що 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. *Рефлексія* спрямована на вирішення питання особистісного самовизначення (хто Я?) та усвідомлення власного покликання (що я повинен зробити як людина, як учитель, як помічник Бога?). Зазначено, 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. *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* (молитовна практика, 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 та реалізації свого покликання. 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.

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 (рис.3).

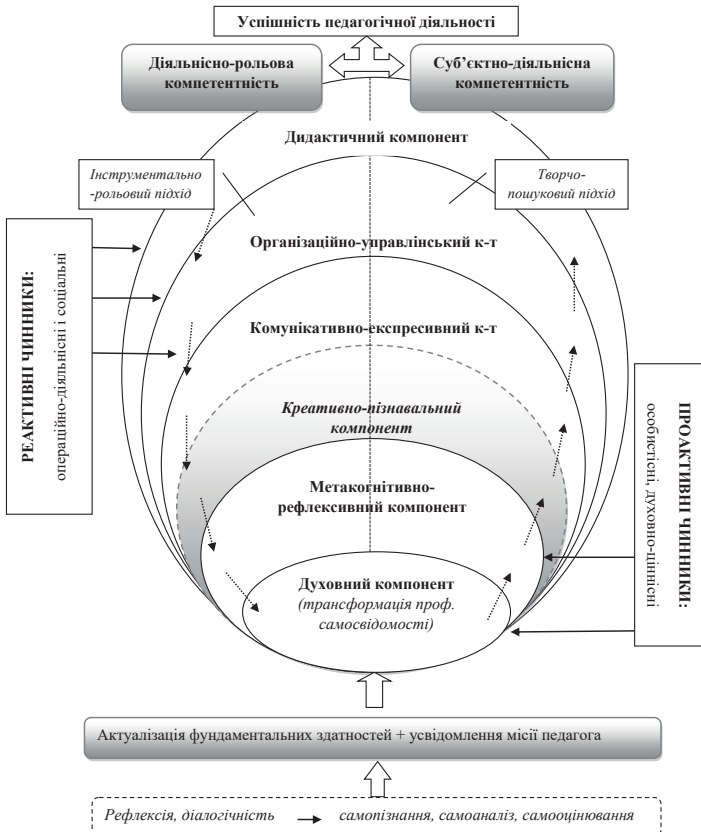


Рис. 3 Теоретико-концептуальна модель розвитку педагогічних здібностей

Провідною методологічною засадою побудови 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* (І. Бех, М. Боришевський, М. Савчин, Н. Жигайло, В. Жуковський, О. Климишин, В. Шадриков та ін.) підходів.

Модель містить: 1) чинники; 2) механізми та 3) етапи розвитку. 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.

Обґрунтовано два варіанти розвитку педагогічних здібностей.

Перший умовно названий *інструктивно-рольовий*. За такого підходу педагог не є повноцінним суб'єктом професійної діяльності, на нього більшою мірою впливають реактивні чинники. Процес розгортання розвитку педагогічних здібностей відбувається від периферії до центру: педагог удосконалює свої дидактичні здібності, беручи участь у різноманітних тренінгах, семінарах, оновлює професійні знання тощо. Розвиваючись, він може почати використовувати креативний підхід у своїй діяльності. На певному етапі педагог може прийти 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.

Другий варіант – *суб'єктно-діяльнісний*. За допомогою рефлексивної діяльності та внутрішнього діалогу актуалізуються процеси самопізнання, самооцінювання, які актуалізують фундаментальні духовні здатності (здатність любити, вірити, творити добро, бути внутрішньо вільним і відповідальним). Це є початковий етап процесу розгортання педагогічних здібностей. Актуалізація духовних здатностей, зі свого боку, посилює процеси професійної ідентифікації та запускає пошук нових смислів професійної діяльності. 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. 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. На четвертому етапі педагог починає володіти здатностями виходити із зони комфорту та напрацьовувати нові навчальні методики.

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.

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.

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

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

Визначена система критеріїв та показників розвитку педагогічних здібностей покладена в основу для подальшого проведення адекватних спостережень за цим процесом.

У *четвертому розділі – «Емпіричне дослідження рівневих та структурних особливостей педагогічних здібностей»* – обґрунтовано комплексну програму дослідження педагогічних здібностей; описано процедуру і результати емпіричного дослідження.

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 було визначено комплекс показників педагогічних здібностей, які згруповано у шість *компонентів*: дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний. Кожен окреслений компонент педагогічних здібностей було виміряно за допомогою відповідних психологічних інструментів.

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 симптомокомплексів, які характеризуватимуть педагогічні здібності у кожній досліджуваній групі.

Першочергово ми: 1) створили 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; 2) ввели допоміжну шкалу загального рівня розвитку педагогічних здібностей; 3) шляхом перевірки нормальності розподілу за допомогою критерія Колмогорова-Смірнова (Z) визначили діапазони значень для елементарного, базового, досконалого та майстерного рівня розвитку педагогічних здібностей у різних групах педагогів.

У результаті проведеної роботи нам вдалося встановити середні рівні розвитку кожного компонента педагогічних здібностей (таблиця 1) та відсоткові співвідношення загального рівня розвитку педагогічних здібностей.

Таблиця 1

Середні значення рівня розвитку кожного компонента педагогічних здібностей у досліджуваних групах педагогів

Компоненти педагогічних здібностей	Досліджувані групи		
	Викладачі ЗВО	Вчителі предметів загального циклу	Вчителі предметів дух.-мор. спрямування
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
Заг. рівень розвитку пед.здібностей	12,1 або 133	11,7 або 130	12,5 або 136

Виявлено, що *дидактичний компонент* педагогічних здібностей у всіх досліджуваних групах розвинутий на середньому (47,6%) та високому (52,3%) рівні. Це означає, що педагоги достатньою мірою володіють способами, методами, прийомами навчання, можуть і вміють співпрацювати з учнями. *Організаційно-управлінський* компонент розвинутий у більшості опитаних на високому рівні (64,07%), середній та низький рівні представлені приблизно рівною мірою (17,6 % та 18,23% відповідно). Одержані дані свідчать про те, що більшість педагогів здатні приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку та досягають, щоб її сприймали інші, вдало організують освітній процес, наполегливі в діяльності. У результаті вивчення рівня розвитку *комунікативно-експресивного компонента*, встановлено, що у 33,7% педагогів він розвинутий на високому рівні, у 39,4% – на середньому і у 22,6 % – на низькому рівні. Констатовано, що 29 % учителів предметів загального циклу мають всі симптоми емоційного вигорання, причому на високому рівні, 48,4 % – на середньому рівні. Одержано високі показники за шкалою діалогічності (80% усієї вибірки) є свідченням того, що педагоги можуть безконфліктно спілкуватися та проявляють інтерес до своїх співрозмовників; більшість із 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. З'ясовано, що *креативно-пізнавальний компонент* педагогічних здібностей розвинутий у педагогів на середньому рівні (52,4 % від загальної вибірки), хоча отримані дані дають підстави для висновку про достатній потенціал для розвитку креативності. *Метакогнітивно-рефлексивний компонент* також розвинутий переважно на середньому рівні (67%), що свідчить про те, що більшість педагогів обмірковують свою діяльність, свої

думки та переживання, пов'язані з нею, здатні усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, бути свідомо залученими в педагогічний процес та відповідно його регулювати. *Духовно-моральний компонент* педагогічних здібностей було досліджено шляхом з'ясування домінуючих цінностей педагогів, особливостей їхньої релігійності, рівня розвитку моральних якостей, а також прагнення до саморозвитку. У результаті констатовано, що 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 виявлено, що вчителі предметів загального циклу є доволі владними, догматичними, що робить їх нестерпними до критики та вразливими. Дослідивши релігійність трьох груп педагогів, з'ясовано, що, загалом, її структура подібна, хоч загальний індекс релігійності дещо відмінний: у вчителів предметів загального циклу 50,3 %, у вчителів предметів духовно-морального спрямування – 62%, у викладачів ЗВО – 51,95%.

Для з'ясування загального рівня розвитку педагогічних здібностей (елементарний, базовий, досконалий, рівень майстерності) попередньо було визначено їх діапазони значень (таблиця 2). Уже за визначеними діапазонами бачимо, що педагогічні здібності вчителів предметів духовно-морального спрямування знаходяться на дещо вищому рівні.

Таблиця 2

Діапазони значень рівнів розвитку педагогічних здібностей
для досліджуваних груп педагогів

Рівні розвитку педагогічних здібностей	Досліджувані групи педагогів		
	Викладачі ЗВО ($Z=0,448$; $p=0,988$)	Вчителів предметів загально-ного циклу ($Z=0,558$; $p=0,915$)	Вчителі предметів дух.-мор. спрям. ($Z=0,736$; $p=0,651$)
Елементарний	до 125 балів	до 120 балів	до 125 балів
Базовий	126–132 бали	121–129 балів	126–135 балів
Досконалий	133–139 балів	130–137 балів	136–145 балів
Майстерність	більше 140 балів	від 138 балів	від 146 балів

Відсотковий розподіл педагогів за рівнями розвитку їхніх педагогічних здібностей представлено на рисунку 4.

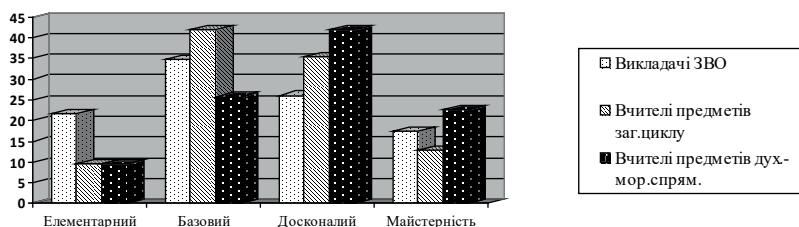


Рис.4 Розподіл педагогів за загальним рівнем розвитку педагогічних здібностей

Порівняльний аналіз розподілу педагогів за рівнями розвитку педагогічних здібностей показав, 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 рівнем майстерності – 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 рівень майстерності та базовий рівень припадає по 25,8% та 22,6% відповідно; елементарний рівень зафіксовано лише у 9,7% педагогів.

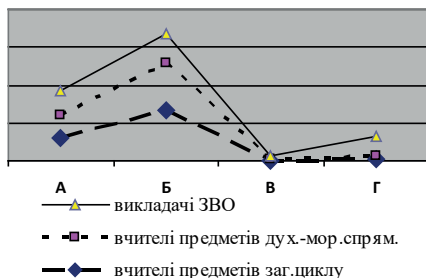
З метою визначення особливостей структурно-компонентного складу педагогічних здібностей у різних групах педагогів, а також у розрізі їхнього педагогічного стажу, було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз.

Порівнявши показники за кожним виділеним компонентом, встановлено, що вчителі предметів духовно-морального спрямування є прихильниками педагогічного співробітництва ($M=22,0$; $SD=4,175$), тоді як вчителі предметів загального циклу характеризуються поміркованим ставленням до співпраці з учнями ($M=19,81$; $SD=3,439$), іноді навіть спостерігається негативне ставлення до організації спільної діяльності. В організаційно-управлінському компоненті виявлено статистично значимі відмінності в організаційних здібностях ($F = 11,515$; $p = 0,0001$), у показниках лідерства ($F = 3,679$; $p = 0,030$), «впевненості у собі». Встановлено, що у викладачів ЗВО, порівняно з учителями ЗОШ, організаційні здібності розвинуті краще (на середньому рівні, тоді як у вчителів на низькому та нижче середнього рівнях). Учителі предметів загального циклу, порівняно з учителями предметів духовно-морального спрямування, в проявах лідерства є більш владними. Також владність зростає зі збільшенням педагогічного стажу ($F = 5,680$; $p = 0,005$), причому у всіх групах педагогів. Виявлено також відмінності у показниках комунікативних здібностей у різних групах педагогів ($F = 12,684$; $p = 0,0001$), педагогічного такту, задоволеності працею ($F = 19,953$; $p = 0,0001$). Констатовано, що 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; викладачі ЗВО часто спілкуються зі студентами «на рівних», учителі більшою мірою спілкуються з учнями в рольовому форматі. Вчителі предметів духовно-морального спрямування виявилися найбільш задоволеними своєю працею, а вчителі предметів загального циклу – найменш задоволеними. Також існують статистично значимі відмінності в показниках комунікативних здібностей залежно від стажу ($F = 3,300$; $p = 0,042$): зі стажем комунікативні здібності вдосконалюються. Також зі стажем збільшується рівень здатності до емпатії, педагогам стає легше керувати своїми емоціями, вони стають більш чутливі до потреб і проблем інших і можуть «читати» обличчя учнів. У креативно-пізнавальному компоненті було виявлено відмінності у показниках оригінальності ($F = 3,634$; $p = 0,031$) та уяви ($F = 3,264$; $p = 0,044$). Найбільші показники оригінальності мають викладачі ЗВО, а найменші – вчителі предметів загального циклу. Показники за шкалою «уява» також найнижчими виявилися у вчителів предметів загального циклу, а найвищими – у вчителів предметів духовно-морального спрямування. Крім того, з'ясовано, що почуття гумору зі стажем зменшується, особливо стрімко це відбувається після 20 років педагогічного стажу. Найвищі показники педагогічної рефлексивності зафіксовано у групі вчителів предметів духовно-морального спрямування ($p = 0,017$; $M_{\text{dif}} = 14,05$; $SD=4,991$), а порівняно найнижчі – у вчителів предметів загального циклу ($p = 0,012$; $M_{\text{dif}} = 13,42$; $SD=4,547$). Встановлено, що

у педагогів педагогічна рефлексивність і метакогнітивна включеність у діяльність зі стажем зростають.

Виявлено відмінності між групами педагогів у показниках цінності «конформність», «досягнення», «безпека», а також у показниках толерантності ($F = 3,478$; $p = 0,036$). Так, учителі 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 ($p = 0,05$; $M_{\text{dif}} = -0,49$; $SD = 0,207$) й тими, хто має стаж менше 10 років та більше 20 років ($p = 0,003$; $M_{\text{dif}} = 0,211$; $SD = -0,73$). 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 цінності «конформність» зафіксовано в педагогів, які мають стаж більше 20 років. Педагоги зі стажем понад 20 років менше переймаються особистим успіхом відповідно до соціальних стандартів і менше опираються на соціальне схвалення; для молодих педагогів безпека для інших людей, гармонія, стабільність суспільства і відносин мають порівняно менше значення.

Було також виявлено статистично значимі відмінності між різними групами педагогів у «шляхах саморозвитку» ($\chi^2 = 13,548$, $p = 0,035$) (рис. 5). Водночас, за критерієм стажу роботи таких відмінностей немає ($\chi^2 = 7,589$, $p = 0,270$) (рис. 6).



Примітки: осі:

А «можу, але не хочу»;

Б «хочу знати себе і можу самовдосконалюватися»;

В «не хочу ні знати, ні мінятися»;

Г «хочу знати, але не можу себе змінити»

Рис. 5 Шляхи саморозвитку у різних групах педагогів

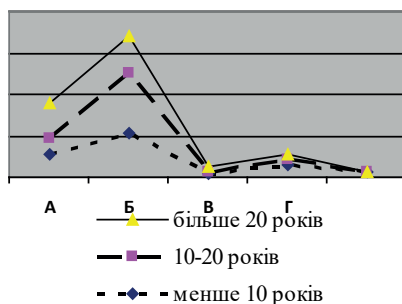


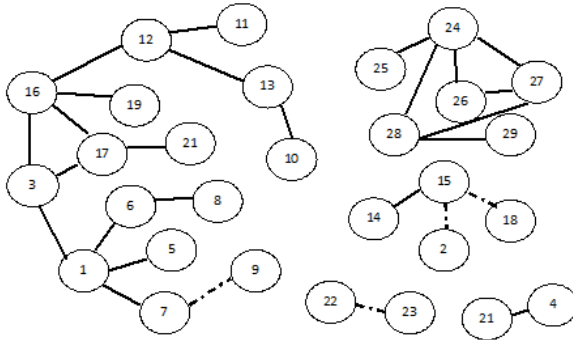
Рис. 6 Шляхи саморозвитку педагогів у розрізі педагогічного стажу

Емпіричне вивчення структурно-змістових особливостей педагогічних здібностей у розрізі зовнішніх у внутрішніх ознак успішності педагогічної діяльності дало можливість з'ясувати, що *структуру педагогічних здібностей «майстрів» за зовнішніми ознаками успіху* 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 ($r=0,710$, $p \leq 0,05$).

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 редуцією ($r=0,926$, $p \leq 0,01$); 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 ($r=-0,926$, $p \leq 0,01$).

На Рис. 7 представлена структура педагогічних здібностей «майстрів» за внутрішніми ознаками успіху. Вона містить блок креативних характеристик, таких як оригінальність у зв'язку з допитливістю ($r = 0,766$, $p \leq 0,01$), уява 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. 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 ($r = 0,849$, $p \leq 0,01$).



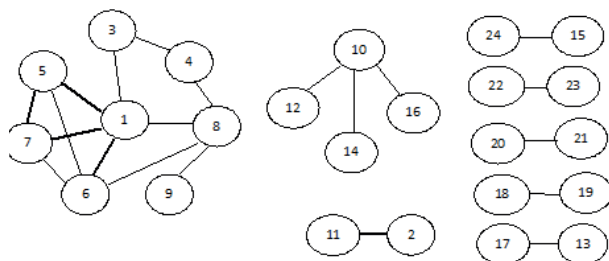
П р и м і т к и : 1 – педагогічна рефлексивність (ПР); 2 – цінність досягнення; 3 – ціннісно-смісловий компонент ПР; 4 – редукція особистих досягнень; 5 – когнітивний компонент ПР; 6 – творчий компонент ПР; 7 – фасилітативний компонент ПР; 8 – метакогнітивна включеність у діяльність; 9 – впевненість 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 самостій-

ність; 22 – деперсоналізація; 23 – педагогічний такт; 24 – афективний компонент ПР; 25 – емпатія; 26 – уява; 27 – цінність універсалізм; 28 – допитливість; 29 – оригінальність

— • — обертений сильний зв'язок; ————— прямий сильний зв'язок

Рис. 7 Структура педагогічних здібностей «майстрів» за внутрішніми ознаками успіху

Структура педагогічних здібностей «неуспішних» педагогів за суб'єктивними ознаками (рис.8) 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 ($r = 0,605$, $p \leq 0,01$), 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 влюченістю 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.



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 влюченість 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. 8 Структура педагогічних здібностей «неуспішних» за внутрішніми ознаками успіху

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. У результаті встановлено, що структуру педагогічних здібностей викладачів ЗВО складають

дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти (рис. 9).

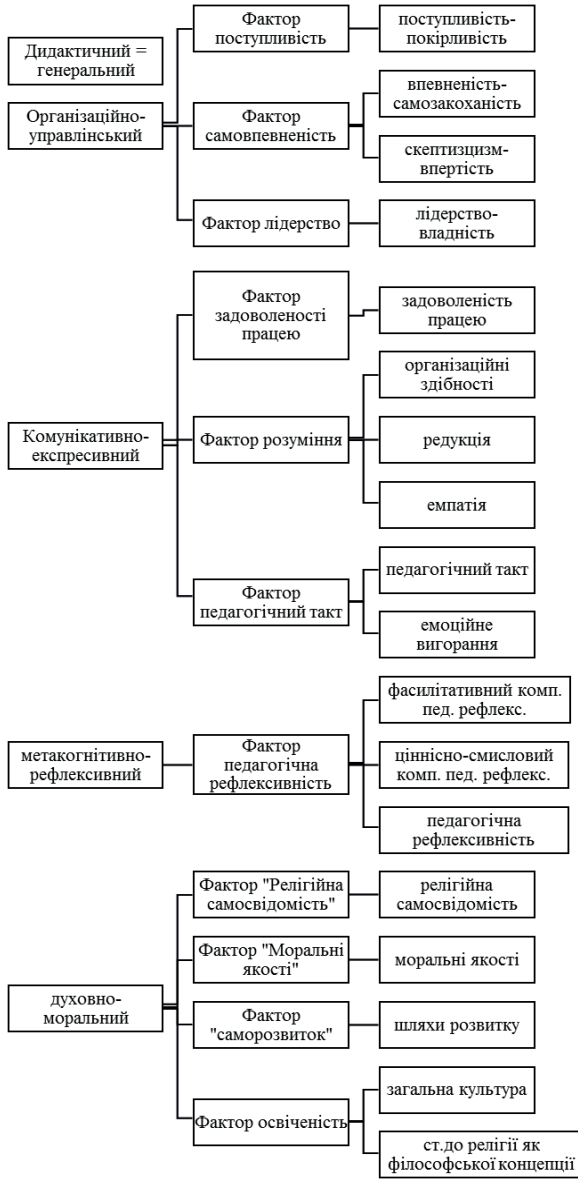


Рис. 9 Факторна структура педагогічних здібностей викладачів ЗВО

Структуру педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу складають: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний і метакогнітивно-рефлексивний компоненти (рис.10).

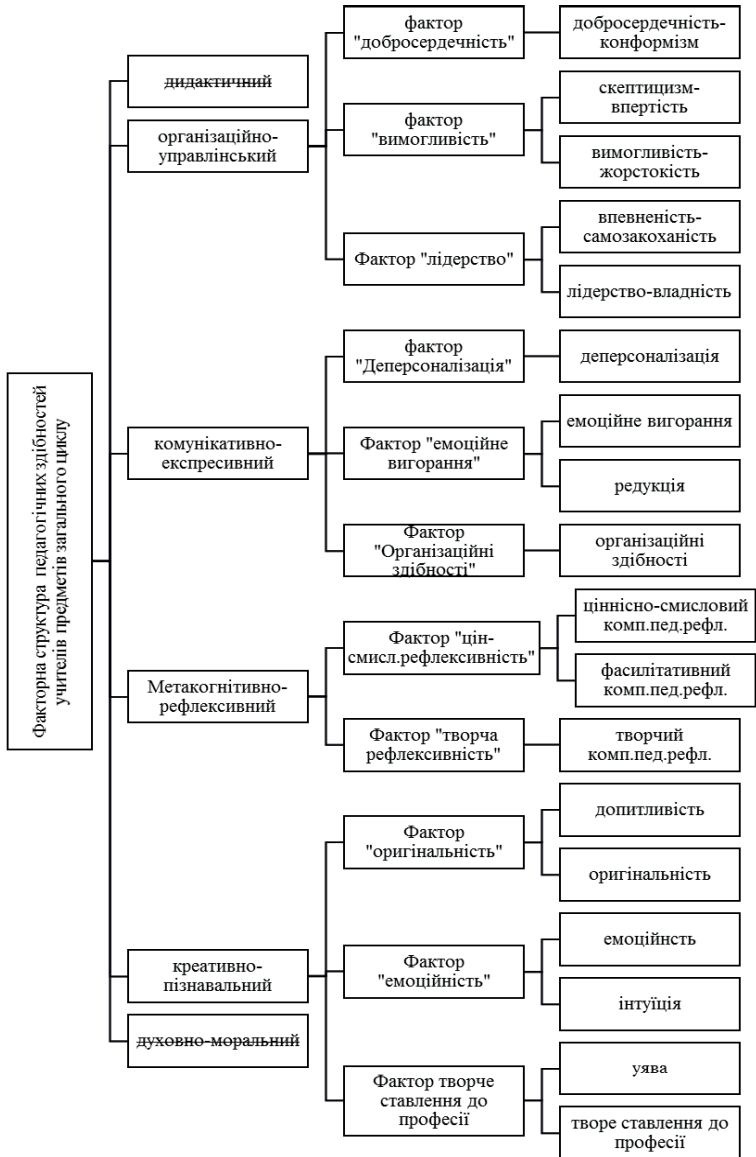


Рис. 10 Факторна структура педагогічних здібностей учителів предметів загального циклу

Структуру педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування склали організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти (рис.11).

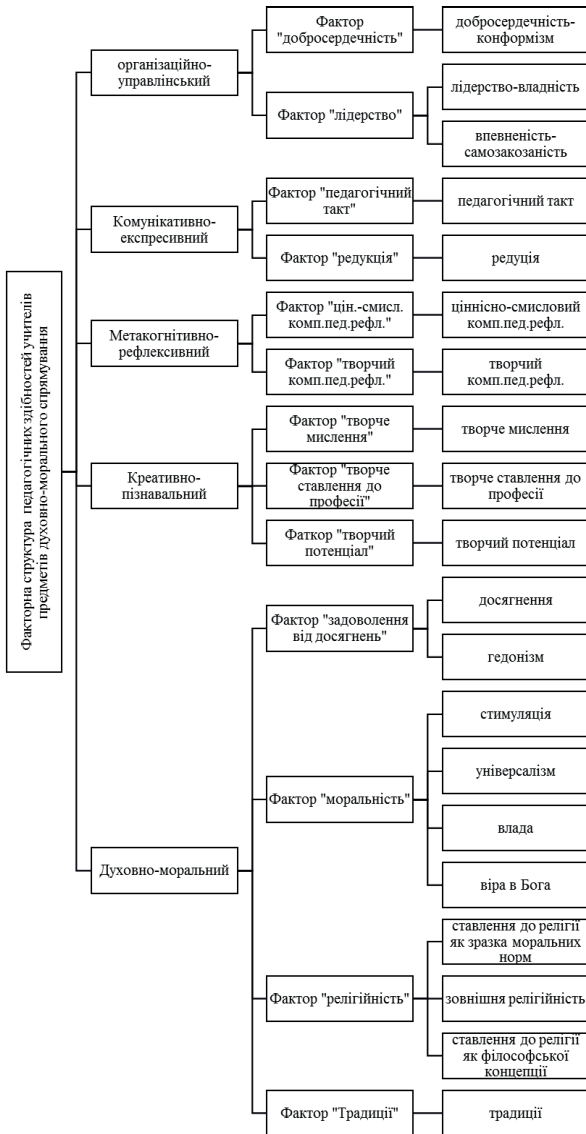


Рис. 11 Факторна структура педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування

Найбільш наповненою виявилася структура педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування. 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 предметів загального циклу цей компонент взагалі відсутній.

Загальним за своїм складом для всіх досліджуваних педагогів виявився метакогнітивно-рефлексивний компонент. Це дає підстави вважати його центральним у структурі педагогічних здібностей.

У *п'ятому розділі* – *«Використання християнсько-психологічних ідей викладачів українських закладів вищої освіти XVI – XVIII століття у розвитку педагогічних здібностей»* – обґрунтовано методологічні і змістові характеристики побудови програми розвитку педагогічних здібностей, проведено її апробацію та узагальнено основні результати.

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми розвитку педагогічних здібностей, результатів емпіричного дослідження, а також враховуючи християнсько-психологічні ідеї просвітителів та викладачів українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII ст., запропоновано програму розвитку педагогічних здібностей. 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 розвитку педагогічних здібностей містила заходи (комплекс семінарів, вправ, рольових ігор, тренінгових процедур), 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 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.

Для практичної перевірки концептуальних засад розвитку педагогічних здібностей 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). Всі учасники добровільно виявили бажання взяти участь в експериментальній програмі.

У процесі спілкування з педагогами було виділено два кризових періоди у розвитку педагогічних здібностей. Перша криза – *криза ідентичності педагога* – проявляється на початку професійного становлення, 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 – *кризу реальності* – зафіксовано на пізніших етапах професійного становлення, після 10–12 років трудової діяльності. 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-сислової самостійності у власній професійній діяльності, актуалізація питання власної місії педагога.

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 зрізів експериментальних груп за критерієм Стьюдента дав підстави стверджувати, що проведені формувальні впливи виявилися ефективними. У всіх групах педагогів зросли показники прагнення до саморозвитку, рівні розвитку дидактичних здібностей, метакогнітивної включеності у діяльність і показники 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 ($t=2,915$, $p=0,01$).

Відбулися зміни і в структурі педагогічних здібностей. Проведений кореляційний аналіз показав, що зв'язків стало більше, вони стали сильнішими у всіх групах (більше тих, де $r>0,7$). 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 у вчителів предметів загального циклу 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-смісловим 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 (рис.12).

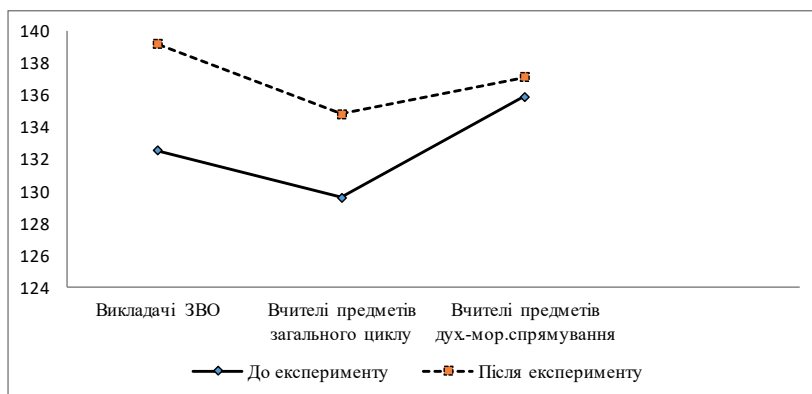


Рис. 12 Показники загального рівня розвитку педагогічних здібностей до та після експерименту у всіх групах педагогів

Аналіз розподілу педагогів до та після експерименту відповідно до рівнів розвитку педагогічних здібностей показав, 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.

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 особистісні 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 оцінною 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 серединне 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; самопосвята; 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 (діяльнісно-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 «універсалізму»). 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 толерантність.

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 просвітителів 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 ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Монографія:

1.1. 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. Статті в наукових фахових виданнях,

включених до переліку, затвердженого МОН України:

2.1. 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.

2.2. 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.

2.3. Матласевич О. Детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 162–176.

2.4. Матласевич О. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2016. Вип. 3. С. 119–133.

2.5. Матласевич О. Педагогічні здібності: виклики сучасності. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2016. Вип. 28. С. 340–351.

2.6. 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.

2.7. Матласевич О. Аксиопсихологічні 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.

2.8. 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.

2.9. Матласевич О. Християнські цінності як основа психологічної практики. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 25. С. 96–100.

2.10. Матласевич О. Історико-психологічні дослідження як основа розвитку християнської психології в Україні. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 132–140.

2.11. Матласевич О. Концепція особистісної свободи в контексті християнської психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 23. С. 157–170.

2.12. 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.

2.13. 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». Острого: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 174–192.

2.14. Матласевич О. Психолого-історичне дослідження відповідальності у християнській психології Інокентія Гізеля. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2012. Вип. 21. С. 110–131.

2.15. 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.

2.16. 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.

2.17. 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.

2.18. 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.

2.19. 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.

2.20. Матласевич О. Психологічні особливості проблеми виховання молодого покоління. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 8. Острого, 2007. С. 219–227.

3. *Статті в зарубіжних періодичних наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних:*

3.1. Матласевич О. Сравнительный анализ структурно-компонентного состава педагогических способностей учителей общеобразовательных школ, учителей предметов духовно-нравственного направления и преподавателей вузов. *Вестник Брэсцакага унівэрсітета. Серія 3 «Філологія. Педагогіка. Псіхалогія»*. № 1. 2020. С. 265–272.

3.2. 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.

3.3. 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.

3.4. 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.

4. Статті в інших наукових виданнях
та матеріалах науково-практичних конференцій:

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

4.2. 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.

4.3. 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.

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

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

4.6. 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.

4.7. 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.

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

4.9. 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.

АНОТАЦІЯ

Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття. – На правах рукопису.

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

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування та комплексне емпіричне вивчення проблеми педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття. Розкрито зміст 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. Визначено реактивні (операційно-діяльнісні і соціальні) та проактивні (особистісні і духовно-ціннісні) чинники розвитку педагогічних здібностей, обґрунтовано рівні (елементарний, базовий, досконалий, майстерності), критерії (диференціація, інтегрованість структурних елементів та рівень суб'єктності педагога) та показники розвитку педагогічних здібностей.

У результаті аналізу поглядів викладачів українських закладів вищої освіти XVI – XVIII ст. визначено змістове наповнення духовно-морального компоненту педагогічних здібностей, розроблено та верифіковано теоретико-концептуальну модель розвитку досліджуваного явища, що інтегрує особистісний, діяльнісний та духовний підходи. Доведено, що системотвірними компонентами у структурі педагогічних здібностей є метакогнітивно-рефлексивний та духовно-моральний. Вперше емпірично визначено феноменологічну сутність педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування.

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

АННОТАЦИЯ

Матласевич О. В. Психология развития педагогических способностей в контексте культурно-исторической парадигмы украинских высших учебных заведений XVI – XVIII века. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». – Национальный университет «Острожская академия», Острог, 2020.

В работе осуществлено теоретико-методологическое обоснование и эмпирическое исследование проблемы развития педагогических способностей в контексте культурно-исторической парадигмы украинских высших учебных заведений XVI – XVIII века. Конкретно-научный уровень методологии исследования педагогических способностей составляют деятельностный, компетентностный, личностный, аксиологический подходы.

В результате теоретического анализа определены место педагогических способностей в системе смежных понятий (профессионально важные качества педагога, педагогическая компетентность, эффективность педагогической деятельности, профессиональная пригодность к педагогической деятельности).

Учитывая существующие подходы к структуре педагогических способностей, выделены следующие их компоненты: дидактический, организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, креативно-познавательный, и метакогнитивно-рефлексивный. Каждый из этих компонентов наполняется определенными личностными и профессиональными качествами. Центральным компонентом определено метакогнитивно-рефлексивный, периферическими – компоненты, которые в большей степени зависят от влияния социальных требований (дидактический и организационно-управленческий). Креативно-познавательный компонент занимает срединное положение.

Педагогические способности понимаем как систему свойств личности, имеющую определенную компонентную структуру (дидактический, организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, креативно-познавательный, метакогнитивно-рефлексивный компоненты), которые актуализируются и экспликуясь в определенных педагогических ситуациях, закрепляются в структуре личности и обеспечивают успешное выполнения педагогической деятельности.

Выделены и охарактеризованы две группы факторов развития педагогических способностей: реактивные (операционно-деятельностные, социальные) и проактивные (личностные, духовно-ценностные). Установлено, что личностными коррелятами педагогических способностей есть три группы качеств: духовно-нравственные, эмоционально-волевые, рефлексивные. Деятельностными референтами, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности, определены теоретическая и методическая грамотность педагога, педагогический такт, педагогическое взаимодействие на принципах гуманизма, диалогичность.

Выделены четыре уровня развития педагогических способностей: элементарный, базовый, совершенный и уровень мастерства. В основу определения этих уровней были положены признаки дифференциации, интегрированности структурных элементов (компонентов) педагогических способностей, наличие иерархических связей между ними, их взаимопроникновение с личностно-смысловой сферой педагога, а также уровень субъектности педагога.

На основе проведенного обобщающего анализа культурно-исторической парадигмы украинских высших учебных заведений XVI – XVIII века в структуре педагогических способностей выделено и наполнено конкретным содержанием духовно-нравственный компонент, а также обозначены основные пути его развития. Развитие духовно-нравственного компонента педагогических способностей понимаем как внутренний целенаправленный процесс, основанный на самопознании, критическом и теоретическом мышлении, рефлексии, а также внутреннем диалоге и направлено на осознание метафизического ядра личности, ее духовного Я, формирование ценностного отношения к другому и «деятельной любви».

Построено теоретико-концептуальную модель развития педагогических способностей. Модель содержит факторы, механизмы и этапы развития, которые по-разному развиваются

в зависимости от начальной позиции педагога и его чувствительности к реактивным и проактивным факторам.

Проведено комплексное эмпирическое изучение педагогических способностей. В результате установлено, что среди педагогов больше тех, кто владеет базовым и совершенным уровнем развития педагогических способностей. Установлено, что структура педагогических способностей меняется со стажем. В частности, со стажем у педагогов улучшаются коммуникативные способности, увеличивается уровень способности к эмпатии, растут показатели педагогической рефлексивности и метакогнитивной включенности в деятельность. Они меньше озабочены личным успехом в соответствии с социальными стандартами и меньше опираются на социальное одобрение. В то же время, после 20 лет стажа педагоги становятся более властными, у них уменьшается чувство юмора.

Выделены следующие условные группы педагогов: «мастера», «дидакты», «фасилитаторы», «меркантильные карьеристы», «недовольные жертвы» и «неуспешные». Эмпирически определены структурно-содержательные особенности «успешных» и «неуспешных» педагогов. Описаны «психологические профили» педагогических способностей учителей предметов духовно-нравственного направления, учителей предметов общего цикла и преподавателей ЗВО.

Разработана и апробирована программа развития педагогических способностей в контексте духовно-нравственной образовательной парадигмы. Данная программа предусматривала мероприятия, направленные на актуализацию и осознание собственной миссии педагога, развитие рефлексивности, диалоговой позиции и свободного самовыражения. По результатам апробации разработанной программы констатировано ее эффективность.

Ключевые слова: педагогические способности, развитие, структура педагогических способностей, метакогнитивно-рефлексивный компонент, духовно-нравственный компонент, учителя предметов духовно-нравственного направления.

SUMMARY

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. – Manuscript.

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

The theoretical grounding and complex empirical research of the issue of pedagogical skills in context of cultural and historical paradigm of Ukrainian higher educational institutions of XVI-XVIII centuries have been presented in the dissertation. The content of the concept of pedagogical skills has been described as a system of personal abilities with the determined component structure (didactic, organizational-managerial, communicative-expressive, creative-cognitive, metacognitive-reflexive components), which ensure the successful implementation of pedagogical activities, consolidate in the personal structure, being actualized and explicated in certain pedagogical situations. Reactive (operational-activity and social) and proactive (personal, spiritual-value) factors of pedagogical skills development have been determined; levels (elementary, basic, perfect, mastery) have been

grounded; criteria (differentiation, integration of structural elements and level of subjectivity of a teacher) and the indicators of pedagogical skills development have been distinguished.

Based on analysis of the viewpoints of educators from Ukrainian higher educational institutions of XVI-XVIII centuries, the semantic content of the spiritual and moral component of pedagogical skills has been determined; the theoretical and conceptual model of development of the analyzed phenomenon, which integrated personal, activity and spiritual approaches, has been developed and approbated. It has been proved that the metacognitive-reflexive and spiritual-moral components are the system-forming ones in the structure of pedagogical skills. The phenomenological essence of pedagogical skills of the teachers of subjects of spiritual and moral focus has been empirically determined for the first time.

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.

Підписано до друку 6 листопада 2020 року.
Формат 42x30/4. Ум. друк. арк. 1,9. Наклад 100 пр. Зам. № 70–20.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП видавець Свиначук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.