

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЗАПОБІГАННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ ВИГОРАННЮ**

Професійне вигорання – негативне явище, яке найбільше підстерігає фахівців сфери “людина – людина” і послаблює їх професійну діяльність.

Термін “*burnout*” у перекладі “емоційне згорання” або “професійне вигорання” був запропонований американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом у 1974 р. Це особливий психічний стан здорових людей, які при наданні професійної допомоги знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері. Синдром професійного вигорання виявляється у почутті байдужості, емоційного виснаження; дегуманізації, деперсоналізації (щодо клієнтів, учнів); негативному самосприйнятті у професійному плані.

Особливо небезпечним є синдром професійного вигорання, виснаження емоційних ресурсів для педагогів, оскільки їх робота, за образною оцінкою В. О. Сухомлинського, – “це робота серця й нервів, це буквально щоденна й щогодинна витрата величезних душевних сил” [10, с. 426].

Польський учений М. Якубовські зазначає, що емоційне навантаження на вчителя постійно зростає. На його думку, основними причинами такого зростання є перманентні реформи освіти, постійна зміна навчальних програм, що спонукають до виникнення почуття недостатньої стабільності, сумнівів у результатах власної діяльності [11, с. 52].

За оцінкою російського вченого В. Ф. Беспалька, перевантаження навчальних планів предметами, а предметів – навчальною інформацією, яка, до того ж, прискорено зростає, призводить вже до нездоланної жодними заходами низької успішності учнів, відсівання їх із навчальних закладів і перетворення освіти (як для учнів, так і для вчителів), на противагу очікуванням Я. А. Коменського, з радісної та успішної діяльності, що несе суцільне задоволення, у суцільний стрес і жах [4, с. 12].

Наведені наукові висновки підтверджуються емпіричними дослідженнями. Так, за даними опитувань, проведених нами серед педагогів різних навчальних закладів освіти, найбільше занепокоєння у них викликає проблема втрати інтересу учнів, студентів до навчання, їх низька успішність.

Явище професійного вигорання стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених у галузі педагогіки і психології (Г. Балл, В. Беспалько, В. Бойко, О. Бондарчук, Н. Булатович, Г. Васянович, Г. Видай, Й. Вільш, М. Гриньова, П. Єщенко, М. Зайчикова, Л. Карамушка, В. Ковальчук, Н. Левицька, Г. Ложкіна, К. Масlach, В. Орел, Є. Сарапулова, І. Фрейденберг, Ф. Шльосек, В. Ягупова, М. Якубовські та ін.).

Мета статті – розглянути розвиток комунікативної компетентності майстрів виробничого навчання як умову запобігання професійному вигоранню.

В українській психологічній науці найвідоміші узагальнення щодо феномена професійного (емоційного) вигорання представлені у працях Г. Видай, Т. Зайчикової, В. Ковальчук, Г. Ложкіна, які в структурних компонентах феномена вигорання виділяють емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Дослідники цього феномена продовжують виявляти чинники, що відіграють суттєву роль у розвитку синдрому професійного вигорання, все більше переносять акценти на попередження цього явища у педагогів.

Спираючись на зарубіжні та вітчизняні дослідження минулих років, В. Бойко запропонував тривимірну модель синдрому і виділив три основні фактори, що відіграють важливу роль у розвитку синдрому професійного вигорання – особистісний, рольовий та організаційний.

Учений доводить, що найбільше піддаються “вигоранню” особистості з нестачею автономності або, навпаки, авторитарні, а також фахівці з низьким рівнем емпатії. Розвитку синдрому професійного вигорання сприяють такі особистісні фактори, як схильність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності, до емоційної замкнутості та слабка мотивація емоційної взаємодії у професійній діяльності.

Ця характеристика підтверджує висновки автора терміна “професійне вигорання” Г. Фрейденберга, який описує фахівців, що “вигорають”, такими, що орієнтовані на людей, захоплюються, є ідеалістами, фанатичних, “гарячих” ентузіастів та, одночасно, нестійких емоційно, інтровертованих.

Рольовий фактор характеризується, на думку В. Бойко, через зв'язок між ролевою конфліктністю, ролевою невизначеністю та професійним вигоранням. Робота в ситуації чітко розподіленої відповідальності обмежує розвиток синдрому професійного вигорання, але при нечіткій або нерівномірно розподіленій відповідальності за професійні дії цей фактор різко зростає навіть при достатньо низькому навантаженні. Розвитку професійного вигорання

сприяють такі ситуації, в яких спільні зусилля не узгоджені, відсутня інтеграція дій, у той час, коли успіх залежить саме від узгоджених дій, співпраці.

Розвиток професійного вигорання пов'язаний із напруженою психоемоційною діяльністю: інтенсивне спілкування із залученням емоцій, таке ж інтенсивне сприйняття, переробка й інтерпретація отриманої інформації, прийняття рішень. У цьому випадку дестабілізуюча організація діяльності та несприятлива психологічна атмосфера, нечітка організація та планування праці, недостатність необхідних засобів, наявність бюрократичних методів, багатогодинна робота, зміст і безпосередні результати якої складно виміряти; наявність конфліктів у системі “керівник – підлеглий” та між колегами, авторитарний стиль керівництва та недостатнє стимулювання праці, тобто винагорода працівників за їхню працю (матеріальна та моральна) у вигляді схвалення з боку адміністрації та спілкування і складають організаційний фактор професійного вигорання (В. Бойко).

Однією з основних умов підвищення якості професійного навчання в ПТНЗ є професійна компетентність майстрів виробничого навчання. Саме вони передають учням спеціальні знання, виховують їх, формують практичні вміння та навички, які є базою професійного зростання майбутніх фахівців. Важливим для формування позитивної мотивації майбутніх фахівців, набуття необхідних умінь і навичок є професійне та педагогічне “обличчя” майстрів виробничого навчання. Безумовно, становленню та розвитку майбутніх фахівців сприяє вплив майстрів виробничого навчання на засвоєння професійно значущих знань, умінь і навичок, набуття високої кваліфікації та компетентності, формування психологічної готовності до майбутньої професії, планування особистісного та професійного розвитку.

Майстер виробничого навчання є, в першу чергу, педагогом професійної освіти, а не лише фахівцем у певній виробничій галузі. Тому для нього особливо важливим є педагогічні здібності, знання, навички, наявність високорозвиненої педагогічної культури, психолого-педагогічної компетентності, педагогічної майстерності.

Професійна діяльність майстра виробничого навчання в ПТНЗ вимагає від нього, як і від інших педагогів, добре розвинутих комунікативних здібностей, до яких відносяться: стійке позитивне самопочуття у взаємодії з людьми (з учнями, батьками, колегами по роботі, представниками навчально-виробничих підприємств); здатність швидко орієнтуватися у людських взаєминах та розуміти наміри і настрої інших людей; вміння поставити себе на місце іншої людини,

співчувати, враховувати особистісні якості людей і, в першу чергу, своїх учнів.

Проблема комунікативної активності особистості поширюється на всі галузі професійної діяльності, адже, за оцінкою психологічної науки, спілкування є мистецтвом удосконалення особистості. Для підвищення комфортності, взаєморозуміння між людьми, забезпечення доброзичливих стосунків, активної взаємодії задля успішної професійної діяльності необхідним є постійний розвиток комунікативної компетентності, надто ж тих фахівців, професійна доля яких пов'язана зі сферою людських стосунків.

У ринкових умовах розвиненість такої якості у працівників сфери послуг забезпечує їх конкурентоздатність.

Тому на розвиток комунікативної компетентності у майбутніх фахівців сфери обслуговування мають бути зосереджені зусилля педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів цього спрямування.

На нашу думку, цей аспект професійної підготовки займе належне місце в педагогічному процесі ПТНЗ сфери обслуговування, якщо кожен педагог усвідомить його актуальність, проблему особистої участі в його забезпеченні.

У контексті професійної адаптації майбутніх фахівців сфери обслуговування *поставимо за мету з'ясувати*, за яких умов чинником запобігання професійному вигоранню майстрів виробничого навчання ПТНЗ стане комунікативна компетентність, *та визначимо шляхи її розвитку*.

Компетентність, згідно з визначенням, яке подається у словнику-довіднику “Професійна освіта” – це (від лат. *kompetens* – належний, відповідний) сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективно професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [5, с. 149].

Термін “комунікація”, що походить (від лат. *comunico* – спілкуюся з кимось) тлумачиться як спілкування, передача інформації [6, с. 348].

У психологічній і педагогічній літературі знаходимо різні визначення комунікативної компетентності, як от: це, з одного боку, емпатична властивість (співпереживання), а з іншого – знання про способи орієнтації в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування (Л. А. Петровська); це відповідальність комунікативної поведінки даній ситуації та її ефективність (Б. Спіцберг), при цьому автор вважає, що комунікація ефективна за умови досягнення поставлених цілей, і якщо комунікація очікувана в даній ситуації то вона відповідає цій ситуації; комунікативна

компетентність проявляється через вербальне повідомлення та невербальну поведінку, яка його супроводжує і залежить від особистісної орієнтації, знань і навичок [2, с. 35]; це комунікативні здатності, комунікативні знання та комунікативні вміння, які мають бути адекватними комунікативним завданням і достатніми для їх вирішення (О. Сидоренко, Л. Руденко).

Зазначимо також, що А. М. Панфілова доводить, що комунікація в праці педагога, як правило, здійснюється лише у процесі взаємодії та розрахована на взаєморозуміння, а формування комунікативної компетентності передбачає оволодіння ним (педагогом – Г. Д.) всіма функціями педагогічного спілкування: комунікативної, інтерактивною і перцептивною [3, с. 12, 42]. Ми вважаємо, що саме за таких умов будь-який педагог, у тому числі майстер виробничого навчання, буде використовувати у своїй професійній діяльності необхідні психологічні механізми для ефективною взаємодії, обміну інформацією і взаєморозуміння, особливо на вербальному і невербальному рівнях.

Оскільки майстер виробничого навчання має справу з учнями перехідної вікової категорії, то важливим чинником є й якість стосунків “вчитель – учень”. Демократизація стосунків педагогів та учнів у професійно-технічних навчальних закладах також є актуальною проблемою, оскільки догматизм, авторитарність, адміністрування й досі стають на заваді розвитку і реалізації творчого потенціалу як учнів, так і педагогів. Через вікові особливості підліткового та раннього юнацького віку учні найбільше потребують “таких педагогічних ситуацій, за яких би реалізовувалися їх прагнення до неформального спілкування, добровільної взаємодії з дорослими та однолітками до ідентифікації”. Адже підлітки у своїх стосунках виявляють максималізм, егоцентризм, прагнуть незалежності та самостійності попри ще недостатньо сформовані почуття відповідальності, самокритичність, і тому часто з образою реагують на зауваження.

До того ж, майстри виробничого навчання в основному не мають спеціальної педагогічної та психологічної підготовки і у своїй педагогічній діяльності відчувають особливу складність у педагогічному спілкуванні. За нашими дослідженнями, майже 100% опитаних нами педагогів цієї категорії виявляють потребу підвищення рівня комунікативної компетентності. Водночас зазначимо, що напруження та стреси в діяльності майстрів виробничого навчання зростають і через динамічні зміни в ситуації, коли потрібно готувати учнів до роботи у різноманітних умовах нового ринку праці, наприклад, на виробництвах із

різними формами власності, на взаємодію з виробниками інших культур, мов, релігій тощо.

Для того, щоб майстер виробничого навчання був здатним до професійного педагогічного спілкування, мав потребу в розвитку своєї професійної компетентності, він повинен мати адекватне уявлення про себе, про свої можливості, про переваги й недоліки. Дослідники комунікативних здібностей педагога (А. В. Батаршев, Т. Г. Григорьєва, І. А. Зязюн, Л. П. Калинський, Н. В. Коломінський, Л. В. Корнева, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. П. Кузьмін, А. А. Леонтьєв, С. Н. Литвин, Л. М. Мітіна, Н. Д. Пархоменко, А. В. Петровська, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Р. Л. Серьожкіна, Н. М. Тарасевич, Л. С. Яковицька) пропонують різні способи і методи їх виявлення, серед яких на особливу увагу заслуговує методична програма оцінки комунікативних здібностей на основі комплексного підходу, розроблена російським психологом Л. М. Мітіною. У контексті психологічного забезпечення педагогічної практики переваги такої програми вбачаємо в її спрямованості на вивчення як окремих комунікативних здібностей, так і взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними в цілому.

Ми погоджуємося з думкою, що використання комплексного підходу забезпечує цілісне уявлення про комунікативні здібності педагога, оскільки з допомогою набору різних психодіагностичних методик можна здійснювати оцінку комунікативних здібностей у динаміці [7, с. 94-95].

Компетентнісний підхід передбачає діагностування комунікативного контролю у спілкуванні, визначенні стилів спілкування, виявленні індивідуального рівня розвитку комунікативної компетентності, самоконтролі педагогічної взаємодії.

Недостатній рівень розвитку комунікативної компетентності педагога спричиняє неконгруентний характер його поведінки.

За оцінкою В. А. Семиченко, якщо те, що вчитель говорить, і те, що він виражає невербально, суперечить один одному, то це і є виявом неконгруентної поведінки вчителя. При цьому психолог нагадує, що у процесі взаємодії між людьми лише 7% змісту, що передається партнерові, міститься безпосередньо у висловлюваннях; 38% інформації передається голосом (висотою тону, тембром); 55% – за допомогою міміки і пантоміміки. То ж не лише мовленнєве повідомлення забезпечує зміст і обсяг навчальної інформації, бо, “інтонуючи свій голос, учитель має можливість виділити найважливішу інформацію, смисловий центр повідомлення. Він привертає увагу учнів або притупляє її монотонним викладанням; показує, що йому цікаво працювати зі слухачами або всім своїм

виглядом демонструє, що йому це все набридло. Рухаючись по класу, збільшує або зменшує дистанцію взаємодії. Під час відповіді дивиться у вічі учневі – отже, прагне підтримувати контакт, відводить погляд – і учень може зробити висновок, що вчитель його не слухає” [9, с. 320] Таким чином, узгодженість (відповідність) вербальної та невербальної поведінки є показником рівня розвитку комунікативних здібностей педагога. Такий підхід важливо враховувати при розробці методики оцінки вербальної та невербальної поведінки педагога, а саме: 1) мови; 2) голосу; 3) виразності рухів, міміки, жестів; 4) міжособистісний простір; 5) емоцій; 6) вербальних і невербальних впливів на учнів на основі вимог системності переробки інформації (оптичної, акустичної, кінестетичної); 7) спостережливості; 8) гармонійного поєднання вербальних і невербальних форм поведінки на всіх етапах уроку; 9) видів взаємодії (колективної, індивідуальної, групової, парної); 10) організації коротких перерв для роздумів, підготовки до наступних завдань, знаття напруги, втомленості учасників комунікативного процесу. Критерії індивідуального рівня (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий, найвищий) комунікативних здібностей може оцінюватися за відповідними балами: 1, 2, 3, 4, 5, 6 [7, с. 100-103].

Одержані характеристики рівня розвитку комунікативних здібностей педагога можна зобразити графічно (Рис. 1), де по вісі абсцис відкладаються порядкові номери характеристики здібностей, а по вісі координат – рівні розвитку комунікативних здібностей.

Рівні розвитку здібностей											

Порядковий номер характеристики

**Рис. 1. Рівень розвитку комунікативних здібностей педагога**

За допомогою такої схеми складаються графіки, за якими можна виявити: тенденції комунікативної поведінки різного характеру; які характеристики є домінуючими; які потребують підтримки; а які потрібно корегувати. Індивідуальні графіки можна складати в різний час, порівнювати їх між собою і, таким чином, простежувати динаміку розвитку здібностей педагога. У ролі спостерігачів можуть бути керівники навчальних закладів, викладачі, майстри виробничого

навчання, практичні психологи, соціальні педагоги, незалежні експерти.

Створення сприятливої атмосфери стосунків між суб'єктами навчального процесу, характер міжособистісної взаємодії, що складається у рамках системи стосунків “педагог – учень”, “учень – учень”, “педагог – батьки учня”, є необхідною умовою педагогічного забезпечення формування комунікативної компетентності як учнів, так і педагогів та вирішальним фактором процесу їх особистісного і професійного розвитку.

Важливим етапом формування сприятливої системи стосунків є початковий, адаптаційний етап входження першокурсника в референтну для нього учнівську групу, що є визначальним для його подальшого становища в учнівській спільноті та зумовлює наступні етапи (індивідуалізації та інтеграції) його спілкування та спільної діяльності з партнерами. Адже перед першокурсником постає складне завдання: з одного боку, адаптаційна – “бути таким як усі” в конкретній спільноті (наприклад, у групі), а з іншого – інтегруватися у широку спільноту (всього колективу учнів ПТНЗ).

Психологічні труднощі, які виникають на етапі адаптації у першокурсників практично всіх закладів професійної освіти, характерними є і для учнів ПТНЗ. Ці труднощі пов'язані, насамперед, із потребами пристосування до нового середовища, відмінного від того, з якого вийшли першокурсники; з прагненням зайняти певну позицію, отримати визнання, підтримку, довіру з боку нового оточення задля комфортного почування у ньому. Однак для учнів ПТНЗ названі й інші психологічні труднощі посилюються ще й соціальними чинниками. Відомо, що значний відсоток учнів ПТНЗ складають вихідці з малозабезпечених, неблагополучних сімей, дітисироти, напівсироти та ті, в яких домінує девіантна поведінка через занедбаність виховання.

Створення сприятливої, конструктивної атмосфери стосунків між учасниками педагогічного процесу ПТНЗ, встановлення між ними багатоаспектної, глибокої комунікації є умовою оптимального розвитку особистості майбутнього фахівця. Саме з цього повинна розпочинатися педагогічна взаємодія під час навчального процесу на теоретичних, практичних заняттях в аудиторії, виробничій майстерні, пізнавальній діяльності для розвитку позитивних емоцій і почуттів учасників такої взаємодії.

Проведені нами дослідження з допомогою тренінгових методик стану комунікативних умінь і навичок учнів ПТНЗ сфери обслуговування показали, що майже для половини опитаних характерною є низька



самооцінка, що виявляється у труднощах висловлювання у великій групі, пасивному спогляданню за діяльністю інших, низькій активності; біля 90% майбутніх фахівців відчують брак засобів для успішного спілкування (обмежений словниковий запас, невміння контролювати емоції, перейматися станом співбесідника, відсутність навичок активного слухання тощо). Водночас 85% опитаних учнів до провідного чинника ефективного педагогічного спілкування відносять комунікативну компетентність. Більшість із тих учнів, що вже пройшли виробничу практику, зазначили, що поведінка педагогів, їхні взаємостосунки й активна взаємодія з учнями, доброзичливе ставлення до них сприятимуть у майбутньому встановленню і підтримці контактів із клієнтами (54%); адекватному використанню вербальних і невербальних засобів спілкування під час обслуговування клієнтів (67%); виявленню потреб клієнта та налагоджуванню зворотного зв'язку (46%); подоланню комунікативних бар'єрів (55%); умінню керувати своїми емоціями (73%).

Тренінгові методики доцільно впроваджувати в практику педагогічного спілкування на різних етапах професійної підготовки.

Преваги тренінгового навчання перед традиційним, як доводять спеціалісти, полягають у моделюванні реальних ситуацій педагогічного спілкування, що дає можливість уже безпосередньо під час заняття обговорити з його учасниками ефективні прийоми і техніку взаємодії, “вербальний репертуар” та запропонувати різноманітні вправи, рольові ігри для закріплення конструктивних навичок, засвоєння сценаріїв партнерського спілкування [8, с. 6]. Педагогами і психологами розробляються відповідні тренінгові програми для ефективної взаємодії педагогів з учнями, студентами, колегами, рідними, діловими партнерами, представниками громадськості, майбутніми роботодавцями випускників професійних навчальних закладів. Такі програми спрямовані на актуалізацію проблем формування комунікативної компетентності педагога, а відповідно і розвитку таких компетенцій в учнів, студентів.

В останні роки розробляються спеціальні методики тренінгових курсів для педагогів та учнів професійно-технічної освіти. Заслуговує на увагу методика проведення тренінгового курсу “Формування соціально-психологічних компетенцій майбутніх фахівців сфери обслуговування”, розроблена та висвітлена в однойменному посібнику І. М. Матійків. Цінність запропонованої методики полягає, за нашим глибоким переконанням у тому, що вона включає розвивальний (система тренінгових вправ), інформаційний (інформаційні та роздаткові матеріали для учасників), діагностичний

(анкети, діагностичні методики) аспекти та передбачає можливості творчого використання як практичними психологами, так і педагогами [3, с. 25-28].

За нашими спостереженнями, використання тренінгових методів під час курсової перепідготовки, здійснюваних на факультеті підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників Львівського науково-практичного центру, засвідчують їх актуальність.

Тренінги все активніше впроваджуються в процес професійної підготовки в ПТНЗ. Найбільше цим методом послуговуються практичні психологи та соціальні педагоги. Маємо підстави стверджувати, що тренінгові методики викликають зацікавлення та схвалення не лише з боку учнів, але й із боку педагогів. Так, 90% майстрів виробничого навчання ПТНЗ сфери обслуговування (було опитано 243 педагоги даної категорії) заявили про своє бажання оволодіти тренінговими методиками.

З огляду на викладене можемо резюмувати, що формування комунікативної компетентності майстрів виробничого навчання сприятиме запобіганню професійному вигоранню за умов систематичного набуття і розвитку ними комунікативних здатностей, знань, умінь і навичок у процесі професійної підготовки, підвищення кваліфікації шляхом самоосвіти, самовдосконалення, курсової перепідготовки, організації в педагогічних навчальних закладах сприятливої атмосфери взаємодії і творчих пошуків. У подальшому планується дослідження інших психолого-педагогічних умов запобіганню професійного вигорання майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

1. *Бойко В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., 1996. – 471 с.
2. *Вердербер Р., Вердербер К.* Психология общения: Полный курс – СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 412 с.
3. *Дегтярьова Г. С.* Педагогічне забезпечення розвитку комунікативної компетентності учнів ПТНЗ // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: Монографія / За ред. *Г. П. Васяновича*. – Львів: “Сполом”, 2008. – С. 298-324.
4. *Калошин В. Ф.* Освітні парадокси традиційної системи навчання: Віртуальне інтерв'ю з автором книги “Образование и обучение с участием компьютеров(Педагогика третьего тысячелетия)” *В. П. Безпалько*, доктором педагогічних наук, академіком РА // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 11-15.
5. Компетентність // Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. *С. У. Гончаренко* та ін.: За ред. *Н. Г. Ничкало*. – К.: Вища шк., 2000. – С. 149.
6. Комунікація // Словник іншомовних слів / За ред. *О. С. Мельничука*. – К.: Головна редакція УРЕ, 1977. – С. 347-348.

7. *Корнева Л. В.* Психологические основы педагогической практики: Учеб. пособие. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 157 с.
8. *Панфилова А. П.* Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
9. *Семиченко В. А.* Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
10. *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителям // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 419-654.
11. *Якубовські М. А.* Проблема професійного удосконалення і професійного вигорання у діяльності вчителя // Вісник Львівського університету: Серія педагогічна. – 2002. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 51-57.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2009

*Г. Дегтярева, О. Кальбус*

### **Развитие коммуникативной компетентности мастеров производственного обучения**

#### **как условие предупреждения профессионального выгорания**

Рассматривается, при каких условиях причиной предупреждения профессионального выгорания мастеров производственного обучения ПТУЗ становится коммуникативная компетентность; определяются пути ее развития.

*H. Dehtiarova, O. Kalbus*

### **Development of Vocational School Masters' Communicative**

#### **Competence as a Condition of Professional Burning-out Prevention**

The author considers under what conditions the communicative competence of vocational school masters prevents their professional burning-out. She determines the way of its development.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор О. М. Семенов