

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ
монографія**

Київ – 2013

УДК 159.9: 377.2

ББК 74.560:88

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України 21 листопада 2012 р., протокол № 10

Автори:

Руденко Л. А. (передмова, 1.1, 1.2, 2.1, 2.2), Шиделко А. В. (1.3), Дегтярьова Г. С. (1.4, 1.5), Матійків І. М. (2.3), Козяр М. М. (2.4)

Рецензенти:

І. Є. Курляк-Ільницька, старший науковий співробітник відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

З. Я. Ковальчук, заступник декана факультету психології з навчально-методичної роботи ННІППіЕ Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент.

Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / [Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А.]. – Київ, 2012. – 170 с.

У колективній монографії висвітлюються питання професійної орієнтації молоді та роботи психологічної служби професійно-технічних навчальних закладів, соціально-психологічні основи підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності та психологічні основи педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки на основі аксіологічного підходу, психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина»; розкриваються психолого-педагогічна сутність комунікативної культури і пріоритетність її розвитку в майбутніх фахівців під час професійної підготовки; психологічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в інтерактивному навчанні.

Рекомендовано для педагогічних працівників, практичних психологів і соціальних педагогів системи професійно-технічної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, науковців та аспірантів.

ISBN

© Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України, 2013.

© Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В., 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
-----------------	---

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	6
---	---

1.1. Професійна орієнтація молоді як важлива ділянка роботи психологічної служби професійно-технічних навчальних закладів	6
---	---

1.2. Роль психологічної служби системи професійно-технічної освіти у становленні особистості підлітка	15
---	----

1.3. Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності	23
---	----

1.4. Психологічні основи педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки	47
--	----

1.5. Аксиологічний напрям педагогічної взаємодії	80
--	----

Розділ II

АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	103
--	-----

2.1. Психолого-педагогічна сутність поняття комунікативної культури майбутніх фахівців	103
--	-----

2.2. Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування як пріоритетний напрям професійної підготовки	120
---	-----

2.3. Психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»	136
---	-----

2.4. Використання ІКТ в інтерактивному навчанні майбутніх фахівців	155
--	-----

ПЕРЕДМОВА

Однією із важливих проблем сучасності є проблема педагогічно доцільної й неконфліктної адаптації особистості молоді людини до суспільних змін, її підготовка до самостійного життя в суспільстві. Вагомі внески в реформування системи професійно-технічної освіти, впровадження психолого-педагогічних інновацій, реалізацію національних, державних і міжнародних програм сьогодні робить психологічна служба навчальних закладів. Практичні психологи й соціальні педагоги здійснюють профорієнтаційну, діагностичну, корекційно-розвивальну, реабілітаційну і просвітницьку роботи з усіма учасниками навчально-виховного процесу: учнями загальноосвітніх шкіл та професійно-технічних навчальних закладів, студентами, вчителями, батьками. Така діяльність позитивно впливає на розвиток і формування особистості молодих громадян України.

Створення оптимальних психолого-педагогічних умов становлення майбутніх фахівців, підвищення рівня їх професійної підготовки, соціалізації та адаптації до діяльності в трудовому колективі потребують відповідного психологічного супроводу, розроблення психологічного забезпечення з метою конструктивного впровадження практичної соціально-психологічної допомоги в навчально-виховний процес, застосування педагогами сучасних психологічних підходів, розроблення психологічних рекомендацій стосовно стилю педагогічного впливу тощо.

Саме таким проблемам присвячена запропонована колективна монографія, яка містить науковий доробок співробітників відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти – доктора педагогічних наук, професора М. М. Козяра; кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника Л. А. Руденко; кандидата філософських наук, старшого наукового співробітника Г. С. Дегтярьової; кандидата психологічних наук, старшого наукового співробітника І. М. Матійків; кандидата соціологічних наук А. В. Шиделко.

Структуру монографії становлять два розділи, в яких висвітлюються і науково обґрунтовуються питання професійної орієнтації молоді та роботи психологічної служби професійно-технічних навчальних закладів, соціально-психологічні основи підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності та психологічні основи педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки на основі аксіологічного підходу, психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина»; розкриваються

психолого-педагогічна сутність комунікативної культури і пріоритетність її розвитку в майбутніх фахівців під час професійної підготовки; психологічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в інтерактивному навчанні.

Автори глибоко переконані, що матеріали запропонованої колективної монографії зацікавлять педагогічних працівників, практичних психологів і соціальних педагогів системи професійно-технічної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, науковців, аспірантів, оскільки допоможуть не лише глибшому усвідомленню психологічних особливостей професійного й особистісного становлення майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах, а й конструктивному розв'язанню нагальних проблем їхньої професійної підготовки.

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1.1. ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВА ДІЛЯНКА РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Вільний вибір професії багато в чому визначає соціальну активність, практичну підготовку та поінформованість людини. Але, щоб реалізувати право вільного вибору професії, надане кожному члену суспільства, потрібно знати, з чого вибирати, вміти орієнтуватись у світі професій. С. Батишев зауважує, що юнаки й дівчата, як правило, задоволені набутою професією, якщо ще під час навчання в загальноосвітній школі виявляли до неї інтерес, розвивали його надалі, надаючи професійного спрямування [1, с. 159].

На жаль, нині школа приділяє профорієнтаційній роботі з учнями недостатньо уваги, а це – одне з найважливіших завдань середньої освіти, на вирішення якого має спрямовуватися трудова, допрофільна, а також профільна допрофесійна та професійна підготовки учнів.

Різноманітні аспекти психологічного супроводу навчально-виховного процесу в освітніх закладах різних рівнів акредитації висвітлені у психолого-педагогічних і соціальних дослідженнях О. Бодальова, Л. Бурдейни, О. Дробницького, Н. Жигайло, О. Киричука, С. Максименка, Н. Побірченко, В. Рибалки, І. Риданової, В. Семиченко, В. Тесленка та ін. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації та зміст окремих її компонентів розглядали вчені-психологи О. Вітковська, С. Карпіловська, Л. Кондратьєва, Н. Кондратова, Г. Радчук, В. Синявський, Е. Ткаченко, які розуміли профорієнтаційну консультацію як основний напрям профорієнтаційної роботи з учнями та досліджували проблеми професійного самовизначення. Питання профорієнтаційної роботи активно вивчали у 80-90-х рр. ХХ ст. Н. Захаров, Є. Клімов, М. Тименко, Е. Фарапонова, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін. Проте не втрачає актуальності проблема професійного самовизначення молоді та окреслення шляхів її розв'язання за допомогою психологічної служби системи освіти, зокрема професійно-технічної.

Проблема професійного самовизначення – це не лише питання працевлаштування, матеріального забезпечення майбутнього життя, а й суто глибинні, внутрішні проблеми самопізнання, самотворення, самореалізації. Спираючись на методологічний підхід С. Рубінштейна

[9] до проблеми самовизначення особистості загалом, професійне самовизначення інтерпретують як процес формування особистісного ставлення до професійно-трудої сфери та саморегуляції поведінки, який здійснюється через узгодження внутрішньо особистісних і соціально-професійних потреб [7, с. 36].

Сучасна система підготовки молоді до професійної діяльності передбачає орієнтування старшокласників у сучасному виробництві, набуття ними вмінь швидкого пристосування до нових умов роботи. Від правильного вибору професії кожним підлітком у кінцевому результаті залежить продуктивність праці в державі, ефективність використання трудового потенціалу, масштаби плинності кадрів і міграції тощо. А це означає, що для забезпечення суспільних потреб необхідно створити ефективну систему соціальної та професійної орієнтації, розширюючи одночасно свободу вибору професії.

Слід зауважити, що перше враження молоді людини про нові професії викликає її особистий інтерес до фаху, що обирається, а виявлення в собі нових якостей і, особливо, порівняння їх із вимогами конкретної професії спонукає до самопізнання і професійного самовизначення [4, с. 196]. Усвідомлення майбутнім фахівцем особистісного змісту професії, «вплітання» його в ієрархію життєвих смислів, на думку Н. Побірченко, сприяє формуванню стійкої мотивації професійного розвитку, дотриманню високих стандартів якості, відповідальності, суспільної корисності. Тому психолого-педагогічний супровід розвитку стійкої мотивації професійного розвитку особистості доцільно здійснювати з урахуванням взаємозв'язків між особистісними чинниками, ціннісно-смісловою складовою яких виступає джерелом активності особистості, стимулює в особистості потребу самовдосконалення, прагнення до набуття гранично вищих цінностей, які в гуманістичній психології вважаються ознаками самореалізації особистості [6, с. 260].

Профорієнтаційна діяльність педагогічних колективів, працівників різних організацій з метою вибору школярами професії згідно з їхніми особистими здібностями, інтересами, фізичним розвитком сьогодні вважається одним із найактуальніших завдань у суспільстві. Водночас слід застерігати учнів від переоцінки одних і недооцінки інших професій, вивчати їхню стійкість і динаміку професійних інтересів [1, с. 159]. Це особливо важливо тому, що викладачі часто змушені проводити роботу з перебудовування професійних прагнень молоді, якщо вони знаходяться у протиріччі з їхніми особистими даними чи попитом на професію.

Нерідко професійні наміри учнів не відповідають потребам народного господарства, що ускладнює залучення молоді до тих галузей,

які найбільше потребують фахівців робітничих спеціальностей. Роль професійної орієнтації у формуванні ефективної зайнятості населення зумовлена тим, що усвідомлений вибір професії створює передумови для одержання максимально високих результатів від трудової діяльності. Профорієнтація сприяє раціональній перебудові структури народного господарства, оскільки допомагає враховувати реальні потреби у професіях, є засобом запобігання стресовим станам людей, яким загрожує безробіття. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства у професійній діяльності [3, с. 96].

Професійна орієнтація за походженням, сутністю і показниками оцінки ефективності є соціально-економічною категорією. Водночас, за методами вирішення це – соціально-економічна, психолого-педагогічна та медико-фізіологічна проблема, яка сприяє розвиткові здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму і працездатності; вона забезпечує ефективне використання потенціалу особистості, підвищення її професійної мобільності. На її вирішення впливають, зокрема, такі чинники:

- відтворення робочої сили, яке відбувається переважно за рахунок молоді;
- адекватність або неадекватність вибору професії, який може призвести до погіршення здоров'я;
- плинність кадрів, пов'язана з неправильним вибором професії;
- неадаптованість певної частини старшокласників до окремих професій;
- невідповідність психограми претендента професіограмі обраної спеціальності [4, с. 195].

Психологічна служба в системі професійно-технічної освіти зобов'язана надати відповідну допомогу молодій людині, зорієнтувати її в складній ситуації вибору, провівши психологічну експертизу й діагностику, соціально-психологічну корекцію. Саме на це спрямовані діагностичні методики, за допомогою яких визначається готовність учнів до навчання у професійно-технічних навчальних закладах і роботи за обраною професією, а також проведення психолого-педагогічної корекції тих учнів, які виявилися не готовими або відстають у навчанні. Крім того, психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах передбачає діагностику особистісного розвитку, ціннісних орієнтацій та соціального статусу учнів, виявлення вад і проблем їхнього соціального розвитку [8, с. 5]. Основного значення у виборі професії та здійсненні професійного самовизначення набувають

особистісні чинники, які «...не стільки визначають вид ринкової праці, де особистість матиме найбільше можливостей для власного саморозкриття, скільки дають певні гарантії щодо успішності праці в умовах ринкової економіки» [6, с. 260].

Вибір професії – один із головних моментів у житті людини. Це, по суті, вибір життєвого шляху, подальшої долі. Від нього залежить, наскільки людина зможе реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності, якими будуть її здобутки та віддача суспільству. Проте, якщо в людини достатньо високий рівень придатності до обраної професії, то це ще не означає, що вона буде успішною. Якщо ж простежується невідповідність або недостатність розвитку професійно важливих якостей особистості до вимог професії, то вона відчуватиме труднощі з розв'язання виробничих проблем. Зважаючи на це, профорієнтаційна робота в загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах має враховувати, з одного боку, схильності людини, з другого – тенденції розвитку суспільства, господарсько-економічної системи, які потребують професійно мобільних кадрів, здатних до конкурентної боротьби за робоче місце, підвищення кваліфікації, а за потреби – перекваліфікації. Свідомий вибір професії передбачає обізнаність учнів про професії, їх особливості, здатність порівняти свої можливості з професійними вимогами, врахувати потреби суспільства та ринку праці.

Головне завдання професійної орієнтації як частини соціального самовизначення особистості полягає у формуванні в учнів позитивного ставлення й інтересу до різних видів професійної діяльності та психологічної готовності до активного вибору конкретної професії відповідно до їхніх інтересів, покликання, здібностей [2, с. 71]. За даними наукових досліджень, професійна орієнтація, правильний професійний вибір у середньому на 10-30 % підвищують продуктивність праці, на 20-25 % скорочують плинність кадрів, на 35-45 % знижують аварійність і травматизм, на 8-10 % продовжують період працездатності людини. Крім того, у 3-4 рази знижують відрухування учнів із професійних навчальних закладів [3, с. 96].

Один із засновників української школи професійної орієнтації Б. Федоришин визначає профорієнтацію як науково-практичну систему підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення. Таким чином, особистість постає в центрі означеного процесу як суб'єкт профорієнтаційної діяльності, наділений можливістю використовувати засоби професійної орієнтації для підготовки до свого власного й самостійного професійного самовизначення. Крім того, таке визначення профорієнтації змінює не лише застарілі підходи до характеристики її

структури, змісту й методів, а й до її практичного втілення: спрямованість професійної орієнтації на лікування недуг господарства за рахунок особистості змінюється спрямованістю на виявлення, корекцію, розвиток і задоволення інтересів та потреб особистості, що не протистоять інтересам і потребам суспільства, а узгоджуються з ними [11, с. 68].

Методологічну основу професійної орієнтації становлять основні положення, структура й методи дослідження наукових проблем професійного самовизначення і вдосконалення практичних методів впливу на молодь з метою оптимізації інтересів особистості й суспільства в питаннях вибору професії. В основу профорієнтаційної діяльності покладені принципи свідомого вибору професії; відповідності обраної професії інтересам, здібностям особистості й водночас потребам суспільства (регіону, міста); активності у виборі професії; вибору такої професії, яка давала б особистості можливість подальшого підвищення кваліфікації і навчання.

Грунтуючись на цьому, О. Сазонов визначив вихідні положення поняття «система профорієнтації»:

- профорієнтація є системною діяльністю, що включає цільові установки, завдання, принципи, форми, методи, критерії, рівні та напрями;
- система профорієнтації школярів є підсистемою загальної системи трудової і професійної підготовки;
- система профорієнтації – це частина загальної системи соціальної орієнтації особистості у структурі продуктивних сил і виробничих стосунків, що склалася в сучасній ринковій економіці;
- профорієнтація належить до соціальних систем, які існують в суспільстві, і тому вважається суспільною проблемою;
- на ефективність профорієнтації впливає безліч різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Таким чином, система профорієнтації – це організована, керована діяльність різних державних і суспільних організацій, підприємств, установ і шкіл, а також сім'ї, яка спрямована на вдосконалення процесу професійного і соціального самовизначення молоді на користь особистості й суспільства в цілому [10, с. 33].

Передусім зазначимо, що профорієнтаційна робота повинна починатися ще в загальноосвітній школі, оскільки є тривалим процесом, що з кожним роком ускладнюється. Він передбачає такі головні етапи:

1. Професійне інформування – формування обізнаності щодо особливостей професій, потреби в них, а також профорієнтаційної позиції, зорієнтованості особистості на вільне, свідоме професійне

самовизначення.

2. Професійна діагностика – система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих якостей і властивостей.
3. Професійна консультація – надання особистості допомоги щодо оптимальних для неї напрямів професійного самовизначення.
4. Професійний відбір – сприяння учневі у виборі конкретної професії на основі його загальних і професійно орієнтованих здібностей, інтересів, перспектив професійної підготовки і працевлаштування.
5. Професійна адаптація – допомога молодій людині на стадії опанування професії всебічно пізнати професійне середовище та пристосуватися до нього.

Організація роботи з професійного інформування школярів включає:

- ознайомлення учнів з визначеним обсягом інформаційного матеріалу, що характеризує найбільш масові професії та професії, що користуються попитом на ринку праці;
- інформування учнів про умови опанування цими професіями (про навчальні заклади, навчальні предмети, терміни навчання, кваліфікаційні перспективи тощо);
- вироблення в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності;
- формування в учнів стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, в основу яких покладено усвідомлення власних професійно значущих психологічних особливостей, здатностей, а також соціально-економічних умов вибору професій.

Здійснення особистістю вільного і усвідомленого професійного самовизначення суб'єктивно й об'єктивно зумовлюється формуванням у неї активної профорієнтаційної позиції. На це варто спрямувати психолого-педагогічну діяльність, у рамках якої професійна інформація спирається на відповідну педагогічну інтерпретацію (педагогічні адаптації) інформаційного матеріалу про окремі професії, про особистість у проекції на професійну діяльність, про суб'єктивні й об'єктивні умови професійного самовизначення і реалізації особистості у професійній діяльності [11, с. 69]. За таких умов учень оволодіває методикою аналізу світу професій і окремих видів професійної діяльності, а також самоаналізу й самооцінки своїх індивідуальних особливостей у їх проекції на психологічну структуру професії. Звичайно, при цьому мають враховуватися і об'єктивні умови професійного вибору – чи то безпосереднього вибору професії, чи то вибору профілю подальшого

навчання. Наведене психологічне трактування професійної інформації як структурного елемента профорієнтації Б. Федоришин пропонує ґрунтувати на визнанні саморозвитку особистості в різних видах її пізнавальної діяльності та пріоритету особистості в її професійному самовизначенні.

Профорієнтаційна робота потребує творчого підходу, врахування індивідуальних особливостей, потреб учнів. Для того, щоб фахівець продуктивно працював, необхідний інтерес до обраної професії, тобто спрямованість на її успішне опанування внаслідок усвідомлення суспільної та особистої значущості й емоційної привабливості. Інтерес до професії спонукає до пізнання й оволодіння її секретами, тому є вагомим чинником усебічного розвитку особистості [5]. Стимулюють особистісний розвиток також усвідомлення власних очікувань від оволодіння професійною діяльністю та позитивний образ кар'єри.

У зв'язку з викладеним, обов'язковою умовою для успішного здійснення професійної орієнтації є вивчення індивідуальних особливостей учнів. Г. Костюк стверджував, що вибір професії має бути вільним і базуватися на індивідуальних здібностях особистості підлітка. Це можливо, якщо особистість не лише усвідомить необхідність, а й визнає її. Готовність підлітків до такого вільного вибору професії, на його думку, визначається трьома умовами: загальним позитивним ставленням до праці; знанням професій і форм професійної підготовки; розумінням своїх особистих здібностей. Становлення готовності до вибору професії (професійного самовизначення) є складовою та водночас завершальним ступенем формування загальної готовності юнаків і дівчат до трудової діяльності.

Таким чином, працівники психологічної служби навчальних закладів, у тому числі професійно-технічних, мають надати допомогу майбутнім фахівцям у виборі конкретної галузі професійної діяльності та рекомендації щодо вдалого вибору професії. Внаслідок психологічної консультації передбачається виявлення фізіологічних, психофізіологічних можливостей та особливостей організму учня, формулювання висновків про наявність чи відсутність медичних протипоказань щодо роботи за обраним фахом тощо. Це дає змогу зробити науково обґрунтований висновок про професійну придатність учня до певного фаху [4, с. 196]. Стержневою рисою професійної придатності особистості Н. Побірченко називає волю. «Лише така діяльність, – пише вона, – яка створює справді матеріальні або духовні цінності, яка відкриває нові обставини життя, перспективи подальшого розвитку, актуалізує виробничі якості характеру та пов'язана з волею може характеризувати особистість сучасного фахівця» [6, с. 261].

Отже, під професійною орієнтацією розуміємо діяльність, спрямовану на: пробудження в підлітків інтересу до певної професії або кола професій

і свідомий вибір професії; формування і закріплення професійного інтересу; оволодіння суміжними спеціальностями; отримання високої кваліфікації та набуття майстерності в роботі.

Структурна побудова професійної орієнтації органічно впливає з методологічних підходів до розгляду цілей і змісту профорієнтаційної роботи, а також з розуміння діапазону її компетенції. Отже, різні визначення професійної орієнтації, різне трактування її цілей і змісту неминуче відбиваються на її структурі, а звідси – й на її формах і методах. Подальший розвиток і вдосконалення психологічної служби в системі професійно-технічної освіти уможливають пошук оптимальних шляхів оновлення навчально-виховного процесу, втілення в життя принципів індивідуалізації, диференціації, гуманізації навчання на основі розуміння запитів, цінностей, цілей майбутніх фахівців, сприяння їхньому адекватному професійному визначенню.

Література

1. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Єрмакова З. І. Комунікативна компетентність як основа професійно-особистісного самовизначення / З. І. Єрмакова // Наступність у діяльності загальноосвітньої та професійної школи в профільному навчанні: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції / Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2009. – С. 70–75.
3. Камінецький Я. Профорієнтація як складова ринкової економіки / Ярослав Камінецький, Галина Субтельна // Педагогіка і психологія професійної світи. – 1998. – № 5. – С. 95–102.
4. Носков В. Профорієнтація молоді: проблеми. діагностика. оптимізація / Володимир Носков // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 195–201.
5. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посібник / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Розенберг та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 1994. – 383 с.
6. Побірченко Н. А. Особистісні чинники професійного розвитку фахівців ринкової економіки / Н. А. Побірченко // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / За заг. ред. І. А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – С. 257–264.
7. Приходько Ю. О. Професійне самовизначення як чинник особистіс-

ного розвитку / Ю. О. Приходько, Є. В. Кучеренко // Наступність у діяльності загальноосвітньої та професійної школи в профільному навчанні: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції / Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2009. – С. 36–37.

8. Про затвердження «Стратегії розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.» / Наказ Міністерства освіти і науки України № 734 від 17.09.2004 р.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
10. Сазонов А. Д. Профессиональная ориентация учащихся / А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
11. Синявський В. В. Борис Олексійович Федоришин (1930–2007) засновник української школи професійної орієнтації / В. В. Синявський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 1. – С. 68–70.

1.2. РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У час, коли українське суспільство переживає глибокі трансформаційні процеси в усіх сферах свого існування, відбуваються кардинальні реформи й у системі освіти. На II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти схвалено і затверджено колегією Міністерства освіти і науки та президії Національної академії педагогічних наук України, постановою Кабінету Міністрів України низку документів, у яких освіта розглядається як стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені.

Серед умов забезпечення сучасного рівня освіти одне з провідних місць займають соціально-педагогічний патронаж і соціально-психологічне забезпечення навчально-виховного процесу [3, с. 3]. У Стратегії розвитку психологічної служби системи освіти в Україні на період до 2012 р. актуалізується проблема педагогічно доцільної і неконфліктної адаптації особистості молоді до суспільних змін, її підготовка до самостійного життя в суспільстві. Більш глобальна життєва перспектива у молоді, як правило, поєднується із проблемою професійного самовизначення, працевлаштування, матеріального забезпечення майбутнього життя.

У сучасних соціальних умовах молодому фахівцю знайти своє місце в суспільстві досить складно. Адже життєвий шлях – це не приватне життя окремої особистості, а окреслення її творчого самостійного внеску в розвиток суспільства. Юнацтво ж акцентує увагу на своїх потенціях, можливості гуманізації життя, пошуках сенсу існування. Воно психологічно готове діяти, активно себе виявляти, але часто стикається з невизначеністю цілей, недостатнім життєвим досвідом, непослідовністю, невмінням спрямувати свою енергію в потрібне русло. Пошукам сфери самовиявлення не завжди допомагають такі властиві юності риси, як гострота сприймання, емоційна надмірність, динаміка настроїв, нагальна потреба в контактах.

Молодих людей, що навчаються, турбують погана якість викладання, застарілі методи навчання й виховання, нестача часу, невизначеність із майбутнім працевлаштуванням, фінансові труднощі. Внаслідок такої дезадаптації серед підлітків поширюються явища неуспішності й неефективності навчання, вадив духовному, психічному, інтелектуальному й особистісному розвитку, що приводить до вияву різних форм девіантної

та протиправної поведінки, алкоголізму, наркоманії, до деградації моральних цінностей. У зв'язку з малоефективністю застосування в боротьбі з цими явищами традиційних педагогічних методів і методик виникає потреба розробки новітніх психолого-педагогічних технологій, залучення кваліфікованих фахівців у галузі прикладної психології, соціальної роботи й соціальної педагогіки. Таким чином, психологічна служба набуває статусу не тільки органічної складової системи освіти України, зокрема професійної, а й суттєвого важеля у забезпеченні процесів її модернізації.

Розуміння значущості діяльності психологічної служби потребує відповідей на питання: ким за своєю сутністю є практичний психолог професійно-технічного навчального закладу? У чому полягає організація його діяльності в умовах навчально-виховного процесу? Хто є суб'єктами його впливу? Чим відрізняється його робота від роботи педагогів, вихователів, майстрів виробничого навчання, лікарів та юристів?

Основу учнівського контингенту в професійно-технічних навчальних закладах становлять особи старшого шкільного віку, який вікова психологія називає періодом юності. Він характеризується виразною індивідуальною активністю, захопленням сьогоденням водночас із дедалі чіткішою орієнтацією на майбутнє. Молода людина перебуває на порозі дорослого, самостійного життя, прагне зрозуміти своє призначення.

Важливою характеристикою юнацтва є його схильність до творчих мрій, коли у своїх фантазіях і раціональних побудовах майбутнього переживається власний імовірний творчий шлях, плануються можливості самовизначення. Загальний соціальний зміст професії, тобто її важливість, необхідність для життя і благополуччя стають основою її ідеалізації. В. Роменець зазначає, що думка юнака про виняткову важливість обраної ним професії є справжнім відкриттям. «Причини, які спонукають молодь до обрання професії, – писав він, – виникають спочатку в таємничо-інтригуючих ділянках пізнання і творчості, що пов'язується генетично з юнацьким інтересом до незвичайного, а потім з'являються прагнення до діяльності...» [4, с. 110]. Юність і період ранньої молодості переважно забезпечують творчу продуктивність, імовірність до якомога більшої самореалізації протягом подальшого життєвого шляху. К. Ушинський називає цей віковий період «...найбільш вирішальним у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямів пошуків самореалізації на інших вікових етапах» [2, с. 448].

Таким чином, працівники психологічної служби навчальних закладів, у тому числі професійно-технічних, мають надати допомогу

майбутнім фахівцям у виборі конкретної галузі професійної діяльності та рекомендації щодо вдалого вибору професії. У процесі психологічної консультації фахівець може виявити психофізіологічні можливості та особливості організму учня, сформулювати висновки про наявність чи відсутність медичних протипоказань щодо роботи за обраним фахом тощо, тобто зробити науково обґрунтований висновок про професійну придатність учня до певного фаху¹.

Разом з тим саме у період юності фіксуються найнижча задоволеність сенсом свого життя, найгостріша невпевненість у собі, стан тотальної невизначеності [2, с. 440]. Внутрішні конфлікти породжують зовнішні, маскуючись під суперечки, непорозуміння з оточуючими. Внаслідок цього підліток опиняється у складній життєвій ситуації, коли має зробити вибір, прийняти відповідальне рішення.

Сприймання себе як детермінанта саморозвитку набуває нової якості як ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми. Якщо на попередньому віковому етапі найголовнішим у ставленні до себе було усвідомлення власної неповторності, несхожості ні на кого, то в період юності – це усвідомлення себе не лише як окремої яскравої індивідуальності, а й як члена групи, комунікатора, що налагоджує контакти з постійно зростаючим колом людей, з великим і складним світом. І. Сеченов, досліджуючи уяву, зокрема механізм ідеалізації, шляхи її виникнення, випадки її позитивного й негативного впливу на характер людини, довів, що в юнацькому віці, завдяки властивій йому симпатійній уяві, легко виховати такі якості, як почуття обов'язку, любов до праці й добра.

Незадоволеність окремими рисами свого характеру супроводжується у підлітків невпевненістю у власних можливостях пристосовуватися до реального життя. Та саме «...відчуття переконаності власними спроможностями забезпечувати себе у розвитку духовності, передусім власного культурного поступу» називає І. Зязюн показником найважливішої характеристики особистості – її психологічної стійкості [1, с. 55]. Тому в своїй діяльності працівникам психологічної служби навчального закладу важливо звернути увагу на розвиток в учневі відчуття власної впевненості, необхідної людині в усіх життєвих ситуаціях, зокрема у професійній діяльності, яка пов'язана із людськими контактами.

Характеризуючи впевненість у собі як результат переживання людиною своїх можливостей у розв'язанні життєвих завдань, І. Зязюн наголошує, що «...самовпевненість як показник переконаності у своїх можливостях,

1. Програма розвитку психологічної служби системи професійно-технічної освіти Львівської області на період до 2008 року / Додаток до Наказу Комітету професійно-технічної освіти Головного управління освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації № 276 від 24 листопада 2004 р.

стійкості поведінки уможлиблюється тоді, коли самооцінка адекватна реальним можливостям особистості» [1, с. 55]. І хоча самовпевненість започатковується в ранньому дитинстві, особливо інтенсивний її розвиток відбувається в юності, триваючи усе життя. Отже, під час оволодіння професією учень має можливість, за умов правильно організованої психологічної допомоги в закладі освіти, сприйняти установку на вироблення психологічних програм із критичним, дослідницьким ставленням до світу й до себе, тобто на формування чіткого образу «Я», що приведе першочергово до більш глибокого пізнання самого себе.

У період юності проходить інтенсивний розвиток рефлексії. Момент її підключення вважається «...вирішальним, ключовим, тому що саме з цього моменту кожний вчинок стає відбиттям нового, глибинного, відповідального ставлення до власного існування» [2, с. 441]. Рефлексія ніби припиняє безперервність життєвого процесу і надає людині змогу побачити його ззовні. У результаті особливої значущості набувають моральні переживання, небайдуже, пристрасне ставлення до оточуючих.

Допомогти молодій людині зорієнтуватися в такій складній ситуації покликана психологічна служба в системі професійно-технічної освіти, основна мета діяльності якої полягає не тільки в соціально-психологічному забезпеченні процесу реформування професійно-технічної освіти на всіх її рівнях, підвищення ефективності навчально-виховної діяльності, а й у професійному сприянні саморозвиткові особистості учня, захисті психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу шляхом проведення психологічної експертизи й діагностики, соціально-психологічної корекції, профілактики, соціальної реабілітації, психологічної просвіти.

Реалізація цієї мети передбачає виконання низки завдань, визначених Стратегією розвитку психологічної служби в системі професійно-технічної освіти України:

- забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання, зокрема, здійснення діагностики готовності учнів до навчання у ПТНЗ та проведення психолого-педагогічної корекції тих учнів, які виявилися не готовими або відстають у навчанні;
- науково-методичне і практичне забезпечення корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, яке передбачає діагностику особистісного розвитку, ціннісних орієнтацій та соціального статусу учнів, виявлення вад і проблем соціального розвитку дитини;
- орієнтація виховної роботи на соціально-психологічну профілактику негативних явищ в учнівському середовищі, превентивну освіту,

профілактику девіантної та ризикованої поведінки підлітків, зокрема профілактика наркоманії, алкоголізму, поширення ВІЛ/СНІДу, бродяжництва, безпритульності, насильства, незаконних форм дитячої праці;

- здійснення соціально-педагогічної реабілітації учнів, які зазнали різних форм насильства, були втягнуті у протиправні дії, наркоманію, незаконні види праці; підпали під вплив псевдорелігійних культів, знаходяться у скрутному життєвому становищі;
- розробка і впровадження новітніх методик, методів і технологій роботи практичних психологів і соціальних педагогів у системі професійно-технічної освіти [3, с. 5].
- Відповідно до названих завдань запропоновані такі основні напрями роботи практичного психолога професійно-технічного навчального закладу:
- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання, батьків;
- соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку й соціальної ситуації розвитку учнів, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення основних її тенденцій;
- проектування і соціально-психологічна корекція розвитку учнів у навчально-виховному процесі;
- психологічна експертиза педагогічних інновацій, методів і методик;
- соціально-психологічна й педагогічна реабілітація учнів, які перебувають у кризовій життєвій ситуації, соціально незахищених, учнів з особливими потребами;
- консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу та керівникам професійно-технічних навчальних закладів [3, с. 6].

Зважаючи на це, слід зауважити, що працівники психологічної служби професійно-технічного навчального закладу належать до педагогічних працівників і виконують свої функції у співпраці з адміністрацією, педагогічним колективом, батьками учнів чи вихованців навчального закладу. План роботи практичного психолога і соціального педагога є частиною загального плану роботи навчального закладу, його зміст має враховувати пріоритетні потреби закладу, відповідати основним напрямам соціально-психологічної роботи. Для цього в плані доцільно, на нашу думку, передбачити такі ключові розділи:

- допомога адміністрації у вирішенні психологічних проблем навчально-виховного процесу;

- робота з педагогічним колективом, розвиток культури взаємин на засадах психологічних знань;
- співпраця із заступниками директора з навчально-виховної роботи, педагогом-організатором, майстрами виробничого навчання, кураторами груп, батьками із проблем навчання і виховання учнів з девіантною поведінкою;
- робота з учнівським колективом, формування в ньому культури взаємин на основі психологічних знань;
- організаційно-методична робота;
- зв'язки з громадськістю [5, с. 8–9].

З метою підвищення ефективності навчально-виховної діяльності професійно-технічних навчальних закладів, сприяння саморозвиткові особистості учнів, крім годин, виділених для групової й індивідуальної соціально-психологічної роботи з учнями, батьками, педагогами, майстрами виробничого навчання, бажано передбачити для кожної групи годину психолога, проведення ним і соціальним педагогом курсів «Основи психології», «Етика і психологія сімейного життя», «Психологія спілкування», «Здоровий спосіб життя», «Етика і загальнолюдська мораль», «Валеологія», «Охорона життя та здоров'я людей» тощо без оцінювання результатів знань учнів у журналі.

У разі, коли в навчальних закладах здійснюється підготовка фахівців з професій, що належать до типу «людина – людина», варто обов'язково ввести в цикл професійно орієнтованих предметів курси «Основи психології», «Психологія особистості», «Психологія людських взаємин», «Психологія спілкування», «Психологія ділового спілкування».

Особливу увагу слід приділяти роботі представників психологічної служби в гуртожитку професійно-технічного навчального закладу, яка орієнтована на вирішення психологічних проблем виховання, соціалізації та професійного становлення учнів у позааудиторний час. Цей напрям діяльності обов'язково включений у річний план роботи психологічної служби і передбачає:

- відповідно до державних програм, орієнтованих на виховання і збереження здоров'я молодого покоління, проведення розвиваючих, профілактичних, корекційних, відновлювальних, просвітницьких, профорієнтаційних занять, бесід тощо;
- захист інтересів учня як особистості, що розвивається, забезпечення умов для його повноцінного особистісного і соціального становлення;
- запобігання випадкам проведення психодіагностики особами, які не мають відповідної фахової підготовки;

- надання необхідної допомоги педагогічному колективу, адміністрації, батькам, усім учасникам навчально-виховного процесу в забезпеченні нормального психічного розвитку учнів, реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні молодого покоління;
- проведення обстеження і консультування учнів, які не встигають у навчанні, мають відхилення в поведінці й надання відповідних рекомендацій керівництву навчального закладу, кураторам груп, майстрам виробничого навчання, вихователям, батькам.

Психологічна служба в системі освіти України пройшла етап становлення; соціальна й педагогічна практика довела ефективність психологічного супроводу навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах для підвищення якості фахової підготовки молоді. Учні, які своєчасно отримали психологічну підтримку, швидше позбуваються соціального інфантилізму, хибних очікувань та ілюзій щодо навчання та оволодіння професією; чітко бачать себе в обраній професії; швидше набувають професійно значущих знань, умінь та навичок передбачати результат своєї праці, доводити розпочату справу до кінця; навчаються керувати собою, контролювати свої дії та нести за них відповідальність. У результаті отримана кваліфікація – це не лише наявність відповідної професійної підготовки, а й показник соціально-психологічної зрілості молодого фахівця.

Вважаємо, що для забезпечення оптимальних психолого-педагогічних умов становлення майбутніх фахівців, підвищення рівня їхньої професійної підготовки, соціалізації та адаптації до діяльності в трудовому колективі необхідно звернути увагу на проблеми конструктивного впровадження практичної психологічної допомоги в навчальний процес, налагодження співпраці психологів з адміністрацією та інженерно-педагогічними працівниками ПТНЗ, з батьками й опікунами підлітків, застосування педагогами сучасних психологічних підходів, розроблення психологічних рекомендацій стосовно стилю педагогічного впливу тощо.

Література

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
2. Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
3. Про затвердження «Стратегії розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.» / Наказ Міністерства освіти і науки України № 734 від 17.09.2004 р.

4. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Руденко Л. А. Специфіка роботи практичного психолога у професійно-технічному навчальному закладі: метод. рекомендації / Л. А. Руденко, Г. В. Павлова. – 2-е вид., доп. – Львів, 2005. – 27 с.

1.3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відродження української держави на засадах демократії та гуманізму передбачає створення умов для особистісного розвитку й творчої само-реалізації кожного громадянина України. Першочерговості набуває питання розвитку національної освіти, зокрема, розробки шляхів удосконалення професійної майстерності майбутніх фахівців, що зумовлено закономірностями суспільного розвитку і потребами ринку праці. Заклади освіти вимагають нині високоосвічених, інтелігентних, соціально зрілих і творчо спрямованих спеціалістів, які б сприяли підвищенню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Таким чином, визначення соціально-психологічних аспектів професійної підготовки майбутнього фахівця є актуальною проблемою як для системи освіти загалом, так і для спеціалістів, які прагнуть до самореалізації, визнання та досягнень у професійній діяльності.

Аналіз літературних джерел показав, що психологія формування готовності до професійної діяльності, оволодіння студентом професійними знаннями, вміннями та навичками вивчала низка українських і зарубіжних дослідників, зокрема: Г. Балл, В. Бочелюк, Л. Долинська, Г. Костюк, Т. Кудрявцев, М. Левченко, С. Максименко, О. Мешко, Є. Мілерян, В. Моляко, О. Мороз, О. Пенькова, П. Перепилиця, М. Пряжніков, В. Рибалка, Н. Побірченко, М. Савчин, М. Смульсон та ін. Проблеми підготовки психолого-педагогічних кадрів, профдіагностики і профвідбору до психолого-педагогічної професії розглядали К. Вербова, Г. Парамей, Л. Пуховська, Г. Радчук та ін. Психологічні основи розвитку і становлення майбутніх психологів досліджували Г. Абрамова, І. Андрійчук, І. Баклицький, Ж. Вірна, Г. Гребенюк, Д. Гриджук, Ф. Думко, Г. Запорожцева, І. Зязюн, Є. Климов, М. Козяр, Л. Кондрашова, М. Корольчук, С. Кучеренко, М. Логачов, І. Мартинюк, О. Охременко, Л. Орбан та ін.

Незважаючи на посилену увагу вчених до проблем підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, деякі питання, зокрема визначення змісту соціально-психологічних основ підготовки професіоналів, залишилися поза увагою дослідників. Для того, щоб розкрити зазначену нами тему, спершу розглянемо її основні дефініції.

Так, автори «Великого тлумачного словника сучасної української мови» подають таке формулювання основ: «Основи – головні засади, підвалини чого-небудь, провідні принципи, правила, якими хто-небудь постійно керується в житті, діяльності; найважливіші, вихідні положення

чого-небудь (науки, теорії і та ін.)» [19, с. 861]. У контексті нашого дослідження основи – це визначальні домінанти, на яких ґрунтується вся навчально-теоретична, а також і практична підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності.

У сучасній «Енциклопедії освіти» зазначено, що «Підготовка до трудової діяльності – це планомірні, організовані заходи, спрямовані на завоювання професійних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії. Здійснюється в системі неперервної професійної освіти, починаючи з трудового виховання і профільного навчання у вищих навчальних закладах, інститутах післядипломної освіти та на курсах перепідготовки кадрів» [21, с. 676]. Отже, підготовка до трудової діяльності передбачає передусім розвиток і формування особистості, яка здобуває певну професію, ґрунтуючись на соціально-психологічних основах, що спрямовують процес фахової підготовки на успішне становлення майбутнього професіонала.

Професіонал, на нашу думку, це психологічно зріла, всебічно та гармонійно розвинена особистість, яка, опираючись на здобуті під час навчання знання, прагне максимально реалізувати свої фахові уміння, практичні навички та творчі здібності для досягнення успіху в професійній сфері.

У процесі розвитку людини як особистості професійна діяльність відіграє провідну роль. Особистість зазвичай формується, виявляється й удосконалюється у професійній діяльності. На думку вчених Б. Ананьєва та Б. Ломова, особливості особистості фахівця мають вплив на процес і результат професійної діяльності одночасно, саме формування людини як особистості значною мірою відбувається в ході професійної діяльності та під її впливом – тут спостерігаємо існування двобічного нерозривного зв'язку між формуванням особистості та професійною діяльністю [1; 14], який відіграє важливу роль у вдосконаленні професіонала.

Аналіз наукової літератури, присвяченій розгляду професійного розвитку та професійної підготовки людини, підкреслює, що цей процес тісно пов'язаний із соціалізацією людини, що передбачає освоєння нею нових соціальних ролей і формування якостей та здібностей, необхідних для виконання суспільних функцій. Їх взаємозв'язок полягає в тому, що в ході професіоналізації людина освоює найважливішу, з погляду інтересів суспільства, соціальну роль – професію, що володіє певним статусом і престижністю. Її освоєння відбувається переважно в рамках тих самих інститутів, в яких набуваються і вдосконалюються найважливіші якості людини (школа, професійно-технічний навчальний заклад, вищий навчальний заклад, про-

фесійне співтовариство тощо). Проте етапи соціалізації за часом і змістом найчастіше збігаються з етапами професіоналізму.

Проблему професіоналізму педагогічних фахівців із позицій компаративістики висвітлює Л. Пуховська. Досліджуючи генезис поняття «професіоналізм», учена порівнює концепції «вузького» та «широкого» професіоналізму (терміни «вузький професіоналізм» та «широкий професіоналізм», були введені в 70-х роках ХХ ст. під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму педагога). На її думку, «вузький професіоналізм» обмежує поле діяльності педагога в часі та просторі, події в освітньому житті розглядаються ізольовано від навколишнього середовища, уміння педагога виводяться з досвіду, професійні цінності базуються на автономній професійній діяльності. «Широкий професіоналізм» збагачує поле педагогічної діяльності, вміння педагога ґрунтуються на поєднанні практики та теорії, цінність професії базується на професійному співробітництві [30, с. 8].

Філософська концепція академіка І. Зязюна визначає професіоналізм як поєднання професійної культури та професійної самосвідомості, що дає змогу педагогу на високому рівні здійснювати фахову діяльність.

На нашу думку, професіоналізм – це майстерність володіння певною професією, яка вимагає постійного вдосконалення фахових навичок, прагнення і здатності до професійного розвитку та творчого росту, керуючись вимогами сучасного суспільства до певного виду діяльності.

У другій половині ХХ ст. західні вчені не раз робили спроби синтезувати й обґрунтувати певний набір критеріїв, які регламентують професійну діяльність і професію як таку. Однією з найбільш вдалих спроб у цьому напрямі, за визнанням науковців, є обґрунтована Е. Хойлі «ідеальна модель професії». Вона включає такі критерії:

1. Поняття «професія» пов'язується з видами діяльності, які репрезентують провідну соціальну функцію.
2. Виконання цієї функції вимагає високого ступеня майстерності.
3. Майстерність виявляється як у стандартизованих, так і в нових нетипових ситуаціях діяльності.
4. Крім знань, які отримані через досвід (так званих «рецептурних знань»), необхідні певні систематичні знання; їхнє здобуття вимагає досить тривалого періоду навчання в системі вищої освіти.
5. Під час навчання та професійної підготовки відбувається інтеграція (соціалізація) в професійні цінності.
6. Професійні цінності мають тенденцію до центрування на інтересах замовників або клієнтів, а також на визнанні вищості цих інтересів; до певної міри вони відбиваються в етичному коді професії.

7. Вихід на практичні рішення в різних нестандартних ситуаціях на основі застосування вмінь, що базуються на знаннях, вимагає свободи для власних суджень і дій професіонала.
8. У зв'язку зі спеціалізацією професійної практики, організовані професії повинні мати: сильний вплив на формування громадської думки та політики; високий рівень контролю щодо професійної відповідальності; високий ступінь автономії членів професії стосовно держави.
9. Тривалий термін професійної підготовки й освіти, відповідальність, центрування на інтересах замовників обов'язково винагороджується престижем професії та відповідним рівнем заробітної плати.

Представлені критерії, безумовно, не можна розглядати як завершений й універсальний еталон, що визнається світовим педагогічним співтовариством. Проте застосування синтезованих Е. Хойлі критеріїв як ідеальної моделі дає змогу зрозуміти сутність руху за професіоналізацію праці педагога на Заході, а також порівняти деякі характеристики цього феномену в різних соціокультурних аспектах. Термін «професіоналізація» використовується щодо процесу, в ході якого викладацька діяльність все більше набуває ознак професії, рухаючись до її вищого рівня [30, с. 10 – 11].

Професійне становлення, будучи «формуванням» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності. Такий підхід до розуміння процесу соціалізації дозволяє говорити про те, що особистість у цьому процесі повинна змінитися так, щоб відповідати вимогам професійної діяльності [4].

Отже, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, має розглядатись у контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значущих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.

Становлення особистості професіонала, як правило, має свої характерні особливості, зумовлені об'єктом діяльності. Своєю чергою, професійна підготовка майбутніх фахівців має здійснюватись із урахуванням існуючих і перспективних вимог, що висуває до неї діяльність. Результатом фахової підготовки є готовність до професійної діяльності.

Готовність у прямому сенсі має два значення. Перше – це згода зробити що-небудь, друге – стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь [33, с. 417].

Російський вчений В. Сластьонін виділяє такі складові частини професійної готовності майбутнього фахівця до діяльності:

- психологічна готовність – сформованість певного рівня спрямованості на професійну діяльність;
- практична готовність – наявність сформованих на прогнозованому рівні професійних умінь і навичок;
- науково-методична готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності;
- фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності та професійної працездатності;
- психофізіологічна готовність – наявність відповідних передумов для трудової діяльності й оволодіння певною спеціальністю, професійно значущими рисами особистості [34, с. 81].

Дослідження педагогічної готовності здійснювалося багатьма вченими. Для прикладу український професор Л. Кондрашова вважає, що готовність до педагогічної діяльності є формою складного особистісного утворення, яка є важливим показником становлення випускника ВНЗ, а також обумовлює бажання займатися педагогічною роботою. Готовність виступає в єдності двох напрямів – психологічного та морального. На її переконання, педагогу необхідно володіти «...не лише обсягом професійних знань, але і такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій...» [10, с. 3].

До професійних функцій належать: педагогічні здібності, моральні переконання, професійна пам'ять і мислення, педагогічна спрямованість, інтереси, працездатність, психічна витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього педагога. До структури готовності входять наступні компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; пізнавально-операціональний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [9, с. 37].

Зокрема, колектив українських вчених вважає, що готовність – це психічний стан, у якому перебуває особистість, виконуючи професійну діяльність, та який залежний від її мотивів, інтелектуальних можливостей, емоційно-вольових процесів. Успішність діяльності також виступає взаємозалежною величиною від сформованих професійно важливих якостей. Як відомо, вони мають біологічну основу, розвиваються у процесі професійної підготовки та діяльності, є передумовою придатності до певного виду діяльності. Під професійно важливими

якостями розуміємо психофізіологічні, психологічні характеристики та здібності особистості фахівця, що розвиваються та формуються у процесі професійної підготовки й практичної діяльності. Водночас професійний розвиток охоплює передусім такі особистісні структури, що становлять психологічну основу засвоєння й оволодіння різними видами діяльності та є конститутивними для професійного успіху. Професійний і особистісний розвиток можуть взаємно підпорядковувати й активізувати один одного [2, с. 55], відповідно змінюється набір професійно важливих якостей.

На початковому етапі професійної підготовки в людини мають бути потенційні особистісні якості, які є основою для освоєння професії. У процесі професійної підготовки вже формуються базові професійні якості, які необхідні для початкового етапу професійної діяльності та мають відповідати їй вимогам. Спеціальні професійно важливі якості, що формуються впродовж професійної діяльності, можуть бути притаманні лише досвідченим фахівцям й становлять модель професіонала певної галузі. Грунтуючись на викладеному матеріалі, вважаємо, що до змісту психологічних основ професійної підготовки варто віднести:

- систематичне, цілеспрямоване вивчення та врахування психологічних особливостей, особистісних якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки;
- дослідження психологічних умов успішної підготовки та особливостей пізнавальних й емоційно-вольових процесів, індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців, рівня розвитку їхніх професійно важливих якостей у процесі підготовки до майбутньої діяльності;
- формування у процесі фахової підготовки психологічної готовності до професійної діяльності, що передбачає наявність необхідних психофізіологічних, психологічних характеристик, професійно важливих якостей, мотивації;
- розвиток психологічної придатності до певного виду діяльності (сукупність психологічних, фізіологічних характеристик, якостей і потенційних можливостей особистості, високого рівня психологічної готовності до праці) [6, с. 160].

Особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів спрямована не лише на засвоєння студентами знань, умінь, навичок і форм поведінки в процесі навчання, а й на формування певної структури особистісних якостей. Це положення визначає актуальність пошуку шляхів інтеграції змісту і форм професійної освіти, завдяки яким забезпечується формування інтегративних професійних якостей

студентів – майбутніх фахівців. Без удосконалення змісту, форм і методів навчальної діяльності студентів у процесі підготовки не можуть формуватися ті професійні якості, що є необхідними й достатніми для ефективної діяльності майбутнього фахівця [8, с. 8].

Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності здійснюється з обов'язковим врахуванням «Державного стандарту вищої освіти», який містить:

- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, які визначаються через професійні назви робіт, що мають виконувати фахівці певного освітньо-кваліфікаційного рівня на первинних посадах;
- перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, містить перелік назв напрямів, що відображають споріднений зміст вищої освіти і професійної підготовки, та перелік назв спеціальностей, що відображають неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності;
- вимоги до освітніх рівнів вищої освіти (вимоги до рівня сформованості в особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимоги до формування в неї патріотизму до України та до знання української мови);
- вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти (вимоги до професійної підготовки фахівців з урахуванням суспільного поділу праці);
- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, вимоги до освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти затверджуються Кабінетом Міністрів України за поданням спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади у галузі освіти і науки, погодженим із спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі праці та соціальної політики;
- перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади у галузі освіти і науки [27].

Аналіз Державного стандарту вищої освіти й інших основних державних документів, зокрема Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти

свідчить про необхідність забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників ВНЗ у подальшій фаховій діяльності. Виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до соціально-психологічних основ професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте вітчизняна психолого-педагогічна наука сьогодні перебуває на складному етапі свого розвитку, що характеризується різноманіттям інноваційних підходів і концепцій, покликаних сприяти цілісному та гармонійному розвитку особистості, створенню сприятливих умов для її формування, проголошуючи гуманізм основою побудови своєї наукової парадигми. Її характеризують такі властивості: диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багаторівневність, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність, гуманітаризація, гуманізація тощо.

Відомий психолог І. Зімня пропонує комплекс заходів, спрямованих на гуманізацію освіти: «... впровадження в навчальний процес особистісно діяльнісного підходу, що припускає зміну схеми навчальної взаємодії, ролі викладача, індивідуалізацію програм навчання, реалізацію заданого підходу в контекстному типі навчання...». Другим напрямом в організації освіти в рамках особистісного діяльнісного підходу є здійснення (через цілеспрямоване фокусування змісту і форми освоєння навчальних дисциплін) цілісної програми формування почуття власної гідності студентів (та й викладачів) за допомогою систематичної роботи над такими його компонентами, як почуття особистої захищеності (безпеки); почуття професійної компетентності; почуття змісту життєдіяльності, роботи; почуття належності до навчального співтовариства тощо [5, с. 47].

Ураховуючи різноманітні інноваційні підходи, концепції, провідні принципи, профільне навчання освітньої системи України, зазначимо, що вища школа потребує реформування змісту освіти. Важливою тенденцією в реформуванні вищої школи виступає єдність і різноманітність освітнього простору, що, з одного боку, опирається на національні традиції, а з другого – враховує сучасні процеси глобалізації й інтеграції в європейську та світову культурну спільноту. Реформування системи освіти потребує системного розуміння багатьох проблем, особливо тих, які тривалий час у нас замовчувалися або нівелювалися. У цьому контексті особливо актуалізуються як теоретичні знання, так і практичні вміння, навички та компетенції, пов'язані з підготовкою психолого-педагогічних фахівців до розв'язання важливих соціальних проблем, зокрема до здійснення завдань статевого виховання та сексуальної просвіти, профілактики негативних явищ в учнівському середовищі. Також слід зазначити, що освітньо-кваліфікаційний рівень психолого-педагогічних фахівців має

відповідати сучасним вимогам професійної школи, оскільки саме це сприяє забезпеченню успіху в їхній діяльності.

Існує проблема необхідності введення у навчально-виховний процес предметів статевоосвітньої тематики і, відповідно, наявність таких кадрів, які б мали фахову підготовку з питань статі й адекватно відповідали потребам і вимогам сучасного суспільства. Однією з причин такого стану є недооцінювання значення та відсутність науково обґрунтованої системи соціально-психологічної підготовки майбутніх фахівців до статевого виховання, сексуальної просвіти та профілактичної діяльності, що значно знижує ефективність такої діяльності в навчальних закладах України. Хочемо зазначити, що приділяється недостатньо уваги відповідності вищої освіти України Європейським стандартам і досі не сформовано єдиної точки зору щодо розуміння поняття «конкурентоспроможність вищих навчальних закладів». Аналіз наукової літератури свідчить про те, що досвід західних країн не вивчений належним чином, тому і не достатньо втілений у системі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що підготовка психолого-педагогічних і науково-педагогічних фахівців, їхнє професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти. Для підтримки та підвищення їхньої відповідальності за якість професійної діяльності держава забезпечує:

- розробку та вдосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності психолого-педагогічних і науково-педагогічних фахівців;
- прогнозування та задоволення потреб суспільства та потреб ринку праці в зазначених фахівцях;
- розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, в яких проводиться підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації психолого-педагогічних і науково-педагогічних фахівців;
- розробку та запровадження державних стандартів психолого-педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і державних стандартів післядипломної освіти;
- опанування психолого-педагогічними фахівцями сучасних інформаційних технологій;
- періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації психолого-педагогічних фахівців;
- впровадження системи цільового державного фінансування підготовки психолого-педагогічних і науково-педагогічних фахівців та їхнє професійне вдосконалення;

- покращення системи мотивації професійного зростання та вдосконалення фахового рівня психолого-педагогічних і науково-педагогічних фахівців, можливість вивчення іноземних мов тощо.

Держава забезпечує умови для підвищення престижу та соціального статусу психолого-педагогічних і науково-педагогічних фахівців, створює систему професійного добору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів [17]. Проте проблема професійної підготовки висококваліфікованого сучасного фахівця давно вийшла за межі окремого навчального закладу чи навіть системи вищої психолого-педагогічної освіти. Назріла необхідність не лише якісного оновлення змісту професійної підготовки майбутнього психолого-педагогічного фахівця, особливо соціального, до роботи з так званими «важкими» підлітками, але й формування його особистісних якостей, які є вкрай необхідними у процесі перевиховання та ресоціалізації дезадаптованих осіб.

Після започаткованого у 1994 р. контракту між ЮНЕСКО й Академією педагогічних наук України питання превентивної освіти та виховання стало пріоритетним у системі психолого-педагогічних, правових, медичних досліджень. Особливої гостроти ця проблема набуває у складних соціокультурних умовах, при наявності економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Девальвація загальнолюдських цінностей, втрата духовних орієнтирів, підлітковий алкоголізм, наркоманія, статева деморалізація в середовищі неповнолітніх тощо потребують відповідної переорієнтації освітньо-виховної політики, насамперед навколо проблем збереження генофонду України, фізичного, психічного, соціального розвитку особистості, формування системи гуманістичних цінностей і своєрідного стійкого «імунітету» до негативних впливів соціального оточення, розробки науково обґрунтованої цілісної системи превентивних дій для запобігання проявам асоціальної поведінки [24, с. 18].

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у контексті процесів демократизації, гуманізації освіти, спрямованості на реалізацію в психолого-педагогічному процесі «суб'єкт-суб'єктних» відносин має сприяти розвитку особистості майбутніх фахівців, задоволенню їхніх фахових освітніх інтересів і потреб, формуванню соціальної і професійної мобільності, здатності до успішного професійного й особистісного спілкування, до подолання конфліктів, творчого розв'язання професійних завдань, вироблення колективних рішень, роботи в команді, що значною мірою сприятиме їхній конкурентоспроможності.

Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу повинно забезпечувати формування усвідомленого ставлення до психолого-педа-

гогічної освіти, розуміння її як необхідного компонента професійної підготовки, а саме – готовності до співпраці з викладачем щодо вибору її додаткового змісту та форм реалізації. Психолого-педагогічна підготовка фахівців організується відповідно до вимог державних стандартів психолого-педагогічної освіти фахівців у ВНЗ, здійснюється відповідно до сучасних вимог суспільства та професійної школи щодо фахівця в галузі педагогіки і психології, що передбачає необхідність розробки й теоретичного обґрунтування структури, змісту й організаційних форм проведення означеної підготовки майбутніх фахівців, а також виявлення критеріїв її ефективності [23, с. 3].

Освіта та професійна підготовка кваліфікованих фахівців мають бути адаптовані та тісніше пов'язані із сучасними вимогами щодо фахової діяльності. Психолого-педагогічні працівники повинні мати доступ до освіти і професійної підготовки впродовж усього свого трудового шляху, щоб модернізувати існуючі навички і набути нові в міру необхідності.

Враховуючи сучасні вимоги щодо фахівця своєї галузі, випускникам ВНЗ, які не мають професійного досвіду роботи, важко конкурувати на ринку праці з досвідченими професіоналами, коли на одне робоче місце претендує по кілька спеціалістів із досвідом роботи, тому освітній рівень майбутніх фахівців має бути високим як з теоретичного, так і з практичного боку.

В умовах трансформації економіки і з підвищенням ролі новітніх технологій у виробництві освіта є необхідною умовою й основним засобом перетворення людського потенціалу в якісний людський капітал. Освіта, що відповідає сучасним потребам суспільства, відіграє провідну роль у гуманітарному розвитку, оскільки дає змогу сформувати в кожній людині здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних реалій і забезпечувати собі належну якість життя.

Основними завданнями в цій галузі є:

- розширення практики формування державного замовлення на підготовку фахівців у вищих та спеціальних навчальних закладах для представників соціально вразливих верств населення;
- забезпечення рівного доступу до якісної безкоштовної освіти представників різних соціальних верств населення, регіонів тощо;
- заохочення здійснення громадянами витрат на отримання освіти для себе та членів сім'ї шляхом створення відповідних кредитних, страхових програм, системи податкового кредиту;
- застосовування децентралізованого підходу до професійного навчання з метою врахування потреб регіональної економіки та задоволення освітніх потреб місцевого населення;

- запровадження гуманістичного характеру освіти на основі вільного розвитку особистості, виховання соціальної активності та патріотизму;
- здійснення якісних змін у системі підвищення кваліфікації та підготовки кадрів, забезпечення їхньої відповідності тенденціям розвитку сучасної професійної школи та потребам людини вдосконалювати свій освітній і кваліфікаційний рівні впродовж усього життя [11].

Зростання соціальної ролі особистості, гуманізація і демократизація суспільства потребують створення таких умов, за яких молоде покоління України перетворилося б у націю, яка постійно навчається й удосконалюється [22, с. 164].

Однак для підвищення ефективності навчально-виховного процесу вагоме значення має підготовка відповідних психолого-педагогічних кадрів, бо педагог, психолог, вчитель чи вихователь був, є і буде основною фігурою психолого-педагогічного процесу, зокрема такого складного за своєю суттю, як процес підготовки учнів до майбутнього сімейного життя, профілактики чи ресоціалізації неповнолітніх осіб із відхиленнями в поведінці тощо.

Зважаючи на викладене, виникає потреба в підвищенні компетентності майбутніх спеціалістів у сфері міжстатевих стосунків, їхньої здатності керувати процесом морально-духовного розвитку учнів, підготовки до свідомого та відповідального виконання соціальних ролей чоловіка/дружини, батька/матері. Проблеми міжстатевих стосунків мають розглядатися в тісному взаємозв'язку з питаннями здоров'я. Для того, щоб адекватно встановити справжні причини відхилень у поведінці учнів, психолого-педагогічні спеціалісти мають бути обізнані хоча б із найбільш потрібними, вибраними питаннями сексології, патопсихології тощо. Їм також необхідно ґрунтовно засвоїти поглиблені курси вікової та педагогічної психології, соціальних девіацій, основ кримінології, соціальної профілактики, теорії та методики ресоціалізаційної педагогіки, як це заведено в деяких зарубіжних країнах, наприклад у сусідній Польщі. Така система інтердисциплінарних знань сприятиме формуванню вміння надавати своєчасну та досвідчену психолого-педагогічну, організаційну й інформаційну допомогу, а також моральну підтримку учням та їхнім батькам.

У сфері морального виховання майбутніх фахівців основними завданнями вважаються такі: формування свідомості, духовно-моральної культури, нагромадження досвіду та навичок моральної поведінки; формування почуття особистої відповідальності за свої вчинки та

можливі результати професійної діяльності; розвиток і закріплення дієвих механізмів морального самовиховання та саморегуляції поведінки [37, с. 269]. Освітній рівень і моральне виховання майбутніх кадрів відіграє визначальну роль у їхній підготовці, адже вони пов'язані з формуванням системи цінностей і розвитком особистісних якостей людини, які, зокрема, виявляються у її ставленні до інших людей, передусім до своїх потенційних колег і підлеглих.

«...Педагог, який прагне морального результату, – зазначає Г. Васянович, – має пізнати не лише сутність моральних явищ, процесів, що знаходяться в постійному розвитку (об'єктивно), а й пізнати своє реальне «Я» (суб'єктивно). Неузгодженість між об'єктивним і суб'єктивним у діяльності педагога здатна призводити до похибок у виборі мети, а також знецінювати результат дії. Оскільки основним принципом самопізнання є знаходження в собі реального «Я», то головний мотив і завдання педагога полягають у тому, щоб допомогти вихованцеві відкрити шлях до самопізнання своєї людської сутності. У цьому процесі надзвичайна роль належить самоспостереженню, самокритиці, самооцінці, самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю та ін.» [3, с. 284].

«...Проте не можна не помітити, – пише далі цитований вище автор, – що останнім часом і в учнівських, студентських колективах моральні відносини дегуманізуються: замість безкорисливості – відвертий прагматизм, замість справжнього кохання – банальний еротизм. Співжиття молоді до шлюбу, вживання наркотичних засобів стає ніби нормою. Ці й інші риси сучасної молоді людини доводять до трагічних змін у шкалі моральних цінностей, породжують цинізм, розбещеність, деградацію, бездуховність. Тому справжній педагог, який є співучасником творення моральних відносин між учнями, покликаний не лише передавати певну суму знань, але й нести в собі високі моральні начала, долати агресивність, бачити і вірити в кращі риси людини, «сіяти» добро. Учитель не повинен забувати, що в своїх учнях він має розвивати здатність слухати голос совісті, пізнавати міру добра і зла, вміти відрізнити їх одне від одного, відчувати сутність справедливості, вміти співчувати іншим тощо» [3, с. 304]. При цьому, всі сили потрібно скерувати на активну стимуляцію власних зусиль учня.

У роботі соціальних педагогів, психологів загальноосвітніх навчальних закладів постає питання про співвідношення статевого виховання та сексуальної просвіти.

У поняттях статевого виховання та сексуальної просвіти, незважаючи на тісний взаємозв'язок, існують певні відмінності. Проблема в тому, що і перше, і друге засновано на інформації, отримуваній учнями. Якщо

ця інформація залишається лише на пізнавальному рівні, доводиться говорити лише про освіту, але коли ця інформація сприяє формуванню поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій і стійко позначається на поведінці, то можна говорити і про виховання. Тому відокремити «виховне» від лише «просвітницького» або «навчального» не завжди легко, як неможливо розірвати на частини цілісну життєву ситуацію. Для того, щоб інформація мала виховне значення, вона повинна бути цікавою для вікової групи слухачів, мати належний рівень новизни й актуальності, а також презентуватися в яскравій, образній, емоційній формі.

Так, на думку Л. Олійник, статеве виховання – це процес систематичного, свідомо спланованого впливу на формування статевої свідомості та поведінки дітей, складова виховного процесу, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді й оволодіння нормами взаємин із представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до питань статі. Статеве виховання починається від народження дитини – а ймовірно, що у пренатальний (внутрішньоутробний) період – й зумовлюється переважно соціально-психологічними чинниками. Засвоюючи в родині, дитячому садку, загальноосвітній школі, оточенні загальні моральні норми, хлопчики й дівчатка водночас опановують правила, що передбачають деяку відмінність у їхній поведінці залежно від статі [18, с. 4].

Виходячи з викладеного, можемо констатувати, що статеве виховання – це процес систематичного, свідомо здійснюваного впливу на статево свідомість дитини з метою забезпечення її нормального психосексуального розвитку, передачі наукових знань про людську сексуальність, які сприяють самовизначенню особистості в системах: людина – сім'я, людина – репродуктивне здоров'я, людина – культура сексуальної поведінки, людина – сексуальна сфера тощо [12; 15; 16; 18; 32].

Статеве виховання як невід'ємна складова загального виховання фактично розпочинається з перших років життя дитини і триває впродовж усіх наступних вікових періодів аж до настання повної біологічної та соціально-психологічної зрілості людини, її становлення як особистості загалом. Статеве виховання, особливо в перші роки життя, є здебільшого мимовільним процесом, в основу якого покладений психологічний механізм наслідування й ідентифікації дитини з членами сім'ї [28, с. 76-79].

Отже, на нашу думку, статеве виховання – це процес соціалізації молоді людини, підготовка її до інтимного, подружнього та сімейного життя відповідно до заведених у певному суспільстві моральних норм.

Під змістом сексуальної освіти розуміємо систему знань про репродуктивну функцію людини, природу людської сексуальності,

культуру міжстатевих взаємин, шлюб і сім'ю. Метою просвіти є розширення поінформованості підлітків, обізнаності з питань етики та психології сексуальної поведінки, готовності людини до створення сім'ї та виконання родинних ролей, передусім подружніх і батьківських [12, с. 174].

Зміст сексуальної просвіти повинен мати інтегративний характер, тобто містити етичні, психологічні, правові, фізіологічні, гігієнічні, педагогічні й інші аспекти статевої поведінки. Система сексолого-педагогічних знань, зорієнтована на загальнолюдські цінності, становить певний логічний взаємозв'язок різних галузей знань, діапазон яких розширюється разом із віком та індивідуальним досвідом учня.

Сексуальна просвіта повинна ґрунтуватися на таких принципах: принципі виховуючого навчання, науковості, системності й об'єктивності знань, принципі діалогічної взаємодії та психологічної сумісності дорослого з підлітками, принципі випереджувального впливу, орієнтованого на зону найближчого розвитку дитини, принципі апелювання до загальнолюдських цінностей, заснованих на християнській моралі [20, с. 44 – 47], послідовності, доступності, тактовності тощо.

Сексуальна просвіта учнів має бути спрямована на формування в них таких раціональних установок: розуміння процесу розвитку людського організму та привернення уваги не лише до біофізіологічних, але й до емоційних змін, що супроводжують процес дорослішання та набуття особистісної зрілості; усвідомлення природності прагнення людини до спілкування з особою протилежної статі; розуміння значення приватного життя для щастя людини, вибіркового емоційних стосунків, усвідомлення сутності фізичних стосунків чоловіка та жінки; знання анатомії, фізіології, функціонування статевої сфери, статевих відмінностей, уявлення про чинники ризику (ІПСШ, ВІЛ-інфікування) та способи їх запобігання; розуміння виявів сексуальності в думках, відчуттях, переживаннях, певних діях; усвідомлення соціального значення своєї статевої приналежності, морально-етичних засад статевої поведінки (гендерної) поведінки [13, с. 49].

Подані нами визначення є науково обґрунтованими та містять значний перелік знань, якими повинні оволодіти підлітки в процесі статевого виховання та сексуальної просвіти. Однак насправді зміст сексуальної просвіти в загальноосвітніх школах, професійно-технічних навчальних закладах, закладах інтернатного типу обмежений вивченням питань фізіології й анатомії розвитку людського організму. І, на жаль, освітній рівень психолого-педагогічних фахівців щодо питань статевоосвітньої тематики залишається на недостатньому рівні відповідно до вимог часу та запитів учнівської молоді, а також до потреб сучасної професійної школи.

Сучасна професійна школа потребує психолого-педагогічних фахівців (педагогів, психологів, соціальних педагогів, вихователів), які б у процесі статевоосвітньої підготовки учнів здатні були створити довірливу атмосферу, що має неформальний характер, природність, невимушеність діалогу, доступність, тобто розуміння учнями специфічної термінології, адекватність у висвітленні суті наукових досліджень, періодичне використання зворотного зв'язку для отримання інформації про те, чи добре учні розуміють, як оцінюють здобуті знання, а також, що саме їх ще цікавить із даної тематики.

Необхідна також науково обґрунтована методика статевого виховання та сексуальної просвіти в роботі з різновіковими категоріями учнів, а особливо зі схильними до деморалізованої поведінки. Корекцію статевого виховання потрібно здійснювати з урахуванням принципу природовідповідності. Його сутність полягає в тому, що кожному дитину слід виховувати, зважаючи на її вікові й індивідуальні особливості [36, с. 263 – 264], а також на актуальну життєву ситуацію.

Таким чином, науково-обґрунтована розробка статевоосвітніх і статовиховних методик є однією із актуальних проблем статевого виховання та сексуальної просвіти учнівської молоді. У працях І. Кона, Т. Говорун, О. Сечейко подаються схеми трьох моделей статевого виховання, що традиційно склалися у світовій практиці (репресивна, ліберальна, демократична), елементи яких мали місце в історії вітчизняного виховання. Особливого значення розробка методик статевоосвітньої роботи набуває в контексті статевого виховання учнів. Дослідники психолого-педагогічних особливостей підліткового віку визначають, що основними є проблеми, пов'язані зі статевими аспектами поведінки. Саме в цей період підлітки потребують кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги, що дозволило б їм сформувати стратегію статевої поведінки, узгодити прагнення з реальними можливостями певного віку [31, с. 4 – 5].

Хочемо зазначити, що у процесі статевого виховання й сексуальної просвіти підростаючого покоління важливу роль відіграють як численні державні інституції, так і громадські організації, діяльність яких варто всіляко розвивати й підтримувати. Однак необхідно наголосити, що в більшості випадків їхня діяльність має стихійний, недостатньо кваліфікований і скоординований, однобічний характер. З огляду на це варто акцентувати увагу на необхідності упорядкування діяльності таких організацій: розпочати перепідготовку кваліфікованих психолого-педагогічних фахівців, які вже працюють у них (післядипломна освіта, перепідготовка кадрів при ВНЗ, а також короткотривалі форми підготовки, наприклад: курси, семінари, тренінги, конференції тощо),

постійно координувати діяльність державних і суспільних структур, у тому числі шляхом обміну інформацією та досвідом тощо.

Зважаючи на актуальність такого завдання, ще в 1998 р. наказом № 2 від 09. 04. «Про невідкладні заходи протидії в Україні розповсюдженню хвороб, що передаються статевим шляхом» Міністерство охорони здоров'я України з метою повного й ефективного виконання постанови Кабінету Міністрів України від 23.03.1998 р. № 357 «Про комплексні заходи для запобігання розповсюдженню хвороб, що передаються статевим шляхом» постановило: вийти з клопотанням до Академії педагогічних наук України щодо включення до навчальних планів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів питань із профілактики хвороб, що передаються статевим шляхом, правильної сексуальної поведінки, гігієни шлюбу; налагодити й удосконалювати роботу центрів статевого виховання при закладах охорони здоров'я шляхом включення до їхніх просвітницьких програм питань із профілактики хвороб, що передаються статевим шляхом [25]. Зважаючи на викладене, зазначимо, що в навчальних планах освітніх закладів не передбачено певних курсів сексуальної освіти та статевого виховання, а лише виховні години із профілактики девіантної поведінки, які включають проблеми запобігання хвороб, що передаються статевим шляхом тощо, проте обов'язки проведення такого роду занять покладено на класних керівників, кураторів, майстрів виробничого навчання, які не мають певної професійної підготовки щодо статевоосвітньої тематики.

Кабінет Міністрів України від 09.03.1999 р. № 341 із метою проведення серед підлітків та осіб репродуктивного віку інформаційно-освітніх заходів, спрямованих на підвищення їхньої поінформованості щодо питань СНІДу, почав пропагувати застосування засобів санітарно-гігієнічної безпеки під час статевих зносин, проводити інформаційні кампанії на користь усвідомленого добровільного обстеження на ВІЛ/СНІД майбутніх батьків, постановив: ввести у ВНЗ усіх рівнів акредитації викладання спецкурсів із психологічно-соціальних проблем статевого виховання, попередження наркоманії та СНІДу [26]. Проте не у всіх ВНЗ України такі курси впроваджені.

Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Стратегії демографічного розвитку в період до 2015 року» передбачається систематична робота задля покращення якісних характеристик рівня життя населення та гармонізації процесів його відтворення на основі відродження духовності української нації та національних традицій, відновлення сімейних цінностей, забезпечення морального здоров'я сім'ї, виховання свідомого батьківства та запобігання соціальному сирітству

[35]. Одним із основних завдань такої діяльності є запровадження нових форм і методів статевого виховання дітей та молоді, формування в них навичок здорового способу життя.

Враховуючи накази та постанови Кабінету Міністрів України, згадані нами вище, перші кроки вже зроблені: впроваджуються спецкурси щодо статевого виховання та сексуальної освіти у ВНЗ і в інститутах підвищення кваліфікації психолого-педагогічних працівників. Проте все відбувається досить повільно і не узгоджено. Немає загальнодержавної програми та чітко скоординованої системи впровадження таких предметів до обов'язкового переліку навчальних дисциплін. Однак цікавий і цінний досвід діяльності кількох українських вищих шкіл у цій сфері заслуговує на більш ґрунтовне вивчення, узагальнення і популяризацію, які ми представимо далі.

Так, наприклад, багато уваги приділяється проблематиці статевого виховання та сексуальної освіти у ВНЗ «Український Католицький Університет» (далі УКУ) у м. Львові. Студенти УКУ вивчають курс «Моральне богослов'я (етика подружнього життя і статева етика)», зокрема, в якому з опорою на християнське віровчення розглядаються питання міжстатевих стосунків.

Під керівництвом Катехитичної комісії Української греко-католицької церкви, за участю спеціалістів різних структурних одиниць Української греко-католицької церкви та катехитично-педагогічного інституту Українського Католицького Університету ініційовано та напрацьовано посібник для вчителя «Тіло – храм Святого Духа. Програма статевого виховання (17-18 р.)».

Програма «Тіло – храм Святого Духа» є доповненням до вже чинних програм християнського виховання та реалізовується в недільних катехитичних школах, парафіях у процесі катехизації дітей і молоді, в центрах формування молодих сімей, у католицьких школах, а також використовується як джерело методичної допомоги під час викладання християнської етики в старших класах загальноосвітніх шкіл. Метою проведення й основним завданням цієї програми є допомога батькам, катехитам, вчителям християнської етики у формуванні особистості підлітків і молоді; у формуванні розуміння статевої як Божого дару, плеканні «чистоти серця» та покликанні молоді людини до святості у всіх аспектах її життя: соціальному, емоційному, інтелектуальному та духовному.

Зміст програми статевого виховання базується на чотирьох підручниках. Програма статевого виховання спрямована на свідоме та відповідальне розкриття духовно-морального потенціалу людини у всіх

сферах її життєдіяльності, на усвідомлення ролі статевої в розвитку всіх вимірів людської особи – фізіологічного, психічного, суспільного і духовного [29].

Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського (м. Київ) провадить підготовку кадрів для праці в парафіях, консультаційних кабінетах і центрах при релігійних установах для праці з дітьми, молоддю, батьками, вчителями щодо питань статевого виховання, подружнього та сімейного життя. До інституту приймаються кандидати, в яких є вища освіта і диплом спеціаліста або магістра (з філософських, богословських, педагогічних, психологічних, соціологічних чи правових дисциплін). Для осіб, які не мають вищої освіти, є можливість брати участь у навчальних заняттях в якості вільних слухачів.

Головна мета діяльності Інституту релігійних наук св. Томи Аквінського – це представити науку про подружжя, сім'ю та виховання більш широкому колу людей на основі філософсько-богословського вчення та використання сучасних наукових здобутків у галузі психології, педагогіки і соціології; навчати принципів, які гарантують гармонію подружніх стосунків і щасливе сімейне життя, пропагувати здоровий спосіб сімейного життя, родинні цінності, засади правильного виховання дітей і молоді таким чином, щоб знизити кількість розлучень, неповних сімей та запобігти виникненню сімейних дисфункцій; передати слухачам наукові, об'єктивні та педагогічно вартісні знання про статевість людини, її плідність, передумови подружнього та сімейного благополуччя і щастя, викласти вчення Церкви про родинне життя; представити державні програми родинного життя і сформувати навички конструктивної співпраці з батьками [7].

Чимало цікавих і корисних напрацювань мають також і світські навчальні заклади, які діють у різних містах України. Так, наприклад, для практичних психологів загальноосвітніх шкіл, слухачів факультету підвищення кваліфікації Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти передбачений спецкурс «Основи психосексуального розвитку та статевої соціалізації особистості», мета якого: розширити діапазон професійних знань і вмій практичних психологів задля оптимальної реалізації в професійній діяльності. Однак, на нашу думку, рамки та зміст такого спецкурсу слід було б значно розширити, зважаючи на його актуальність.

На кафедрі «Педагогіки та психології підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти в перелік обов'язкових спецкурсів входить такий: «Статеве виховання дітей та підлітків», скерований до директорів і заступників

директорів шкіл із навчально-виховної та виховної роботи, завідувачів, методистів, вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів, вихователів шкіл-інтернатів, психологів, соціальних педагогів, учителів фізики, географії, інформатики, основ безпеки життєдіяльності, класних керівників тощо.

На кафедрі соціальної педагогіки Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка також передбачений спецкурс «Основи статевого виховання», для викладання якого викладачами кафедри були написані методичні рекомендації.

Важливим є також посилення уваги до статевого виховання дошкільнят. Зазначимо, що авторами О. Черновою та Т. Фіяло було видано посібник «Статеве виховання дітей дошкільного віку», який рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. У ньому обґрунтовується необхідність статевого виховання дітей дошкільного віку, подана авторська програма «Паростки життя» та розробки конспектів занять, добірка дидактичних, сюжетно-рольових і рухливих ігор, вірші, авторські казки й інше, що сприятиме статево-му вихованню дітей дошкільного віку. Посібник адресовано вихователям, студентам, батькам.

Таким чином, на основі дослідження освітнього рівня психолого-педагогічних фахівців для здійснення статевого виховання, сексуальної просвіти та його відповідності потребам сучасного суспільства, можна зробити висновок, що актуальними є зміни в базовій і післядипломній професійній освіті фахівців загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладах тощо. У сучасних закладах вищої освіти назріла нагальна необхідність щодо практичної підготовки кваліфікованих кадрів, які б були ґрунтовно ознайомлені з науковими основами психогієни статевої відносин і статевого виховання, закономірностями проявів сексуальної поведінки в контексті вікових особливостей учнів, котрі змогли б вчасно виявляти, правильно діагностувати та корегувати поведінку неповнолітніх, схильних до різноманітних девіацій, в тому числі і статевого змісту, провадити профілактичну роботу в цьому напрямі.

Потреба є у створенні системи цілеспрямованої підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів, а також у єдиній державній програмі, культурно-масових заходах, які за своїм змістом фактично відповідали би цілям освітньої і медичної моделей профілактичної роботи зі статевого виховання та просвіти, а також потребам сучасної професійної школи. Відчувається недостатня кількість фахівців, які володіють міждисциплінарними знаннями на рівні сучасних вимог науки та практики, що здатні розробляти і впроваджувати авторські навчальні

та профілактичні програми зі статевого виховання, сексуальної просвіти, а також здійснювати кваліфіковану підготовку психолого-педагогічних кадрів для такої діяльності.

Проте вирішення зазначених недоліків, на нашу думку, можливе за умов розробки науково-обґрунтованої системи професійної підготовки майбутніх фахівців до статевого виховання та сексуальної просвіти учнівської молоді, зокрема шляхом розробки та впровадження програм, курсів, спецкурсів, постійно діючих семінарів, семінарів-практикумів, педагогічних студій, соціально-педагогічних тренінгів тощо, спрямованих на підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців відповідно до сучасних вимог професійної школи й оволодіння ними практичними навичками, необхідними в роботі з неповнолітніми.

Існуюча система професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ ставить основні акценти на винятково професійну складову навчання, де знання, уміння та навички є критерієм успішності навчання студентів і результативності їхньої професійної підготовки. Тоді як молодий спеціаліст у процесі своєї трудової діяльності окрім проблем власне професійних (рівень його знань, умінь і навичок) стикається з проблемами психологічного та соціального характерів. Таким чином, особливу увагу у професійній підготовці майбутніх спеціалістів різних спеціальностей потрібно приділяти формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності, про яку ми згадували вище, зосереджуючись саме на цьому феномені впродовж усього періоду навчання студента [8, с. 12–13].

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що визначальним завданням соціально-психологічних основ підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності є підготовка конкурентоздатного спеціаліста, який відповідає сучасним вимогам ринку праці. Відповідно до цих завдань потрібно розробляти та впроваджувати новітні активні методи навчання, поєднувати різноманітні форми, технології, стратегії підготовки та формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, зосереджувати увагу на застосуванні набутих умінь і навичок упродовж навчання в реальних умовах на практиці. Професійна підготовка до майбутньої діяльності повинна створити умови кожному здобувачу професії для переходу навчання в самонавчання, виховання в самовиховання, а розвитку – у творчий саморозвиток особистості.

Літератур

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в двух томах / Б. Г. Ананьев. – Т. II – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Балл Г. О. Психология праці та професійної підготовки особистості:

- навч. посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, В. І. Гордієнко та ін. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 343 с.
 4. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми / І. Дружиніна [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>
 5. Зимняя И. А. Гуманизация образования (состояние, проблемы, перспективы) / И. А. Зимняя // Гуманизация образования: психолого-педагогический международный журнал. – 1992. – № 2. – С. 45– 48.
 6. Иванова Н. Г. Психологічні основи професійної підготовки: історія та сучасний стан / Н. Г. Иванова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ, 2010. – Т. XII. – Ч. 4. – С. 158–165.
 7. Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.it.dominic.ua>
 8. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посібник / Г. О. Ковальчук. – [2-ге вид., доп.]. – К.: КНЕУ, 2005. – 298 с.
 9. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
 10. Кондрашова Л. В. Формирование личности потенциала будущих специалистов как показатель качества высшего образования / Л. В. Кондрашова // Вісник СевНТУ: зб. наук. праць. – Вип. 127. – Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2012. – С. 3–5.
 11. Концепція гуманітарного розвитку України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>
 12. Кравець В. Основні підходи до сексуальної соціалізації учнівської молоді в країнах західної та східної Європи / В. Кравець // Статеві соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн: монографія / [за ред. члена-коресп. АПН України, проф. В. Кравця]. – Тернопіль: Астон, 2009. – С. 172–204.
 13. Кравець В. П. Збереження репродуктивного здоров'я вихованців інтернатних закладів: навч.-метод. посібник / В. П. Кравець, О. М. Кікінеджи, О. Б. Кізь. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2002. – 180 с.
 14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психоло-

- гии / Б. Ф. Ломов. – М.: Издательство «Наука», 1984. – 444 с.
15. Максимчук Н. П. Психологія сексуального розвитку: навч. посібник [для студентів ВНЗ] / Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ПП О. А. Буйницький, 2006. – 144 с.
 16. Нагаев В. В. Психология сексуальной безнравственности / В. В. Нагаев. – Сыктывкар: Общество психологов СССР; Коми респ. отделение, 1990. – 224 с.
 17. Національна доктрина розвитку освіти України [Електронний ресурс] – Режим доступу: osvita.ua/legislation/other/2827
 18. Олійник Л. Статеве виховання: навч. посібник з питань здійснення статевого виховання дітей від народження до юнацького віку / Л. Олійник. – Миколаїв: ПП «Прінт-Експрес», 2010. – 112 с.
 19. Основи / Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головний ред. В. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – С. 861.
 20. Петрунько О. В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків / О. В. Петрунько. – К.: ДЦССМ, 2004. – 80 с.
 21. Підготовка до трудової діяльності / Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 676.
 22. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів: навчальний посібник / [авт. кол.; В. К. Демиденко (керівник) та ін.]. – К.: ІЗМН, 1996. – 204 с.
 23. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: / Т. Б. Поясок / 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
 24. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: наук.-метод. посібник / В. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 288 с.
 25. Про невідкладні заходи протидії в Україні розповсюдженню хвороб, що передаються статевим шляхом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.moz.gov.ua
 26. Про програму профілактики СНІДу та наркоманії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
 27. Про розроблення державних стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF>
 28. Проблеми сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді: науково-методичний збірник / [відп. ред. С. О. Свириденко]. – К.: ІСДО, 1995. – 88 с.

29. Програма – «Тіло – храм Святого Духа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rr.lviv.ua
30. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Міжнародне співробітництво та університетська освіта [відп. за випуск Журецький Я. Л.]. – Миколаїв: Видання ЧДУ імені Петра Могили, 2000. – С. 7–14.
31. Рибалка О. Я. Формування готовності студентів біологічних факультетів до виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Я. Рибалка; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 22 с.
32. Сечейко О. В. Статеве виховання підлітків у сучасних умовах / О. В. Сечейко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4 (25). – С. 93–98.
33. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки / Р. Т. Сімко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – Випуск 13. – С. 415–425.
34. Слостенин В. А. Формирование творческой личности будущего учителя / В. А. Слостенин // Современная педагогика. – 1975. – № 1. – С. 79–85.
35. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / [авт. кол. Л. С. Волинець, Н. М. Комарова та ін.]. – К.: Студцентр, 1998. – 120 с.
36. Станская А. А. Проституция несовершеннолетних – социальная и правовая проблема общества / А. А. Станская. – СПб.: Асланов; Юридический центр Пресс, 2005. – 336 с.
37. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Педагогіка управління: навч. посібник / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, З. О. Чеваньова. – Х.: НТУ ХП, 2003. – 408 с.

1.4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах постійних динамічних змін, коли, за оцінкою В. Кременя, змінюються знання, технології, інформація, обставини життя тощо, і «відбуваються ці зміни значно швидше, аніж зміна покоління людей», перед закладами освіти всіх ланок і рівнів постають нові завдання, небачені раніше виклики і проблеми. Найперше це пов'язано з тим, що, як зазначає вчений, отримані знання дуже швидко «старіють», виникає потреба в нових [24, с. 3]. Виникає потреба в постійному оновленні знань, неперервній освіті як учнів, так і самих педагогів. До того ж динаміка змін на ринку праці в умовах світової економічної кризи ускладнює педагогічні проблеми підготовки конкурентоспроможних фахівців, спеціалістів.

Підготовка молоді до життя і діяльності в конкурентному та динамічному світі потребує спільного особистісного зростання всіх суб'єктів процесу професійної підготовки. Все це актуалізує проблему психологічного забезпечення педагогічної взаємодії в закладах професійної освіти, її спрямованості на особистісне і професійне зростання педагогів і учнів, розвиток у них здатностей швидко адаптуватися до нових умов, мобільно реагувати на нові виклики, виявляти оперативність у прийнятті рішень, виробляти готовність до демократичного, партнерського спілкування і міжособистісної комунікації, до соціально активних дій.

Концептуальні підходи до проблеми «Педагогічна взаємодія»

Відомо, що дослідження будь-якої наукової проблеми потребує виокремлення ключових понять. У концепції кожної соціально-педагогічної системи, підкреслює Н. Ничкало, основними поняттями є: мета, принципи, завдання та пріоритетні напрями її розвитку [29, с. 87]. Слушною є також думка О. Гончар щодо упорядкованості поняттєво-термінологічного апарату як необхідної умови входження в міжнародний освітній простір, вивчення й побудови теоретичних моделей, осмислення процесів навчання в динаміці й перспективі, для чіткішого визначення предмета дослідження й побудови послідовної концепції [8]. Ключовими поняттями у нашому дослідженні є: «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «психологічне забезпечення», «психологічний супровід», «педагогічне забезпечення», «конкурентоспроможний фахівець».

«Взаємодія» є родовим поняттям дефініції «педагогічна взаємодія». Як універсальне поняття, взаємодія широко вживається у різних галузях науки: філософії, психології, педагогіки, соціології, лінгвістики та ін. Взаємодія у філософському розумінні відображає процес впливу

різних об'єктів один на одного, їхню взаємозумовленість, зміну станів взаємопереходів, а також «породження» одним об'єктом іншого. Лише у взаємодії об'єктів можуть виявлятися їхні властивості. Як філософська категорія, взаємодія носить універсальний і об'єктивний характер. Принципи взаємодії узагальнюються протиріччями. Кожна із взаємодіючих сторін може бути причиною іншої і, як наслідок, водночас впливає на протилежну сторону. Взаємодія протилежностей, протиріч є найвагомішим джерелом, основою і причиною виникнення саморуху в розвитку об'єктів.

Узагальнену характеристику поняття «педагогічна взаємодія» знаходимо в словниково-довідковій літературі. Так, в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» дається таке тлумачення цього поняття: «Взаємодія педагогічна – особистісний контакт вихователя і вихованця (чи вихованців), випадковий або навмисний, окремий або прилюдний, тривалий або короткочасний, або вербальний, наслідком якого є взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок» [5, с. 68]. У російському «Педагогическом энциклопедическом словаре» педагогічна взаємодія розглядається як процес, що відбувається між педагогом і учнем під час навчально-виховної роботи, який спрямований на розвиток особистості суб'єкта навчання [32, с. 192]. Аналогічне розуміння педагогічної взаємодії дає А. Петровський.

Не вдаючись до інших визначень цього поняття (їх можна знайти в іншій педагогічній і психологічній довідковій літературі), виділимо найбільш істотні положення, які його характеризують:

1. Взаємодія педагогічна може виявлятися у вигляді співробітництва, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників.
2. Гуманістично-орієнтовний процес може бути лише процесом педагогічної взаємодії вихователя і вихованця, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні (в міру своїх знань і можливостей) партнери.
3. У сучасному суспільстві стосунки педагогів і учнів (вихователів і вихованців) будуються здебільшого в інтелектуальному середовищі й перенапружені емоційно.
4. Педагогічна взаємодія відіграє велику роль у людському спілкуванні, зокрема у стосунках ділових, партнерських, при дотриманні етикету, в проявах милосердя.
5. Педагогічна взаємодія зумовлена і опосередкована навчально-

виховною діяльністю, метою навчання і виховання.

6. Педагогічна взаємодія може досліджуватися як процес індивідуальний між педагогом і учнем (між вихователем і вихованцем), як соціально-психологічний (в колективі) і як інтегральний (що об'єднує різні виховні впливи в конкретному суспільстві).

7. Взаємодія стає педагогічною тоді, коли дорослий (педагог чи батько) виступає як наставник, а краще, як партнер [32, с. 192].

За оцінкою В. Сластьоніна та І. Ісаєва, педагогічна взаємодія є універсальною характеристикою педагогічного процесу. Назване поняття, на їхню думку, є значно ширшим від «педагогічного впливу», який зводить педагогічний процес до суб'єкт-об'єктних стосунків. Згадані вчені вважають, що аналіз реальної педагогічної практики дає можливість виявити широкий спектр взаємодії: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учень – об'єкт засвоєння» та ін. Стосовно педагогічного процесу визначальним є взаємозв'язок «педагогічна діяльність – діяльність вихованця», а вихідним, що визначає його результат, є відношення «вихованець – об'єкт засвоєння».

Зазначимо деякі характеристики педагогічної взаємодії, на які звертають увагу дослідники. Зокрема, акцентується увага на видах педагогічної взаємодії, а отже, й на відносинах: педагогічні (відносини вихователя і вихованців); взаємні (відносини з дорослими, ровесниками, молодшими); предметні (відносини вихованців з предметами матеріальної культури); відношення до самого себе. При цьому підкреслюється, що виховна взаємодія виникає і тоді, коли вихованці й без участі вихователя у повсякденному житті вступають у контакт з оточуючими людьми і предметами.

Як двостороннє явище педагогічна взаємодія включає в себе два взаємозумовлених компоненти: педагогічний вплив і зворотну реакцію вихованця. Впливи бувають прямі (прохання, наказ, розпорядження), й непрямі (наприклад, загроза виклику батьків на розмову до педагога); розрізняються за спрямованістю, змістом, спонуканням до дії, підтримкою контакту, вираженням думки і формами, пред'явленням (вербальні і невербальні); за наявністю та відсутністю цілі, характером зворотного зв'язку (керовані, некеровані). Відповідно, такими ж багатоманітними є і зворотні реакції вихованців: активне сприйняття (уточнення інформації), переробка інформації, ігнорування чи протидія (відмова від діяльності), емоційне переживання (гнів, радість, здивування) або байдужість [40].

Педагогічна взаємодія є вирішальним чинником ефективності педагогічного процесу в усіх закладах освіти. В умовах нових реалій

суспільно-цивілізаційного, соціально-економічного, технологічного характерів відбувається постійне оновлення професійної освіти, а отже, процесу професійної підготовки, зокрема й педагогічної взаємодії.

Поняття «педагогічна взаємодія» трактується залежно від підходів до логіки психолого-педагогічних досліджень. У праці Л. Велитченка проаналізовані найпоширеніші підходи цього поняття:

- підхід, заснований на ідеї співпраці (В. Дьяченко, Н. Літвінова, Ж. Меньшикова, Л. Нечаєва);
- підхід, заснований на ідеї міжособистісної взаємодії, що передбачає такий рівень педагогічного ставлення (установки, цінності, мотиви) і спілкування (мовленнєва поведінка, невербальні вияви), який забезпечує учасникам соціально-психологічних ситуацій переживання своєї тотожності з іншими, а отже, засвоєння групових норм, ролей, схем;
- підхід, заснований на ідеї міжособистісних взаємовпливів (духовний саморозвиток, засвоєння цінностей, приєднання до внутрішнього світу іншого) і передбачає такі рівні спілкування (в соціальному просторі, групі): взаємовплив, знання людей, виявлення в них особистісно значущого (О. Киричук); способи оволодіння цінностями (С. Музичук); оцінку системи цінностей учнів (С. Мусатов) [3, с. 47].

На основі системного підходу педагогічна взаємодія розглядається як цілісне явище, яке ґрунтується на ознаках інтегрованості, самодостатності, автономності. Як наукова категорія вона відтворює основні властивості спільної діяльності педагога й учнів. Як реально функціонуюча структура педагогічна взаємодія базується на єдності елементів, що перебувають у певних причинно-наслідкових зв'язках. Л. Велитченко обґрунтовує, що педагогічна взаємодія враховує взаємозалежність системи і середовища та відображає вплив середовища на функціональні прояви системи. Відповідно до цієї ознаки педагогічна взаємодія відтворює основні взаємозалежності (комунікативні, практичні, пізнавальні), які властиві соціальній спільноті, освітній, педагогічній системі. З погляду на педагогічну взаємодію як на ієрархічне явище, засноване на впорядкованості реальної взаємодії між рівнями від вищого до нижчого, елементарним рівнем є епізодичні інтерактивні акти, коли їх учасники діють як «Ми – суб'єкти» в межах одиничного завдання. До вищого рівня, на його думку, належать інтеракції вчителів і учнів, що ґрунтуються на стійких інтегративних патернах. Педагогічна взаємодія – це явище, що допускає множинність опису в таких аспектах як особистісний, діяльнісний, змістовий, пізнавальний, методичний, мовний, ціннісний,

поведінковий [4, с. 124].

О. Коць узагальнив результати психолого-педагогічних досліджень, які стосуються феномену «педагогічна взаємодія», її змісту, структури, функцій у контексті готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності [22]. У роботах А. Андрєєва, Г. Балла, Я. Бютнера, В. Власенка, М. Демидова, Я. Коломінського, С. Максименка, Л. Петровської, А. Петровського, К. Роджерса та ін. розвиток здатностей до взаємодії та професійного спілкування в майбутнього вчителя зумовлений певними особистісними якостями. Залежно від успішності педагогічної діяльності, а отже, і якості професійної підготовки у професійній школі, від змісту процесу взаємодії в системі «викладач – учень (студент)», від розвитку комунікативної компетентності обґрунтовується поняття «педагогічна взаємодія» у працях О. Бодальова, Л. Волинської, Ю. Ємельянова, С. Кондратьєва, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Мерніна, С. Мусатова, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.

Простежено підходи, за якими дослідники розглядають психологічні проблеми педагогічної взаємодії з урахуванням типізації особливостей суб'єктів педагогічного процесу. С. Кондратьєв, О. Кондратьєва, О. Реан, Я. Коломінський та ін., окрім вербальної взаємодії педагога й учнів, включають в аналіз цілепокладання вплив на свідому та несвідому сферу психіки учнів і педагогів, характеристику спілкування. За таким підходом, розробленим С. Кондратьєвим, створення психічної типології учителя розглядається через співвідношення індивідуальних особливостей педагога і характеристик його діяльності. Тобто змістовими характеристиками педагогічної взаємодії є типові особливості суб'єктів педагогічної праці. За основу психологічної типології береться профіль потреб особистості, психологічний простір сприйняття, система дій, які забезпечують реалізацію професійно-педагогічної діяльності, а отже, педагогічної взаємодії. Автор зазначає, що в педагогічній взаємодії дослідники здебільшого акцентують на мовному спілкуванні педагогів і учнів й не розглядають постановку мети, мотивації і характеру спілкування. Він вважає, що при аналізі педагогічної взаємодії потрібно розглядати не лише те, що і як говорить педагог, але й те, для чого він це робить (сказане стосується й учнів). А тому в якості аналізу взаємодії педагога й учня на занятті він пропонує розглядати: постановку мети педагогом; постановку мети учнем; вплив педагога на свідомість учня; вплив педагога на підсвідомість учня; вплив учня на свідомість педагога; вплив учнів на підсвідомість педагога; створення установок педагогом на взаємодію, характер спілкування, парціальну оцінку [19, с. 130 – 137].

Педагог здійснює вплив на свідомість учнів через мовне спілкування, використання різних прийомів під час пояснення, бесіди інформаційного

характеру (постановка питань), евристичної бесіди (передбачає вирішення педагогічної ситуації), диспуту тощо. Через невербальне спілкування з використанням акустичних, лінгвістичних (якість голосу, його діапазон і тональність, сила звучання, тембр, ритм тощо) і екстралінгвістичних (пауза, сміх, зітхання тощо), візуальних, тактильних, ольфакторних впливів відбувається опосередкована дія вчителя на індивідуальне несвідоме учнів. Погрози, кепкування педагога можуть викликати страх, злобу, ненависть учнів, а похвала, заохочення, навпаки, сприяють позитивному емоційному настрою.

Психолог доводить, що вплив учнів на свідомість педагога може мати цілеспрямований або спонтанний характер і, як правило, здійснюється в рамках мовленнєвого спілкування, під час якого може переважати як монолог однієї зі сторін, так і почерговий монолог, або ж діалог чи полілог. Спілкування може носити як фронтальний (педагог спілкується з усім класом), так і діадетичний характер (з окремим учнем). На підсвідомість педагога учень впливає через невербальне спілкування і може викликати в нього позитивні, негативні чи нейтральні емоційні стани.

Важливе значення має установка педагога на взаємодію, яка визначає стратегію взаємодіяльності педагогів і учнів. Ця стратегія може бути авторитарною, псевдогуманістичною, ліберальною, інтегративною тощо. Наголосимо, що саме інтегративна стратегія, за якою педагог не лише орієнтований на потреби учнів, але й створює ситуацію розвитку особистості, розглядається нами як перспективна щодо взаємодії педагогів і учнів у процесі професійної підготовки.

Парціальна оцінка взаємодії визначає передусім ставлення педагога до засвоєння учнями навчального матеріалу, а також до самих учнів або окремого учня. Така оцінка може бути трьох типів: відсутність оцінки (неповна оцінка); негативна оцінка (зауваження, нотації, сарказм, докір); позитивна оцінка (похвала, схвалення, підбадьорювання, погодження). Детальний аналіз і опис запропонованого підходу зумовлений тим, що він може бути використаним для характеристики цілісного, логічно завершеного заняття, в тому числі й у професійно-технічних навчальних закладах. Спостереження і аналіз взаємодії педагогів та учнів на заняттях дозволить визначити домінуючі параметри і психологічні особливості педагогічної взаємодії [19, с. 130 – 137].

Опираючись на положення, що система взаємодії «викладач – учень (студент)» розвивається як у просторі, так і в часі, й за певних умов стає чинником розвитку всіх суб'єктів навчального процесу, Л. Ковальчук пропонує розглядати педагогічну взаємодію як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних

діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [18, с. 21].

С. Цюра і С. Когут слушно стверджують, що існуюча традиційна однолінійна професійна підготовка суперечить як законам розвитку особистості, так і потребам саморозвитку будь-якої відкритої системи. Така підготовка створює реальні перешкоди самоорганізації професійного й особистісного росту, а професійні знання не набувають особистісного сенсу. Професійні знання можуть набути такого сенсу за умови реального чи уявного (імітаційного) застосування їх у професійній діяльності, зіставлення їх із власним баченням, сприйманням їхньої доцільності. Ставлення до процесу професійної підготовки як до такого, що є зовні керованим, відсутність бачення в ньому особистісного сенсу, вносить хаос у самореалізовану дію майбутніх професіоналів. Як наслідок, загально визнаним є падіння мотивації як до навчання, так і до обраної професії, що простежується у студентів уже на перших курсах навчання [44, с. 32 – 33].

При вивченні концептуальних підходів щодо психологічного забезпечення педагогічної взаємодії у професійно-технічних навчальних закладах, підготовки конкурентоспроможних фахівців вихідним для нас стало положення про педагогічну діяльність викладача (майстра виробничого навчання, вихователя та інших педагогічних працівників) та учнів у процесі професійної підготовки. У цьому зв'язку педагогічну взаємодію в ПТНЗ ми розглядаємо як взаємодіяльність педагогів і учнів. Особистісно-діяльнісна парадигма, що визнана пріоритетною в розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України, вибудовується на діалектичній єдності особистісного та діяльнісного підходів, адже особистість є суб'єктом діяльності, а діяльність, разом з іншими чинниками, визначає особистісний розвиток людини. Діяльність уможливорює розвиток особистості, реалізації її потенційних сил і здібностей.

За оцінкою Н. Ничкало, особистісно-діяльнісний підхід «сприятиме духовному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі й гідності, вміння працювати у виробничому колективі» [29, с. 92]. На нашу думку, оскільки провідним положенням особистісно-діяльнісного підходу є погляд на особистість як суб'єкта діяльності та власного розвитку, то педагогічну взаємодію слід розуміти як міжособистісну в значенні способу реалізації спільної діяльності педагога і учнів.

Психологами доведено, що становлення особистості особливо інтенсивно відбувається у професійній діяльності, оскільки вона

концентрує в собі активність суб'єкта. За твердженням О. Леонт'єва, реальні основи особистості людини лежать не в закладених у ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і потягів, і навіть не в набутих нею навичках, знаннях і вміннях, зокрема й професійних, а в тій самій діяльності, яка реалізується цими знаннями і вміннями [27, с. 202].

Взаємозв'язок професійного й особистісного розвитку у професійно-технічних навчальних закладах забезпечується шляхом реалізації принципу професійної спрямованості навчання. Провідна роль цього принципу в ПТНЗ зумовлена потребою здійснення у процесі професійної підготовки як виховання громадянина, так і навчання робітника професії (Г. Новацький); потребою формування соціальної і психологічної спрямованості на професійну діяльність (йдеться про взаємозв'язок професійності й цілісності особистості) [16, с. 34]. Р. Гуревич доводить, що сутність принципу професійної спрямованості навчання полягає «у своєрідному використанні педагогічних засобів, при якому забезпечується засвоєння учнями передбачених програмами навчальних дисциплін знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності і, водночас, успішно формується інтерес до обраної професії, ставлення до неї, професійні якості особистості майбутнього кваліфікованого робітника». На його думку, саме при такому розумінні принцип виконує функцію стратегічного орієнтира для формування професійно спрямованої особистості [10, с. 43; 11, с. 50 – 51].

Провідним положенням розгляду проблеми педагогічної взаємодії в аспекті професійної підготовки молоді до життя і діяльності в конкурентному світі вважаємо спільне особистісне і професійне зростання суб'єктів педагогічного процесу, системоутворюючим чинником якого є взаємодія особистості з професією, що означає: вибір, якість освоєння, психологічний зміст діяльності, сходження до вершин професіоналізму, подолання професійних криз, конфліктів, деформацій, професійного старіння, а також забезпечення і психологічний супровід професійного становлення і розвитку.

Ідея взаємодії виникла у 70-х роках ХХ ст. з утвердженням у розвинутих країнах демократичних принципів організації виробництва, гуманістичної теорії про роль праці, ядром якої вважалися професійне становлення особистості та професії. Такий підхід пов'язаний з тим, що в процесі освоєння професії, особливо при виконанні професійної діяльності, відбуваються структурні зміни і в особистості робітника, і в структурі самої діяльності, тобто професіоналізація особистості приводить до зміни характеру і змісту професії. Таким чином, розвиток

учня як особистості, як суб'єкта діяльності стає найважливішою метою професійної освіти і може розглядатися в якості системотворчого чинника [17, с. 32].

Отже, вирішальним завданням професійної підготовки у ПТНЗ є ефективно забезпечення процесу взаємодіяльності педагогів і учнів, спрямоване на їхній особистісний і професійний розвиток, а визначення принципів педагогічної взаємодії сприятиме практичній реалізації цього завдання. До таких принципів належать:

1. *Принцип оптимального співвідношення індивідуального, особистісного і професійного розвитку.* Професійне становлення детермінується взаємодією індивідуального, особистісного і професійного розвитку. Відомо, що індивідуальний розвиток залежить від біологічних чинників (спадковість, стан організму, стан здоров'я, фізична і психічна енергетика); особистісних – психічних особливостей і насамперед від стосунків, мотивів, інтелекту, емоційно-вольової сфери; професійних – від соціально-економічних чинників і провідної (професійної) діяльності. Оптимальне співвідношення індивідуального, особистісного і професійного розвитку зумовлює самореалізацію людини [14, с. 135 – 152].
2. *Принцип гуманізації* зумовлений постійним взаємовпливом педагога й учня один на одного. Це вплив педагога на поведінку, мотиви, інтереси, цілі, цінності учня з очікуваними і реальними відповідними реакціями на них. Важливими елементами цього принципу у взаємодії педагога й учнів є розвиток у них позитивної установки один на одного, перехід на суб'єкт-суб'єктні відношення, адже такий характер організації навчання скеровує установку вчителя й учня на активний пошук готовності до взаєморозуміння, проникнення у світ почуттів і переживань [2, с. 64 – 65].
3. *Принцип особистісного підходу*, який орієнтує викладача на психологічну структуру особистості, врахування при взаємодії індивідуального досвіду учнів, їхніх потреб у самореалізації, самовизнанні та самовиявленні, пошуку шляхів їх розвитку і реалізації особистісних можливостей з урахуванням вікових, соціально-психологічних, діяльнісних закономірностей розвитку особистості.
4. *Принцип самоорганізації* відображає специфіку управління процесом формування творчої особистості й реалізації її творчого потенціалу (Є. Князєв). Названий принцип С. Сисоева виокремлює як один із принципів педагогічної творчості. Оскільки педагогічна

взаємодія детермінується творчою діяльністю її суб'єктів при виконанні педагогом управлінської функції, то цей принцип ми відносимо і до педагогічної взаємодії [42, с. 57]. Основна тенденція реалізації принципу самоорганізації полягає у зміщенні акцентів у взаємодії педагогів та учнів на самостійність, самовияв, ініціативу учнів, студентів, слухачів. Позиція «викладач попереду» має змінюватися на позицію «учень попереду» (О. Новіков).

5. *Принцип співробітництва* спрямований на утвердження взаєморозуміння, довіри і взаємної вимогливості педагога й учня, студента, слухача. Співробітництво – це нові ділові контакти учня і педагога, спільна постановка завдань, спільний аналіз педагогічних ситуацій, їх розв'язків і досягнутих результатів; це створення у професійних закладах освіти невимушеної відкритості, творчості, демократичної атмосфери (О. Новіков).
6. *Принцип духовності* ґрунтується на утвердженні в умовах духовної кризи системи абсолютних цінностей: Істини, Добра, Краси (В. Кремень). У процесі навчання через аналіз окремих подій чи фактів при вивченні предмета, сприйняття інформації учні мають не якомога більше знати, а якомога більше розуміти, відчувати, співпереживати і діяти так, аби бути гідним звання Людини [38]. Водночас важливим для принципу духовності є положення О. Ледньова про необхідність знаходження точки дотику між соціалізацією та індивідуалізацією особистості з метою підготовки не просто «хорошої» людини і не просто першокласного спеціаліста, а й «особистості-професіонала». Виокремлюючи це положення стосовно формування в учнів ПТНЗ професійно орієнтованого та соціально-гуманітарного знання, В. Онищенко слушно підкреслює, що це має бути професіонал, який, окрім своїх професійних знань і вмінь, засвоїв культуру людських взаємин, морально-духовні цінності соціуму, що дозволяють йому діяти як творчо-професійно, так і морально-культурно [31, с. 124]. Утвердження принципу духовності підпорядковане, на нашу думку, формуванню в учнів здатності до самоаналізу, самоусвідомлення, до рефлексії та саморефлексії.
7. *Принцип громадянськості* й патріотизму, сформований Г. Васяновичем [2, с. 78 – 82], ми відносимо до важливих принципів у професійній підготовці, а отже, й до забезпечення змісту педагогічної взаємодії. Він сприяє не лише відродженню моральних цінностей минулого, а й допомагає міцно стати на основи, адекватні моральній природі, духу нашого народу, які виведуть незалежну Україну до світових висот цивілізації та культури. У контексті сучасних цивілізаційних

змін розуміння патріотизму відрізняється певними особливостями, а саме: як ніколи до цього воно передбачає не тільки любов до свого народу, а й повагу до інших, повагу до кожної людини незалежно від її національності та громадянства. Щоб підготувати людину до життя в нинішньому столітті, слід повністю усвідомити сутність змін, принесених новим часом, зорієнтувати суспільство і державу (а отже, і молоде покоління – Г. Д.) на свідоме послідовне і динамічне їх сприйняття [25, с. 9 – 10].

8. *Принцип створення сприятливого середовища.* Згідно з сучасними світовими освітніми процесами середовище набуває вагомого значення для активного залучення суб'єктів навчального процесу, розвитку демократичних засад, громадянських взаємин. Стосунки учасників навчального процесу із середовищем складаються у процесі їх взаємного впливу. Головними механізмами, завдяки яким відбувається формування міжособистісного простору педагогічної взаємодії, є такі: взаєморозуміння – формування спільного поля партнерів (педагогів і учнів), що об'єднує їхні інтереси, дає змогу детально розглядати проблему в конкретній ситуації; координація – погодженість, єдність дій, зусиль; узгодженість – формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування партнерів. Функціонування цих механізмів простежується у взаємодії суб'єктів навчального процесу з освітнім середовищем. Освітнє середовище автоматично не впливає на розвиток особистості, адже цей вплив опосередкований системою її ставлення до цього середовища, узалежнюється її активністю [34, с. 3 – 8].

Слід також враховувати і принципи професійного навчання, які характерні лише для професійних навчальних закладів:

1. *Принцип професійної спрямованості* загальноосвітніх і загально-технічних дисциплін, який спрямований на об'єднання інженерно-педагогічних працівників за професійною, а не предметною ознакою, що дасть змогу при вивченні всіх дисциплін показати значущість кожної з них для учнів у майбутній професійній діяльності. Прикладом практичної реалізації такої вимоги може бути запропонована у «Типовій базисній структурі навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах» (2010 р.) інтеграція окремих предметів загальнопрофесійної підготовки з предметами загальноосвітньої підготовки.
2. *Принцип моделювання* професійної діяльності в навчанні, який передбачає опис еталонних вимог до діяльності робітника: функції, які він виконуватиме на робочому місці; завдання, які він повинен

уміти вирішувати; загальнопрофесійні, загальнотехнологічні та спеціальні знання, уміння і навички, які необхідні для розв'язання поставлених завдань. Перед педагогами професійної школи дуже гостро постає завдання спрямовувати свою діяльність на формування особистості, професійно пристосованої до певного виду праці, а також на створення індивідуальних моделей особистості учня ПТНЗ як майбутнього робітника. Кожна така модель створюється на базі глибокої діагностики і зіставлення одержаних результатів із професіограмою та професійною кваліфікаційною характеристикою. Педагог (передусім майстер виробничого навчання і класний керівник), враховуючи реальні вихідні дані учня, його можливості й умови життєдіяльності, прогнозує розвиток у формі складання моделі його особистісного потенціалу [14, с. 151].

3. *Принцип професійної мобільності*, спрямований на добір змісту освіти та організацію навчального процесу, передбачає здатність учнів швидко освоювати нові технологічні засоби, технологічні процеси й нові спеціальності; формувати потребу в них до підвищення рівня своєї освіти та кваліфікації. Мобільність, творчий характер праці залежать від широти світогляду, розвитку інтелекту, культурно-духовної сфери, осмислення й розв'язання професійних проблем, бачення та розуміння перспектив розвитку виробництва. Зміст професійної освіти має швидко вдосконалюватися й адаптуватися до інновацій у техніці, технології, організації праці.
4. *Принцип модульності* професійного навчання, сенс якого полягає в тому, що учень самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе інформаційну частину і методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей.

Організація процесу підготовки молоді до життя і професійної діяльності не матиме належного результату і бажаного ефекту, якщо навчання не викликатиме в учнів емоційного задоволення, творчого піднесення, якщо в них не будуть формуватися глибокі потреби у пізнанні, нагромадженні соціального досвіду, самопізнанні, саморозвитку та самовдосконаленні. Це потребує належного психологічного забезпечення, яке передбачає, по-перше, формування у кожного учня відповідної потребнісно-мотиваційної сфери його навчальної діяльності; по-друге, емоційну насиченість цієї діяльності. Навчальна діяльність, організована і здійснювана за цим принципом, має мотивуватися найбільш цінними, суспільно й особистісно значущими мотивами, а навчальний процес

має забезпечувати кожному учневі емоційну насиченість його навчання за допомогою *принципу амортизації*. Він вибудовується на розумінні структури взаємодії за трансактним аналізом, запропонованим Е. Берном. На його думку, людина у спілкуванні, звертанні до іншого обирає один із трьох станів нашого «Я», притаманних кожній людині, які по черзі, а іноді й разом виходять на зовнішню комунікацію. Ці стани він назвав позиціями «Батька», «Дорослого», «Дитини». Щоб оволодіти принципом амортизації, необхідно залишатися в позиції Дорослого, а для цього потрібно навчитися бути чутливим до сигналів Батька і Дитини, почекаати (у випадку сумнівів), виділити час для прийняття важливих рішень, запрограмувати питання тощо; навчитися виводити в дорослу позицію свого партнера по спілкуванню. Першим кроком при цьому має бути згода, а потім – уточнення, а вже потім можна ставити питання. Під час бесіди завжди слід дивитися у вічі партнеру – це позиція Дорослого, або ж угору – позиція Дитини. І в жодному разі не можна дивитися згори вниз. Це позиція нападаючого Батька, яка сприяє загостренню конфлікту [13, с. 17 – 19].

Основними умовами дії цього принципу є дотримання таких вимог: спілкуючись із партнером (учнем), ми повинні пам'ятати, що спілкуємося з людиною, яка про себе хорошої думки. Тому всім своїм виглядом, побудовою фраз під час бесіди, мімікою, жестами необхідно підкреслювати шанобливе ставлення до співрозмовника. І найкраще буде, якщо співрозмовники під час бесіди будуть уважно дивитися один на одного. При цьому важливо також пам'ятати правило: відповідь партнера запрограмована в самому питанні (який привіт – така відповідь); якщо відповідь партнера нас не влаштовує (адже до такої відповіді ми самі спонукали його своїм питанням), отже, ми самі поставили не те питання чи не так, тобто для того, щоб управляти партнером по спілкуванню, необхідно моделювати свою поведінку, і тоді він буде вимушений чинити так, як нам потрібно. Особливості психологічної боротьби (у спілкуванні) полягають у тому, що в ній немає переможців і переможених. У цьому протиставленні або обидва партнери виграють, або обидва програють. Перемога одного буде й перемогою іншого. Слід пам'ятати, що в жодному випадку не варто виховувати, а точніше – перевиховувати партнера, бо перевиховувати можна лише одну людину – саму себе.

Організувати ефективну взаємодію з учнями (студентами) значно легше вдається тим викладачам, у яких розвинуті перцептивні та комунікативні здібності. Адже саме такі педагоги об'єктивно, неупереджено сприймають особисті властивості та конкретні вчинки учнів, їхні мотиви і переживання, розуміють індивідуальні та вікові

особливості.

До провідних принципів педагогічної взаємодії належить *принцип діалогізації*. Діалогічна педагогічна взаємодія розгортається в умовах адекватного відображення учасниками педагогічного процесу позитивного особистісного ставлення один до одного. Важливим у діалогізації є факт спільної спрямованості учасників взаємодії до розв'язання проблеми, незважаючи на те, що їхні погляди й оцінки можуть не збігатися.

Педагогічне забезпечення взаємодії педагогів і учнів вимагає дотримання низки дидактичних принципів, першочергове значення серед яких належить: науковості та доступності; наочності та розвитку науково-технічного мислення; свідомості та творчій активності учнів при керівній ролі педагога; систематичності та послідовності в навчанні; врахуванню вікових та індивідуальних особливостей учнів; зв'язку теорії з практикою, науки з виробництвом; міцності засвоєння знань, умінь і навичок [15, с. 13].

Грунтовний аналіз розуміння психологічного забезпечення будь-якої діяльності достатньо широко утвердився у вітчизняних наукових дослідженнях кінця минулого і початку нинішнього століття. Таке розуміння переважно орієнтоване на пошук певних психологічних умов, які сприяють досягненню бажаного результату. До таких умов, як правило, зараховують: важливі для конкретної діяльності особистісні якості, елементи соціального оточення й актуального психологічного середовища, що впливають на психологічні компоненти діяльності (когнітивний, емоційний, операційний тощо).

За оцінкою С. Максименка, психологічне забезпечення спрямоване на людину, яка розглядається в контексті:

- відповідності узагальнених психологічних характеристик і особистісних якостей для здійснення вимог певної діяльності, реалізації певних завдань;
- конструктивності та деструктивності інтерактивної взаємодії міжособистісних систем;
- підтримуючих (конструктивних, сценічних) або пригнічуючих (деструктивних, астенічних) умов середовища для реалізації запланованих завдань.

Шляхами оптимізації професійної діяльності в рамках психологічного забезпечення можуть бути такі напрями втручання, як:

- наближення до ідеальних показників моделі узагальненого образу особистості професіонала;
- створення сприятливого професійного середовища;
- оптимізація впливу несприятливих чинників шляхом дозування інтенсивності їх дій, підвищення особистісної (емоційної, стресової)

стійкості (витривалості), моделювання і тренування в наближених до реальних психологічних умовах, розробках алгоритмів, допінг-стратегій та ін. Причому чим повнішим буде перелік специфічних якостей особистості, тим він буде ближчим до реальності та потенційної успішності. У такому розумінні перелік способів формування психологічних якостей, здібностей особистості, значущих для певної діяльності, може бути одним із шляхів наближення до успішного розв'язання завдань підготовки до неї [25, с. 6].

За Л. Фрідманом, психологічне забезпечення слід розглядати як принцип професійної діяльності. Він передбачає, по-перше, формування в кожного учня відповідної потребнісно-мотиваційної сфери його навчальної діяльності; по-друге, емоційну насиченість цієї діяльності. Навчальна діяльність, організована і здійснювана за цим принципом, має мотивуватися найбільш цінними, суспільно й особистісно значущими мотивами, а навчальний процес має забезпечувати кожному учневі емоційну насиченість його навчання [43, с. 66-67].

Дослідження Ю. Орлова довели, що якщо емоційне значення заохочення за успіх сильніше за емоційне значення покарання за невдачу, то поступово відбувається формування і посилення прагнення до успіху. Якщо ж покарання за невдачу емоційно важливіше, ніж заохочення за успіх, то поступово формується прагнення уникати невдачі. Тим самим Ю. Орлов підкреслює значення заохочення до успіху у ставленні до працюючого, до його праці з боку інших людей, у спільній діяльності, з боку адміністрації, громадських організацій і товариства загалом. Головним пунктом цих відносин є система оцінки результатів праці в широкому сенсі. Чим досконалішою є така система оцінок, тим більше можливостей у працівника бачити, як відбивається його особистість у тому, що ним зроблено.

На відміну від психологічного забезпечення, за яким орієнтація на зовнішні умови процесу діяльності є концентрованою, центром психологічного супроводу є активність її суб'єктів (С. Герасіна, Н. Волянчук, Е. Зеєр, Т. Яничева та ін.). Зокрема психологічний супровід розуміється як:

- цілісний процес вивчення, формування і корекції розвитку суб'єкта професійної діяльності;
- система способів і методів, що сприяють самовизначенню суб'єкта, процесів формування його професійно орієнтаційного поля відповідальності за дії;
- метод, який забезпечує умови для прийняття оптимальних рішень в ситуації життєвого вибору.

З огляду на етимологію поняття «супровід» (спільне переміщення, взаємодопомога один одному в подоланні труднощів) і близьких до нього

понять «сприяння», «подія», «співробітництво» тощо «психологічний супровід» розуміється як «психологічна допомога» і як «психологічна підтримка» [28, с. 7].

У контексті етимологічного розуміння терміна «супровід» як «бути поруч разом з кимось у якості супутника або провідника» Е. Зеєр пов'язує професійний супровід із професійним становленням. Психологічний супровід професійного становлення, на думку психолога, – це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і коректування професійного становлення особистості [17, с. 252].

Мету психологічного супроводу Е. Зеєр убачає в повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості та задоволенні потреб суб'єкта діяльності. Головним при цьому є надання допомоги людині в її реалізації у професійній діяльності. Основними концептуальними положеннями психологічного супроводу в психологічному становленні є наявність соціально-економічних умов для того, щоб особистість змогла реалізувати себе в професійному житті; необхідність соціально-психологічного забезпечення, допомоги та підтримки з боку суспільства, визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій, прийняття особистістю повної відповідальності за якість професійного становлення і реалізації свого професійно-психологічного потенціалу; гармонізація внутрішнього професійного розвитку особистості та зовнішніх умов соціально-професійного життя.

До функцій психологічного супроводу входять:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибір професії, початковий етап профадаптації, професіоналізації тощо);
- проектування і самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;
- психологічно компонентне надання підтримки і допомоги особистості в подоланні труднощів у професійному становленні, особливо при зміні соціально-професійного середовища;
- професійна реабілітація особистості у випадку тривалої перерви в професійній (навчально-професійній) діяльності;
- забезпечення соціально-професійного самозбереження, профілактика розвитку професійних деформацій, надання допомоги в подоланні криз і стагнацій, корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості.

Реалізація функцій психологічного супроводу в процесі професійної підготовки можлива при використанні особистісно орієнтованого навчання і технологій професійного розвитку (розвиваюча діагностика, тренінги

особистісного і професійного розвитку й саморозвитку, моніторинг соціально-професійного розвитку, технології формування психологічної аутокомпетентності, психологічного консультування, проектування альтернативних сценаріїв професійного життя та ін.).

Психологічний супровід розглядається також як технологія, заснована на єдності п'ятьох функцій: діагностики сутності проблеми, інформації про шляхи її вирішення, консультації на етапі прийняття рішення і вироблення плану, розв'язання проблеми, надання первинної допомоги на етапі реалізації плану [17, с. 252 – 257].

Зазначимо, що розв'язання завдань психологічного супроводу в процесі професійної підготовки Е. Зеєр зіставляє з етапами професійного навчання і виховання: адаптації, інтенсифікації, ідентифікації.

Психологічним критерієм успішного проходження першого етапу є: адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісна самовизначеність, вироблення нового стилю самодіяльності. Психологічна підтримка першокурсників забезпечується ефективною взаємодією всіх суб'єктів навчального процесу: психологів, викладачів спеціальних і гуманітарних предметів, майстрів виробничого навчання, вихователів, класних керівників і батьків.

Психологічним критерієм продуктивності етапу інтенсифікації є інтенсивний особистісний та інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція. Важлива роль на цьому етапі належить створенню атмосфери творчої взаємодії в педагогічному середовищі й соціальному оточенні.

Психологічним критерієм продуктивності етапу ідентифікації є ототожнення особистості учня з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвиток здібностей до професійної самопрезентації, яка визначається високою самооцінкою, впевненістю в собі, відчуттям особистісного контролю, низькою соціальною тривожністю.

Таким чином, педагогічна взаємодія в ПТНЗ відтворює основні властивості спільної діяльності педагогів і учнів, спрямованої на їхній особистісний і професійний розвиток. У процесі взаємодіяльності суб'єктів навчального процесу формуються професійно значущі якості майбутнього фахівця, що забезпечує його конкурентоздатність в умовах динамічного ринку праці та ринку особистостей. У зазначеному аспекті педагогічна взаємодія є умовою ефективності професійної підготовки, спрямованою на вирішення головних завдань навчання, виховання і розвитку світоглядних і професійних якостей педагогів і учнів. Педагогічна взаємодія є специфічним засобом розв'язання продуктивних завдань, оволодіння учнями способами навчально-пізнавальної, фахової діяльності та міжособистісних стосунків. В аспекті педагогічної взаємодії

психологічне забезпечення і психологічний супровід є двома активно розвиваючими методологічними підходами на шляху активізації особистісних ресурсів суб'єктів педагогічного процесу професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця. Психологічне забезпечення вибудовується або через регламентацію індивідуальних, середовищних і соціальних умов взаємодіяльності, або через зосередженість на особистості професіонала (майбутнього професіонала) в аспекті категорії «суб'єктність», що передбачає значне підвищення її активності щодо свободи вибору і відповідальності. Продуктивний психологічний супровід взаємодіяльності педагогів і учнів у процесі професійної підготовки уможливорюється умовами створення і діяльності психологічної служби в професійних навчальних закладах, вчасного і якісного здійснення моніторингу і забезпечення технологій професійного розвитку.

Психологічні умови педагогічної взаємодії

Усвідомлення учителем (викладачем, майстром виробничого навчання) дидактичних і психологічних труднощів педагогічної діяльності

Професійна педагогічна діяльність належить до однієї із найскладніших у соціально-культурному плані й детермінована психологічними і дидактичними труднощами. Учені, практики – психологи і педагоги постійної звертались і звертаються до різних аспектів труднощів педагогічної діяльності, хоч не завжди оперують певним понятійним визначенням проблеми.

Дидактичні труднощі педагогічної діяльності пов'язуються з особливостями педагогічного і навчально-виховного процесів у навчальних закладах з метою і завданнями освіти, навчання, виховання, розвитку особистості учня, детермінованого умовами суспільно-цивілізаційного характеру, соціально-економічними, технологічними та іншими потребами. На думку вчених, у XXI ст. перед учителем виникатимуть такі проблеми, як постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка й розв'язання творчих дослідницьких завдань; ускладнення проблем виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання; новими досягненнями вітчизняного й зарубіжного досвіду; тенденціями інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство тощо [21].

Труднощі діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів зумовлені також актуальністю формування конкурентоспроможних фахівців для ринку праці, який динамічно розвивається. Оскільки, як зазначалося, ринок праці розглядається

в тісному зв'язку з людиною, її творчим потенціалом, вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя, то ринок праці є важливим детермінантом особистісного і професійного розвитку як педагогів, так і учнів.

Психологічні труднощі педагогічної діяльності вчені пов'язують з об'єктивними та суб'єктивними чинниками. Так, психолог Н. Кузьміна причини труднощів поділяла на чотири групи: 1) об'єктивні, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю і не залежать від вчителя; 2) об'єктивні, пов'язані з умовами життя і побуту самих педагогів; 3) суб'єктивно-об'єктивні, що приховуються в самому вчителі (недостатність досвіду, професійної підготовки тощо); 4) суб'єктивні – випадковість вибору педагогічної професії, слабкість волі й характеру.

Вбачаємо, що психологічні труднощі зумовлені низкою вимог до педагогічної професії [9, с. 25 – 26]:

1. Загальнопсихологічними вимогами до педагогічної діяльності є: обов'язкова здатність учителя тривалий час утримувати в пам'яті певні відомості, інформаційні матеріали, правила тощо і вчасно ними оперувати; постійний самоконтроль над оперативним мисленням, поведінкою, спілкуванням, стосунками з учнями, їхніми батьками, колегами до здійснення впливу, перетворення внутрішніх, психологічних складових діяльності учнів (перетворювати, впорядкувати, організувати, здійснювати вплив, спрямувати діяльність учнів тощо). Для здійснення цих дій, на думку вчених, необхідні такі особистісні якості, як схильність не тільки до розумових, але й до практичних дій щодо конструктивної зміни ситуації взаємодії людей, їхніх характерів, рис особистості, а також творча активність, працездатність і енергійність у подоланні перешкод на шляху до педагогічної мети (О. Клімов, Н. Каган).
2. Загальнопедагогічними (вимогами до здібностей вчителя є: активність і винахідливість у пошуках адекватних педагогічних рішень, шляхів реалізації залежно від особливостей взаємодії з учнями; здатність ефективно впливати на розум, почуття і поведінку; організовувати діяльність учнів, щоб заслужити довіру з їхнього боку; утримувати у свідомості на достатньо високому рівні активності комплекс різноманітних наукових знань, відомостей із різних галузей, теорій і практики, професійно-педагогічних способів дій, законів і правил, активно оперувати ними, здійснювати ефективний самоконтроль і саморегуляцію; творчо володіти засобами організації діяльності учнів, навчання і виховання їх, сприяти становленню їхньої особистості, розумового, емоційного,

духовного, вольового розвитку, морального самовдосконалення, самовиховання (О. Леонт'єв, І. Сініціна, В. Слуцький).

3. Труднощі комунікативної діяльності вчителя. Комунікативні якості й уміння є ключовими в діяльності педагога. Однак причиною ускладнень міжособистісних стосунків із учнями є недоліки педагогічної стратегії вчителя щодо взаємодії з вихованцем. Ефективність роботи педагога залежить від характеру взаємодії між учителем і учнем. Серед професійних труднощів, які виникають у роботі вчителя, найбільше критикуються як суспільством, так і самими учителями помилки, пов'язані з недостатньою гнучкістю його як комунікатора, адже учні найчастіше цінують в учителіві здатність до ділового співробітництва й повноцінного діалогу з ними.

Суб'єктивні внутрішні причини ускладнень у педагогічній діяльності психологи вбачають також в індивідуальних особливостях особистості педагога, в його психічних станах (тривожність, хвилювання, страх), заглибленні у свою професію впродовж всього життя, постановкою перед собою складніших завдань (А. Маркова, Л. Мітіна).

Розв'язання проблем, пов'язаних із психологічними й дидактичними труднощами педагогічної діяльності в ПТНЗ, вбачаємо в розвитку майстерності педагога, його стресостійкості. Психологи довели, що труднощі позитивно (стимулююче) діють на педагогів із високим рівнем професійної майстерності, що виявляється в активному ставленні таких педагогів до педагогічних завдань, мобілізаційній готовності до їх розв'язання. На діяльність педагогів із низьким рівнем майстерності труднощі діють негативно (дезорганізуюче). Такі педагоги болісно переживають професійні невдачі, виявляють високу емоційну нестабільність, невдоволення своєю професійною діяльністю, оскільки їхня робота, за образною оцінкою В. Сухомлинського, – «це робота серця й нервів, це буквально щоденна й щогодинна витрата величезних душевних сил» [41, с. 426].

М. Якубовські зазначає, що емоційне навантаження на вчителя постійно зростає. Основними причинами цього є перманентні реформи освіти, постійна зміна навчальних програм, що спонукає до виникнення почуття недостатньої стабільності, сумнівів у результатах власної діяльності [45, с. 52]. За даними опитувань, проведених нами серед педагогів різних навчальних закладів, найбільше занепокоєння в них викликає проблема втрати інтересу учнів до навчання, низька успішність, невизначеність перманентних освітніх реформ та стратегій.

Психологічні труднощі характерні також і для учнів ПТНЗ, що особливо виявляється на етапі адаптації у першокурсників практично

всіх закладів професійної освіти. Ці труднощі пов'язані насамперед із потребами пристосування до нового середовища, відмінного від того, з якого вийшли першокурсники; з прагненням посісти певну позицію, отримати визнання, підтримку, довіру з боку нового оточення задля комфортного почування у ньому. Для учнів професійно-технічних навчальних закладів ці психологічні труднощі посилюються ще й соціальними чинниками. Відомо, що значний відсоток учнів ПТНЗ становлять вихідці з малозабезпечених, неблагополучних сімей, діти-сироти, напівсироти та діти, в яких домінує девіантна поведінка через занедбаність виховання, а тому вони не завжди комфортно почуваються в нових умовах.

Оскільки основним стресором педагогічної діяльності є труднощі, пов'язані з навчально-виховним процесом, то провідним чинником їх подолання, за нашими дослідженнями, є ефективна педагогічна взаємодія. Урахування чинників професійного вигорання, усвідомлення причин дидактичних і психологічних труднощів педагогічної діяльності, вивчення причин ускладнень у навчально-професійній діяльності, спілкуванні, взаємостосунках детермінують її ефективність.

Сформованість культури педагогічної взаємодії

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

Зазначимо також, що комунікація в праці педагога, як правило, здійснюється лише у процесі взаємодії та розрахована на взаєморозуміння, а формування комунікативної компетентності передбачає оволодіння педагогом (Г. Д.) всіма функціями педагогічного спілкування: комунікативною, інтерактивною і перцептивною [4, с. 12, 42].

Ми вважаємо, що саме за таких умов будь-який педагог буде використовувати у своїй професійній діяльності необхідні психологічні механізми для ефективної взаємодії і взаєморозуміння, особливо на вербальному та невербальному рівнях.

Дослідники пропонують різні способи й методи виявлення комунікативних здібностей, серед яких на особливу увагу заслуговує методична програма їх оцінки на основі комплексного підходу, розроблена

Л. Мітіною [13, с. 71 – 73]. Його використання забезпечує цілісне уявлення про комунікативні здібності педагога, оскільки з допомогою набору різних психодіагностичних методик можна здійснювати оцінку комунікативних здібностей у динаміці. Цей підхід передбачає діагностування комунікативного контролю у спілкуванні, визначення стилів спілкування, виявлення індивідуального рівня розвитку комунікативної компетентності, самоконтролю педагогічної взаємодії [12, с. 141 – 142].

Як зазначає В. Кремень, «сучасна цивілізація істотно розширила комунікативне середовище, в якому живе і діє людина. Щоб у таких умовах залишатися собою й ефективно працювати, людина має бути самодостатньою, здатною свідомо орієнтуватися у різноманітті комунікацій» [23, с. 3].

У ринкових умовах розвинутість такої якості у працівників типу «людина – людина» забезпечує їхню конкурентоспроможність. Тому зусилля педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів цього спрямування мають бути зосереджені на розвитку комунікативної компетентності в майбутніх фахівців. На нашу думку, цей аспект професійної підготовки посяде належне місце в педагогічному процесі ПТНЗ, якщо кожен педагог усвідомить його актуальність, важливість особистої участі в його забезпеченні.

Підтвердженням цього є результати проведеного нами дослідження з допомогою тренінгових методик стану комунікативних умінь і навичок учнів ПТНЗ сфери послуг, які показали, що майже для половини опитаних характерною є низька самооцінка, що виявляється у труднощах висловлювання думки перед великою групою, пасивному спогляданню за діяльністю інших, низькій активності. Майже 90% майбутніх фахівців відчують нестачу 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%) [12, с. 134 – 145].

Діагностику сформованості педагогічної взаємодії варто проводити спираючись на спеціально розроблені критерії: пізнавальний, мотиваційний, діяльнісний [26, с. 99 – 103]. Показниками пізнавального критерію є: обсяг знань комунікативної термінології; якість знань комунікативної термінології; розуміння сутності та особливостей педагогічної взаємодії; здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування знань психології спілкування. Мотиваційний критерій визначається за наявністю пізнавального інтересу до психології спілкування, пізнавально-комунікативних потреб, наявністю внутрішніх мотивів засвоєння комунікативної лексики, бажанням підвищити рівень культури спілкування. До показників діялісного критерію дослідники відносять дієвість комунікативних знань (сформованість практичних умінь і їх використання в педагогічному спілкуванні); практичну діяльність, спрямовану на налагодження педагогічної взаємодії; прояв комунікативно-мовленнєвої творчої активності. Як бачимо, автори провідними показниками сформованості культури педагогічної взаємодії вважають комунікативну культуру.

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.

Але майстер виробничого навчання є передусім 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 насамперед своїх учнів.

Створення сприятливої атмосфери стосунків між суб'єктами навчального процесу, гуманної міжособистісної взаємодії, що складається

у рамках системи стосунків «педагог – учень», «учень – учень», «педагог – батьки учня», є необхідною умовою, вирішальним чинником процесу їх особистісного і професійного розвитку.

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 учні цього віку у своїх стосунках виявляють максималізм, егоцентризм, прагнуть незалежності та самостійності попри ще недостатньо сформовані почуття відповідальності та самокритичності, тому часто з образою реагують на зауваження.

До того ж майстри виробничого навчання переважно не мають спеціальної педагогічної та психологічної підготовки і у своїй діяльності відчують особливу складність у педагогічному спілкуванні. За нашими дослідженнями, майже 100% опитаних педагогів цієї категорії виявляють потребу в підвищенні 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 в різноманітних умовах нового ринку праці, до того ж часто невизначених на виробництвах із різними формами власності, на взаємодію з виробниками інших культур, мов, релігій тощо.

Комунікативну функцію виконує мова, адже з її допомогою відбувається процес передачі інформації від однієї людини до іншої. Водночас мова виконує й інші функції, зокрема сігніфікативну, пов'язану з відображенням об'єктивної реальності через поняття, а також формотворчу, активізаційну, регулятивну, інформативну, кумулятивну, експресивну. У педагогічній діяльності мова виконує також і додаткові функції:

- розвивальну – забезпечує формування особистості учня, передачу йому норм і правил поведінки, керівництво процесом їх засвоєння, розкриттю морального сенсу стосунків та ін.;
- інформаційну – здійснює передачу інформації;
- регулятивну – створює сприятливу психологічну атмосферу спільної й індивідуальної діяльності, узгодження і об'єднання зусиль для досягнення загального і особистісного результату;
- емоційну – формує і коректує міжособистісні стосунки [39, с. 5 – 8].

Комунікативна компетентність як досконале володіння мовою на вербальному й невербальному рівнях, здатність соціально прийнятно

спілкуватися, дотримуючись певних морально-етичних норм з урахуванням психологічних особливостей співрозмовника, визнається в економічно розвинених країнах перспективним напрямом професійної підготовки, а високий рівень комунікативної культури – однією з головних умов працевлаштування та кар'єрного зростання у сфері бізнесу, ринку послуг, управлінні, освіті тощо [35, с. 201].

Цілеспрямований процес руху інформації від одного співрозмовника до іншого психологи пропонують називати терміном «вплив». Словесний вплив сприяє розвитку комунікативної компетентності суб'єктів взаємодії та можливий за умови чіткості й ясності мети, коли характер словесної дії відповідає змісту фрази, висловлювання. Коли ж порушується окреслена взаємозалежність, то вплив може виявитися неефективним, інформація – спотвореною, що, в свою чергу, може породити різноманітні непорозуміння між співрозмовниками, стресові стани і навіть неврози. Саме тому, з точки зору психотерапії, педагог повинен знати складові елементи мови вчителя і вміти ними користуватися [13, с. 96].

Комунікативна функція мови не зводиться лише до сукупності повідомлень, а виражає водночас як ставлення людини до того, про що вона говорить, так і ставлення до того, з ким вона говорить. Емоційно виразний компонент в усному мовленні виявляється в ритмі, паузах, інтонації, модуляції голосу тощо, а в письмовій мові – розлогості почерку і в силі натиску, нахилі, спрямованості рядків, формі букв у заголовку та ін.

Тобто слово в процесі комунікації діє на реципієнта одночасно та нерозривно і як засіб впливу, і як компонент емоційного вираження, тим самим впливаючи на його поведінку. Цю особливість комунікативної функції мови важливо знати й враховувати педагогам ПТНЗ. Це пояснюється щонайменше двома причинами. Перша причина стосується змісту сучасної освіти в усіх навчальних закладах. Йдеться про дивовижне перевантаження як навчальних планів предметами, так і предметів навчальною інформацією. Друга – пов'язана з використанням мови як засобу впливу на комунікативну поведінку учнів, проектування її на майбутню професійну діяльність.

Тому педагог має знати мовні функції, розвивати особисту мовну культуру і водночас розкривати учням етапи розвитку їхньої мови, її функціональні можливості як засобу взаємодії з іншими людьми, створюючи умови для багатofункціонального використання мови (у навчальній та професійній діяльності).

Створення сприятливої атмосфери педагогічної взаємодії

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, позанавчальній діяльності задля розвитку позитивних емоцій і почуттів учасників такої взаємодії. Важливою особливістю педагогічної міжособистісної взаємодії є здатність педагога уявляти, як його сприймає учень, і, відповідно, інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії і дії учня.

Комфортність у педагогічній взаємодії забезпечується міжособистісним сприйняттям суб'єктів педагогічного процесу, при цьому важливим є сприйняття і установка на характеристики один одного. До таких установок у психології відносять: «ефект ореолу» – якщо перше враження від людини є позитивним, то надалі вся поведінка, риси і вчинки починають переоцінюватися в позитивному напрямі. Тобто виділяються і навіть перебільшуються лише позитивні моменти, а негативні або недооцінюються, або не помічаються. З цим ефектом пов'язаний інший – «ефект новизни», коли найбільш значущою є остання, тобто найновіша інформація, а також ефект першості, коли найбільш значущою є перша інформація, отримана від інших про суб'єкт взаємодії.

Слід також враховувати, що при сприйнятті одне одного формуються певні ставлення з включенням емоційних регуляторів: від несприйняття тієї чи іншої людини до симпатії, дружби, любові, які характеризуються як три рівні атракції: (в психології – позитивне емоційне ставлення людей під час спілкування).

Ефективна педагогічна взаємодія здійснюється через використання інтерактивних технологій, які характеризуються: високою інтенсивністю комунікації; змінністю і різноманітністю форм і способів діяльності; зміною станів учасників; цілеспрямованою рефлексією учасниками власної діяльності та взаємодії. Таким чином, інтерактивний процес детермінує розвиток особистості учня і педагога, а інтерактивні методи спрямовані на створення оптимальних умов розвитку учасників педагогічного процесу. Зважаючи на це, інтерактивність можна вважати важливим чинником створення сприятливої атмосфери педагогічної взаємодії, виявом якого є: полілог, діалог, мислєдіяльність, творення нового змісту, міжособистісні стосунки, свобода вибору, ситуація успіху, позитивність, оптимістичність оцінювання, рефлексія [14, с. 147].

Процесуальною основою методів створення сприятливої атмосфери

є «комунікативна атака», яку організовує педагог для оперативного включення учнів (студентів), слухачів у спільну діяльність, у взаємодію. Методи цієї групи спрямовані на самоактуалізацію кожного учня, їх конструктивну адаптацію до відповідної педагогічної ситуації.

Серед названої групи методів, за доводами спеціалістів та нашими педагогічними спостереженнями, проведеними в ПТНЗ сфери обслуговування, на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, особливо позитивно сприймаються учнями-першокурсниками та слухачами, а відповідно, і є ефективними методами педагогічної взаємодії такі як: «Комплімент», «Ім'я і жест», «Алітерація імені», «Заверши фразу», «Хто звідки» та ін. [13, с. 79 – 82].

Атмосфера педагогічної взаємодії залежить також від зовнішніх умов навчального процесу, які є сприятливими для суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і учня. Такими умовами є: відсутність просторових бар'єрів, що ускладнюють взаємодію, і забезпечення просторової рівноправної позиції викладачів і учнів, тобто врахування вимог «проксеміки». Робота у колі, парах, малих групах (при постійній їх зміні) розширює можливість постійно контактувати, співпрацювати, сприяє взаєморозумінню, спільним творчим пошукам [34, с. 10 – 11].

Взаємодія педагогів і психологів у навчально-виховному процесі в ПТНЗ

З метою забезпечення ефективної професійної підготовки конкурентоздатних фахівців педагогічні працівники, керівники закладів освіти повинні знати особливості індивідуального розвитку, можливості, здібності, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації учнів для їх урахування під час організації педагогічного процесу в ПТНЗ. Якщо педагог буде постійно переосмислювати сенс своєї професійної діяльності через призму потреби власного особистісного розвитку і розвитку особистості учня, сприймати кожного учня як суб'єкта учіння й унікальну особистість, тоді він намагатиметься створити умови для виявлення його творчих можливостей.

Розглядаючи питання професійної взаємодії психолога з вчителем як однієї з найважливіших умов успішної психологізації навчально-виховного процесу, Л. Помиткіна вказує на необхідність координованості дій психолога і вчителя, що забезпечує єдність, цілісність психолого-педагогічного впливу як на особистість учня, так і його батьків. З урахуванням психологічних якостей особистості процес професійної взаємодії психолога і вчителя, на її думку, має

включає такі компоненти:

- потребнісно-мотиваційний (потреба у взаємодії, мотивація);
- інформаційно-пізнавальний (спільний інформаційний простір);
- цілеутворюючий (план спільної діяльності);
- емоційно-почуттєвий (психологічна сумісність);
- результативний (досягнення та аналіз результатів) [33].

У цьому зв'язку набирає особливого значення взаємодія педагогів і психологів, яка має вибудовуватися на основі потреб психологічного забезпечення, психологічного супроводу професійної підготовки і розумінні ролі та значення психологічної служби в системі професійно-технічної освіти. Головна мета діяльності психологічної служби в системі професійно-технічної освіти полягає не тільки в соціально-психологічному забезпеченні процесу реформування професійно-технічної освіти на всіх її рівнях, підвищенні ефективності навчально-виховної діяльності, а й у професійному сприянні саморозвитку особистості учня, захисті психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу шляхом здійснення психологічної експертизи та діагностики, соціально-психологічної корекції, профілактики, соціальної реабілітації, психологічної просвіти [36, с. 409].

Взаємодія практичних психологів і педагогів вибудовується з урахуванням головних напрямів роботи психологічної служби в ПТНЗ:

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу – учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання, батьків;
- соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку учнів, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення головних її тенденцій;
- проектування соціально-психологічної корекції розвитку учнів у навчально-виховному процесі;
- психологічна експертиза педагогічних інновацій, методів і методик;
- соціально-психологічна і педагогічна реабілітація учнів, які перебувають у кризовій життєвій ситуації, соціально незахищених з особливими потребами;
- консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу та керівникам ПТНЗ [32, с. 409 – 410].

Відповідно до окреслених напрямів визначаються шляхи забезпечення взаємодії педагогів і практичних психологів у ПТНЗ, що висвітлюються через річний план роботи закладу освіти, плани семінарських занять психолога з педагогічним колективом, протоколи педагогічних нарад, протоколи методичних об'єднань викладачів і майстрів виробничого

навчання, розпорядження та накази щодо навчально-виховного процесу та ін. [33, с. 8 – 13].

Така робота, на нашу думку, в навчальному закладі має організовуватися практичним психологом і соціальним педагогом у тісній співпраці з усіма категоріями педагогічних працівників, зокрема з майстрами виробничого навчання, яким належить провідна роль у практичній професійній підготовці. Адже саме майстри виробничого навчання під час практичної діяльності учнів бачать прогалини в їхніх знаннях, недостатність мотивації, зацікавленості у професійному зростанні й особистісному розвитку.

Практичний психолог і соціальний педагог за результатами психологічного діагностування особистості окремих учнів і колективу, проведення індивідуальних і корекційних бесід, тренінгових занять виявляють невикористані можливості творчого потенціалу особистості, моделюють варіанти професійного й особистісного вдосконалення.

Окреслені психологічні умови педагогічної взаємодії враховують їх суб'єкт-суб'єктний характер, що передбачає рівень педагогічних позицій, гуманістичну спрямованість на взаємини, активність, взаємопроникливість у світ переживань один одного.

Ефективність педагогічної взаємодії узагальнюється не лише потребнісно-мотиваційними, змістовними, методичними чинниками, але й організаційними та психологічними умовами її здійснення, психічною культурою суб'єктів діяльності, емоційно сприятливою насиченістю цієї діяльності.

Література

1. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця / Т. Ю. Андріяко [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_andrijako_tj/
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібн. / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 343 с.
3. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного синтезу: монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса: Південний науковий центр АПН України, 2005. – 302 с.
4. Велитченко Л. К. Системний аналіз педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко // Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Серія 12. – № 23 (47). – С. 124 – 129.
5. Взаємодія педагогічна // Український педагогічний енциклопедичний словник. – II вид., доп. й перепр. / за ред. С. У. Гончаренка. –

- Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 68.
6. Взаимодействия межличностные // Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В. Ф. Ломова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – С. 44.
 7. Герасина С. В. Психолого-педагогічний супровід формування конкурентоспроможного фахівця / С. В. Герасина // Журнал практикуючого психолога. – 2009. – Вып. 16. – С. 175 – 182.
 8. Гончар О. В. Сутність дефініції «педагогічна взаємодія» в науково-педагогічній теорії України / О. В. Гончар [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ttmniv/2008_22/05.html.
 9. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: кн. для вчителя: наук.-метод. посіб. / за ред. С. О. Мусатова. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 96 с.
 10. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: монографія / Р. С. Гуревич [за ред. С. У. Гончаренка]. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
 11. Дегтярьова Г. С. Концептуальні положення професійно спрямованого викладання предметів гуманітарного циклу в ПТНЗ / Г. С. Дегтярьова // Гуманітарна освіта і виховання особистості: зб. наук. пр. / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів: Сполом, 2004. – 219 с.
 12. Дегтярьова Г. С. Розвиток комунікативної компетентності майстрів виробничого навчання як умова запобігання професійному вигоранню / Г. С. Дегтярьова, О. В. Кальбус // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 1. – С. 134–145.
 13. Дегтярьова Г. С. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний посібник / Г. С. Дегтярьова, Л. А. Руденко. – Київ: Педагогічна думка, 2010. – 192 с.
 14. Дегтярьова Г. С. Психолого-педагогічні засади професійної адаптації майбутніх фахівців сфери обслуговування / Г. С. Дегтярьова // Теоретичні основи професійної адаптації: зб. наук. пр. / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів: Сполом, 2007. – 261 с.
 15. Дегтярьова Г. С. Принцип педагогічної взаємодії у професійній підготовці / Г. С. Дегтярьова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 6. – С. 9–17.
 16. Дубинчук О. С. Диференціація змісту математичної освіти в училищах різних професійних напрямів / О. С. Дубинчук // Диференційоване навчання у закладах профтехосвіти: наук.-метод. зб. / відп. ред. Н. Г. Ничкало – К.: НДІ педагогіки України, 1992. – С.

29–39.

17. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
18. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладачів і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Л. Ковальчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Випуск № 19. – 2005. – С. 17–25.
19. Кондратьев С. В. Типические особенности педагогического взаимодействия / С. В. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 130–137.
20. Корнеева Е. Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия: монография / Е. Н. Корнеева. – Ярославль: Из-во ЯГПУ, 2007. – 153 с.
21. Костенко Л. Д. Усвідомлення майбутніми вчителями труднощів педагогічної роботи / Л. Д. Костенко, Л. П. Костенко [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmd/psykh/2010_5/5/28.pdf3
22. Коць О. М. Психолого-педагогічні особливості ефективного розвитку діалогічної взаємодії майбутнього фахівця / О. М. Коць // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Серія 12. – № 26 (50). – С. 49–54.
23. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Харків: НТУ «ХПИ», 2007. – С. 3–8.
24. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації / В. Г. Кремень // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 3–8.
25. Кремень В. Г. Якісна освіта як вимога ХХІ століття / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / [за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського]. – Харків: НТУ «ХПИ», 2007. – Вип. 15-16 (19-20). – С. 3–10.
26. Кручерик В. А. Критерії та показники сформованості культури

- педагогічної взаємодії / В. А. Кручерик, О. В. Васюк // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – Випуск № 203. – Ч. 1. – 2011. – С. 99–103.
27. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 196–229.
28. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С. Д. Максименко, В. Г. Ложкін, А. Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота – 2010. – № 12. – С. 1–11.
29. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
30. Ничкало Н. Г. Медіальна педагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.: [в 2ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 92–99.
31. Онищенко В. Д. Ноологічні та психолого-педагогічні передумови професійної адаптації учнів ПТНЗ / В. Д. Онищенко // Теоретичні основи професійної адаптації: зб. наук. праць / [за ред. Г. П. Васьновича]. – Львів: Сполом, 2007. – С. 115–134.
32. Педагогическое взаимодействие // Педагогический энциклопедический словарь / [редкол. М. М. Безруких, Л. С. Глебова и др.]. – М.: [б. и.], 2003. – С. 192.
33. Помиткіна Л. Взаємодія педагогів і шкільних психологів у навчально-виховному процесі / Л. Помиткіна [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1663>
34. Равчина Т. В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т. В. Равчина // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Вип. 19.– 2005. – С. 3–16.
35. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах / Л. А. Руденко // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД,

2012. – С. 199–202.

36. Руденко Л. А. Специфіка роботи практичного психолога у професійно-технічному навчальному закладі: метод. рекомендації / Л. А. Руденко, Г. В. Павлова. – 2-е вид., доп. – Львів, 2005. – 27 с.
37. Руденко Л. А. Специфіка роботи практичного психолога у професійно-технічному навчальному закладі / Лариса Руденко // II Український педагогічний конгрес: зб. матер. конгресу. – Львів: Камула, 2006. – С. 408 – 416.
38. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К.: АПН України, Інст-т пед. освіти і освіти дорослих; Інст-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практичної психології і соц. роботи; Чернівці: Технодрук, 2009. – 228 с.
39. Семиченко В. А. Психологія мовлення: навч. посібник / В. А. Семиченко. – К.: «Магістр-S», 1998. – 112 с.
40. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
41. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 419– 654.
42. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки / С. О. Сисоєва // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць / [редкол. Н. Г. Ничкало (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 51–58.
43. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
44. Цюра С. Професійна підготовка соціального педагога в руслі загальнонаукової методології синергетичного підходу / С. Цюра, С. Когут // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Випуск № 17. – 2003. – С. 32–38.
45. 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.

1.5. АКСІОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Педагогічна взаємодія як одна з важливих умов ефективності навчального процесу, як чинник особистісного і професійного розвитку учня (студента) обумовлюється пріоритетними напрямками розвитку освіти. Одним із таких пріоритетів розвитку освіти в Україні є аксіологічний напрям. «Нові часи вимагають кореляції системи цінностей, які ми хочемо бачити в дітей. Зокрема, молодь треба орієнтувати на бажання бути успішним в житті. Це має стати важливим стимулом до якісного навчання замість мотивації методами авторитарної педагогіки, до того ж орієнтує людину на максимальну самореалізацію» [15, с. 3].

Таким чином, підкреслюється не лише актуальність, а й важливість ціннісного підходу як мотивуючого, детермінуючого чинника в сучасній освіті. За оцінкою Б. Гершунського, віками недооцінювався достатньо очевидний факт, що саме освіта як найбільш технологічна і динамічна частина культури «...тримає руку на пульсі людських цінностей і ідеалів, індивідуального і суспільного світогляду, поведінкових пріоритетів і конкретних вчинків. Саме освіта, принципово працюючи на майбутнє, закладає основи прийдешніх змін в суспільстві, обумовлюючи в кінцевому рахунку його розвиток в прогресивному або, навпаки, в регресивному напрямі» [5, с. 6].

Орієнтація на ціннісні пріоритети в освіті України зумовлена внутрішніми і зовнішніми чинниками. Матеріали Білої книги привертають увагу до нових системних чинників, що зумовлюють відповідні освітні трансформації. Це – глобалізація, змінність, мобільність, конкурентність, інформатизація (ускладнення), технологізація (ефективне досягнення цілей) суспільного життя. Вони детермінують зміну цільової спрямованості, а отже, сутнісних характеристик освіти, її змісту, форм, методів і засобів. Серед основних якісних ознак освіти, здатної адекватно відповісти на сучасні виклики, насамперед виокремлюється «...значно більша освітня орієнтація на особистість людини як суб'єкта і об'єкта діяльності, тобто до набуття освітою виразнішого людиноцентрованого сподівання» [2, с. 313].

Кризові явища в усіх сферах життя, особливо в економіці, загострення конкуренції на ринку праці, безробіття, зубожіння значного відсотка українців та інші негативні прояви, що породжують невизначеність людей, особливо молодих, у майбутньому, розгубленість – все це належить до внутрішніх чинників формування ціннісних орієнтацій. У таких умовах актуалізується такі якості особистості, як активність, практичність, творча

ініціатива, динамічність, інтелектуальна та професійна розвиненість, а також культурність, освіченість, планетарність мислення, професійна компетентність. Ціннісні орієнтації, які формуються в рамках освіти, виражають звернення культури до соціального часу та майбутнього як суспільства, так і окремої людини [34, с. 127].

На розвиток освіти істотно впливають зміни в соціальній, культурній, економічній сферах суспільства, криза раніше значущих цінностей і потреба утвердження нових. Ціннісний вектор змінився, а тому те, що було цінністю, наприклад, п'ятдесят років тому, вже тепер як такою майже не сприймається [14, с. 7].

Суспільні перетворення, з одного боку, ведуть до девальвації традиційних суспільних цінностей, ціннісних установок, на які було орієнтовано освітню сферу, а з другого – сприяють розвитку нової ціннісної свідомості й поведінки, що викликає необхідність розробки аксіологічних підходів у освіті. Окреслені протиріччя зумовлюють потребу звернення до аксіологічної проблематики в освіті. Для виявлення ціннісних орієнтирів подальшого розвитку освіти необхідна систематизованість аксіологічних знань. Водночас важливо зберегти традиційні гуманістичні цінності вітчизняної педагогічної теорії і практики та використати їх для модернізації освіти [31, с. 4].

В умовах трансформації системи цінностей, що є характерним для сучасного розвитку України, слід акцентувати увагу на дотриманні таких цінностей як моралізм, альтернативність, гуманістичність, оскільки саме ці принципи забезпечують можливість формування системи цінностей, яка відкриває простір для розвитку особистості творчої, вільної, здатної до самостійного, відповідального вибору. Цим забезпечується можливість становлення особистості, яка, розвиваючись як самоактивний суспільний суб'єкт, бере на себе відповідальність за власну життєдіяльність, за її наслідки для суспільства і для самої себе, стає реальним творцем власної долі і співтворцем долі спільноти, до якої належить.

Доречно у цьому зв'язку навести розмірковування відомого спеціаліста з соціальної психології Е. Фромма щодо цінностей і норм у суспільному житті. Він зазначає: «...цінним і благим вважається все, що сприяє якнайповнішому розгортанню специфічних людських здібностей і що підтримує життя. Негативним або поганим є все, що пригнічує життя і паралізує внутрішню активність людини. Всі норми великих гуманістичних релігій – буддизму, іудаїзму, християнства, ісламу – або великих філософів-гуманістів, починаючи з досократиків і закінчуючи сучасними мислителями, представляють собою специфічну розробку цього загального принципу цінностей» [33, с. 182 – 186].

З'ясування зовнішніх причин актуалізації ціннісних підходів до освіти пов'язуємо передусім з інтеграційними процесами, взаємних обрисів професійної компетентності та кваліфікацій, зокрема аксіологізацією світового освітнього простору. Дослідники цього процесу зазначають, що якщо у 50-ті рр. ХХ ст. в низці європейських країн і в американському суспільстві формувалося ставлення до освіти як такої, що не дає негайних практичних результатів, то в останні десятиліття простежується підвищення статусу освіти як загальнозначущої цінності, яка визначає подальший професійний і соціальний успіх особистості. Відзначається також, що в документах ЮНЕСКО ціннісний підхід до освіти обґрунтовується на гуманістичних принципах, що знайшло відображення в цілях освіти [31, с. 74 – 75].

У доповіді ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття» підтверджується ставка на людину в освіті, на її активність, самостійність, здатність до оцінки, що поєднується з посиленням особистої відповідальності в контексті реалізації колективного проекту та наголошується вимога «...не залишати незатребуваним жодного з талантів, що, як скарби, приховані в кожній людині» [21, с. 21].

Зрозуміло, що в нинішньому інформатизованому суспільстві, «суспільстві знань» (В. Кремень) значимою цінністю є знання, уміння їх здобувати і ефективно застосовувати на практиці. Не менш важливо в інтегрованому глобалізованому світі успішно взаємодіяти (співпрацювати та контактувати) з іншими людьми, що неможливо без поваги до них, їхньої культури, історії, традицій та духовних цінностей. «Цінності гуманізму, людської гідності, патріотизму, демократизму, соціальної ініціативи та відповідальності, національної самосвідомості з її центром – національною ідеєю», за твердженням В. Кременя, історично були і залишаються характерними для Європи [15, с. 6 – 7]. Тому для розв'язку сучасних проблем розвитку культури, духовності особистості в суспільстві, зокрема і для подолання суперечностей процесу глобалізації, актуалізується, на думку вченого, ціннісний характер спрямованості освіти.

Отже, нині актуальним є звернення до інноваційних і традиційних поглядів, наукових та практичних підходів щодо аксіологізації освіти. Аксіологізація – це спосіб реалізації аксіологічного підходу в освіті, який може трактуватися як компонент освіти, як метод досягнення поставлених цілей, як процес, що визначає аспекти розвитку освітньої діяльності освітнього закладу і особистості учня (студента), як система заходів інновацізації освітнього процесу, як сукупність педагогічних чинників, які сприяють розвитку сутнісних сил особистості, потреб у збагаченні аксіологічного потенціалу, формуванні професійної зрілості [11].

Оскільки педагогічна взаємодія як системне явище (за Л. Велитченком) відтворює основні взаємозалежності (комунікативні, пізнавальні, практичні), властиві соціальній спільноті та освітній педагогічній системі, то аксіологічний підхід у спільній діяльності педагогів і учнів має враховувати властивості аксіологізації освітньої системи.

Продуктивним підходом щодо окреслення ціннісного напрямку в педагогічній взаємодії вбачаємо особистісно-діяльнісний, за яким у центрі уваги знаходяться дві особи, взаємодії яких реалізуються через діяльність. Адже провідним положенням названого підходу є погляд на особистість як суб'єкта діяльності та власного розвитку. Тобто вбачається, що в освітній процес особистість має включатися як суб'єкт, як активний його учасник, що відповідає за результати діяльності. Педагогу ж належить бачити в кожному суб'єкті учіння унікальну особистість, створювати умови для її самореалізації, вияву і розвитку її творчих можливостей, формування в неї ставлення до себе й до інших людей як до вищої цінності (І. Зязюн). Відповідно об'єктивізуються потреби суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній взаємодії, які інтерпретуються як неперехідні цінності у вихованні дітей і молоді.

Суб'єкт-суб'єктні взаємини сприяють розвитку в учнів здатностей до співробітництва, ініціативності, творчості, уміння конструктивно розв'язувати конфлікти. При суб'єкт-суб'єктних взаєминах активізуються процес мислення, уява, знання, добираються потрібні способи, апробуються різні уміння. Головне ж, що при таких взаєминах формуються цінні вияви активності та самостійності, які при утвердженні суб'єктної позиції учня можуть стати його особистісними якостями. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє розвитку здібності усвідомлювати своє «Я» у зв'язках з іншими людьми і світом у його розмаїтті. Педагогічна діяльність при такій взаємодії носить діалогічний характер. За М. Бахтіним, дитина лише в діалозі вступає у взаємодію з іншими суб'єктами, пізнає себе через порівняння з іншими, через співставлення їхнього вибору зі своїм [3, с. 14].

Ціннісний підхід у педагогічній взаємодії в ПТНЗ стає одним із пріоритетних і потребує відповідного теоретичного тлумачення, змістового наповнення. Н. Ткачова розглядає аксіологічний підхід як своєрідну філософсько-педагогічну стратегію, що ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості і визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Крім того, реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі дасть змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і стосунків. Слушним

видається і думка про те, що, оскільки ціннісна проблематика в царині освіти має свою специфіку, то виникає необхідність не тільки визначати провідні для педагогічної взаємодії цінності, а й здійснювати пошук ефективних засобів передачі їх молоді [32, с. 51 – 59].

Ціннісний підхід, на нашу думку, має передбачати виокремлення в учнів професійно-важливих і особистісних якостей як пріоритетних цінностей, які забезпечать їх конкурентоспроможність на ринку праці. Це стане можливим за умови, якщо кожний учасник педагогічної взаємодії виступатиме як особистість, як суб'єкт, а суб'єкт-суб'єктні стосунки як цінності становитимуть основу взаємодіяльності учнів і педагогів ПТНЗ. Професійно значущі якості особистості майбутнього фахівця як професіонала і громадянина формуються в процесі взаємодії педагога й учня. Тобто педагогічна взаємодія є вирішальним чинником ефективності професійної підготовки. При цьому слід враховувати, що в умовах нових реалій суспільно-цивілізаційного, соціально-економічного, технологічного характерів відбувається постійне оновлення професійної освіти, а отже, процесу професійної підготовки, зокрема і педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія як системне явище відтворює основні взаємозалежності (комунікативні, пізнавальні, практично-дієві), які властиві соціальній спільноті, освітній педагогічній системі, а отже, і цінності освіти. У запропонованій В. Сластьоніним і Г. Чижаковою ієрархії цінностей освіти виділяються: домінантні (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування); нормативні (стандарты, моральні норми); стимулюючі (педагогічні методики, технології, цінності контролю); супутні (спрямовані на якість пізнання, навчальні вміння, розуміння учнями предметів і явищ, що вивчаються і є якісною характеристикою результатів освіти). Причому, як зазначають автори, домінантні, нормативні, стимулюючі, супутні цінності взаємопов'язані між собою, їх ієрархічна структура становить теоретичну основу педагогічної аксіології, яка сприяє формуванню творчої, продуктивної діяльності, спрямованої на створення матеріальних і духовних цінностей суспільства [31, с. 117 – 119].

Наведемо ще одне важливе методологічне положення щодо виокремлення чинників аксіологічного напрямку. «Власне цінність виявляється і зумовлює людську діяльність через призму цілеорієнтовного бачення реальності завдяки потребам та інтересам людини, перекладеним на мову думок і почуттів, понять і образів, уявлень і суджень. Для оцінки людині необхідно мати розвинені уявлення про цінності, що виступають у якості критеріїв адаптованої і діяльнісної активності індивідуума».

Розглядаючи цінності як психічну основу процесу соціалізації, І. Зязюн розмірковує: «Кінцевий контур потрібнішого біоуправління складається з генетичної (висхідної) лінії зв'язку поведінки, моделей і цінностей. Цей контур подвійно спрямований: спочатку – від потреб і інтересів до цінностей через спілкування, а потім цінність критеріально експериментує цілі, відповідно до потреб, що визначають, у свою чергу, поведінку, яка реалізується» [10, с. 8 – 9].

Культура спілкування – ціннісне ядро педагогічної взаємодії

Людське життя і діяльність розгортаються навколо ціннісних стосунків, набуваючи сенсу і значення. Ціннісні стосунки створюють ядро особистості і є тією «вузловою станцією» (Р. Шакуров), в якій сходяться потреби, прагнення, мотиви, переживання, воля, діяльність. Цінності є важливими чинником соціальної регуляції та взаємин людей. Вони визначають спрямованість особистості, мотивацію її поведінки, цілі діяльності, ідеали, інтереси тощо. Система цінностей кожної людини формується в процесі її соціалізації (тобто набуття соціального досвіду). Цінності виражають соціальну значущість предметів, явищ дійсності та їх особистісний сенс для людини. Незалежно від інших кожна людина здійснює самостійний вибір і визначає для себе цінність речей, що її оточують. Причому цінності окремої особистості є значущими саме для неї і можуть не відповідати суспільній значущості соціальних ідеалів, інтересів, об'єктивному змісту моральних норм, принципів. Оскільки ознакою цінностей є те, що вони визначають переконання, вірування, установки людини, то змінити їх нелегко. Людина у нових ситуаціях може поступитися ними, але вони є стійкими структурними утвореннями, що скеровують її поведінку, судження, думки. Саме тому в оцінках інших людей, реальних умов, ситуацій особистість керується власною системою цінностей, вірить у їхню вагомість і справедливість. Якщо судження та дії людини суперечать її ціннісним уявленням, вона починає їх відстоювати, доказувати їхню правоту [6, с. 19].

А. Панфілова розглядає спілкування як вид професійної (педагогічної) діяльності під час взаємодії ділових партнерів, обміну інформацією і досягнення взаєморозуміння на основі поставлених цілей. Тобто вона виділяє три аспекти в спілкуванні: взаємодією, обмін інформацією, досягнення взаєморозуміння. При цьому вчена вказує на подвійний характер діалектики спілкування: з одного боку, під час контакту між людьми можуть виникати протиріччя, конфлікти інтересів і позицій, які супроводжуються негативними емоціями. З другого – самоцінність спілкування полягає в тому, що люди отримують від нього задоволення.

Ефективним є спілкування за умови, коли обидві сторони докладають інтелектуальні й психологічні зусилля, намагаючись зрозуміти позицію та поведінку одне одного [23, с. 9 – 10].

Стосунки між людьми вибудовуються на засадах спілкування, побудованого на необхідних правилах, в процесі організації якого учасники шукають спільний ґрунт, інтереси та цінності й шляхи їх досягнення. Якщо під час спілкування сторони не дотримуються правил позитивного міжособистісного спілкування, вдаються до наказового способу, погрозного тону, до примітивного, маніпулятивного рівня, замаскованого нещирого характеру, то це спонукає до виникнення емоцій невдоволення одне одним, порушення взаєморозуміння, довіри у стосунках, що може стати передумовою конфлікту. Виявом особливості конфлікту є відсутність нормального спілкування між сторонами (учасниками взаємодії – Г. Д.), коли вони перестають слухати і чути одне одного, вдаються до звинувачень і образ [6, с. 15].

Психологічні аспекти конфлікту С. Грабовська і Т. Равчина вбачають у тому, що кожна людина є унікальною та своєрідною за природою, має власну систему цінностей, а тому виявляє особистісне ставлення до будь-якої ситуації, зокрема конфліктної, керуючись власними поглядами, установками, життєвим досвідом.

Конфлікт, за своєю сутністю, є зіткненням кількох сторін, серйозна розбіжність, що викликає напругу в різних ситуаціях, певних взаєминах, а його визначальною ознакою є те, що він завжди супроводжується негативними емоціями різного вияву та інтенсивності [6, с. 10].

В. Малахов зазначає, що в сучасному світі наше повсякденне життя безпосередньо стає ареною зустрічі й діалогу різних конфесій, культур, ціннісних світів; водночас зростаюча динаміка міжособистісних і міжкультурних контактів дедалі важче піддається будь-якому «олюдненню», особливо на тлі вітчизняної посттоталітарної спадщини [20, с. 3]. І справді, ми є свідками того, що через невміння спілкуватися виникають образи, непорозуміння і конфлікти, а це є причиною взаємних втрат, що призводить до понівечення (затьмарення, за Малаховим) людських доль.

Неабияке значення мають способи комунікативних впливів і типи взаємостосунків з вихованцями. Продуктивною у цьому плані вважається модель активної взаємодії, за якою викладач постійно перебуває в діалозі з студентами, підтримує в них мажорний настрій, заохочує ініціативу, вчасно помічає зміни в психологічному кліматі групи і виявляє гнучкість реакції на ці зміни. Переважаючим при цьому є стиль дружньої взаємодії із збереженням рольової дистанції. І, як результат, актуальні навчальні,

організаційні, етичні проблеми творчо розв'язуються спільними зусиллями педагогів і учнів [24, с. 385].

Ціннісні протиріччя, які виникають під час організаційної діяльності суб'єктів освіти, породжують процес ціннісного переосмислення, переоцінки цінностей, що найчастіше супроводжується глибокими переживаннями. Водночас переживання, породжені ціннісними протиріччями, стають механізмами особистісно-професійного зростання. Оскільки ціннісні переживання сприяють зміні глибинних сфер самосвідомості; вони допомагають відкрити нові перспективні сенси, тим самим відіграючи значну роль в діяльності суб'єктів освіти. «Продуктом» ціннісних переживань є нова ціннісна свідомість, нові сенси діяльності всіх суб'єктів освіти [34, с. 210 – 211].

Життєві перспективи та ключові цінності випускника освітнього закладу залежать від педагога, від управлінської діяльності керівника навчального закладу, їхніх професійних цінностей, які визначають зміст ціннісного резонансу: керівник – педагог – учень.

В освітній системі, де відбувається конструювання і трансляція цінностей, актуальність цієї проблеми важко переоцінити. Створення іншого освітнього середовища, в якому ціннісний компонент є органічною частиною змісту освіти, сприятиме розвитку бази ціннісної системи педагогічних працівників, заснованої на гуманістичних підходах до професійної діяльності [34, с. 210].

Ціннісне значення комунікативної компетентності особистості зростає в умовах соціально-економічних змін, інтегрованих процесів у освіті, інформатизації освіти. Як зазначає О. Киричук, у наш час комунікативна компетентність стає перспективним напрямом професійної підготовки, що підтверджується численними дослідженнями зарубіжних і вітчизняних вчених. При цьому акцентується увага на нових якісних виявах стосунків, компетенцій – здатностей сучасних спеціалістів і фахівців до мобілізації своїх особистісно-професійних можливостей, досвіду діяльності на ринку праці. Зокрема, європейська спільнота особливо актуальними вважає такі компетенції: відповідальність і участь у спільному ухваленні рішень, регулювання конфліктів ненасильницьким шляхом; повага до інших людей, здатність взаємодіяти з людьми інших культур, мов, релігій; ефективно володіння усним і писемним спілкуванням більш як однією мовою [12, с. 12].

Видаються слушним роздуми російського вченого О. Новікова щодо потреби формування культури справжнього людського спілкування, якого в нас, на жаль, бракувало раніше і не вистачає зараз. Таку культуру необхідно цілеспрямовано формувати в молоді під час навчання в

загальноосвітній і професійній школах, а також у дорослого населення спеціальними психологічними тренінгами, діловими іграми, диспуатами, організацією літніх молодіжних таборів. Прикладом може слугувати досвід американських підприємств у створенні спеціальних курсів для навчання персоналу толерантному ставленню до людей інших культур. За його баченням, в умовах ринкової економіки комунікативність стає професійно значущою якістю, тому що, по-перше, зростає роль товариських стосунків у колективах фірм, підрозділів, цехів; по-друге, спілкування робітника з клієнтами, у тому числі з конкурентами, має будуватися таким чином, щоб стосунки були не ворожими, а змагальними і доброзичливими; по-третє, розширюються можливості спілкування з іноземними спеціалістами і людьми інших національностей [22, с. 60].

Таким чином, цінність комунікативності вбачається як в аспекті загальної культури особистості, так і в розумінні якісної професійно значущої характеристики фахівця ринкової економіки.

У структурі педагогічного спілкування центральною ланкою є система особистісних взаємин викладача й учнів, що ґрунтується на ціннісному прийнятті одне одного, оптимістичному прогнозуванні розвитку і вдосконалення.

Використання механізму взаєморозуміння як провідного у взаємодії потребує розкриття психологічної сутності цього феномену. Заслугує на увагу узагальнення названого феномену, представлене В. Знаковим, який вважає, що основними характеристиками взаєморозуміння є:

- узгодженість індивідуальних поглядів на об'єкт розуміння – природні явища, соціальні події, обговорювану тему чи проблему. Причому психологічне відображення предмета розуміння обумовлюється індивідуальною структурою особистісного знання, його рефлексією, що супроводжується заглибленням у власний життєвий досвід;
- саморозуміння, адже намагаючись зрозуміти щось зовнішнє, якусь об'єктивну реальність, людина тим самим пізнає, розширює і розуміє свій внутрішній світ. Розуміючи щось у зовнішньому світі, піднімаючись ще на одну сходинку пізнання, суб'єкт водночас заглиблюється в себе й ніби піднімається над собою;
- розуміння партнера по спілкуванню, що включає розуміння цілей, думок, особистісних рис партнера, а також його ціннісно-сутнісних позицій, соціальних нормативів і етичних принципів, які він реалізує в конкретній комунікативній ситуації. При цьому велику роль в розумінні іншого відіграють емпатія (розуміння емоційного стану партнера, співпереживання з ним) та ідентифікація (уміння

поставити себе на його місце, поглянути на об'єкт його очима). Розуміння іншого означає бодай часткове уявлення про його думки і наміри, світ його почуттів, мотиви вчинків;

- уявлення суб'єкта про те, як співрозмовник його розуміє (соціально-рефлексивний компонент). Як зазначає автор, зарубіжна психологія вказує на три головних джерела знань, завдяки яким у людей формуються соціально-рефлексивні уявлення про себе і розуміння їх іншими. Це, по-перше, теорія соціального порівняння, за якою суб'єкт оцінює себе, свою поведінку і можливості в порівнянні з іншими людьми. По-друге, джерелом знань про себе є отримання відомостей про себе від інших. Третім джерелом є саморефлексія, поведінкове самовиховання, коли людина поводить себе як зовнішній спостерігач за своїми думками, почуттями, діями, поведінкою, загалом внутрішнім світом і на основі цього робить висновок про себе [9, с. 47 – 48].

Психологічна культура спілкування презентується такими вершинними якостями особистості, як комунікабельність, здатність до взаєморозуміння, самовираження і творчої взаємодії, толерантності та співпереживання тощо. «Рефлексивну культуру утворюють такі властивості особистості, як здатність до адекватного самопізнання й самооцінювання, вольової саморегуляції, самоорганізації, самовдосконалення та самоактуалізації власної особистості, почуття власної гідності, альтруїстичного егоїзму. Завдяки рефлексії психологічні цінності переміщуються в центр свідомості особистості, закріплюються, стають стійкими, значущими, дієвими регуляторами творчої продуктивної професійної діяльності» [26, с. 121].

Автори педагогічної аксіології В. Сластьонін і Г. Чижакова, враховуючи поширення в освіті особистісного аспекту пізнавальної діяльності, особистісних детермінантів пізнання, відносять цінності спілкування до розряду домінантних цінностей, без яких є неможливою діяльність суб'єктів освіти [31, с. 117].

Культура спілкування тоді стає цінністю, коли «...завдяки їй задовольняються актуальні потреби людини у спільній діяльності й духовному розвитку» [27, с. 11]. Важливим є усвідомлення того, що спілкування і комунікативна культура, забезпечуючи успіх міжособистісної взаємодії, є ціннісними для суспільства загалом і кожної людини зокрема.

Л. Руденко звертає увагу на те, що такі цінності, як гуманність, інтерес до людини, духовність підсилюють значення аксіологічного компонента комунікативної культури особистості. Ступінь значущості для суб'єкта спілкування цінностей комунікативної культури залежить від якості

комунікативного процесу, під час якого кожен з партнерів виявляє вміння створювати такі психологічні умови, які б сприяли вияву на оптимальному рівні їхнього інтелектуально-вольового й етичного потенціалу [28, с. 53].

В аспекті моральної складової культури спілкування Т. Чмут і Г. Чайка виокремлюють такі рівні: ритуальний – люди, спілкуючись у буденному житті, дотримуються загальноприйнятих правил етикету; маніпулятивний – люди спілкуються з метою досягнення своїх цілей, нерідко за рахунок інших; гуманістичний – люди, спілкуючись, виявляють повагу одне до одного, спільно розв’язують проблеми та враховують інтереси кожного [35]. Найвищим є такий рівень спілкування, коли комунікатори володіють високими моральними якостями. При цьому наголошується, що цінності є еталоном належного і у цьому зв’язку, спираючись на авторитетну думку В. Малахова: «Цінності – це не лише суб’єктивна значущість певних явищ реальності, пов’язана із задоволенням потреб суб’єкта, але в духовному сенсі цінності творять або відроджують його самого зі всіма його потребами» [20, с. 7]. Оскільки вплив цінностей добра, морального обов’язку, відповідальності, справедливості, честі, гідності людини на поведінку людей та їхні взаємини є значущим, то вони становлять гуманістичну основу спілкування.

Таким чином, наведені характеристики аксіологічної культури педагогічної взаємодії розкривають методологічну, світоглядну, психологічну, педагогічну, морально-етичну її сутність.

Ціннісні аспекти інтерактивних і інформаційно-телекомунікативних технологій навчання

Педагогічна взаємодія у процесуальному аспекті потребує відповідного технологічного оснащення, тобто добору конкретних методів, способів і організаційних форм її здійснення. Оскільки вона репрезентується як суб’єкт-суб’єктні стосунки, обмін діями, взаємовпливи, спільна діяльність, співпраця (І. Зязюн, Л. Велитченко), то особливого значення набуває впровадження інтерактивних технологій.

У розумінні терміну «інтерактивний» вкладається поняття здатності до діалогічної взаємодії. Сутнісними характеристиками інтерактивного навчання вважаються: активна взаємодія всіх учасників навчального процесу; співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання та розуміють те, що вони роблять, рефлексують стосовно того, що вони знають, вміють і здійснюють. Таке навчання, на думку О. Пометун, сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії [25, с. 9].

За нашими переконаннями, інтерактивна педагогічна взаємодія

спрямована на досягнення єдиної мети через реалізацію інтересів, потреб і цінностей кожного учасника шляхом планування, контролю, корекції та координації дій, різноманітності форм і способів їх діяльності, забезпечення співробітництва в міжособистісних стосунках.

Інтерактивні методи спрямовані на створення оптимальних умов розвитку учасників педагогічного процесу і на вдосконалення моделей їхньої поведінки.

Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується комплексом ознак, що істотно відрізняються від усталеного традиційного впливу. Якщо традиційна педагогічна взаємодія спрямована на виконання обов'язкової програми, трансляцію знань, формування умінь і навичок, визначення способів діяльності і поведінки, то інтерактивна педагогічна взаємодія – на досягнення єдиної мети через реалізацію інтересів і потреб кожного учасника шляхом планування, контролю, корекції та координації їхніх дій, різноманітності форм і способів діяльності, забезпечення співробітництва у міжособистісних стосунках.

Найпоширеніші методи інтерактивної педагогічної взаємодії у літературі класифікуються так:

- методи створення сприятливої атмосфери;
- методи обміну діяльністю;
- методи мисленнєвої діяльності;
- методи творення сенсів та ін.

У процесі дослідження проблеми впровадження інтерактивних методів навчання у процесі викладання предмета «Основи правових знань» у ПТНЗ виявлено: якщо методи створення сприятливої атмосфери й обміну діяльністю надають можливості формувати уміння та виробляти навички комфортного спілкування, то методи мисленнєвої діяльності, творення сенсів орієнтовані на знаннєві аспекти права [8, с. 87 – 88].

Наприклад, наукові дослідження і практична реалізація впровадження інтерактивних методів викладання гуманітарних дисциплін у медичних коледжах [13, с. 171] дали змогу їх оцінити як такі, що сприяють процесу розкриття пізнавальних можливостей студентів, створення умов для розвитку їхньої системи цінностей.

Потреби технологізації навчальної діяльності в професійних закладах освіти розглядаються у контексті інноваційних якісних змін. Нові педагогічні технології можуть бути вибудовані на основі нових знань про учнів (студентів), розуміння глибинних процесів формування у них необхідних особистісних, загальнолюдських і професійних якостей.

Ефективність педагогічних технологій має визначатися за кінцевим результатом істотних якісних змін, рівнем застосуванням сучасних

інформаційних технологій. Зокрема В. Биков і А. Гуржій підкреслюють, що завдяки поєднанню традиційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання «...вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні здібності людини, забезпечити для кожного учня формування і розвиток його власної освітньої траєкторії». Вони вказують на створення додаткових умов практично необмежених педагогічних можливостей для індивідуалізації й диференціації навчального процесу, його гнучкої адаптації до індивідуальних особливостей учня та для «розширення простору інноваційної педагогічної діяльності» [1, с. 50]. А. Литвин обґрунтовує цінність ІКТ у професійній підготовці, адже вони здатні задовольняти індивідуальні потреби учнів, забезпечуючи методи подачі інформації, які полегшують її розуміння; дають можливість для випробування власних ідей і проєктів; роблять учнів впевненішими та здатними самостійно розв'язувати проблеми самоосвіти. Інформатизація навчального процесу значною мірою сприяє вирішенню проблем: гуманізації навчального процесу, оскільки з'являються можливості інтенсифікації спілкування педагога та учнів, врахування індивідуальних нахилів і здібностей молоді та їхнього розвитку; розкриттю творчого потенціалу учня (студента) і педагога; диференціації навчання відповідно до запитів, потреб, нахилів особистості; подолання бар'єрів «педагог – учень» і заохочення молоді до навчальної діяльності; розширює можливості для вирішення пізнавальних творчих проблем завдяки звільненню від виконання рутинних технічних операцій [18, с. 78, 86].

Суттєвими для аксіологізації педагогічної взаємодії є доводи науковця щодо зростання ролі педагогічного працівника при впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, які докорінно змінюють методи співпраці викладачів з учнями і сприяють підвищенню їхньої активності, що вимагає посилення організаційних функцій педагога. Окрім того, навчання за допомогою ІКТ передбачає інтерактивність, обов'язкову взаємодію кожного учня з системою для засвоєння матеріалу, а отже, сприяє активному навчанню, яке краще мотивує учнів. [18, с. 86 – 87].

Завдяки навчанню в комп'ютерному середовищі, використанню Інтернету в навчальному процесі розширюються можливості взаємодії між студентами, викладачами і навчальним матеріалом. Зокрема, при дистанційному навчанні взаємодія між студентом та викладачем потрібна для оцінювання постійного взаєморозуміння, створення відповідних підходів, стимулювання критичного відображення і діагностування непорозумінь; при взаємодії студент – студент розкривається велика

можливість для спілкування за допомогою «е-бесіди», форумів, розсилання листів, аудіо-відеоконференцій тощо. Такі ж можливості мають і викладачі. Стосовно взаємодії студентів та викладачів з навчальним матеріалом істотно підвищується їхня творча пошукова і пізнавальна активність, критичність мислення [37, с. 89 – 91].

Таким чином, впровадження інтерактивних методів навчання та новітніх технологій є незаперечним чинником аксіологізації педагогічної взаємодії в нинішніх умовах, коли «...освіченість людини полягає не в обсязі утримуваних в пам'яті знань, різних дисциплін, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації, у створенні «фільтрів», чітких способів відбору цінної (для себе, насамперед) інформації. Головне – знати, як знайти потрібні знання. Причому не в книгах, а в словниках чи мережі Інтернет, що допоможе знаходити шлях до суспільства і знань, пошуку рішень і навичок рухатися цим шляхом» [16, с. 7].

Гуманітарно-ціннісний вимір педагогічної взаємодії

На основі теоретичного і емпіричного досліджень, виокремлений нами гуманітарно-ціннісний вимір педагогічної взаємодії в ПТНЗ включає: взаємодію особистісного і професійного розвитку, етично-духовний вимір педагогічної взаємодії, інтерактивні технології навчання і виховання, ціннісний напрям розвитку суб'єктів педагогічного процесу в ПТНЗ, ціннісні орієнтири і підходи у спілкуванні, в організації змісту педагогічної взаємодії, зокрема при викладанні гуманітарних предметів.

Взаємодія особистісного і професійного розвитку ґрунтується на ідеї вибору, якості освоєння психологічного змісту діяльності, сходження до вершин професіоналізму, подолання професійних криз, конфліктів, деформацій, а також на психологічному супроводі і психологічному забезпеченні професійного становлення. Успішний процес професійного зростання можливий тільки за умови розвитку особистості, яка здатна розпізнати стан своїх властивостей, професійних якостей і прагне усвідомити необхідність змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самореалізації у праці.

Етично-духовний вимір педагогічної взаємодії розглядається як процес взаємовпливу об'єктів, що породжує їх взаємозумовлюваність і є чинником соціальної інтеграції, соціального структурування, ефективної групової діяльності. Підвищити особистісний вплив допомагають такі якості та вміння, як компетентність, доброзичливість, енергія, цілеспрямованість, ентузіазм, уміння володіти собою, користування різними способами й засобами спілкування, моральними нормами та правилами, які засвоїла

особистість: чесність, справедливість, доброзичливість, щирість тощо. Визначальними в аспекті гуманітарного виміру педагогічної взаємодії є такі моральні принципи: педагогічний гуманізм, оптимізм, колективізм, персоналізація і діалогізація.

Інтерактивність навчання і виховання передбачає організацію взаємодії педагога і учнів через спільне визначення мети, змісту, методів і засобів розв'язання навчальних (освітніх) проблем. Основними принципами інтерактивного навчання і виховання є: створення творчої психологічно комфортної атмосфери; включення суб'єктів у спільну діяльність; індивідуальна мотивація учасників взаємодії; довіра, розуміння, витримка, взаємодопомога, використання асоціацій, аналогій при організації спілкування; досягнення очікуваних результатів.

Ціннісний напрям розвитку суб'єктів педагогічного процесу в ПТНЗ передбачає врахування вікових особливостей учнів ПТНЗ, зокрема спрямованість цього віку на самовизначеність, вибір свого життєвого і професійного шляху; формування самоповаги, яка ґрунтується на самоцінності та самовихованні; спілкування та взаємодія на основі конструювання світогляду, що є провідною діяльністю; центральним новоутворенням є усвідомлення особистісного рівня дорослості, розуміння дієздатності. Важливим також для цього віку психологи вважають інтимно-особистісне спілкування на основі конструювання значущих суспільних відносин та предметів у процесі професійно-спрямованої навчальної діяльності, а центральним новоутворенням – готовність до самовизначення на основі світогляду.

Ціннісні орієнтири і підходи у спілкуванні, в організації і змісті педагогічної взаємодії передбачають виокремлення індивідуально-психологічних чинників професійного розвитку фахівця ринкової економіки (здібності, інтереси, потреби і мотиви поведінки, очікування, образи кар'єри, плани), орієнтації на три основні групи цінностей, що дозволяють зробити життєдіяльність осмисленою: цінності творчості, цінності переживань, цінності відносин.

Тобто гуманітарно-ціннісний вимір спрямовує зміст навчальних дисциплін у русло гуманістичних пріоритетів, адже майбутні робітники уже в стінах навчального закладу мають готуватися до того, щоб самостійно себе ініціювати та здійснювати практичну діяльність шляхом пошуків кращого місця роботи, способів професійного зростання, вдосконалення міжособистісних контактів, активної взаємодії на ринку праці з іншими його суб'єктами.

Ціннісний компонент професійної культури педагога

Аксіологічний підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично-орієнтовної педагогічної освіти, оскільки він спрямований на формування професійно-ціннісних орієнтацій вчителя у процесі її здійснення. Причому її ціннісне наповнення відбувається як через змістові, так і через процесуальні характеристики різних навчальних дисциплін.

За О. Макаренка, аксіологічний підхід передбачає виокремлення професійно важливих якостей особистості, пріоритетних ціннісних орієнтирів, які забезпечать у майбутньому високий рівень професійної майстерності педагога професійної школи та акцентування на них у процесі професійно-педагогічної підготовки [19, с. 86 – 87].

Педагогу доводиться діяти одночасно в кількох «вимірах»: прогнозувати подальші події, спонтанно реагувати, зіставляти прогноз із фактичним ходом подій, вносити корективи, аналізувати. Виходячи на будь-яку взаємодію, вчитель повинен передбачити можливу реакцію учня, реалізувати цей прогноз через безпосередній взаємовплив, постійно зіставляючи з ходом цієї взаємодії ті тенденції, що передбачалися. Фактично зміст професійної реалізації становлять контрольньо-оцінний та конструктивно-креативний компоненти.

Головними механізмами формування міжособистісного простору взаємодії є: взаєморозуміння – формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу однаково розглядати проблеми в конкретній ситуації; координація – погодженість, єдність дій, зусиль; узгодження – формування спільної мети, намірів мотивацій спілкування партнерів [30, с. 137].

У Білій книзі акцентуються аксіологічні пріоритети підготовки вчителя. Особливо значущим є положення про те, що у структурі педагогічної підготовки вчителя цінностям належить особливе місце як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи, що виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх учителів-вихователів. Доводиться, що впровадження аксіологічного компоненту у зміст професійно-педагогічної підготовки сприятиме залученню вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку і способи функціонування. Підкреслюється, що професійно-педагогічні цінності характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя, а тому існує і проблема їх ієрархічності. Звернення до загальнолюдських і національних цінностей було і залишається потребою розвитку сучасної

педагогічної освіти тому, що саме цінності є своєрідною ланкою, яка поєднує минуле і майбутнє вітчизняної і світової педагогічної науки і практики. Окрім того, цінності, визнані й опановані майбутнім учителем, що стали невід'ємними складовими його потребнісно-емоційної почуттєвої сфери і суб'єктивно-особистісної педагогічної дії, безпосередньо впливають на становлення і розвиток його професіоналізму та педагогічної майстерності [2, с. 270 – 272].

На нашу думку, ціннісна сутність професійних знань стає зрозумілою при активному ставленні особистості до навчання. У цьому зв'язку важливим є обґрунтування О. Леонтєва щодо ролі активності особистості в процесі навчання. Психолог зазначає, що «...активне ставлення до навчання передбачає необхідність нібито приміряти до себе отриманні знання: як вони доповнюють ваші погляди на життя, як допомагають знайти себе в професії, як впливають на вироблення творчої програми? Немає такої професії, вимоги якої уклалися б у системі чисто технічних знань. Професійна освіта – це виробництво, перш за все, людини як людини, а не як роботоподібної істоти, яка автоматично виконує набір професійних функцій. До будь-якого такого набору необхідним ще є «додаток» від себе: якась частина вашого індивідуального ставлення до справи, вашого особистісного уявлення про те, як її краще виконати» [17, с. 383].

Як зазначається у Білій книзі, суперечність у підготовці педагога професійно-технічної школи полягає у невідповідності між цінностями і сенсом освіти та особистісними цінностями, потребами її суб'єктів. Це спричиняє неспроможність сучасних педагогів професійно-технічних навчальних закладів формувати мотивації до змін, стереотипів мислення у учнів, майбутніх професіоналів [2, с. 218].

Педагогу професійної школи належить не лише знати, на які цінності слід орієнтуватися в освітній діяльності, але й якими технологіями, механізмами, способами формувати систему цінностей у своїх учнів. Виховання людини вчені розглядають як керування процесом становлення або змін її ціннісних орієнтацій. У цьому зв'язку педагогам і методистам навчальних закладів необхідно знати, на які людські цінності орієнтуються учні, якими виховними ідеалами керуються, виявляти їхні думки щодо цінностей інших: педагогів, своїх ровесників, батьків.

Принцип персоналізації педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок, натомість потребує адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, цінностей, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) та введення в освітню практику установок безумовного прийняття особистості дитини (учня, студента), емпатійного ставлення до неї і відкритого спілкування. Установка безумовного

прийняття особистості учня передбачає безпосереднє звернення педагога до учня, діалог з ним, розуміння його справжніх потреб, ціннісних орієнтирів. Дієва допомога учневі, зрештою, можлива лише тоді, коли він сприймається таким, яким є насправді. Емпатійне розуміння вихованця – це друга установка, основою якої є соціально-перспективний стереотип, який сформувався в педагога у процесі професійної підготовки й діяльності і дозволяє передбачати та водночас відкрито пояснювати свої дії і вчинки стосовно учня. Цей стереотип служить своєрідним ракурсом сприйняття і розуміння особистості дитини (учня, студента). При емпатійному розумінні педагог діє за принципом «тут і тепер», намагаючись проникнути у внутрішній світ учня і бачити ситуацію його очима. Установка на відкрите, довірливе спілкування вимагає, щоб учитель завжди залишався таким, яким він є (самим собою), що продукує довірливе ставлення учня до педагога. У свою чергу довірливе ставлення учня до педагога є умовою його особистісного зростання і самовдосконалення [34, с. 134].

На необхідності формування емпатійної культури у фахівців сфери «людина – людина» акцентує Л. Руденко, розглядаючи її як цінність у міжособистісних стосунках, що виявляється через емоційний, когнітивний і діяльнісний компоненти. На її думку, емоційний компонент виражається в здатності особистості емоційно відгукнутися на переживання іншої людини виявом емпатійних якостей співчуття й емпатійної інтуїції; когнітивний – визначається гностичною здатністю розпізнавати думки і почуття співбесідника, передбачати напрям спілкування на основі емпатійної спостережливості та слухання; діяльнісний (поведінковий) – виражається в комунікативній здатності будувати свої стосунки з іншими людьми, заздалегідь передбачаючи їхні точки зору і зважаючи на їхню внутрішню позицію. Ціннісна важливість емпатії простежується також і в таких положеннях:

- усі форми і види емпатії (емоційна, когнітивна, перспективна, естетична) передбачають розвиненість емоційно-почуттєвої сфери особистості й спрямовані насамперед на глибоке розуміння іншої людини, а через неї – самовдосконалення, збагачення власного емоційного світу й також набуття та розвиток навичок контролю своїх емоцій і їх саморегуляцію в різних ситуаціях;
- діяльнісна емпатія передбачає співпрацю як складову міжособистісної взаємодії;
- емпатійна культура в поєднанні з емоційним інтелектом особистості є каталізатором процесу адаптації майбутніх фахівців до трудової діяльності [29].

У результаті пізнання суб'єктом себе і ставлення до самого себе виникають рефлексивні риси (І. Бех), які за своїм змістом є особистісними властивостями, що набули свідомого суб'єктивного сенсу й цінності. Саме усвідомлені особистісні цінності суб'єкта є змістом образу «Я» і «Я – концепції», яка утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки та діяльності.

Рефлексія розглядається нами як спонування інженерно-педагогічних працівників до усвідомлення того, що:

- рефлексія є важливою особистісною якістю людини, що розвивається упродовж життя у процесі діяльності;
- рефлексивні здібності й навички є важливим джерелом і обов'язковою умовою розвитку, підвищення активності особистості у навчальному процесі;
- розвиток рефлексивних навичок значно підвищує загальний інтелектуальний і особистісний рівні людини, сприяє розвитку критичного мислення;
- рефлексія як частина самопізнання потрібна у будь-якій професійній діяльності для того, щоб виявити потенційні можливості особистості для подальшого саморозвитку і професійного росту;
- рефлексія потребує від педагога постійного аналізу свого стану та стану своїх учнів, розуміння самого себе і своїх учнів, з'ясування того, хто інший (передусім учні, колеги по роботі, батьки) знає і розуміє особливості його особистості;
- педагогам потрібно не лише постійно працювати над розвитком своїх рефлексивних здібностей, а й уміти управляти рефлексією своїх учнів.

Реалізація механізму рефлексії здійснюється через осмислення інженерно-педагогічними працівниками методології педагогіки, сучасної філософії освіти; через аналіз ними власної педагогічної діяльності, різних життєвих і педагогічних ситуацій; розігрування сюжетів із життя професійно-технічних навчальних закладів; моделювання типових педагогічних конфліктів і способів їх розв'язання; відповіді на питання, які спонукають до рефлексії; оцінки власного стану в процесі роботи; самооцінки [7].

Сьогодні педагог професійно-технічної школи повинен глибоко володіти не тільки професійними знаннями, а й високою інформаційною і комунікативною культурою, бути високоморальною, гуманною, духовною, особистістю. Як зазначає Г. Васянович, саме на основі духовності формуються цінності особистості. Оскільки значна частина викладачів ПТНЗ і майстрів виробничого навчання не мають педагогічної

освіти, то, на його думку, ціннісний компонент сьогодні має бути вагомим у змісті курсової підготовки викладачів ПТНЗ. Він підкреслює, що фіксація цінностей у програмах, навчальних і методичних посібниках ще не забезпечує автоматично їх визначення, тому необхідною є технологія формування ціннісних орієнтацій викладачів, а також пропонує своєрідний алгоритм засвоєння цінностей у вигляді таких рівнів. Перший – знання про цінності, якими викладач має керуватися у своїй професійній діяльності, але при цьому вони залишаються лише як пізнані, не сприйняті внутрішньо і не є керівництвом до дії. На другому рівні викладач чинить відповідно до значущих професійних цінностей, але не з внутрішніх потреб, а зі страху осуду, покарання тощо. Третій рівень може характеризуватися внутрішнім прийняттям цінностей без глибокого усвідомлення їх значущості. У цьому випадку вони стають стимулом, що визначає дії викладача, але у випадку дисонансу вчинків і цінностей моральна криза не відбувається. На четвертому рівні відбувається емоційне сприйняття й усвідомлення професійних і життєвих цінностей та пошуку шляхів їх реалізації у професійних діях [4, с. 379 – 380].

Таким чином, основними чинниками аксіологізації педагогічної взаємодії вбачаємо розвиток культури спілкування суб'єктів взаємодії, впровадження інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес, забезпечення гуманітарно-ціннісного змісту професійної підготовки, формування системи цінностей і ціннісної орієнтації педагогів професійної школи.

Інтеграційні процеси в освіті, тенденції до зближення систем освіти, взаємного визначення професійної компетентності та кваліфікацій потребують формування у майбутніх фахівців нової системи цінностей. Інноваційні підходи, до яких ми відносимо й аксіологічний, мають стати провідними в системі професійної освіти.

Література

1. Биков В. Ю. Сучасні інноваційні ІКТ – інструменти розвитку системи відкритої освіти / В. Ю. Биков, А. М. Гуржій // Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць: в 5 Т. – Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. – К.: Педагогічна думка, 2012 – С. 44–62.
2. Біла книга Національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін. [за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України]. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Бойко А. М. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання / А. М. Бойко // Цінності освіти і виховання: наук. метод. зб. [за заг. ред. О. В. Сухомлинської, П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упор.

- О. М. Павліченко]. – К.: [б. в.], 1997 – С. 12–16.
4. Васянович Г. П. Вибрані твори: зб. наук. праць: у 6-ти т. – Т. 6. / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2012. – 388 с.
 5. Гершунський Б. С. Менталитет и образование: учеб. пособ. для студентов / Б. С. Гершунський. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с.
 6. Грабовська С. Л. Конфлікти без насильства: посібник / С. Л. Грабовська, Т. В. Равчина; за ред. Ю. Р. Шведи – Львів: Фонд «Україна-Європа», 2001. – 276 с.
 7. Дегтярьова Г. С. Психолого-педагогічні аспекти підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ / Г. С. Дегтярьова // Теоретико-методичні засади викладання предметів гуманітарного циклу в професійно-технічних навчальних закладах: монографія / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів: Українські технології, 2003. – 220 с.
 8. Дегтярьова Г. С. Професійно спрямоване викладання предмета «Основи правових знань» в професійно-технічних навчальних закладах: навч.-метод. посіб. / Г. С. Дегтярьова, С. І. Василина. – Львів: Вид. Ставропігійського ПЛ, 2010. – 140 с.
 9. Знаков В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В. В. Знаков // Вопросы психологии – 2002. – № 6. – С. 45–54.
 10. Зязюн І. А. Криза цінностей – катастрофа суспільства і держави / І. А. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Випуск 2. – С. 7–19.
 11. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: aida@mail.osu.ru.
 12. Киричук О. В. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 12–15.
 13. Колісник-Гуменюк Ю. І. Інтерактивні методи викладання гуманітарних дисциплін у медичних навчальних закладах / Ю. І. Колісник-Гуменюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / [ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – Випуск 24. – С. 169–173.
 14. Кремень В. Г. Вхождення людини у світ науки і культури в умовах глобалізації / В. Г. Кремень // Сучасні інформаційні технології та інформаційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 29 / [Редкол.: І. А. Зязюн

- (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 7–13.
15. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації / В. Г. Кремень // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.: [в 2 ч.]. – Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 3–8.
 16. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний вісник. – 2012. – №2 (75). – С. 3–9.
 17. Леонт'єв А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. // А. Н. Леонт'єв. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
 18. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія / А. В. Литвин. – Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
 19. Макаренко О. А. Визначення сутності аксіологічного підходу до професійного виховання майбутніх педагогів / О. А. Макаренко // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької; [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 86–87.
 20. Малахов В. А. Етика спілкування: навч. посіб. / В. Малахов. – К.: Либідь, 2006. – 400 с.
 21. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
 22. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
 23. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
 24. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н / Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
 25. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.Н., 2004. – 192 с.
 26. Рибалка В. В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К.: АПН України, Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих; Інс-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практичної психології і соц.

- роботи. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 228 с.
27. Руденко Л. А. Сучасні теоретичні підходи до культури спілкування у професійній сфері / Л. А. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти – № 1 – 2012. – С. 9–15.
 28. Руденко Л. А. Теоретичні основи формування комунікативної культури майбутніх фахівців / Л. А. Руденко // Молодь і ринок – № 3. – 2012. – С. 52–55.
 29. Руденко Л. А. Емпатійна культура в контексті якісної професійної підготовки фахівців сфери обслуговування / Л. А. Руденко // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 203–205.
 30. Савчин М. В. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. В. Савчин, М. М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №2. – 2002. – С. 137–146.
 31. Слостенин В. А. Введение в педагогическую психологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Р. И. Чижилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
 32. Тушева В. Методологічні орієнтири у дослідницькій діяльності педагога / В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 6. – С. 51–59.
 33. Фромм Э. Ценности и нормы / Э. Фромм // Слостенин В. А. Введение в педагогическую психологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Р. И. Чижилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 182–186.
 34. Хребина С. В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития: монография / С. В. Хребина – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2007. – 288 с.
 35. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування: навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка – К.: Знання, 2007. – 230 с.
 36. Шакуров Р. Х. Эмоции. Личность. Деятельность / Р. Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
 37. Шуневич Б. Види взаємодії між студентами, викладачами у процесі дистанційного навчання / Б. Шуневич // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 89–91.

Розділ II

АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Комунікативна культура є однією з визначальних властивостей сучасної людини, оскільки посідає провідне місце в загальнокультурному і професійному становленні особистості.

Для виявлення сутності комунікативної культури простежимо становлення поняття через призму психології спілкування. Перші вітчизняні публікації щодо психології спілкування з'явилися в Києво-Могилянській академії ще на початку XVIII ст. і декларували ідею спілкування, яка йде через пізнання, вибір засобів і способів взаємодії з гуманною орієнтацією. Мислителі того часу вбачали у спілкуванні засіб самопізнання людини, її емоційно-почуттєвий розвиток, громадянське становлення тощо. Так, Феофан Прокопович стверджував, що мистецтвом слова і спілкування можна впливати на людей і переконувати їх. У його праці «Про почуття» не тільки висвітлена взаємодія почуттів – Любові, Радості, Гніву, Суму, Страху, а й викладене вчення про три стилі психологічного навчання. Прокопович вважає, що високий стиль має хвилювати людей, тому в його межах при навчанні слід використовувати сильні емоції, величні способи викладу думок. Застосування середнього стилю має давати насолоду, тут доречні гарні способи викладу думки. А низький стиль призначений для повчань.

На думку Г. Сковороди, людина, спілкуючись, реалізує свої природні обдарування, що можливо тільки через освіту та самопізнання. Пізнати в собі справжню людину – в цьому щастя, а корінь нещастя – в неправильному розумінні своїх здібностей, себе. Отже, самопізнання – універсальний засіб моральної перебудови світу.

У XVIII – на початку XIX ст. у творах І. Котляревського, П. Гулака-Артемівського, Г. Квітки-Основ'яненка сформувалася думка про те, що культура спілкування і поведінки залежить від середовища, нових умов, соціальної ролі та рівня суспільних відносин індивіда. Це свідчить про те, що в зазначений період закладалися теоретичні основи адаптації особистості до навколишнього середовища через культуру спілкування.

Про високу оцінку культури спілкування в контексті усвідомлення складності психічного життя людей свідчать поетичні рядки Т. Шевченка:

Ну що б, здавалося, слова...

Слова та голос – більш нічого,

*А серце б'ється – ожива,
як їх почує...*

Сучасні наукові дослідження переконують, що феномен комунікативної культури з чинника, який супроводжує процес соціальної взаємодії, перетворюється на один із провідних чинників досягнення соціальної стійкості й упорядкованості завдяки його стабілізуючому впливу на комунікативні процеси. Саме культурна наповненість надає цьому феномену поліфункціонального характеру. В умовах інформаційної цивілізації комунікативна культура стає метою (культура діалогу), підґрунтям (взаєморозуміння), засобом регламентації (культура ділового й повсякденного спілкування) комунікативних процесів.

У ХХ ст. усвідомлення ролі спілкування в суспільстві стало предметом філософських досліджень. У цей час відбувається справжній комунікативний поворот – поворот від позиції єдиного самодостатнього (або «монологічного») суб'єкта до прийняття принципів діалогу, інтерсуб'єктивності як керівних засад осмислення людського буття й діяльності [22, с. 311]. Становлення філософії спілкування або комунікативної філософії пов'язують з іменами М. Бахтіна, М. Бубера, Н. Хомського, К. Ясперса та ін.

Ідею М. Бахтіна про культуру як феномен, здатний існувати лише на межі між різними суб'єктами, в просторі актуального діалогу й спілкування між ними з позицій сучасної семіотики конкретизував Ю. Лотман [21]. Він вважав культуру, подібно до людської свідомості, семіотичним механізмом, що передбачає актуальну присутність у ньому принаймні двох різних мов, котрі взаємно інтерпретують одна одну, породжуючи при цьому все нові комплекси значень і відкриваючи простір для творчості. Урахування семіотичного підходу в лінгвокультурологічних дослідженнях також дає змогу уточнити і конкретизувати поняття інформаційно-комунікативної компетентності особистості [11; 14]. З точки зору семіотики, культура – це певний обсяг знань (інформації), яку виробляє людство для адекватної інтерпретації продуктів людської діяльності. При цьому інформація виявляється в артефактах, що репрезентують певні форми і моделі цієї інтерпретації. Сума артефактів утворює знакову систему, функціонування якої усередині культури і за її межами приводить до обміну інформацією. Важливо не лише розуміти сутність інформації, за допомогою якої відбувається контакт суспільства зі світом, а й те, яким чином ця інформація матеріалізується, аби бути переданою і отриманою членами суспільства.

У контексті семіотичного підходу інформаційно-комунікативна компетентність включає в себе лінгвістичну компетентність – комунікативну

характеристику міри володіння мовою в процесах обміну інформацією. Її параметрами (за Е. Орловою) є: правильність (вислів має відповідати визнаним в культурі граматичним правилам); реалізованість (здатність контролювати обсяг і смислову глибину граматично правильних висловів); прийнятність (доречність вислову в конкретній соціокультурній ситуації); вживаність (частота, ймовірність вживання мовної одиниці) [29, с. 464]. Таким чином, інформаційно-комунікативна компетентність передбачає не лише освоєння традицій, зразків і стилів поведінки, світу символів, ідей і цінностей, але й формування у людини знань, що дають бачення речей у певній формі та смислового контексті, досвіду упорядковувати, розчленовувати інформацію за образами, формами, рівнями згідно з цілісною картиною світу [43, с. 191]. Завдяки їй оптимізується становлення особистості в конкретному соціумі.

Роботу в цьому напрямі продовжили Г. Батищев, В. Біблер, Л. Баткін, у працях яких розкривається фундаментальна роль спілкування у становленні людини в сутнісному, конкретно-особистісному, а також культурно-історичному сенсі. Тобто в контексті особистісного розвитку спілкування сприяє «вростанню» особистості в різноманітні суспільні структури, засвоєнню соціального досвіду й соціальних норм, установок і цінностей [13, с. 41].

У філософсько-методологічному аспекті спілкування пов'язується зі способом буття людини і культури: спілкування є «способом буття людської сутності», «способом буття культури», «історичним способом буття культури і людини в культурі того чи іншого типу» [9, с. 7].

У цей період також з'являються наукові й практичні розробки з проблем психології спілкування за кордоном. Та якщо зарубіжні теорії, серед яких особливої популярності набули праці Д. Карнегі, переважно відстоювали технологію маніпулятивного спілкування без психологічного змісту, то, наприклад, В. Бехтерев експериментально довів істотні особливості спілкування в індивідуальній та спільній діяльності [32, с. 100 – 101].

У 30-х рр. минулого століття інтерес до проблем спілкування виявив Л. Виготський, який довів, що провідними у спілкуванні є вищі психічні функції. Пізніше це вчення розвинув Б. Ломов, який вважав спілкування логічним центром усієї системи психологічної проблематики.

Різними й неоднозначними були також підходи до вивчення спілкування в соціальній психології. Наприклад у 60-х рр. ХХ ст. спілкування розглядалося в контексті масових процесів, онтогенезі, взаємозв'язку з вищими психічними функціями, а десятиріччям пізніше акцент робився на змінах поведінки в ситуації безпосереднього спілкування. Внаслідок

цього були визначені гуманні цілі психології спілкування – взаємодія, взаєморозуміння, самопізнання, самовдосконалення.

Як окремих випадок взаємодії в системі відносин «людина – людина» і «людина – суспільство» трактують на рівні спілкування комунікацію, яка характеризує інформаційний аспект спілкування і розглядається в якості процесу передачі інформації чи обміну інформацією. Інформаційний обмін у процесі спілкування може бути адекватно осмислений лише з урахуванням інтеракцій та перцепції [23]. З огляду на це, можна говорити про комунікаційну культуру особистості, яка безпосередньо виражається у спілкуванні з іншими людьми.

Цікавою нам видається думка Є. Ільїна про те, що спілкування є особливим видом комунікації. Комунікація ж розглядається ним як взаємодія (зв'язок) двох систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію. Таким чином, комунікація властива й технічним системам, і взаємодії людини з машинами, приладами, і взаємодії людини з іншими людьми. «Проте лише останній вид, як специфічний для високоорганізованих живих істот, – вважає Є. Ільїн, – належить до спілкування. Під час взаємодії людей виникає психічний контакт, який свідчить про те, що в процесі спілкування відбувається не просто здобуття інформації або обмін нею, але й виклик емоцій, обмін ними. Розглянуте під таким кутом зору людське спілкування є зв'язком між людьми, який приводить до виникнення двоїстого психічного контакту, що виявляється в передачі партнерові по спілкуванню інформації (вербальної й невербальної) і має на меті встановлення взаєморозуміння і взаємопереживання» [8, с. 205].

Аналіз наукової літератури переконує: ціла низка основоположних етичних характеристик спілкування – і толерантність, і повага, і співчуття, і співстраждання, і любов – можуть бути представлені й осмислені як прогресуючі ступені «прилучення», або наближення до Іншого. Мета такого спілкування вбачається не в обміні інформацією, а в пошуку спільної позиції, творенні чи здобутті або відкритті спільності людей, які спілкуються. «Мета спілкування – прилучення суб'єкта до суб'єкта» [10, с. 141 – 156]. Тобто у справжньому спілкуванні немає відправника й одержувача повідомлень, а є співрозмовники, співучасники.

Крім того, спілкування обов'язково передбачає певний результат – зміну поведінки і діяльності інших людей. Таке спілкування називають міжособистісною взаємодією, тобто сукупністю взаємозв'язків і взаємовпливу людей, що складаються в процесі їх спільної діяльності. Міжособистісна взаємодія є послідовністю розгорнутих в часі реакцій людей на дії один одного: вчинок індивіда А., що змінює поведінку Б.,

викликає з боку Б. відповідні реакції, які в свою чергу впливають на поведінку А. Необхідною умовою успішності процесу спілкування є відповідність поведінки людей, що взаємодіють, очікуванням один одного [3, с. 251]. Зважаючи на це, зауважимо, що трудова діяльність не може здійснюватись успішно, якщо між її виконавцями не будуть налагоджені відповідні контакти і взаєморозуміння. Цілі спілкування в такому випадку відображають потреби спільної діяльності людей. Реальний спосіб життя людини, завдяки якому визначається її психічний склад, не вичерпується предметно-практичною діяльністю. Вона становить лише один бік способу життя, поведінки людини в широкому сенсі. Іншим боком є спілкування як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми. Саме у процесі спілкування здійснюється передусім обмін ідеями, інтересами, «передавання» рис характеру, формуються установки особистості, її позиції [20]. Особливого значення набули дослідження спілкування для аналізу колективної діяльності людей, оскільки спілкування є ніби внутрішнім механізмом життя колективу.

Водночас міжособистісне спілкування розглядається в контексті поведінки і сприяє розвитку чи блокуванню контакту між людьми. Повноцінний розвиток особистості передусім залежить від її спілкування, оскільки воно виступає не тільки в якості важливої духовної потреби особистості як соціальної істоти, а й в якості головного інструмента, що забезпечує її зв'язок з іншими людьми. На переконання А. Петровського, людина стає особистістю в процесі спілкування при входженні в суспільство, з яким вона взаємодіє в кожен момент свого існування [30, с. 19]. «Уся сукупність стійких і мінливих особливостей особистості, – підкреслював він, – виникає завдяки спілкуванню і призначена для спілкування».

Вивчення психологічної літератури дає підстави стверджувати, що більшість авторів вважають спілкування складним явищем, яке може бути одночасно процесом взаємодії й інформаційним процесом, ставленням людей одне до одного і процесом їх взаємовпливу, процесом їх співпереживання і взаємного розуміння одне одного [31, с. 296]. У сучасній психології спілкування розглядають як: компонент життєдіяльності, засіб передачі суспільного досвіду і залучення до культури, взаємодію об'єктів, спосіб пізнання суб'єктивного світу інших людей, процес [5, с. 111]. Передусім спілкування виникає там, де партнери бачать в іншому собі подібного і собі рівного. Ядром цього спілкування є передача думок і переживань (Л. Виготський), а головним процесом виступає взаєморозуміння (С. Рубінштейн). Водночас існує низка характеристик, за відсутності яких спостережувану взаємодію важко назвати спілкуванням.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне торкнутися психологічних аспектів сутності спілкування.

Спілкування виступає реальним буттям стосунків, у які вступають індивіди, і надає їм суспільності й людськості, тобто робить їх свідомими. З огляду на це, спілкування є зовнішнім боком людських стосунків, їх явним боком. Спираючись на викладені судження, Я. Коломінський пропонує визначати спілкування як інформаційну й предметну взаємодію, у процесі якої реалізуються, виявляються і формуються міжособистісні стосунки [12, с. 40, 43].

В. Соковнін розглядає спілкування, з одного боку, як компонент стосунків, але з другого – отожднює його з ними. Важливою характеристикою спілкування психолог вважає взаємовплив [39, с. 37]. За його версією, спілкування можна розглядати також як особистісне ставлення, яке виявляється у формі суб'єктивних впливів, вираження симпатій (антипатій), почуттів, претензій тощо [39, с. 54 – 55].

Прояви суб'єктності особистості, відповідно до рівня розвитку її суб'єктивних властивостей і здібностей, у спілкуванні фіксуються в особливостях перетворювальної активності і в змісті усвідомлення рефлексії своїх особистих стосунків та взаємин зі світом. Виходячи з такого розуміння суб'єкта спілкування, критеріями визначення його типів мають виступати спрямованість, інтенсивність, якість перетворювальної активності особистості, що виявляються в її суб'єктивних, особистісних властивостях і одночасно зумовлені ними [31, с. 305 – 307]. Таким чином суб'єкт спілкування не лише вносить об'єктивні й суб'єктивні зміни до цього процесу і здійснює відповідну детермінацію змін особистості, а й розкривається через власну спрямованість, установки, ціннісні орієнтації, тобто через систему стосунків. У такому випадку перетворювальна активність особистості, що розкривається в цій системі, повинна розглядатися крізь призму соціальної, культурно-психологічної норми. Тобто вона має бути зіставлена з поняттям соціальної норми, що ґрунтується на положенні про інтенсивність, силу, знак перетворювальної активності особистості та їх відповідність заведеним у суспільстві стандартам поведінки.

У низці психологічних концепцій існує тенденція до протиставлення спілкування й діяльності. В. Мясищев, вважаючи основним джерелом життєвої активності особистості потребу, диференціював її на дві – залежно від двох найважливіших для людини видів активності – спілкування і власне діяльності. Як наслідок, учений вирізняв потребу в діяльному спілкуванні та потребу в спілкуванні у діяльності [25, с. 151]. Е. Дюркгейм звертав особливу увагу не на динаміку суспільних явищ, а на їх статику. Суспільство виглядало в нього не як динамічна система діючих

груп та індивідів, а як сукупність форм спілкування, що перебувають у стагії. Чинник спілкування в детермінації поведінки був підкреслений, проте при цьому недооцінювалася роль перетворювальної діяльності: сам суспільний процес зводився до процесу духовного мовного спілкування [1, с. 67].

На противагу цьому у вітчизняній психології приймається ідея єдності спілкування й діяльності. Такий висновок логічно впливає з розуміння спілкування як реальності людських взаємин, яке передбачає, що будь-які форми спілкування включені в специфічні форми спільної діяльності: люди не просто спілкуються у процесі виконання ними різних функцій, вони завжди спілкуються у певній діяльності, з приводу неї. Організаційний принцип спільної діяльності й спілкування тлумачиться як рушійна сила розвитку [7]. Його виокремлення аргументується тим, що діяльність і спілкування є необхідною й специфічною умовою присвоєння індивідом досягнень історичного розвитку людства [42, с. 130].

О. Леонтьєв, спираючись на ідею вплітання спілкування в діяльність детально розглядає питання про те, що саме в діяльності може конституювати спілкування. Він вважає, що діяльність через спілкування організовується і збагачується. Побудова плану спільної діяльності потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей, завдань, усвідомлення специфіки її об'єкта і навіть можливостей кожного. Включення спілкування у цей процес дає змогу здійснити «узгодження» чи «неузгодження» діяльностей індивідів [17, с. 116]. Таке узгодження діяльностей окремих учасників здійснюється завдяки такій характеристиці спілкування, як функція впливу [27], в якій виявляється «зворотний вплив спілкування на діяльність».

Виявленню глибинних якостей суб'єкта – його вільної активності, здатності породжувати нові смисли, долати стереотипи поведінки тощо – сприяє творчо-імпровізаційний характер спілкування. Отже, спілкування – це діяльність, яка полягає у встановленні зв'язку між людьми на основі формування їхніх ставлень одне до одного у процесі життєдіяльності. Разом з тим, характеризуючи спілкування як особливий вид діяльності, слід враховувати, що без нього неможливий повноцінний розвиток людини як особистості і суб'єкта діяльності, як індивідуальності [26]. Спілкування характеризується й як мистецтво, що потребує від людини і серця, і розуму, й уміння, й натхнення, оскільки виконує не лише пізнавальну роль, а й є своєрідним практичним людинознавством, оскільки за допомогою спілкування особистість пізнає не тільки іншу людину, але й саму себе [6, с. 33]. Таким чином, спілкування є підґрунтям для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми, що позитивно

впливатиме й на процес адаптації людини до нових умов життя, зокрема до професійної діяльності.

Наголошуючи на важливості розвитку культури спілкування особистості, М. Бастун рекомендує враховувати два компоненти культури. Першим є лінгвістична компетентність, що передбачає вміння будувати граматично адекватні мовні конструкції та володіння формальними навичками спілкування. Другий компонент стосується оволодіння навичками творчого міжособистісного спілкування, стратегіями діалогічної взаємодії, в тому числі зовнішнім і внутрішнім діалогами [36, с. 44].

У контексті особистісного підходу культура спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної та поведінкової. До першої належать мотиваційно-ціннісні установки, соціальні орієнтації, які визначають спрямованість спілкування, вибір певних способів взаємодії з іншими. Поведінкова, або операційно-дійова, підструктура охоплює способи організації взаємодії з партнерами, вербальні та невербальні засоби спілкування, комунікативні стратегії та прийоми впливу на співбесідника [19, с. 7].

Спираючись на думку Г. Балла про те, що культура особистості – це «система якостей тієї чи іншої особистості як суб'єкта культури» [2], М. Бастун у дослідженні культури спілкування пропонує розглядати особистість передусім як суб'єкт культури спілкування. Важливою формою існування культури є мова, тому закономірно розглядати особистість як суб'єкт культури мовленнєвого спілкування, за іншим визначенням – як мовленнєву особистість [36, с. 43].

У словнику-довіднику з питань психології особистості мовленнєва особистість визначається як «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприймання нею мовленнєвих текстів; представленість особистості в утворених нею текстах» [33, с. 151]. Щодо структури мовленнєвої особистості, то тут йдеться про кількарівневе утворення:

- вербально-семантичний рівень, який передбачає володіння природною мовою;
- когнітивний – одиницями котрого є поняття, ідеї, концепти, які складаються в більш-менш упорядковану «картину світу»;
- прагматичний, який включає цілі, мотиви, інтереси, установки та інтенціональності.

Таким чином, поняття мовленнєвої особистості враховує особливості спілкування як соціального явища і потреби особистості як соціальної істоти. Адже спілкування задовольняє вроджену потребу особистості у співіснуванні та взаєморозумінні, формуванні духовного зв'язку з іншими

людьми. Особистість користується спілкуванням з метою спрямованого впливу на іншу людину для отримання або надання інформації, обміну досвідом, психічним станом, задля співчуття, переконання тощо.

Із спілкуванням тісно пов'язаний розвиток особистості, який, за твердженнями психологів, унеможлиблюється за умов його відсутності. Крім того, спілкування називають основним способом удосконалення й самореалізації особистості, важливим життєоптимізуючим засобом і умовою її функціонування [33, с. 81 – 82].

У контексті розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців мовленнєва особистість розглядається передусім з погляду здатності людини виконувати мовленнєві дії. Поняття мовленнєвої особистості торкається однієї з граней, тієї, що вказує на її ставлення до мови і мовлення, а також кожний носій мови розглядається як унікальний суб'єкт мовлення. З цього положення М. Бастун робить два переконливі висновки: «по-перше, процес навчання повинен бути спрямований на те, щоб навчити учня бачити в партнері по комунікації саме особистість; по-друге, учень для вчителя постає як унікальна «мовленнєва особистість», котрій він допомагає розвиватися, а вчитель для учня – також як мовленнєва особистість, що може бути одним із джерел побудови власного образу «Я» [36, с. 43 – 44].

Спілкування потребує від особистості вміння орієнтуватися у різноманітних, навіть суперечливих ситуаціях, здійснювати пошуки шляхів розв'язання багатьох проблем, зокрема виробничих. Крім того, у спілкуванні людина характеризується передусім своїми бажаннями, цілями, інтересами, що створює її переконання. У цьому процесі треба також обережно поводитися з Я-концепцією свого партнера, оскільки з нею пов'язані сильні почуття та стани [16, с. 203].

Спираючись на результати багаторічного досліджень американськими психологами різних психічних якостей у декількох тисяч людей від дитячого до дорослого віку, В. Рибалка називає здатність до спілкування найважливішою соціальною і професійною здатністю. Це дослідження виявило, що головним чинником успішності кар'єри і життєвого благополуччя виступає так зване «комунікативне ядро» особистості. Учений пропонує розглядати комунікативні якості особистості як умову спільної трудової діяльності у контексті діяльнісного виміру структури особистості. Причому спілкування, як підструктура, знаходиться на її вершині [34, с. 45].

У дослідженнях з проблем спілкування (переважно педагогічного) останнього десятиріччя ХХ ст. виокремився культурологічний аспект (В. Біблер, С. Курганова). У такому контексті в працях Л. Агафонцевої,

І. Зарецької, В. Соколової, Т. Старостіної та ін. з'явилося нове поняття «комунікативна культура». Невпинне зростання наукових пошуків у напрямі його дослідження свідчить, що комунікативна культура є однією з визначальних властивостей сучасної людини, оскільки посідає провідне місце в загальнокультурному і професійному становленні особистості. У психолого-педагогічній літературі комунікативна культура розглядається дослідниками як: частина професійної культури фахівця (В. Грехнев, В. Сластьонін, І. Зарецькая); комунікативний аспект професійної підготовки (Н. Кузьміна); частина культури особистості (А. Мудрик, В. Саф'янов).

Сучасні філософські дослідження переконують, що комунікативна культура з чинника, який супроводить процес соціальної взаємодії, перетворюється на один із провідних чинників досягнення соціальної стійкості й упорядкованості завдяки його стабілізуючому впливу на комунікативні процеси. Саме культурна наповненість надає цьому феномену поліфункціонального характеру. Філософський зміст поняття «комунікативна культура» полягає у специфічному вияві соціальної культури, що характеризується «людським виміром» суспільних і міжсуб'єктних відносин і спрямований на взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного досвіду спільної життєдіяльності [38, с. 9]. Комунікативна культура в умовах інформаційної цивілізації стає метою (культура діалогу), підґрунтям (взаєморозуміння), засобом регламентації (культура ділового й повсякденного спілкування) комунікативних процесів. Водночас комунікативна культура виражає специфіку тенденцій сучасного інформаційного суспільства і розглядається як «інтеріоризовані патерни рапортних взаємодій на вербальному й невербальному рівнях репрезентації особистісних потреб» [37, с. 39]. Разом з тим комунікативна культура відображає позицію особистості щодо потреб взаємодії з іншими, реалізації творчого потенціалу в здатності підтримувати комунікативну взаємодію тощо.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є виявом діяльності як універсального способу існування людини й суспільства, комунікативну культуру розуміють як сукупність елементів, що регулюють комунікативну діяльність і формуються, функціонують і розвиваються через взаємодію суб'єктів. З огляду на це комунікативна культура індивіда визначається як система знань, норм, цінностей і зразків поведінки, усталених в суспільстві, та вміння органічно, природно й невимушено реалізувати їх у діловому й емоційному спілкуванні. При цьому, комунікативній культурі властиві

загальні ознаки культури, а також відображення специфічного характеру комунікативної діяльності.

Як переконує аналіз наукових джерел, осмислення поняття комунікативної культури розвивалося на основі нормативно-етичного підходу до проблем спілкування. Початковий етап його виявлення характеризується виокремленням у структурі спілкування етичної складової – педагогічного такту (І. Страхов, Н. Кузьміна). Н. Кузьміна визначає його як «...відчуття міри в прояві вимогливості, вміння вибрати форму вимог, особлива чуйність, що проявляється у всій системі багатоманітних стосунків з учнями, їхніми батьками, у вирішенні часом надзвичайно тонких психологічних питань, які виникають у процесі педагогічної діяльності» [15, с. 146]. Істотне значення для комунікативної культури, яка ґрунтується зокрема на вмінні орієнтуватися в інформаційній структурі спілкування, має соціально-психологічна інформація. Остання передається якраз за допомогою етикету з використанням стандартів спілкування, кодів, знаків, символів тощо.

Слід відзначити, що становлення поняття відбувалося на основі певної трансформації й переосмислення поняття «культура спілкування» як особливої системи типових за виявом емоційно-почуттєвих, раціональних і вольових поведінкових реакцій людини на конкретні соціально-значущі умови її життєдіяльності [4]. При цьому акцентується і значення психологічних особливостей учасників спілкування, і власне соціальні (економічні, політичні, духовні, ідеологічні) характеристики змісту культури спілкування.

Етичний і духовний зміст культури спілкування включає: «освіченість, духовне багатство, розвинене мислення, здатність осмислювати явища в різних сферах життя, різноманітність форм, типів, способів спілкування і його емоційно-естетичні модифікації, міцну етичну основу, взаємну довіру суб'єктів спілкування; його результати у вигляді опанування істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації» [18, с. 194].

На ще одну принципову, на наш погляд, якість комунікативної культури вказує А. Мудрик [24, с. 3], вважаючи, що «генералізує» основу комунікативної культури її гуманістичний характер. Це підсилює значення аксіологічного компонента комунікативної культури, зокрема таких цінностей, як гуманність, інтерес до людини, духовність. Саме спілкування повинно бути для людини цінністю. А ступінь значущості цінностей комунікативної культури для суб'єкта спілкування визначається якістю комунікативного процесу. У його ході комунікативна культура особистості характеризується вмінням кожного з партнерів створювати такі психологічні умови, які сприятимуть вияву на оптимальному рівні

їхнього інтелектуально-вольового й морально-етичного потенціалу. У цьому контексті комунікативна культура постає як система внутрішніх ресурсів, необхідних особистості для ефективної комунікації у процесі міжособистісної взаємодії і включає комплекс певних комунікативних якостей, завдяки яким особистість запобігає виникненню труднощів й прогнозує результативність міжособистісної взаємодії, зокрема професійної. Сучасні психологічні дослідження підтверджують широко відомий факт: успіх професійної діяльності залежить не лише від професійної компетентності, але і на 50% від уміння спілкуватися. Все більшого значення в житті суспільства і окремих особистостей набуває робота з інформацією, уміння її знаходити, використовувати, обмінюватися, а отже, не просто уміння спілкуватися, а володіти високим рівнем комунікативної культури.

Таким чином, комунікативна культура характеризується здатністю до узгодження й зіставлення своїх дій з іншими, прийняття й сприйнятливості іншого, добору аргументів, розуміння й шанобливого ставлення до думок інших, що забезпечує регулювання взаємин у досягненні спільної мети діяльності; а також готовністю до тактовної комунікативної взаємодії й рефлексії в комунікативній діяльності [35, с. 12–13]. Водночас комунікативна культура виражає потребу в іншому, уміння стати на позицію партнера, розширення меж комунікативної діяльності, висуває змістовні засади взаєморозуміння людей в суспільстві, міру і еталони їхніх форм спілкування і поведінки.

У контексті досліджуваної теми доречним видається розмежування понять «комунікативна культура» і «комунікаційна культура». Перше характеризує сутність спілкування як систему взаємодії, стосунків, контактів тощо, визначає його як цілісне суспільне й духовне, зокрема психологічне й моральне утворення. Визначення комунікації через категорію культури суттєво відрізняє її сучасне значення від технічного (комунікація – це мережа каналів для передачі певної інформації) [28]. Комунікативна культура наближається за змістовим наповненням до комунікативної етики (системи моральних принципів, норм і цінностей, покликаних надавати міжособистісним, так і загальносуспільним взаєминам гуманістичного значення і забезпечує, передусім, успішну адаптацію людини до соціального середовища. Соціально-комунікативну культуру визначають як рівень єдності комунікативних і соціальних властивостей особистості, що виявляється в її вмінні розв'язувати різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, будувати міжособистісні стосунки на різних рівнях, адекватно самореалізуватися й адаптуватися в сучасному суспільстві [41,

с. 49]. У цьому випадку йдеться про соціально-комунікативну культуру як технологію спілкування і налагодження міжособистісних стосунків у суспільстві: особистість усвідомлює свої вчинки, ставлення до оточуючих, у неї підвищується здатність до саморегуляції, разом з тим особистість і суспільство знаходять оптимальні шляхи для реагування на проблеми одне одного.

Спираючись на поняття суспільної комунікаційної системи (структурована сукупність комунікантів, реципієнтів, значенневих повідомлень, комунікаційних каналів і служб, які мають матеріально-технічні ресурси і професійні кадри), А. Соколов відзначає, що, оскільки культура є сукупністю упредметнених і неупредметнених культурних змістів, то суспільна комунікаційна система, яка забезпечує переміщення цих змістів у соціальному просторі й часі, і є комунікаційною культурою в контексті різних історичних епох [40, с. 15]. Таким чином, комунікаційна культура (як рід соціальної комунікації) визначається панівними в суспільстві нормами і способами фіксації, збереження і поширення культурних змістів [23].

Як продукт людської діяльності культура існує у всіх її сферах. Комунікативна діяльність особистості вимагає визначення критерію її якості, що є однією з функцій комунікативної культури, оскільки вона зумовлюється розвитком і саморозвитком особистості, що виявляється в творчому характері освоєння кращих зразків комунікативної діяльності. Водночас комунікативна культура забезпечує ступінь соціальної активності особистості, соціальну значущість норм її поведінки, застосування відповідних засобів комунікативної діяльності. Розуміння комунікативної культури як засобу й умови формування особистості ґрунтується на пізнанні її адаптивних можливостей, які допомагають людині діяти відповідно до культурних стандартів значущого для неї оточення.

Прицьому комунікативній культурі властиві загальні ознаки культури, які відображають специфічний характер професійної комунікативної діяльності. З позицій аксіологічного підходу комунікативна культура є системою цінностей, які регулюють професійну діяльність. Діяльнісний підхід дозволяє тлумачити її як спосіб, інструмент успішної професійної діяльності, її результати, а також передумову і мету самореалізації в ній. З урахуванням особистісного підходу комунікативна культура є концентрованим вираженням особистості професіонала.

Таким чином, комунікативна культура фахівців є складовою їхньої професійної компетентності, що забезпечується впорядкованістю знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих в суспільстві, та вмінням органічно, природно і невимушено реалізувати їх у професійній діяль-

ності. Водночас вона є сукупністю спеціальних комунікативних знань, навичок і умінь, за допомогою яких фахівець запобігає виникненню психологічних ускладнень, долає можливі труднощі, бар'єри та прогнозує результативність міжособистісної та ділової професійної взаємодії. Зважаючи на це, можемо констатувати, що комунікативна культура є необхідною передумовою входження у професійну сферу, показником рівня професійної компетентності, вагомою умовою ефективності професійної діяльності та професійного самовдосконалення фахівця. Тому формування комунікативної культури майбутніх фахівців розглядається як одне з пріоритетних завдань фахової підготовки.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебн. для высш. учебн. завед. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Балл Г. О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти / Г. О. Балл // Діалог культур у світовому контексті. Філософія освіти: збірн. наук. праць / [гол. ред. І. А. Зязюн]. – Львів: Сполом, 2002. – С. 122–131.
3. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 496 с.
4. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
6. Дубінка М. Психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності міжособистісного спілкування / М. Дубінка // Рідна школа. – 2007. – № 4 (927). – С. 33–36.
7. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
9. Ильяева И. А. Культура общения: Опыт философско-методологического анализа / И. А. Ильяева. – Воронеж: изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 169 с.
10. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
11. Клоков В. Т. Основные направления лингвокультурологических исследований в рамках семиотического подхода // Теоретическая

- и прикладная лингвистика. – Вып. 2. – Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 60–67.
12. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебн. пособ. для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 446 с.
 13. Корнеева Е. Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия: монография / Е. Н. Корнеева. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2007. – 153 с.
 14. Кравченко М. А. К вопросу об истоках современной лингвокультурологии // Проблема лингвистики текста в культурологическом освещении. – Таганрог, 2001. – С. 15–24.
 15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
 16. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К.: Вища шк., 2000. – 288 с.
 17. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии / [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М.: Наука, 1975. – 295 с.
 18. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, Юрайт, 2001. – 607 с.
 19. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів не виробничої сфери: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Лівенцова; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2002. – 20 с.
 20. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / [Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева (отв. ред.)]. – М.: Наука, 1976. – С. 70–93.
 21. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
 22. Малахов В. А. Етика: курс лекцій: навч. посіб. – 5-ге вид. / В. А. Малахов. – К.: Либідь, 2004. – 384 с.
 23. Масі Н. І. Про сутність поняття «комунікаційна культура суспільства» / Н. І. Масі. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/bdil/2010_4/10.pdf
 24. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие для ВУЗов / А. В. Мудрик – М.: Педагогическое общество России,

2001. – 320 с.
25. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев // Избранные психологические труды [под ред. А. А. Бодалева; вст. ст. А. А. Бодалева]. – М.: изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
 26. Общение и межличностные отношения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=102609>
 27. Общение и оптимизация совместной деятельности / [под ред. Г. М. Андреевой и Я. Яноушека]. – М.: МГУ, 1987. – 300 с.
 28. Омельчук А. І. Комуникативна культура державного службовця: понятійно-категорійна сутність / А. І. Омельчук // Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dy.nauka.com.ua/index.php?operation=1&iid=312>
 29. Орлова Э. А. Культурная (социальная) антропология: учебное пособие для вузов / Э. А. Орлова. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с.
 30. Петровский А. В. Стратометрическая концепция интрагрупповой активности в коллективах / А. В. Петровский // Социально-психологические аспекты общественной активности. – Ярославль: ЯГПИ, 1975. – С. 16–24.
 31. Психология личности: учеб. пособие / [под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской]. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
 32. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, В. М. Марченко [за заг. ред. М. С. Корольчука]. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2005. – 320 с.
 33. Психологія особистості: словник-довідник [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
 34. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: навч.-мет. пос. / В. В. Рибалка. – К.-Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 76 с.
 35. Розвиток комуникативних здібностей державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування: навч.-метод. посіб. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Упр. орг. фундамент. та приклад. дослідж., Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр.; [І. М. Плотницька та ін.]. – К.: НАДУ, 2010. – 43 с.
 36. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-мет. пос. / [за ред. В. В. Рибалки; кол. авт. Г. О. Балл, М. В. Бастун, О. Г. Видра та ін.]. – К.: ІПППО АПН України, 2005. – 298 с.

37. Садовская В. С. Основы коммуникативной культуры / В. С. Садовская, В. А. Ремизов; [общ. ред. Ремизова В. А.]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
38. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук. 09.00.03. / Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2000. – 18 с.
39. Соковнин В. М. Человеческое общение и идеология / В. М. Соковнин // Идеология и общественная психология. – Фрунзе: ИЛИГЛ, 1968. – 96 с.
40. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб.: изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
41. Тернопільська В. І. Теоретичні аспекти феномена «соціально-комунікативна культура» / В. І. Тернопільська // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 44–50.
42. Хребина С. В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития: монография / С. В. Хребина. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2007. – 288 с.
43. Шелер М. Философское мировоззрение / М. Шелер // Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.

2.2. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Будь-які соціальні зміни мають прогресивний характер лише в тому випадку, якщо вони забезпечують розвиток особистості. Більше того, у процесі реформування суспільства сама особистість має розглядатися як головна цінність і кінцева мета. Це зумовлює потребу модернізації системи освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців. Основні завдання, поставлені перед професійно-технічною освітою, тісно пов'язані з підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, які дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом, який не зупиняється у своєму розвитку. Професійно-технічна освіта має не тільки готувати кадри для виробництва і сфери послуг, а й виховувати Людину, сприяти розвитку її таланту, вчити любити рідну землю, працювати на її благо [12, с. 76].

За даними наукових досліджень, існуюча система навчання і виховання підростаючого покоління недостатньо спрямовується на формування суб'єктних якостей особистості та спирається на внутрішню логіку їх саморозвитку, не завжди використовуються необхідні психолого-педагогічні засоби [16, с. 3–5]. Це приводить до певних труднощів у розвитку індивіда як суб'єкта, схильного до психічної активності, здатного брати на себе відповідальність, самостійно ставити перед собою цілі та знаходити шляхи їх досягнення, адаптуватися до життя в складних сучасних умовах і до професійної діяльності на виробництві.

Суспільство потребує нового покоління компетентних фахівців, які поєднують фундаментальні знання та ґрунтовну практичну підготовку з конкретної галузі, здатні орієнтуватися у швидкоплинному світі, знаходити раціональні способи дії у складних непередбачуваних ситуаціях. Для цього професійно-технічна освіта має забезпечити підготовку молоді до сучасних і майбутніх ринків праці, орієнтуватися на вимоги передових підприємств, гарантувати випускникам конкурентоздатність отриманої кваліфікації [9, с. 6]. Крім того, професійна підготовка майбутнього фахівця взагалі, і фахівця сфери обслуговування зокрема, має включати й такий важливий аспект, як підготовка учня до виконання професійної ролі, що особливо актуально для тих випускників, які працюватимуть у сфері «людина – людина». Засвоєння основних професійних ролей, форм спілкування

необхідне для успішного виконання майбутньої професійної діяльності, формування професійної рефлексії та професійної самосвідомості учнів. Сучасні дослідження в галузі теорії та методики професійної освіти актуалізують питання реалізації концепції гуманітарної освіти, цільовою установкою якої є формування гармонійно розвиненої особистості, що володіє не лише винятково професійними знаннями й уміннями, а й широким розумінням процесів і змін, що відбуваються в суспільстві. Вона передбачає засвоєння культури, звичаїв, традицій, досвіду спілкування, а також здатність творчо вирішувати поставлені життям завдання [1]. Важливою складовою гуманітарної освіти є формування комунікативної культури майбутніх фахівців, що дасть змогу не лише полегшити процес їхньої професійної адаптації, а й сприятиме ефективній реалізації знань, умінь і навичок спілкуватися й досягати взаєморозуміння при виконанні професійних і соціальних функцій.

Для фахівців професій типу «людина – людина» компетентність у спілкуванні, знання закономірностей, функцій, видів, форм, рівнів і способів впливу на особистість є однією з головних умов досягнення високого рівня професіоналізму, оскільки в умовах контактування можна створити адекватне уявлення про людину, її бажання, потреби. Таким чином, знання сутності спілкування, його особливостей і проблем складає підґрунтя для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми, у тому числі в професійній сфері.

Професійне спілкування працівників сфери обслуговування належить до рольової комунікації, учасники якої виступають як носії певних ролей (майстер – замовник, покупець – продавець тощо). При такому спілкуванні людина віддзеркалюється не стільки як індивідуальність, скільки як соціальна одиниця, що виконує певні функції. С. Бахтіярова визначає поведінкову роль як виконуючу соціальну функцію, певну повторювану стандартизовану частину особистості, що відповідає ustalеним нормам і є відповіддю на рольові очікування оточуючих [3, с. 105]. Рольову гнучкість, мистецтво бути різним відповідно до ситуації вона називає необхідною умовою самоідентифікації особистості.

Яку б роль не виконувала особистість, вона завжди перебуває в певній групі людей – родині, серед друзів, у трудовому колективі, має контакти з партнерами у процесі професійної діяльності. «Подібно до того, як музика побудована на чергуванні приємного для слуху консонансу й напруженого чи навіть ріжучого вуха дисонансу, музика людських стосунків є природним чергуванням консонансів і дисонансів, узгодженості й неузгодженості, компромісу і конфронтації, кооперації та конкуренції. Ця музика, крім того, поліфонічна, містить багато різноголосся. Наука

людського спілкування потребує створення чогось подібного до контрапункту – музичної науки про одночасний та узгоджений між собою рух кількох самостійних голосів, які утворюють нерозривне гармонійне ціле» [3, с. 185]. Досить вдалою, на нашу думку, є паралель між музикою й людськими стосунками, концентрація уваги на спілкуванні як головному чинникові порозуміння в міжособистісній взаємодії. У цьому зв'язку слід зазначити, що міжособистісні стосунки ґрунтуються на взаємній готовності суб'єктів до певного типу неформальної взаємодії й спілкування, яке супроводжується почуттями симпатії – антипатії. Вони виникають і розвиваються на основі суб'єктивної потреби у спілкуванні та її задоволенні; регулюються безпосередньо або опосередковано індивідуально-психологічними особливостями людей, що взаємодіють, і супроводжуються станом задоволення чи незадоволення один одним [17, с. 72]. Будь-яка комунікативна взаємодія обов'язково передбачає обмін знаннями, думками, інтересами й ціннісними орієнтаціями. У міжособистісних стосунках беруть участь психологічні механізми сприймання й розуміння одне одного, міжособистісна привабливість, взаємовплив і рольова поведінка, про яку вже йшлося. Все це реалізується в комунікативній культурі, яку вважаємо провідним важелем у формуванні й розвитку міжособистісних стосунків.

Формування комунікативної культури учнів слід безпосередньо пов'язувати як з навчально-виховним процесом, так і з дозволяям. Найповніше це досягається в умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання і потребує загальних зусиль усіх педагогічних працівників навчального закладу. Основними чинниками цього процесу є зовнішні дії освітнього середовища навчального закладу і власна активність особистості, спрямована на самореалізацію комунікативних можливостей.

У процесі професійної підготовки формування комунікативної культури майбутніх фахівців має спиратися на положення про те, що:

- пріоритетним завданням є використання комунікативних засобів відповідно до конкретного соціального контексту;
- побудова навчального процесу вимагає залучення учнів до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних виробничих ситуацій;
- викладач не лише організовує ефективну взаємодію, а й стає активним координатором навчальної діяльності майбутніх фахівців, їхнім партнером;
- на практичних заняттях перевага надається інтерактивним парним, груповим видам діяльності, діловим і рольовим іграм, завданням

з розв'язанням певних виробничих проблем із використанням діалогу, дискусії, дебатів, моделювання ситуацій.

Комунікативна культура особистості реалізується в комунікативних знаннях, уміннях і навичках. Під такими знаннями розуміють узагальнений людський досвід комунікативної діяльності, тобто відображення у свідомості людей відповідних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і стосунках. Цінність таких знань давно усвідомлена людством. Давньогрецький філософ Демокрит говорив про те, що «...виховання розвиває у молодій людини три дари: милостиво мислити, бездоганно говорити, належно діяти». До комунікативних знань належить знання про сутність спілкування як процесу, соціального явища, його види, етапи, закономірності розвитку. Вони містять також відомості про існуючі комунікативні методи і прийоми, їх вплив на процес спілкування, можливості й обмеження. Це також знання про те, які методи виявляються ефективними стосовно різних людей і ситуацій. До цієї сфери належить і знання про ступінь розвитку в себе певних комунікативних умінь, і про те, які методи ефективні, а які – не ефективні для того, хто їх застосовує.

Під комунікативними уміннями розуміється комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання. Серед умінь, необхідних для конструктивного спілкування, чільне місце посідає вміння розуміти іншу людину. Для цього необхідне насамперед знання її ціннісних орієнтацій, які виражаються в ідеалах, потребах та інтересах, у рівні прагнень. Не менш важливим є вміння внести до центру своєї системи ціннісні орієнтації іншого, про що писав В. Сухомлинський: «Умій відчувати поряд з собою людину, умій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ». Оскільки акт спілкування передбачає двох і більше учасників, то для їх порозуміння обом чи кільком людям необхідно вміти не лише виробляти сигнали, а й навчитися їх сприймати. Водночас різні ситуативні чинники й міжособистісні стосунки учасників комунікативної взаємодії можуть впливати на відтінки значень слів і невербальних засобів, зумовлювати їх перебільшення або відхилення при використанні як символів сенсу. У таких ситуаціях важливо вміти сприймати сигнали, які мимоволі прослизують в поведінці партнера (експресивні сигнали), хоча він хотів би їх приховати; передавати обманні сигнали, покликані замовчати наявну проблему і справжні цілі.

До комунікативних навичок як до практичного застосування комунікативних знань і умінь належать автоматизовані компоненти свідомих дій, які сприяють швидкому й точному віддзеркаленню комунікативної

ситуації і визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу і адекватної взаємодії з ним. Тобто комунікативна культура зумовлюється розвитком і саморозвитком особистості, що виявляється в творчому характері освоєння кращих зразків комунікативної діяльності. Водночас вона забезпечує ступінь соціальної активності особистості, соціальну значущість норм її поведінки, застосування відповідних засобів комунікативної діяльності. Розуміння цієї культури як засобу й умови формування особистості ґрунтується на пізнанні її адаптивних можливостей, які допомагають людині діяти відповідно до культурних стандартів важливого для неї оточення.

Обґрунтування поняття комунікативної культури особистості акцентує увагу на прийомах взаємодії з оточуючими людьми, а також на способах, засобах, культурних інструментах, які при цьому використовуються [6]. Певні характеристики спілкування, які виявляються в одній і тій самій людині в різних контекстах і середовищах спілкування, характеризують специфічний для неї «профіль» комунікативної діяльності. Причому ці характеристики можуть стійко виявлятися у взаємодії певної людини саме з цим партнером або в конкретно визначених ситуаціях. У такому контексті комунікативна культура є чинником, який зумовлює успішність професійної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування. Комунікативна культура розглядається як сукупність знань, умінь, навичок забезпечення взаємодії людей у конкретній соціокультурній ситуації, сформованість певних здібностей. Її рівень забезпечує результативність професійної поведінки.

Формування комунікативної культури набуває особливої значущості, оскільки пронизує й зв'язує в єдине ціле всі елементи моделі майбутнього фахівця XXI ст. як професіонала й особистості, передбачає навчання етичних принципів і психологічних основ ділової комунікації як загального підґрунтя для розвитку духовних якостей майбутніх фахівців [15, с. 331]. Як свідчать спостереження, людина, яка вміє добре говорити, навіть якщо вона і не відзначається якимись особливим здібностями, робить враження знавця своєї справи. Мова йде про здатність швидко знаходити найсприятливіший тон і потрібну форму спілкування з клієнтами та співробітниками, розуміти ситуацію, мати гнучкість у розмові на засадах чуйності та співчуття, простоти і природності спілкування, об'єктивно підходити до поведінки інших [7, с. 202]. Таким чином, від міри відповідності поведінки людини соціальним вимогам залежить успіх її професійної діяльності.

Зауважимо, що необхідною складовою професійно-комунікативної культури будь-якого фахівця є культура поведінки як «зовнішній» бік

етичної культури особистості. У зв'язку з цим необхідним елементом комунікативної підготовки фахівця будь-якого профілю сьогодні вважають опанування основ технології створення професійного іміджу. Привабливий імідж співробітника фірми, образ, створений у сфері міжособистісних стосунків, викликає у людей відчуття взаємної симпатії, приваблює споживачів і партнерів [10].

Професійна комунікативна культура фахівців типу «людина – людина» визначається відповідністю компонентів внутрішньої структури комунікативної поведінки особистості (культура використання мовних засобів і мовних стереотипів, способів формування і формулювання думки; культура мислення тощо) компонентам професійної діяльності (сфера комунікативної діяльності, типові ситуації з найбільш характерними для них соціальними ролями і жанрами тощо). Таким чином, специфіка комунікативної культури фахівців сфери обслуговування виявляється в адекватності способу формування і формулювання думки і добору мовних та поведінкових засобів відповідно до професійних ситуацій і виконуваних ролей.

Міру здатності об'єктивно бачити, тлумачити комунікативну ситуацію і знаходити адекватний спосіб поведінки у ній характеризує комунікативна компетентність. Поняття ж комунікативної компетентності відображає рівень майстерності людини у міжособистісному спілкуванні і спирається насамперед на психологічні знання про себе та інших, а також на обрану стратегію в спілкуванні й комплекс відповідних умінь [8, с. 219]. Це слід враховувати у підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування для забезпечення результативної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а також з метою впливу на формування комунікативної культури майбутніх працівників сфери послуг.

Розглянемо детальніше комунікативну компетентність. Найбільш загально її визначають як сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування. З точки зору лінгвістики, комунікативна компетентність – це знання, якими володіє носій мови та які стосуються не тільки формального коду, але й соціальних наслідків мовних виборів, що доступні йому в процесі використання мови протягом життя, коли суб'єкт виступає як учасник мовних подій, що утворюють важливий елемент людського суспільства.

У контексті комунікативного підходу її визначають як «знання, вміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування». Причому маються на увазі не тільки знання основних понять лінгвістики мови – стилів, типів, способів зв'язку речень у тексті

тощо, а й уміння й навички аналізу тексту і власне комунікативні уміння – мовленнєве спілкування відповідно до різних сфер і ситуацій, спілкування з урахуванням адресата та мети. Запровадження комунікативного методу ґрунтується на розумінні процесу навчання як моделі процесу комунікації. У цьому контексті комунікативний метод навчання відносять до мовної діяльності, що, у свою чергу, містить п'ять принципів: 1) принцип мовної спрямованості; 2) принцип особистої індивідуальності; 3) принцип ситуативності; 4) принцип новизни; 5) принцип функціональності. Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе тільки при організації матеріалу не навколо розмовних тем і граматичних явищ, а навколо мовних завдань і функцій. Засвоївши матеріал для виконання однієї мовної задачі, учень оволодіє одним із «вузлів» загального механізму системи промови і зможе не чекати наступної порції, а брати участь у спілкуванні в межах певної ситуації. Просуваючись в опануванні системою промови (за рахунок розширення сфер спілкування і ситуацій, з одного боку, та постійного концентричного поглиблення їх обговорення, з другого), учень на кожному етапі процесу навчання зможе почувати себе компетентним мовним партнером, хоча й усвідомлюватиме водночас необхідність вдосконалення. Таким чином, у процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації [19, с. 63 – 64], що, безперечно, сприятиме розвитку їхньої комунікативної культури.

Як структурована цілісність комунікативна компетентність поєднує змістовий, емоційний і діяльнісний компоненти. Перший передбачає усвідомлення учнем сутності й значущості комунікативної діяльності як детермінанта його поведінки. Емоційний компонент характеризується особистісним ставленням до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності. Процесуальний компонент – це діяльнісний вияв комунікативних умінь: гностичних (уміння сприймати, розуміти і адекватно моделювати особистість партнера по спілкуванню), експресивних (уміння самовираження власної особистості через самопрезентацію), інтерактивних (уміння впливати на співрозмовника) [11, с. 414].

С. Кормієр [21] виділяє у структурі комунікативної компетентності когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти, що, на наш погляд, дає змогу розглядати її ширше і наближує за змістом до поняття комунікативної культури. Перший компонент, окрім знання мови, передбачає знання теорії та психології спілкування, правил ділового етикету, засобів впливу на аудиторію й формування іміджу, прийомів встановлення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту для досягнення певної мети. Разом з тим когнітивний компонент характеризує

адекватну орієнтацію фахівця в собі, партнерах, ситуаціях професійного спілкування і конкретних комунікативно-професійних цілях, а також знання ним нормативно-проектної та політично орієнтованої комунікативної культури. Емоційно-оцінний компонент свідчить про комунікативні установки фахівця, його мотиви вибору професії, інтерес до неї, сприйняття себе та інших. Поведінковий – розкриває уміння використовувати техніки спілкування, кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, також визначає рівень ситуативної адаптивності у професійно значущих ситуаціях. У ньому виявляються також уміння справляти враження і впливати на співбесідника. Таке бачення комунікативної компетентності дозволяє розглядати її в ракурсі фахової комунікативної культури.

Комунікативна діяльність, як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, потребує обов'язкового врахування експресивного компоненту, адже обмін емоційними станами відіграє у ній значну роль. Проте експресивність не пов'язана зі здатністю сприймати й розшифровувати чужі сигнали. На цю закономірність указував також П. Екман, пояснюючи її тим, що людина рідко отримує правдивий зворотний зв'язок у відповідь на свої припущення про емоційні стани інших людей. Зважаючи на це, комунікативна компетентність розглядається також як емпатична властивість (Л. Петровська).

Оскільки здатність поставити себе на місце партнера у спільній діяльності є однією з важливих психологічних якостей, вважаємо доцільним розвиток у майбутніх фахівців сфери обслуговування емпатії. Розглянемо детальніше сутність і психологічні аспекти цієї властивості особистості.

Сам термін «емпатія» більшість дослідників тлумачать як особливу здатність суб'єкта до відображення емоційних переживань і внутрішнього світу іншої людини, яка дозволяє партнерам досягти взаємоузгодження позицій, взаєморозуміння, обрати відповідно до цього спільні засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії (Т. Гаврилова, М. Обозов, К. Роджерс).

Поняття «емпатія» введене у психологічну науку в 1909 р. американським психологом Е. Тітченером, який узагальнив у ньому близькі за змістом ідеї філософських і етичних концепцій симпатії та співстраждання Д. Юма, А. Сміта і А. Шопенгауера з концепціями учування Р. Фішера, Г. Лотце і Т. Ліппса. Німецький психолог Т. Ліппс висунув теорію емпатії як особливого психічного акту, під час якого суб'єкт, сприймаючи предмет, проектує на нього свій емоційний стан, відчуваючи при цьому позитивні чи негативні естетичні переживання.

Психологічний словник визначає емпатію як осягнення емоційного стану, чуттєве проникнення – учування у переживання іншої людини

[20, с. 461]. У словнику-довіднику «Психологія особистості» [13, с. 148 – 149] емпатія тлумачиться як емоційна чуйність, здатність людини до емоційної чуйності, співчуття, до розуміння внутрішнього стану інших людей; пізнання людиною внутрішнього світу інших людей (учування), яке здійснюється поза раціональним компонентом.

У соціально-психологічному аспекті емпатія розглядається як основна навичка, набута в процесі соціалізації. Вона передбачає здатність особистості приймати соціальні ролі та установки інших, уявляти себе в соціальній позиції іншої людини та передбачати її реакції [13, с. 149].

Емпатія виявляється у формах співпереживання, співчуття і учування. Перша з них визначається як переживання емоційних станів іншої людини через отождоження з нею. Друга форма передбачає переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого. Почуттєвою формою соціального пізнання об'єктів мистецтва і внутрішнього світу інших людей є учування.

Відповідно до цього розрізняють декілька видів емпатії:

- емоційна – ґрунтується на механізмах проєкції, учування і наслідування руховим і афективним реакціям іншої людини;
- когнітивна – базується на інтелектуальних процесах (аналогії, порівняння тощо);
- предикативна – здатність передбачати афективні реакції іншої людини в афектогенних ситуаціях;
- естетична – передбачає учування в художній об'єкт, що є джерелом насолоди.

Очевидно, що всі форми і види емпатії передбачають розвиненість емоційно-почуттєвої сфери особистості й спрямовані на глибоке розуміння передусім іншої людини, через неї – самовдосконалення, збагачення власного емоційного світу, а також набуття й розвиток навичок контролю своїх емоцій та саморегуляції в різних ситуаціях. Тобто емпатичне розуміння іншого ґрунтується насамперед на безпосередньому емоційному досвіді особистості й передбачає досить слабку представленість рефлексивного компонента.

Зважаючи на викладене, можемо говорити про рівень емпатичної культури особистості, яка виявляється в різних контекстах і середовищах спілкування і водночас віддзеркалює прояви певних деталей комунікативної культури учасників комунікативного акту, які й характеризують специфічні конфігурації комунікативної компетентності особистості та її динаміку.

Упровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки учнів ПТНЗ передбачає спрямування навчально-виховного

процесу на засвоєння компетентностей, завдяки яким майбутній фахівець спроможний якісно вирішувати професійні завдання. Формування особистості професіонала, здатної реалізуватися в сучасному суспільстві, пов'язують із розвитком інформаційно-комунікативної компетентності особистості [14]. На відміну від комунікативної, інформаційно-комунікативну компетентність майбутнього фахівця пов'язують з його професійною активністю, здатністю до самоорганізації в опануванні новими формами діяльності, розкриттям внутрішнього потенціалу, розширенням уявлень, формуванням майбутніх цілей і способів їх досягнення. Комунікативна компетентність розглядається як більш загальна когнітивна здібність, сутність якої полягає у пошуку рішень для усунення труднощів, які виникають у процесі спілкування [23]. Особливості ж інформаційно-комунікативної компетентності полягають у зв'язках між навичками людини й успішним виконанням певного комунікативного завдання.

На основі проведення паралелей між інформаційною, комунікативною та культурною компетентностями В. Луї [24] припустив, що інформаційну й комунікативну компетентності з кількома видами інших індивідуальних компетентностей поєднує соціолінгвістична складова, яка детермінується соціокультурними умовами мовознавчого вжитку, врегульовується соціальними нормами (правила ввічливості, міжособистісні й міжгрупові стосунки тощо) і є характерною для будь-якого спілкування між представниками різних культур. У її структурі виокремлюють: знання (взаємозв'язки, мотивації, цінності, віросповідання, когнітивні стилі, особистісні риси); уміння – загальнокультурні (або знання про світ), культурно-побутові (що стосуються щоденного життя, міжособистісних стосунків і мови тіла, цінностей, поглядів і поведінки тощо); практичні та міжкультурні навички і здібності (соціальні, побутові, технічні й професійні, а також здатність встановлювати зв'язки між культурами, виконувати роль культурного посередника).

Окрім соціолінгвістичної, у структурі інформаційно-комунікативної компетентності вирізняють також лінгвістичну та прагматичну складові [22]. Проте лінгвістичну вважають основною, оскільки завдяки їй можна сформулювати й інтерпретувати граматично правильні фрази та складні слова, вжиті в їх звичайному значенні. Вона реалізується в мовних актах, знаннях про розуміння і мовлення відповідно до лексичних, морфологічних, синтаксичних, граматичних, фонетичних і семантичних правил, необхідних для комунікативної практики. Натомість до прагматичної компетентності належать знання і розуміння письмового й усного повідомлення, що уможлиблює вибір стратегічного дискурсу для досягнення мети комунікативного акту. Розвиток відповідних кому-

нікативних навичок у сфері соціальних взаємовідносин потребує аналізу певних ситуацій у сфері навчання, праці, сімейного життя. Комунікативна компетентність у таких випадках тлумачиться як компетентність щодо захисту своєї або сприйняття чужої думки і має бути основним правилом життєдіяльності особистості як члена спільноти, у тому числі професійної.

Урахування соціокультурного аспекту інформаційно-комунікативної компетентності особистості потребує передбачення в її структурі відповідних компонентів [2]. Так, опрацювання інформації на основі мікрокогнітивних актів (аналіз, порівняння з наявними базами знань, синтез, пошук варіантів використання і прогнозування його наслідків, організація зберігання і відновлення інформації в довготривалій пам'яті) здійснюється в межах когнітивної діяльності особистості (когнітивний компонент). Створенню оптимальних умов для вибору важливих ціннісних орієнтацій сприяє ціннісно-мотиваційний компонент, який водночас формує мотиваційну сферу фахівця, його ставлення до професійної діяльності й до життя загалом. Важливе місце у структурі інформаційно-комунікативної компетентності фахівця посідає рефлексія як усвідомлення рівня саморегуляції, на якому функція самосвідомості полягає не лише в управлінні власною поведінкою, а й у самоактуалізації в професійній діяльності.

Не можна не враховувати й технологічного аспекту професійної діяльності, розуміння доцільності використання технічних пристроїв, правил автоматизованого пошуку й опрацювання інформації, уміння класифікувати завдання і, відповідно, вибирати технічні засоби; знання особливостей інформаційних технологій, що відображає технологічний компонент. Власне комунікативний компонент інформаційно-комунікативної компетентності фахівця відображає його знання щодо розуміння і вживання мов та інших видів знакових систем, технічних комунікаційних засобів у процесі передачі інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування як вербальних, так і невербальних.

За твердженням Ф. Перено, поняття інформаційно-комунікативної компетентності належить лише до внутрішньої граматики як основи мовної діяльності людини [25]. Водночас інформаційно-комунікативна компетентність відзначається вміннями самостійно розшукувати, вибирати, аналізувати, репрезентувати й передавати інформацію. Її освітній потенціал спрямований на підвищення ефективності навчання, використання інноваційних форм взаємодії у процесі професійної підготовки, вдосконалення управління, організації, контролю навчально-виховного процесу тощо. Досягнення відповідного рівня комунікативної культури

у професійній діяльності актуалізується в контексті засвоєння сучасного стилю професійної культури з установленням нових стандартів, правил і норм фахової діяльності, продиктованих розвитком інтерактивних технологій. Професійно-культурологічний аспект інформаційно-комунікативної компетентності має спиратися на загальноvizнані теорії мовленневої комунікації, а також враховувати вітчизняний і міжнародний досвід комунікативної підготовки майбутніх фахівців у професійних навчальних закладах, її організацію і зміст відповідно до функцій професійної діяльності.

Як структурний компонент особистості інформаційно-комунікативна компетентність залежить від її об'єктивних (обсягу знань і вмінь, створення й використання інформаційних продуктів, опанування новими комунікативними практиками) і суб'єктивних характеристик (когнітивних і соціальних установок, інтересів і цінностей кожної особистості) і визначає її можливість здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію [14]. Зважаючи на це, до специфічних властивостей компетентного (в інформаційно-комунікативному сенсі) фахівця належать його аналітичні настанови, здатність до самооцінки й інтерпретації власної комунікативної поведінки, гнучке реагування на різноманітні комунікативні ситуації, вміння ініціювати й самостійно організувати комунікативну взаємодію, забезпечувати її конструктивність. У такому розумінні інформаційно-комунікативну компетентність справедливо розглядати як частину фахової комунікативної культури, яка впливає на входження фахівця у професійну спільноту і визначає рівень його професійної компетентності.

З метою підвищення якості професійної підготовки фахівців сфери обслуговування та розвитку їхньої комунікативної культури наукові співробітники відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України Г. Дегтярьова і Л. Руденко розробили навчально-методичний посібник «Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування» [4], присвячений проблемам педагогічного спілкування і розвитку комунікативної компетентності фахівців сфери обслуговування в контексті їхньої професійної адаптації. Розглядаючи професійне спілкування як інструмент розвитку особистості педагога і учня, автори посібника зробили спробу показати, за яких умов і якими шляхами це досягається.

Для розуміння ролі комунікативної компетентності як умови професійної адаптації насамперед необхідно усвідомити її сутність як складного у педагогічному сенсі явища і зрозуміти, що професійна адаптація майбутніх фахівців сфери обслуговування детермінується особистісним

і професійним розвитком учнів ПТНЗ і потребує вироблення в них професійно значущих якостей, завдяки яким вони зможуть успішно виконувати професійну діяльність. Для працівників сфери «людина – людина» однією з головних професійних якостей є комунікативна культура, яка передусім забезпечується володінням основами психології професійного спілкування. Навчання майбутніх фахівців сфери обслуговування психології професійного спілкування оптимізується за умов реалізації гуманістичної спрямованості спілкування на всіх етапах професійної підготовки у ПТНЗ.

Здатність до спілкування майбутніх фахівців сфери обслуговування посідає одне з чільних місць у структурі ключових кваліфікацій. Їх формування ґрунтується на особистісно орієнтованому підході та спрямованості на забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності. В межах міжособистісної взаємодії комунікативна компетентність фахівців сфери обслуговування виявляється у їхній комунікативній діяльності, яка детермінується потребами й мотивами, передбачає обмін інформацією, перцепцію та інтеракцію, а також враховує емоційно-почуттєві аспекти спілкування, зокрема емпатію. Емпатична культура в поєднанні з емоційним інтелектом особистості є каталізатором процесу адаптації майбутніх працівників сфери послуг до трудової діяльності, оскільки виражає їхнє соціалізоване ставлення до інших людей.

Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування має передбачати їхнє ознайомлення з основами конфліктології, оскільки будь-яка міжособистісна взаємодія не позбавлена виникнення конфліктних ситуацій. Спілкування є основним інструментом вирішення конфлікту на основі взаємоповаги обох сторін, з'ясування позицій і порозуміння. Завдяки вмінню конструктивно спілкуватися та приймати правильні рішення в умовах конфлікту оптимізується готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Усі викладені положення відображені у представленій у посібнику програмі курсу «Основи психології професійного спілкування» для майбутніх фахівців сфери обслуговування [4, с. 179 – 189], яка апробувалася у професійно-технічних навчальних закладах сфери обслуговування Львівської області.

Психологічне забезпечення розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування передбачає формування в учнів ПТНЗ відповідної потребнісно-мотиваційної сфери в процесі навчальної діяльності, емоційної насиченості його комунікативної складової. Адже спілкування як критерій соціалізації людини і розвитку особистості

приносить радість, якщо воно є емоційно збагаченим, тим самим допомагає змінити власні переживання і стани та переживання і стани партнера по спілкуванню. Управління в освіті передбачає цілеспрямовану діяльність суб'єктів навчання, за допомогою якої забезпечуються оптимальні умови освітньої діяльності.

Отже, комунікативну культуру особистості можна позиціонувати як особистісну потребу взаємодії з іншими суб'єктами, вираження цілісного й індивідуального в людині, прояв її творчого потенціалу у здатності підтримувати позитивний характер комунікативного процесу й доброзичливо ставитися до співрозмовників. Вона зумовлюється розвитком і саморозвитком особистості, що виявляється у творчому характері освоєння кращих зразків комунікативної діяльності. Водночас вона забезпечує ступінь соціальної активності особистості, соціальну значущість норм її поведінки, застосування відповідних засобів комунікативної діяльності. Розуміння комунікативної культури як засобу й умови формування особистості ґрунтується на пізнанні її адаптивних можливостей, які допомагають людині діяти відповідно до культурних стандартів важливого для неї оточення. У зв'язку з цим сучасна професійна підготовка повинна спрямовуватися на становлення духовно розвинutoї культурної особистості, якій притаманне цілісне гуманістичне світосприйняття. Це можливо при наявності комунікативної культури, яка несе не тільки загальнокультурні ознаки, а й є виявом внутрішньої культури особистості.

Література

1. Арканникова М. С. Развитие коммуникативной культуры как приоритетное направление в процессе подготовки специалиста XXI века / М. С. Арканникова, Л. И. Евсева // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовательно-научной деятельности: материалы XIII междунар. научно-методической конференции, 16-17 февраля 2006 года. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2006. – Т. 1. – 403 с.
2. Астафьева О. Н. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества [Електронний ресурс] / О. Н. Астафьева, О. А. Захарова. – Режим доступу: ural-yeltsin.ru/.../Astafieva_Zaharova.doc
3. Бахтіярова С. А. Азбука саморозуміння. Реверсивний психоаналіз / С. А. Бахтіярова. – К.: ТОВ «Росава» ЛТД, 2002. – 440 с.
4. Дегтярьова Г. С. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування:

- навч.-метод. посібник / Г. С. Дегтярєва, Л. А. Руденко. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 192 с.
5. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... док. психол. наук: 19.00.05 / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
 6. Закардонєць Н. Методологічні аспекти вивчення формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму [Електронний ресурс] / Наталія Закардонєць. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_3/zakordon.pdf
 7. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К.: Вища шк., 2000. – 288 с.
 8. Леонтьєв А. А. Психология общения: учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 365 с.
 9. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія / А. В. Литвин. – Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
 10. Макарова С. Н. Коммуникативная составляющая профессиональной культуры специалиста / С. Н. Макарова // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: материалы I Всероссийской научно-практической конференции / [под ред. Т. А. Федосеевой]. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – 244 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-12113.html?page=8>
 11. Максименко І. Г. Формування комунікативної компетентності студентів технічного університету / І. Г. Максименко // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: збірн. наук. праць / [за заг. ред. Н. Г. Ничкало]. – Харків: НТУ «ХПІ», 2007. – С. 413–416.
 12. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
 13. Повякель Н. И. Эмпатия / Н. И. Повякель // Психология личности: словарь-справочник / [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – С. 148–149.
 14. Поліщук Т. В. Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх фахівців: погляд зарубіжних науковців // Готуємось до успішної комунікації з особовим складом! [Електронний ресурс] / Т. В. Поліщук – Режим доступу: http://trush.tv.net46.net/index.php?option=com_
 15. Полянська І. В. Навчання професійного спілкування та формування

- гуманітарно-технічної еліти нового типу у контексті Болонського проєкту / І. В. Полянська, Т. В. Пахалкова-Соїч // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірн. наук. праць / [за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Вип. 12 (16). – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – С. 329–336.
16. Пономаренко Л. П. Основы психологии для старшеклассников: пособие для педагога: в 2-х ч. / Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Ч. 2. Психология общения: 11 кл. – 192 с.
 17. Психологія особистості: словник-довідник / [за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
 18. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
 19. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1 (864). – С. 63–65.
 20. Эмпатия // Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н / Д: Феникс, 1999. – С. 461.
 21. Cormier S. La communication et la gestion / S. Cormier. – Université de Québec. 2006. – 247 p.
 22. Kylouskova N. La compétence de communication / N. Kylouskova. – Brno, 2001. – P. 33–38.
 23. Little D. Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice / D. Little, S. Devitt, D. Singleton. – Dublin: Authentik, 1998. – 384 p.
 24. Louis V. Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères / Vincent Louis. – Université de Liege. 2006. – P. 50–63.
 25. Perrenoud Ph. Compétences, langage et communication / Perrenoud Philippe. – Université de Geneve, 2000. – P. 42–49.

2.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА»

Інтенсивні економічні, політичні, соціальні й психологічні процеси на сучасному етапі розвитку України торкаються глибинних інтересів кожної людини. У мінливому і динамічному світі виникає гостра суперечність між, з одного боку, системою суспільних вимог до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців і з другого – можливостями особистості, яка щодня опиняється під впливом різних складних життєвих ситуацій.

Одним із важливих чинників, що впливає на професійне становлення фахівців професій типу «людина – людина» є емоційна компетентність як якість, що характеризує реальну здатність якісно виконувати професійні дії, запобігаючи «професійному вигоранню». Представникам цього типу професій потрібно вміти налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, аналізувати поведінку людей, розуміти їхній емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Тому психограми більшості професій типу «людина – людина» містять такі професійно-важливі якості та властивості, як: емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, здібності управляти власними емоціями у спілкуванні та ін.

У спеціальних психологічних дослідженнях встановлено, що високий рівень емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних із інтенсивною взаємодією з іншими людьми. Формування в студентської молоді вмінь управляти власними емоціями забезпечує підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Як свідчать наукові дані, при переживанні позитивних емоцій під час навчальних занять працездатність учнів підвищується на 30– 40% [1, с. 47]. Окрім того, емоційно насичене ставлення до навчання є важливим чинником розвитку здібностей. Як зазначає В. Крутецький, «...радість творчості, почуття задоволення від напруженої розумової праці, емоційна насолода цим процесом підвищують розумовий тонус учня, мобілізують його сили, допомагають долати перешкоди» [8, с. 293 – 298].

З огляду на сказане, підготовка фахівців професій типу «людина – людина» в сучасних умовах вимагає особливого зосередження на емоційній компетентності, яка є фундаментом успішного професійного становлення, гармонійного функціонування в соціумі, сприяє підвищенню

адаптивних здібностей, запобіганню «професійному вигоранню», життєвим досягненням, збереженню здоров'я. Підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх фахівців є важливим завданням сучасної професійної освіти, актуальним не тільки для професійного становлення, а й особистісного розвитку.

У психолого-педагогічній літературі висвітлені фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються закономірностей становлення емоційної сфери, загальних аспектів проблеми емоцій, емоційної зрілості (праці Г. Бреслава, О. Запорожець, О. Кульчицької, А. Ольшаннікової, А. Сухарева, О. Чебикіна, О. Яковлевої та ін.), емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Люсин, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо та ін.). Також у психолого-педагогічній літературі висвітлені різні види компетентностей, що тісно пов'язані з емоційною компетентністю, а саме: соціальна (Л. Лепіхова, В. Ромек, Г. Сивкова), комунікативна (Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін, Т. Ніколаєва, Л. Петровська, Є. Сидоренко), аутопсихологічна (Т. Єгорова), соціально-психологічна (А. Кох), психологічна (А. Деркач, В. Зазикін, Л. Мітіна), життєва (С. Литвин-Кіндратюк) та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць, в яких досліджується емоційна сфера особистості, слід звернути увагу на брак досліджень емоційної компетентності фахівців професій типу «людина – людина» та психолого-педагогічних умов її формування в період оволодіння професією і, як наслідок, на відсутність послідовного, ретельного підходу до управління цим процесом.

Актуальність полягає у висвітленні результатів теоретичного аналізу та проведеного експериментального дослідження, спрямованих на виявлення психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина».

Професійне становлення особистості є складним процесом взаємодії інтелектуального й емоційного розвитку. У психологічній науці ведуться пошуки здібностей, які, на відміну від традиційного загального інтелекту, пов'язані з соціально-емоційною сферою психіки людини. Провідні фахівці в галузі психології інтелекту Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк стверджували, що «...люди різняться здатністю розуміти інших людей та управляти ними, тобто діяти раціонально в людських стосунках» [34, с. 227].

Важливу роль у цьому процесі відіграють емоції та вміння ними управляти. Саме емоції надають суб'єктивного забарвлення тому, що відбувається навколо нас і в нас самих. У наш час свідченням зростаючого інтересу дослідників до вивчення людських емоцій є поява тенденцій до

використання таких категоріальних концептів, як «емоційна розумність» [16, с. 3 – 7], «емоційне самоусвідомлення» [2], емоційне мислення, емоційна обдарованість, емоційна креативність, емоційна регуляція, емоційна зрілість тощо.

На думку К. Ізарда, фундаментальний принцип людської поведінки полягає в тому, що «...емоції мотивують, організовують та спрямовують сприймання, мислення і дії» [6, с. 17 – 19]. Це означає, що емоційні реакції людей на одну й ту саму подію можуть сильно різнитися. У теорії диференціальних емоцій К. Ізарда емоції розглядаються «...не лише як мотивуюча система (оскільки емоційні процеси спонукають активність), а й як особистісні процеси, що надають сенс і значення людському існуванню» [6, с. 55 – 60].

Цю думку конкретизує С. Рубінштейн, який наголошує, що «...почуття людини – це її ставлення до світу, до того, що вона відчуває й робить у формі безпосереднього переживання» [19, с. 436]. Іншими словами, в емоціях та почуттях відтворюється цілісне ставлення людини до світу та відповідність її поведінки потребам. Зазначимо, що в межах концепції особистісно-орієнтованого підходу до виховання людини, формування ціннісної свідомості та на її основі – ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності одержує суспільну і особистісну значущість [14, с. 14]. Отже, розвиток емоційної компетентності молодих людей відповідає основам особистісно-орієнтованого підходу.

У психології емоційного інтелекту можна виділити кілька провідних теорій: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Д. Карузо, Дж. Мейєра, П. Селовея; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она; двокomпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна. [10, с. 29 – 36; 30, с. 27 – 44; 31, с. 3 – 34].

Дж. Мейєр і П. Селовея акцентують увагу на тісному взаємозв'язку емоцій як впорядкованих реакцій із фізіологічною, когнітивною, мотиваційною, емпіричною, психологічними підсистемами [32, с. 433 – 442]. Отже, емоція – це засіб, за допомогою якого взаємодіють тіло і розум.

У сучасних зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних теоріях емоція розглядається як особливий тип знання [25, с. 20 – 27]. Відповідно до цього підходу впроваджується поняття «емоційний інтелект» (EQ), який відображає ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів та розглядається більшістю авторів як підструктура соціального інтелекту.

У рамках теорії множинного інтелекту Х. Гарднер описав внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелекти, які мають безпосередній зв'язок з емоційним. Так, внутрішньоособистісний інтелект трактується ним як «...доступ до власного емоційного життя: здатність миттєво роз-

різняти почуття, називати їх, переводити в символічні коди та використовувати як засоби розуміння й управління поведінкою» [29, с. 239].

Поняття емоційного інтелекту як особливого типу інтелекту, пов'язаного з переробкою емоційної інформації, запропонували Дж. Мейер і П. Селовей. У склад їхньої моделі EQ увійшли тільки когнітивні здібності, пов'язані з переробкою емоційної інформації, а саме: розпізнавати власні емоції та інших людей, використовувати емоції для підвищення ефективності розумової діяльності; розуміти значення емоцій та управляти ними [33, с. 189].

Д. Гоулман додав до виокремлених Дж. Мейером і П. Селовеєм когнітивних здібностей ще й особистісні характеристики [3, с. 266 – 269]. Автор вважає, що структура EQ включає такі компоненти: самосвідомість (емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка); контроль (упевненість у собі, контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм); соціальна чуйність (співчуття, співпереживання, ділова обізнаність); управління відносинами (натхнення, вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота та співпраця). Для нашого дослідження важливою є думка Д. Гоулмана про те, що емоційний інтелект людини може розвивати й удосконалювати протягом усього життя.

У контексті досліджуваної теми заслуговує на увагу змішана модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она, яка поєднує когнітивні, особистісні та мотиваційні риси. Автор виокремив п'ять сфер компетенцій, що дають змогу людині успішно вирішувати життєві завдання: внутрішньоособистісна сфера (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація); міжособистісна сфера (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки); адаптивність (уміння розв'язувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість); управління стресом (толерантність до стресу, контроль над імпульсами); загальний настрій (оптимізм, щастя) [27, с. 363 – 388].

Незважаючи на різні визначення сутності та структури емоційного інтелекту, змістовою характеристикою, яка об'єднує зазначені теорії, є сукупність ментальних здібностей до розуміння й управління власними емоціями та емоціями інших людей.

У парадигмі традиційної психології виникненням емоцій управляти неможливо, оскільки цей процес безпосередньо пов'язаний з фізіологією. А це, своєю чергою, впливає на можливості людини управляти самими емоціями. Привабливість теорій емоційного інтелекту полягає у тому, що управління емоціями вважається умінням, яке можна сформувати й розвивати. Очевидно, що емоційні властивості й особливості значною

мірою зумовлені типом вищої нервової діяльності індивіда. Проте в процесі соціалізації вони зазнають значних змін, отримують соціальну огранку. Людина вчиться стримувати безпосередні емоційні прояви, вдається до їх маскуванню та імітації, формує емоційну стійкість та толерантність.

Майже одночасно з поняттям емоційного інтелекту Р. Бак запровадив у галузь психології поняття «емоційної компетентності» як здібність діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань [28, с. 101 – 142]. Він висуває положення, що «...все, що реальне є емоційним», а раціональною є лише наступна лінгвістична обробка емоційно оціненої реальності. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками.

Категорія емоційна компетентність фахівця професій типу «людина – людина» розглядається як його усвідомлена готовність до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань. У свою чергу, емоційні компетенції – це здатність фахівців адекватно конкретній професійній ситуації застосовувати емоційний досвід, знання з галузі психології, цінності емоційно компетентної людини в їх органічній єдності.

Емоційна компетентність знаходить вияв на двох рівнях: внутрішньо особистісному і міжособистісному. Особистісний рівень відображає внутрішню психічну діяльність особи, спрямовану на перетворення внутрішнього світу, опанування саморегуляцією емоційних станів. Міжособистісний рівень охоплює зовнішню діяльність, яка спрямована на перетворення оточуючого світу та виявляється у спілкуванні та взаємодії з соціальним середовищем.

Емоційна компетентність формується в процесі життєдіяльності під впливом генетичних передумов, зовнішніх і внутрішніх детермінант. За теорією С. Рубінштейна, зовнішні умови впливають на розвиток особистості через внутрішні, суб'єктивні умови [19, с. 623 – 626]. Це означає, що від природи індивіда, його потреб, системи ставлень залежить, що саме із зовнішнього, об'єктивного оточення стане для нього значущим, слугуватиме чинником активності й розвитку [20, с. 90]. Отже, дії людини опосередковані її внутрішніми настановами, мотивами й потребами, а не є безпосередньою реакцією на зовнішні подразники [4, с. 454]. Розвиток особистості здійснюється на основі її постійної взаємодії з соціальним середовищем, у якому вона черпає необхідні для її соціалізації засоби (цінності, ідеали, норми, знання, вміння, навички тощо). При цьому зовнішні та внутрішні умови у процесі розвитку особистості створюють суперечності, що виступають чинником саморуку (за Г. Костюком) чи творчої самодіяльності (за С. Рубінштейном).

Формування емоційної компетентності розглядаємо як одну з основних і найважливіших умов становлення особистості та її самоздійснення в суспільстві, як частину більш широкого процесу соціалізації.

У науковій літературі мають місце різні підходи до визначення педагогічних і психологічних умов. Педагогічні умови забезпечують реалізацію змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи [17, с. 280]. Отже, під педагогічними умовами розуміється сукупність положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети.

У психологічних дослідженнях як значущі психологічні умови розглядаються мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, здібності особистості, а також організація професійного середовища, умови виховання й навчання, доступ до культурних цінностей, стан суспільства тощо. Для уточнення поняття «психологічні умови» звернемося до акмеологічних категорій. Акмеологічні умови розглядаються як значущі обставини, від яких залежить досягнення фахівцем високого рівня професіоналізму, а акмеологічні чинники відображають основні причини, що мають характер внутрішніх рушійних сил професійного розвитку суб'єкта (прагнення до самореалізації, особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, престиж професіоналізму тощо) [5, с. 74 – 75]. Як випливає з цих визначень, акмеологічні умови і чинники близькі за змістом, але не тотожні. Акмеологічні умови мають радше об'єктивний характер стосовно особистості майбутнього фахівця, тоді як значне число акмеологічних чинників – суб'єктивні.

Виходячи із названих підходів щодо визначення психолого-педагогічних умов, ми виокремлюємо, з одного боку, зовнішні умови (середовище, можливості і умови процесу навчання), що сприяють розвитку емоційної компетентності, з другого – внутрішні детермінанти (активність суб'єкта навчання і діяльності; його індивідуально-психологічні якості, здібності тощо). Формування емоційної компетентності розглядаємо з точки зору співвідношення зовнішніх умов і внутрішніх детермінант, які сформувалися в результаті попереднього досвіду особистості. Зважаючи на складність процесу формування емоційної компетентності, його залежність від багатьох чинників, необхідний певний комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечують його ефективність. Комплексом психолого-педагогічних умов вважаємо таку їх сукупність, в якій кожна умова слугує досягненню конкретних завдань на шляху до кінцевої мети.

Обґрунтування психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина»

потребувало виявлення й окремого аналізу внутрішніх детермінант і зовнішніх умов, що впливають на формування і розвиток емоційної компетентності. З цією метою проведено констатувальний пошуковий експеримент. У дослідженні взяли участь 128 учнів віком від 16 до 18 років Львівського професійного ліцею торгівлі та сфери послуг.

Методики та показники особистості учнів ПТНЗ, що опрацьовувалися в процесі дослідження, наведені в табл. 1.

Статистичне опрацювання емпіричних даних виконане з використанням комп'ютерної програми «Statistica 6». Для визначення психологічних чинників впливу на розвиток емоційної компетентності використано методика М. Шейніса [24, с. 63 – 67]. Для проведення порівняльного аналізу ми поділили вибірку досліджуваних на дві групи, до складу яких увійшли учні з високими та низькими показниками емоційного інтелекту (згідно з результатами тестування за методикою MEI). Статистично значущі відмінності між групами учнів з високими та низькими показниками емоційної компетентності за показниками психодіагностичних методик зображено на рис. 1.

Літери за шкалою абсцис означають: П9 – депресивність; П10 – драгівливість; П11 – товариськість; П14 – соромливість; П17 – емоційна лабільність; П19 – орієнтація у часі; П21 – погляд на природу людини; П24 – автономність; П25 – спонтанність; П27 – аутосимпатія; П28 – контактність; П31 – тривожність; П32 – мотивація досягнення; П33 – продуктивність вербалізації емоцій.

Умовні позначення: ряд 1 – середньогрупові значення показників учнів з низьким рівнем емоційної компетентності; ряд 2 – середньогрупові значення показників учнів з високим рівнем емоційної компетентності.

Таблиця 1

Методики дослідження емоційних якостей учнів ПТНЗ

№	Методика	Змінні	Показники
1.	Соціально демографічні дані.	Вік. Стать.	П0 П1
2.	Методика діагностики емоційного інтелекту MEI.	Усвідомлення власних почуттів і емоцій. Управління власними почуттями і емоціями. Усвідомлення почуттів і емоцій інших. Управління почуттями і емоціями інших. Інтегральний показник емоційного інтелекту.	П2 П3 П4 П5 П6

3.	Методика дослідження особистості FPI (модифікована форма В).	Невротичність. Спонтанна агресивність. Депресивність. Дратівливість. Товариськість. Врівноваженість. Реактивна агресивність. Соромливість. Відвертість. Екставерсія – інтроверсія. Емоційна лабільність. Маскулінізм – фемінізм.	П7 П8 П9 П10 П11 П12 П13 П14 П15 П16 П17 П18
4.	Методика виявлення рівня самоактуалізації Самоал А. Маслоу [11, с.285-300].	Орієнтація у часі. Цінності. Погляд на природу людини. Потреба у пізнанні. Креативність. Автономність. Спонтанність. Саморозуміння. Аугосимпатія. Контактність. Гнучкість у спілкуванні. Загальний показник самореалізації.	П19 П20 П21 П22 П23 П24 П25 П26 П27 П28 П29 П30
5.	Методика «Тривожність студентів» [7].	Тривожність(емоційна нестійкість).	П31
6.	Методика діагностики мотивації успіху та боязні невдачі [21].	Мотивація досягнення.	П32
7.	Методика «Продуктивність вербалізації емоцій» [7, 630-631].	Продуктивність вербалізації емоцій.	П33

Учням з високим рівнем емоційної компетентності властиві низькі показники депресивності, дратівливості, соромливості, емоційної лабільності, тривожності та високі показники товариськості, контактності, автономності, спонтанності, продуктивності вербалізації емоцій, мотивації досягнень.

Для дослідження взаємозв'язків між окремими показниками та виявлення узагальнених характеристик застосовано факторний аналіз [15, с. 43 – 47].

До першого фактору, який ми назвали «емоційні властивості», увійшли показники методики FPI: врівноваженість П12 (0,903), депресивність П9 (-0,847), емоційна лабільність П17 (-0,824), невротичність П7 (-0,789), дратівливість П10 (-0,772), соромливість П14 (-0,631). Інтерпретація

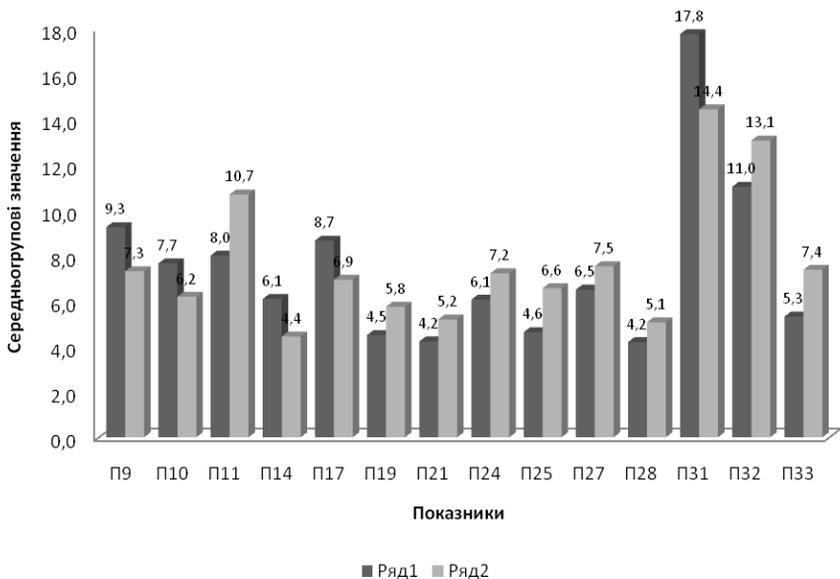


Рис. 1. Графічне представлення відмінностей між групами учнів за показниками психодіагностичних методик

показників психодіагностичних методик засвідчує, що емоційно компетентні учні невимушені, життєрадісні, енергійні, сміливі, відповідальні, сумлінні, надійні у справах, вимогливі до себе, постійні у планах і захопленнях, упевнені у незнайомих ситуаціях, здатні до розумного ризику, цілеспрямовані у досягненні цілей, об'єктивні в оцінці себе та інших людей, дотримуються соціальних норм й вимог, успішні у виконанні різних видів діяльності, легко адаптуються до життєвих умов.

Емоційна компетентність особистості виявляється в стабільності поведінки: в умінні регулювати певною мірою свій настрій, зосереджуючись на позитивних аспектах життя; у комунікативній толерантності; у стійкості до різних емоціогенних впливів та труднощів, емоційному самоконтролі тощо. Погоджуємося з О. Філатовою в тому, що емоційний інтелект забезпечується самоконтролем, який полягає в умінні «дозувати» емоції у процесі спілкування [22, с. 100 – 103]. Більше того, емоційно компетентні особи «...беруть на себе відповідальність за власний емоційний стан» [2, с. 232], уміють обрати емоційну реакцію залежно від ситуації.

Другий фактор – «ціннісно-творче ставлення до життя». Він об'єднує такі показники методики Самоал «цінності» П20 (0,877) і «креативність» П23 (0,875). Важливим аспектом емоційної компетентності є сформованість цінностей особистості, що самоактуалізується. До них А. Маслоу відніс такі: істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність,

досконалість, справедливість, порядок, простота, самодостатність та ін. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття, психологічного благополуччя і здорових стосунків з довкіллям. Саме цінності допомагають обирати оптимальний спосіб поведінки у різних життєвих ситуаціях. При чому, мотивація такої поведінки зумовлена не зовнішніми, а внутрішніми чинниками.

З часів Аристотеля і Платона в емоціях й почуттях уособлювали філософію творчості. Останнім часом зростає увага дослідників до питань зв'язку емоцій з творчістю. Особливий інтерес викликає поняття «емоційна креативність»: у цьому підході сама емоція розглядається як творчий акт [26, с. 269 – 299]. Емоційна креативність визначається розвитком нових, ефективних і автентичних емоційних реакцій. Автентичність емоційної реакції полягає у її відповідності потребам, цінностям, інтересам особистості та адекватності зовнішнього вираження через міміку, жести, голос, рухові реакції.

Отже, другий фактор відображає сформованість цінностей особистості в поєднанні з творчим ставленням до життя і творчим самовираженням.

Третій фактор «Позитивне ставлення до себе» охоплює показники методики Самоал: аутосимпатія П27 (0,708), саморозуміння П26 (0,681), спонтанність П25 (0,609). Високі бали за цими шкалами свідчать про чутливість людини до своїх бажань і потреб, позитивне ставлення до себе (з повагою й гумором), упевненість, довіру до навколишнього світу, природність самовираження.

Учні з високими показниками зазначених шкал з готовністю опановують нові знання та навички, доброзичливо сприймають конструктивну критику і відгуки про свою діяльність. Вони зберігають відчуття реальності, володіють почуттям власної гідності, здебільшого справедливі й щирі, здатні відкрито висловлювати емоції та почуття. Їм властива самокритичність, чесність стосовно своїх достоїнств і недоліків, розуміння життєвих пріоритетів.

Четвертий фактор «Комунікативний потенціал» містить показники гнучкості у спілкуванні П29 (0,848) та контактності П28 (0,709), виміряні за методикою Самоал. Важливими ознаками емоційної компетентності є: товариськість, контактність, комунікативна гнучкість, які виявляються у автентичній взаємодії та адекватному самовираженні.

Комунікативний потенціал емоційної компетентності спрямований на сферу емоційного спілкування (емоційне ставлення, емоційний вплив), на продукування й осмислення власних емоційних переживань щодо ситуацій міжособистісного спілкування. Проблема розуміння емоцій співрозмовниками зумовлена головним чином труднощами їх вербаліза-

ції, тобто невмінням повідомити партнеру про свої почуття і переживання у формі словесних послань [9]. Щире і конструктивне вираження власних почуттів й переконань сприяє комфортним і автентичним стосункам.

Шкали «потреба у пізнанні» П22 (0,621) та «мотивація досягнень» П32 (0,607) утворили п'ятий фактор, який названо «Мотивація досягнень».

Основою емоційно-розумної поведінки є наявність мотиву досягнень, прагнення до максимально повної самореалізації, високої потреби у пізнанні, відкритості новим враженням, інтересу до життя. Одержаний результат певною мірою підтверджує думку Д. Роджерса, який вважав, що поведінка та діяльність людини регулюються об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто «...властивої людині тенденції розвивати свої здібності, щоб вдосконалюватися як особистість» [23, с. 534 – 535].

Досліджено, що люди з високим рівнем мотивації досягнень зазвичай упевнені в собі, своїх силах, в успішному результаті діяльності; шукають ситуації досягнення й одержують задоволення від розв'язання цікавих завдань; рішучі в невизначених ситуаціях, не губляться в ситуації змагання, завзяті при зустрічі з перешкодами, готові взяти на себе відповідальність [18, с. 396 – 397]. Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай різняться підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах, прагнуть уникати відповідальних завдань. При розвиненій мотивації досягнення і високому рівні суб'єктивності контролю людині відкриваються можливості професійного й особистісного зростання [12, с. 214]. Отже, налаштованість на досягнення в поєднанні з високим рівнем суб'єктивності контролю сприяє формуванню емоційно зрілої особистості, яка свідомо бере відповідальність за творче життєздійснення.

Останній фактор, який об'єднав шкалу «погляд на природу людини» П21(0,771) та інтегральний показник емоційного інтелекту П6 (0,752), отримав назву «позитивне ставлення до інших людей». Емоційний інтелект тісно корелює зі шкалою «погляд на природу людини», яка відображає позитивне ставлення, доброзичливість, оптимізм, довіру до людей, чесність і неупередженість.

Згідно з нашими переконаннями, на емоційну компетентність людини істотно впливає її життєва позиція: спосіб бачення світу і свого місця у ньому, ставлення до себе.

Зважаючи на сказане, формування емоційної компетентності передбачає роботу з життєвою позицією, когнітивною (усвідомлення, розуміння), емоційно-чуттєвою, поведінковою сферами особистості, а також із тілесно-руховою сферою (дихання, рухи, положення тіла, жести, вираз обличчя, характеристики голосу тощо). Тіло людини володіє знаннями і досвідом, надбаними в процесі онтогенезу. Захисний м'язовий панцир є наслідком невирішених внутрішніх конфліктів, емоційних заборон і

заважає людині жити повноцінно, в гармонії з довкіллям.

Здійснене експериментальне дослідження дало змогу визначити внутрішні психологічні чинники емоційної компетентності, до яких віднесено: емоційні властивості, ціннісно-творче ставлення до життя, позитивне мислення (позитивне ставлення до себе, до інших людей, до світу), комунікативний потенціал, мотивація досягнень у поєднанні з прагненням до пізнання.

Практичне розв'язання проблеми формування емоційної компетентності залежить від адекватного розуміння не тільки її суті та змісту, а й структури. Виокремлюємо такі компоненти емоційної компетентності: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, експресивно-комунікативний, тілесно-руховий, рефлексивний, емоційно-вольовий.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає загальну спрямованість особистості на емоційну сферу і виявляється в інтересі до власного внутрішнього світу та інших людей; усвідомленні емоційних переживань як цінностей, повазі до них; розумінні екзистенціальної цінності життя «тут і тепер»; творчому ставленні до життя, потребі у пізнанні світу й самопізнанні, у розвитку емоційної компетентності. Саме цінності допомагають обрати емоційно-доцільну поведінку в різних життєвих ситуаціях.

Пізнавально-когнітивний компонент пов'язаний з наявністю знань та процесами обробки емоційної інформації, розумінням емоцій та їх ролі в особистому житті та професійній діяльності. Конструктивна взаємодія інтелектуальних та емоційних процесів сприяє емоційній саморегуляції, зокрема зниженню інтенсивності негативних емоційних переживань.

Експресивно-комунікативний компонент відображає безпосередній зв'язок між внутрішнім світом людини та зовнішнім самовираженням; осмислення емоційних переживань стосовно ситуацій міжособистісного спілкування; особливості емоційної експресії на вербальному і невербальному рівнях; автентичність емоційного реагування (виявляється, з одного боку, у відповідності емоційної реакції власним цінностям і соціокультурним нормам, а з другого – у спонтанності, щирості та природності самовираження); рівень емоційної креативності.

Емоція має зовнішнє вираження, за допомогою якого людина повідомляє оточуючим про свій стан. Емоційна експресивність як здатність відображати емоційні стани через міміку, пантоміміку, дії, інтонацію впливає на якість міжособистісних стосунків. Так, наприклад, надмірна стриманість призводить до того, що людина сприймається як холодна, байдужа, зарозуміла, що може викликати в оточуючих здивування або ворожість.

Відсутність зовнішнього вияву емоцій не означає, що їх немає. Людина може приховувати свої переживання, заганяти їх вглиб, що спричиняє психічне напруження, негативно впливає на стан здоров'я. Адекватна емоційна експресія є важливим чинником підтримки фізичного і психічного здоров'я.

Окрім того, коли людина надає перевагу стратегії відкритості емоційних переживань, то вона здатна виявляти емпатію більшою мірою, ніж, якщо механізм управління емоційним досвідом діє в напрямі його обмеження [32, с. 433 – 442].

Отже, творче й шире самовираження та вербалізація власного емоційного стану інформує партнера про пережиті почуття, а також допомагає регулювати власне емоційне напруження.

Тілесно-руховий компонент виявляється в усвідомленні взаємовпливу тіла (дихання, рухи, пози, жести тощо) на психіку й емоційний стан людини, важливості відновлення контакту з власним тілом, довіри до нього, природної грації і пластики.

Емоція – це засіб, за допомогою якого взаємодіють тіло і розум. Позиції тіла мають прямий зв'язок з емоціями й думками, які переживає людина. Зміна рухів спричиняє зміну емоційного стану і, як наслідок, емоційних стосунків. Окрім того, збагачення рухового репертуару сприяє гнучкості тіла і психіки, що позитивно впливає на розвиток емоційної компетентності. Отже, елементарні навички роботи з тілом можуть слугувати дієвим способом управління емоціями.

Рефлексивний компонент пов'язаний з емоційним самоусвідомленням і включає: здатність до самоспостереження й аналізу актуального психо-емоційного стану, власних думок, бажань, потреб, особливостей емоційного реагування, поведінки. Просте спостереження власних емоцій зменшує їхню інтенсивність.

На міжособистісному рівні рефлексивний компонент відображає здатність розуміти світ переживань інших людей за їхньою вербальною й невербальною поведінкою, а також мотиви їхніх дій; співчувати та співпереживати.

Емоційно-вольовий компонент (регулятивний) виявляється в саморегуляції та регуляції взаємостосунків: усвідомленні відповідальності за власні емоційні реакції й управлінні ними соціально прийнятими способами; позитивному мисленні стосовно себе, світу та інших людей; спрямованості на досягнення цілей та вмінні використовувати емоції для цього; умінні відчувати нюанси соціальної ситуації, встановлювати емоційно-насичені контакти, впливати на поведінку інших людей.

Розумова діяльність людини під впливом інтенсивної емоції гальмується, адже неможливо одночасно думати і переживати сильну емоцію. У критичних ситуаціях емоції часто «беруть управління в свої руки», здійснюючи диктатуру над розумною поведінкою людини. Це стосується не тільки негативних емоцій, а й позитивних. Тому істотну роль в управлінні емоціями відіграє вольова саморегуляція.

Згідно з концепцією компетентнісного підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності суб'єктом праці. На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження нами розроблено тридцять емоційних компетенцій фахівця професій типу «людина – людина» [13, с. 240 – 243]. Розвиток цих компетенцій під час психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців є однією з психологічних умов підвищення загального рівня емоційної компетентності.

Зазначимо, що загальними показниками рівня емоційної компетентності є: на внутрішньо особистісному рівні – аутентичність (адекватні стосунки із собою, перебування в контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному – адаптивність як уміння знаходити баланс між власними цілями і намірами, з одного боку, і зовнішніми умовами з другого; гармонійні стосунки з оточенням.

У якості засобу цілеспрямованого формування емоційних компетенцій обрано соціально-психологічний тренінг. Розроблений тренінг емоційної компетентності містить десять інтерактивних занять наступної тематики:

1. Емоційна компетентність як життєвий ресурс.
2. Світ емоцій та почуттів.
3. Що робити з негативними емоціями?
4. Що робити з негативними емоціями? (продовження)
5. Психофізіологічна саморегуляція емоцій.
6. Життєва позиція. Світоглядна саморегуляція.
7. Позитивне мислення. Інтелектуальна саморегуляція.
8. Ресурси минулого, теперішнього, майбутнього. Компетентність у часі.
9. Соціальна чуйність. Невербальне спілкування.
10. Золота середина у стосунках. Асертивність поведінки.

На заняттях учні не тільки отримують життєво важливу інформацію, а й освоюють техніки психофізіологічної, світоглядної, інтелектуальної та емоційної саморегуляції. Це дає змогу навчитися володіти власними

емоційними реакціями, внутрішнім діалогом, досягати рівноваги, швидко відновлювати сили, конструктивно справлятися зі стресами, а також позбутися неприємних спогадів і переживань. У програму тренінгу також включені техніки, спрямовані на розвиток умінь налагоджувати стосунки, співпрацювати з іншими, вирішувати міжособистісні проблеми.

Заняття мають чітку структуру і містять такі елементи: розвивальний (система тренінгових вправ), інформаційний (інформаційні та роздаткові матеріали для учасників, бланки для виконання вправ), діагностичний (анкети, діагностичні методики тощо). Після кожного заняття учні отримують домашнє завдання для закріплення набутих під час тренінгу знань, умінь і навичок у реальних життєвих ситуаціях.

У реалізації емоційного тренінгу застосовуються інтерактивні техніки: розминки, «мозкові штурми», міні-лекції, дискусії, аналіз ситуацій, рольові ігри, творча праця, самодіагностика, рухові вправи та ін. Особливістю запропонованої програми є використання елементів танцювально-психологічного тренінгу для роботи з тілесно-руховою сферою. Танцювально-психологічний тренінг, поєднуючи цілющий потенціал руху та надбань психологічної науки, дає змогу краще відчувати й розуміти потреби власного тіла; розуміти «мову тіла» партнера без слів, дослідити через рух життєво важливі теми, стилі поведінки й спілкування, особливості взаємостосунків; розвивати природну грацію і пластику; зарядитись енергією й позитивом; отримати задоволення від радості та свободи руху. Саме танець дає змогу людині безпечно виразити в русі все, що не може бути висловлене словами, відновлює ресурси для здійснення позитивних життєвих змін.

Важливою психологічною умовою розвитку емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина» вважаємо впровадження тренінгу під час психологічного супроводу їхнього професійного становлення. Реалізація цієї психологічної умови передбачає підвищення компетентності психологів, соціальних працівників.

Зовнішні психолого-педагогічні умови розроблені на основі анкетування й опитування учнів та педагогічних працівників.

Формування емоційної компетентності полягає в реалізації психолого-педагогічних умов, до яких віднесено: підвищення емоційної компетентності педагогічних працівників; психологізація навчально-виховного процесу; впровадження тренінгу емоційної компетентності для учнів і педагогічних працівників (схема 1). Реалізація цих умов передбачає: психологічну просвіту педагогічного колективу з питань емоційної компетентності, проведення психологом заходів із профілактики професійного вигорання, зокрема «баллентовських груп»; інди-

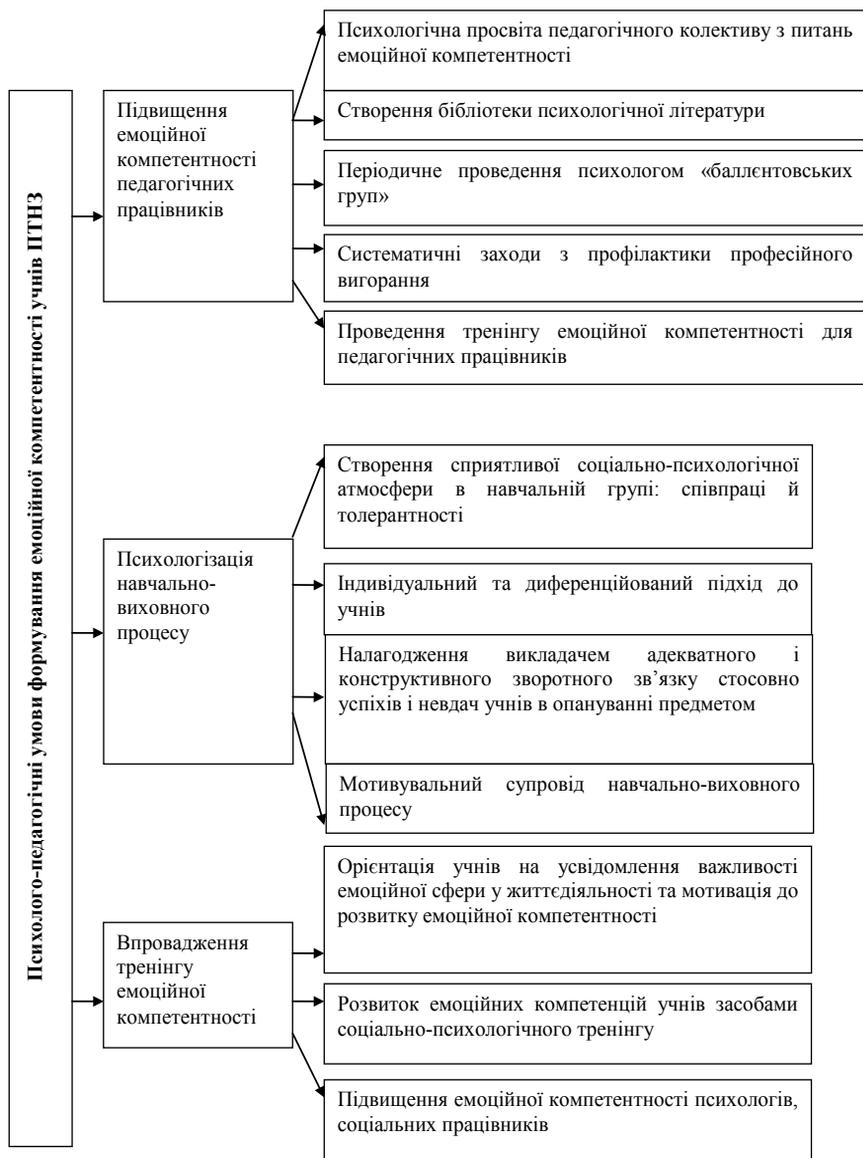


Схема 1.

Комплекс психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності учнів ПТНЗ

відуальний та диференційований підхід до навчання, мотивувальний супровід навчально-виховного процесу, орієнтація учнів на розвиток власної емоційної компетентності та створення психологічної атмосфери в навчальному закладі, яка сприяє цьому розвитку.

Перелічені психологічні умови діють на процес формування емоційної компетентності в єдності і взаємозв'язку.

Створення запропонованих умов у процесі навчання майбутніх фахівців професій типу «людина – людина» забезпечуватиме не тільки поліпшення якості професійної підготовки, а й розвиток їхніх професійно важливих і особистісних якостей, пришвидшуватиме процес досягнення ними зрілості як суб'єктів діяльності, їхньої конкурентоздатності та мобільності у виконанні функціональних обов'язків і в майбутньому допоможе випускникам знайти своє місце на ринку праці.

Література

1. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К.: Вища школа, 1985. – 175 с.
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія / О. І. Власова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 560 с.
5. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. Изард К. Э. Психология эмоций: перев. с англ. / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
8. Крутецкий В. А. Математические способности и личность / В. А. Крутецкий // Хрестоматия по психологии: учеб. пособ. / [сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровського]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
9. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
11. Маслоу А. Психология Бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
12. Матійків І. М. Психологічні фактори впливу на формування профе-

- сійної компетентності фахівців сфери обслуговування: результати експерименту/ Ірина Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 4. – С. 209–216.
13. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект / І. М. Матійків // Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні: зб. тез за матеріалами VIII наук.-техн. конференції наук.-пед. працівників, 26-31 березня 2012 р. – Львів: Видавничий відділ ННППТ НУ «Львівська політехніка». – 2012. – С. 240–243.
 14. Мистецтво розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
 15. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования / А. Д. Наследов // Анализ и интерпретация данных: учеб. пособ. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
 16. Носенко Е. Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига // Вісник Дніпропетровського університету / Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3–7.
 17. Пидласый І. П. Педагогіка / І. П. Пидласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
 18. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-є вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
 19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
 20. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
 21. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
 22. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 100–103.
 23. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 608 с.
 24. Шейнис М. Ю. Рабочая книга психолога организации / М. Ю. Шейнис. – Самара: Бахрах-М, 2005. – 224 с.
 25. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 20–27.

26. Averill J.R., Thomas-Knowles C. Emotional Creativity // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. – London: Wiley, 1991. – V.1. – P. 269–299.
27. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On / J.D.A. Parker (eds.) // Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.
28. Buck R. Motivation emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck / Strongman K.T. (ed.) // International review of studies on emotion. – Chichester: Wiley, 1991. – V.1. – P. 101–142.
29. Gardner H. Frames of mind / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983.
30. Goleman D. An EI-based theory of performance / C. Cherniss, D. Goleman (eds.). The emotionally intelligent workplace. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – P. 27–44.
31. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey, D. Sluyter (eds.). Emotional development and EI: Educational implications. – New York: Basic Books, 1997. – P. 3–34.
32. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – New York: Basic Books, 1993. – P. 433–442.
33. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – V. 9. – P. 185–211.
34. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. Harper's Magazine / E. L. Thorndike. – Trinidad, 1920. – P. 227–235.

2.4. ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ІНТЕРАКТИВНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Інтелектуально-освітній потенціал нині є основним аспектом економічного зростання будь-якої країни і визначення її ролі у світовій спільноті. Тому одним із пріоритетних напрямів державної соціально-економічної політики є сучасна ефективна система освіти, яка здатна задовольнити соціальне замовлення суспільства на надання якісних освітніх послуг, що відповідають його інформаційним потребам. Для забезпечення якісної освіти треба готувати вчителя нової формації, здатного ефективно працювати в інформаційному суспільстві, що постійно змінюється і вдосконалюється.

Становлення й розвиток інформаційного суспільства є характерною рисою XXI ст. Саме в ньому набувають активного розвитку інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), створюються умови для ефективного використання знань у розв'язанні різноманітних завдань, які постають перед суспільством. Характерними рисами інформаційного суспільства є:

- формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору країни (ЄІКП) як частини світового інформаційного простору;
- становлення і домінування у різних сферах діяльності інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення і розвиток ринку інформації та знань;
- підвищення рівня освіти.

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також сучасні соціально-економічні процеси потребують вагомих змін у багатьох сферах діяльності держави, особливо в освіті. Інформатизація освіти як складова цього процесу є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою накопичення, оброблення, зберігання, розповсюдження та використання інформації в інтересах її споживачів. Можна виокремити такі цілі інформатизації суспільства:

- підвищення якості освіти через упровадження та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі;
- забезпечення доступу до знань та даних для кожного члена суспільства;
- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей на базі індивідуалізації освіти;
- забезпечення випереджувального навчання фахівців.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. Пріоритетом для розвитку системи освіти нині є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів щодо сприйняття складної інформації. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Internet, впровадження гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо [3, с. 707]. Держава всебічно підтримує використання комп'ютерних технологій у системі оцінки знань, дистанційної освіти, сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, побудові міжвузівських інформаційно-освітніх мереж тощо. Єдине інформаційне освітнє середовище (ЄІОС) поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережних технологій, у тому числі електронну пошту, форуми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відеоконференції, аудіо- та відеозаписи, навчальні інструменти, що базуються на використанні Web-технологій.

В умовах інформатизації усіх сфер життя суспільства пріоритетного значення набуває використання ІКТ в освіті. Немає ніякого сумніву, що для виведення освіти на якісно новий рівень у суспільстві сьогодні потрібно підвищити ефективність праці викладачів. Одним із шляхів цього є використання ІКТ.

Нові апаратні, програмні, інформаційно-комунікаційні засоби істотно підвищили роль інформаційних технологій в освіті. Інформаційно-комунікаційні технології – в основі накопичення, обробки, представлення і використання інформації за допомогою електронних засобів. До числа великомасштабних інновацій, що прийшли в навчальні заклади в останнє десятиріччя, входить комп'ютеризація освіти.

Ця тема висвітлена в багатьох публікаціях і дослідженнях знаних учених. Особливо активно вивчаються нині питання зосередження навчальних матеріалів та взаємодії підструктур для того, щоб безперешкодно забезпечити кожного студента та учня навчальними матеріалами за допомогою традиційних або бездротових мереж [1, с. 73 – 74].

Сучасний етап розвитку українського освітнього простору характеризується його системним реформуванням, модернізацією, підтримкою інноваційного розвитку, переходом до багатогранності не тільки як до перспективного напрямку, а й як до зовсім нової якості. Розвиткові суспільства сьогодні притаманний значний вплив комп'ютерних технологій,

які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними з внесенням коректив у зміст технологій навчання, які мають відповідати сучасним технічним можливостям та сприяти гармонійному входженню людини в інформаційне суспільство. Головна умова успіху інформатизації освіти – це нова позиція викладача (знання прийомів роботи з новою комп'ютерною технікою і вміння ефективно використовувати ці знання для виконання педагогічних завдань).

Однією з необхідних умов успішної модернізації освіти на сучасному етапі є формування єдиного інформаційного освітнього середовища на всіх рівнях із забезпеченням їх інтеграції. Першочергового значення в цьому процесі набуває створення ЄІОС у кожній освітній установі.

Інформатизація в навчальному закладі потребує не лише встановлення в ньому персональних комп'ютерів і навчання комп'ютерній грамотності – вона не відбуватиметься без перебудови всього процесу навчання на базі використання інформаційно-комунікаційних технологій, діяльності учнів і викладачів в умовах доступу до безмежного світу інформації. Єдине інформаційно-освітнє середовище – програмно-комунікаційне, що забезпечує навчальний процес, його інформаційну підтримку і документування в середовищі Інтернет будь-якому числу навчальних закладів, незалежно від їх професійної спеціалізації й рівня акредитації [4, с. 102].

Створення єдиного освітнього інформаційного середовища сприяє розвитку навчальної, педагогічної, управлінської й обслуговуючої діяльності навчального закладу, де провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що дають змогу підвищити якість і доступність навчального процесу. Крім того, розвиваються здібності студентів та учнів, задовольняються їхні потреби, відбувається підготовка до майбутнього самостійного життя. Перед навчальним закладом, у якому організовано єдиний навчальний простір, відкриваються такі можливості:

1) керівництву навчального закладу це дозволить:

- створити єдине інформаційне освітнє середовище навчального закладу;
- організувати розумний і раціональний документообіг у межах однієї установи;

- впровадити інформаційно-комунікаційні технології управління навчальним закладом;
 - здійснити розгорнутий моніторинг навчальної діяльності закладу;
 - впровадити систему збирання, переробки інформації з різних напрямів навчально-виховного процесу;
 - створити електронні бази даних педагогічних кадрів;
 - створити електронні бази даних студентського (учнівського) колективу;
 - підтримувати сайт навчального закладу, Web-сторінки навчальних проєктів;
 - розширити інформаційну взаємодію з іншими навчальними закладами;
 - розвинути контакти соціального партнерства з іншими навчальними закладами;
- 2) педагогічним працівникам це дасть змогу:
- організувати доступ до всієї нормативно-правової бази документів;
 - використовувати програмне середовище, що формує інформаційний простір навчального закладу;
 - здійснювати самостійне навчання;
 - підвищувати кваліфікацію, брати участь у професійних об'єднаннях, семінарах, майстер-класах тощо;
 - впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної системи навчання;
 - створювати Інтернет-заняття, інтегровані уроки;
 - розробляти і використовувати власне програмне забезпечення і цифрові освітні ресурси, формувати, використовувати медіатеки тощо;
- 3) студентам та учням навчального закладу це дозволить:
- використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти;
 - використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять;
 - застосовувати тренувальне тестування;
 - брати участь в Інтернет-конкурсах і олімпіадах;
 - обговорювати актуальні проблеми на форумі, у Skype, на сайті навчального закладу;
 - інтелектуально й психологічно готуватися до подальшого продовження освіти;
 - навчитися працювати з інформацією, поданою в різних формах, добирати і систематизувати науковий матеріал, готувати повідомлення, доповіді на задану тему, складати плани тощо;

- брати участь у телекомунікаційних проектах [6, с. 80 – 82].

Єдиний інформаційний освітній простір навчального закладу – це система, в якій всі учасники навчально-виховного процесу (адміністрація, викладачі, студенти, учні та їхні батьки) задіяні на інформаційному рівні та пов'язані між собою. Практично всі учасники навчально-виховного процесу поєднані між собою відповідними інформаційними потоками.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес викладання всіх предметів потребує формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога. Без цього неможливо здійснювати навчально-виховний процес в єдиному інформаційно-освітньому просторі. Саме викладач вирішує: як, у якому обсязі і для яких цілей можуть бути використані засоби ІКТ в навчальному процесі. Тобто викладач є одним із найбільш активних учасників створення єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу.

Це середовище має забезпечувати такі функції:

- інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну;
- інтерактивну, що дозволяє реалізовувати внутрішні та системні зв'язки;
- комунікаційну, що дозволяє підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором;
- координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, адресований різним суб'єктам;
- розвивальну – розвиток інтелекту, особистих творчих якостей;
- культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою;
- професійно орієнтовану, тобто орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з мети, завдань і характерних особливостей здійснення освітньої діяльності в умовах ІОС, головними педагогічними принципами функціонування є:

- принцип комплексного підходу до проблеми інформатизації освіти, що передбачає:
- науково обґрунтоване визначення первинного вхідного стану процесу інформатизації;
- програмно-цільовий підхід до розвитку й управління цим процесом;
- кооперацію зацікавлених у проблемі інформатизації освіти суб'єктів;
- зміну традиційних поглядів на процес інформатизації освіти;
- принцип системної побудови ІОС, що потребує:
- створення нових організаційних структур, які забезпечують

- організацію та функціонування технологій;
- відкритість цієї системи на всіх рівнях;
- наявність інформаційних обмінів.

Важливим інструментом створення єдиного інформаційного освітнього простору є впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Для цього у вищих навчальних закладах проводився моніторинг їхнього ефективного використання за такими критеріями:

- завантаженість комп'ютерних аудиторій;
- готовність педагогічних кадрів у галузі інформаційних технологій;
- використання можливостей корпоративної мережі в навчальному процесі та управлінській діяльності.

За результатами моніторингу було виявлено такі проблеми:

- педагоги не готові до активного використання інформаційних технологій у навчальному процесі;
- підструктури навчальних закладів мають різний рівень готовності до впровадження інформаційних технологій.

Зрозуміло, що без вирішення цих проблем неможливо якісно сформувати ЄІОС.

Для цього, на нашу думку, необхідно виконати такі завдання:

1. Удосконалити модель ЄІОС навчального закладу.
2. Створити умови для активного використання сучасних інформаційних технологій у педагогічному процесі.
3. Надати педагогам можливість вивчення нових інформаційних технологій.
4. Забезпечити доступ до освітніх ресурсів і обміну інформацією для здійснення контактів і участі у проектах.
5. Надати можливість створення та публікації в електронному вигляді навчальних і методичних матеріалів.

Велика кількість методик навчання пов'язана нині із застосуванням інтерактивних методів навчання. Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact». «Інтерактивний» в межах освіти означає здатність вчителя взаємодіяти зі студентами та учнями або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з ними [7, с. 102]. Отже, інтерактивне навчання – це діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня.

Виділимо основні напрями впровадження інформаційних технологій, зокрема комп'ютерної техніки, в навчальний процес:

- використання комп'ютерів з метою вирішення навчальних і наукових завдань в різноманітних галузях науки і техніки, включаючи математичне моделювання, обробку інформації,

управління навчальним процесом;

- використання комп'ютерної техніки в якості засобу навчання, що удосконалює процес викладання, підвищує його якість і ефективність;
- використання комп'ютерних технологій в якості нових інструментів і засобів навчання;
- використання інформаційних технологій для творчого розвитку студентів, підвищення їхньої мотивації до навчання;
- використання комп'ютерної техніки в якості засобів автоматизації процесів контролю, корекції, тестування і психодіагностики навчання;
- вивчення комп'ютера та інших сучасних засобів інформаційних технологій в якості корисних і цікавих об'єктів вивчення;
- організація комунікацій на основі використання засобів інформаційних технологій з метою передачі та набуття педагогічного досвіду, обміну методичною та навчальною літературою.

Цікавим нині є новий технічний засіб з використанням інформаційних технологій – інтерактивні дошки, які поступово в майбутньому можуть витіснити традиційні дошки для крейди та маркерів.

Інтерактивні дошки інтегрують у собі чотири компоненти:

- комп'ютер;
- мультимедійний проектор;
- програмне забезпечення;
- власне дошка.

Залежно від розташування проектора інтерактивні дошки бувають з фронтальною і зворотною проекцією. Дошки з фронтальною проекцією найбільш поширені, хоча і мають очевидний недолік: доповідач може заступати собою частину зображення і залишати на дошці тінь. Щоб уникнути цього, проектор підвішують під стелею якомога ближче до дошки, об'єкти нахилиють вниз, а трапецієподібні спотворення, які при цьому виникають, компенсуються за допомогою системи цифрової корекції. Дошки зі зворотною проекцією, у яких проектор знаходиться позаду екрана, істотно дорожчі й займають в аудиторії більше місця, ніж дошки з прямою проекцією. Оскільки екран працює на просвіт, можливі проблеми з чіткістю зображення під великими кутами. Сенсорна інтерактивна дошка з аналого-резистивною технологією складається з двох шарів найтонших провідників, які реагують на дотик до поверхні екрана. Провідники замикаються від тиску на поверхню при дотику до них маркера, олівця або пальця. Такі дошки мають такі особливості:

- дошка покрита зносостійким поліефірним пластиком з матовою

- поверхнею і широким кутом розсіювання світла;
- поверхня досить м'яка для того, щоб трохи прогинатися при натисканні;
- дошки працюють протягом багатьох років, не втрачаючи якості і надійності (основна загроза для поверхні – випадкове застосування фломастерів, після якого пластик буває важко відмити);
- для роботи не обов'язково мати спеціальні маркери, можна користуватися пальцем або указкою.

Інтерактивна дошка з електромагнітною технологією має тверду поверхню. Усередині структури знаходяться регулюючі решітки з часто розташованих вертикальних і горизонтальних координатних провідників. Вони утворюють матрицю, що кодує координати точки. Для роботи з такою дошкою потрібен спеціальний маркер. Електромагнітні дошки зазвичай реагують на дії користувача трохи швидше, ніж аналого-резистивні. Швидкість відтворення інформації в них – 100-120 координат в секунду, що робить роботу з дошкою досить комфортною (без помітних затримок). Технологія таких дощок спочатку розроблялася для електронних планшетів, а тому внутрішня роздільна здатність системи цілком достатня (1000-2000 ліній на дюйм і вище).

При лазерній технології інтерактивних дощок використовують два інфрачервоних лазерних кутамири, зазвичай розташованих у верхніх кутах дошки. Для роботи на такій дошці потрібен спеціальний маркер. Принциповий недолік лазерної технології – доповідач може випадково перекрити промінь лазера, в результаті чого процес вимірювання координат порушується. Лазерні інтерактивні дошки найдорожчі у виробництві. Відомо, що на інтерактивній дошці можна робити все те ж, що і на звичайному комп'ютері: набирати, редагувати, формувати та зберігати текст, показувати слайди і фільми. Достатньо лише торкнутися поверхні дошки, щоб відкрити потрібний файл з потрібним документом. Спеціальне програмне забезпечення дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо- і відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами. Інтерактивна дошка значно розширює можливості подання навчальної інформації і дозволяє підсилити мотивацію учнів. Застосування мультимедійних технологій (кольору, графіки, звуку та сучасних засобів відеотехніки) дає змогу моделювати різні ситуації, активізувати пізнавальну діяльність учнів і підсилювати засвоєння матеріалу. Розвиток електронних засобів мультимедіа відкриває для сфери навчання принципово нові дидактичні можливості. Так, системи інтерактивної графіки та анімації дозволяють у процесі аналізу зображень управляти їх змістом, формою, розмірами, кольором та іншими параметрами для досягнення найбільшої наочності.

Для впровадження інтерактивних дощок у навчальний процес необхідно знати технічні можливості комп'ютера, добре орієнтуватися в комп'ютерних програмах та програмному забезпеченні інтерактивних дощок, володіти методикою застосування їх у навчальному процесі. На жаль, викладачі в більшості випадків використовують інтерактивну дошку або як проектор, або як традиційну крейдову, використовуючи електронний маркер в якості крейди, часто навіть без збереження виконаної роботи. Але інтерактивний урок – це не лише презентація в традиційному розумінні, тут можна було б просто застосувати проектор. При використанні інтерактивної дошки потрібно працювати з навчальним матеріалом. Наприклад, щось викреслювати, компоновати, демонструвати роботу одного студента (учня) всім іншим в аудиторії, демонструвати Web-сайти через інтерактивну дошку всім слухачам, застосовувати групові форми роботи, паралельно працювати з документами, таблицями або зображеннями, управляти комп'ютером без використання самого комп'ютера тощо.

На занятті із застосуванням інтерактивної дошки можна відразу контролювати роботу студентів (учнів) і закріплювати матеріал, проводячи опитування та контрольні роботи. Зауважимо, що викладачі, які використовують інтерактивну дошку на заняттях і володіють методикою її застосування, відзначають, що студенти та учні, які раніше не виявляли особливої зацікавленості в навчанні, тепер з інтересом виходять до інтерактивної дошки. Цей стимул важливий як для студентів (учнів), так і для викладачів. Низька успішність часто пояснюється неухважністю, причина якої – незацікавленість студентів та учнів традиційним веденням заняття, яка виникає при використанні тільки статичної проекції. Використовуючи інтерактивну дошку, можна привернути увагу студентів (учнів) до заняття, більш вільно проводити його, не відволікаючись на налаштування комп'ютера. Більшість проблем, які виникають у викладачів при створенні електронного варіанта навчального матеріалу, пов'язані з відсутністю достатніх навичок проектування інформаційного простору і користувацького інтерфейсу, що забезпечують створення ефективних структур, які відповідають новим можливостям представлення інформації. У програмному забезпеченні інтерактивної дошки обмежено можливості представлення формул, графіків, а при спільній роботі з системами комп'ютерної графіки це все можна компенсувати і надати таким дошкам ширших можливостей. Цих обмежень можна значною мірою позбутися при використанні спільно з інтерактивною дошкою сучасних та інтерактивних засобів комп'ютерної техніки.

Узагальнивши матеріали досліджень Р. Гуревича, М. Кадемїї, М. Грузмана, А. Старкова, І. Цвелої та інших, ми виокремили переваги

і недоліки електронних ресурсів, які використовуються в процесі формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Інтернет – це інформаційне середовище, в якому є предметно-освітня царина, що повністю відображає всі можливості глобальної мережі, всі її послуги з доступу до баз інформації для формування культури фахівців різного профілю. Серед його переваг можна назвати стирання меж між окремими соціумами; вільний обмін думками, ідеями, інформацією учасників спільного проекту; цілком природне бажання пізнати нове, розширити свій світогляд (у тому числі й правовий) тощо.

Водночас його недоліками є незахищеність від розміщення неякісних, а інколи і просто шкідливих для студентів та учнів програм, розміщення великої кількості випадкових матеріалів, підручників, які є гіпертекстовими аналогами великих за обсягом підручників.

Електронні підручники і навчальні посібники – література нового покоління, яка об'єднує переваги традиційних підручників і можливості комп'ютерних технологій. Серед різноманітних мультимедійних програмних продуктів найбільшого поширення набули електронні посібники, або, як їх ще можна назвати, комп'ютерні навчальні системи. Такі системи, порівняно з друкованими підручниками, курсами на аудіо-, відеокасетах та іншими джерелами, де інформацію подано послідовно, мають потужні можливості розгалуження і дають змогу учню безпосередньо залучитися до потрібної теми. Крім того, вони мають ефективні засоби оцінки і контролю процесу засвоєння знань і набуття навичок.

Використання електронних підручників, методичних та довідкових матеріалів, що розміщені на Web-сервері навчального закладу, значно підвищує можливості самостійної роботи студентів та учнів і дозволяє впроваджувати методи дистанційного навчання під час проведення практичного і теоретичного навчання, самостійної роботи вихованців.

Основними особливостями електронного підручника є: достовірність, повнота, системність, модульність, інтерактивність, можливість актуалізації, адаптивність до учня (студента), адаптивність до викладача, масштабність, ергономічність тощо. Такі підручники доступні з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет. Є можливість включення в електронний підручник будь-якого додаткового матеріалу через гіперпосилання на зовнішні ресурси Інтернет.

Головним недоліком наявних підручників на паперових носіях є традиційне використання лінійного порядку викладу навчального матеріалу, відсутність його проблемного викладу, неможливість організації зворотного зв'язку, здійснення процесу контролю за рівнем знань, умінь та навичок.

Недоліком електронних підручників (навчальних матеріалів) є те, що вони являються спрощеними популяризованими довідниками, досить поверховими, методично не продуманими (а інколи і просто шкідливими) щодо подання навчального матеріалу, які не можуть стати джерелом системного, глибокого знання. Користувачам рекомендують діяти за певною точною схемою, обмежуючи їх самостійну діяльність, що не може сприяти розвитку творчого мислення.

Мультимедіа – система сучасних технічних засобів, які дають можливість працювати з текстовою інформацією, графічними зображеннями, звуком (мова, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою (малювані фільми, графіка) в єдиному комплексі.

Важливою перевагою мультимедіа є надання можливості користувачеві майже на будь-якому етапі роботи з комп'ютерною програмою зробити вибір із декількох альтернатив з наступною оцінкою правильності вибраного кроку. Такий постійний самоконтроль особливо важливий у процесі формування правосвідомості та правової культури. Водночас мультимедійні засоби, які використовуються при створенні електронних підручників, часто є великими за обсягом. Вони відволікають, дратують, не дають сконцентруватися. В багатьох випадках комп'ютерні курси практично повністю копіюють папери.

Електронні енциклопедії, електронні практикуми, лекції, презентації, електронні ігри – такі матеріали можуть використовуватися самостійно або включатися у вигляді структурних елементів до складу електронних підручників. До їх недоліків належить поганий захист більшості комп'ютерних програм (можливість використання чужого пароля, виконання завдання під чужим ім'ям). Крім того, мультимедійна інформація (на відміну від текстової) потребує досить великих обчислювальних ресурсів для опрацювання і значних обсягів дискової пам'яті для зберігання. Виробництво комерційних комп'ютерних навчальних програм, створених групами професійних розробників, коштує великих грошей. Ринок для цих прикладних програм представлений фрагментарно і погано організований.

Електронні бібліотеки або електронні каталоги бібліотек – це матеріали бібліотек світу та їх каталоги в електронній версії. Їх особливими перевагами є доступ до інформації в наукових центрах світу, бібліотеках, що створює реальні умови для саморозвитку, розширення світогляду, у тому числі й правового; можливість доступу до ресурсів бібліотечної системи цілодобово.

Інтернет-підручник – ще одна версія навчального матеріалу в мережі Інтернет, яка має такі ж якості, що і комп'ютерний підручник, плюс мож-

ливість тиражування практично без носія; скорочення шляху від автора підручника до користувача; скорочення витрат на виготовлення підручника; вирішення проблеми сумісності (на всіх апаратних платформах матеріал підручника виглядає практично однаково); забезпечення доступу до Інтернет-підручника можливе з будь-якої машини, підключеної до мережі Інтернет, можливість включення в електронний підручник будь-якого додаткового матеріалу через гіперпосилання на зовнішні ресурси Інтернет.

Інтерактивні дошки, комп'ютери та інформаційні технології – зручні інструменти, які, при розумному використанні, здатні додати в навчальний процес елементи новизни, підвищити інтерес студентів та учнів до набуття знань, полегшити викладачу підготовку до занять. За умови систематичного використання мультимедійних навчальних програм у навчальному процесі в поєднанні з традиційними методами навчання та педагогічними інноваціями значно підвищується ефективність навчання студентів та учнів із різнорівневої підготовкою. Організація навчання, в якому використовуються ІКТ та інтерактивні дошки, дає змогу якісно готувати фахівців у ПТНЗ.

Важливим завданням є підготовка і перепідготовка науково-педагогічного складу і навіть підготовка викладачів нової формації, які володітимуть новими технологіями, ефективно, доцільно поєднуючи систему традиційного навчання з інноваційним. Використання ІКТ в освіті дає можливість освітянам не лише зробити вивчення навчального матеріалу більш наочним і проблемно-орієнтованим, але й показати зв'язок між окремими дисциплінами та галузями. При цьому важливим залишається належне тематичне наповнення навчального матеріалу, його спрямованість та призначення [2, с. 81].

Епоха глобальних соціально-економічних перетворень та потрясінь, інтенсивний стан динаміки розвитку ринкової економіки спричинили множини проблем функціонування українського суспільства і, відповідно, викликали необхідність розв'язання значної кількості принципово нових задач [8]. Така динаміка розвитку суспільства потребує нового підходу, здатного забезпечити вищий ступінь ефективності керування силами і засобами на пожежі чи під час ліквідації надзвичайних ситуацій. Світовий досвід показує, що єдиним універсальним підходом до розв'язку таких завдань є проекти і управління ними, зокрема ті, що містять кібернетичну складову.

На нашу думку, основою реалізації такого завдання має бути зменшення дисциплін, що включають фундаментальну підготовку, адже ми досі не навчилися набуті фундаментальні знання трансформувати в

технології, щоб збільшити продукування якісних товарів та послуг. Базова підготовка повинна суттєво доповнити технологічну. Перед професійними навчальними закладами має бути поставлена задача зменшити надання студентам та учням вузькоспеціалізованих знань, які можна вільно знайти в книжках чи довідниках, та навчити студента нестандартно мислити.

Як відомо, інформація легше засвоюється лише під час жвавого діалогу, тому доцільно застосовувати проектно-орієнтований підхід, ділові ігри і навчити вільному володінню сучасними інформаційними технологіями, комп'ютерно-інтегрованими системами, спеціалізованими комп'ютерними системами, що в своїй основі використовують при обчисленні SH-модель алгоритму, SH-технології, Інтернет-мережеві технології [5, с. 37 – 39].

Така побудова освітньої підготовки фахівців вимагає деякої модифікації навчального, наукового, виховного процесів з метою отримання практичних навиків у володінні сучасними технологіями знань. Для цього треба надати паралельний розвиток дистанційній системі навчання.

Основою сучасних інноваційних технологій навчання є розвиток засобів масової комунікації (ЗМК), засобів масової інформації (ЗМІ) та комп'ютерно-інтегрованих технологій візуалізації інформації на електронних і «твердих носіях» засобами друкованих мас-медійних систем, здатних відтворювати інформацію в середовищі Pocketbook чи на паперових носіях, та ще й з використанням принципу «Print-on-demand».

Такий стан проблеми можна розв'язати використанням комп'ютерно-інтегрованих та інформаційно-комунікаційних технологій із залученням сучасних технологій цифрової передачі аудіо- і відеоінформації засобами оптичних систем та пакетних принципів передачі даних, розгортанням широкосмугових радіосистем і супутникових каналів та, як результат, створення у телекомунікаційних мережах високоінтелектуальних серверів із широким спектром інформаційних послуг.

Аналіз еволюційних змін у питаннях розвитку інформаційно-аналітичних систем та технологій вказує на необхідність кібернетичного (телематичного) підходу в об'єднанні телекомунікаційних технологій та Інтернет-технологій для обміну, обробки і передачі даних.

Основою складових телематики є удосконалення існуючих та розробка нових:

- телекомунікаційних систем і систем передачі даних, каналів зв'язку;
- засобів обчислювальної техніки із використанням високоефективних нейрокомп'ютерних комплексів, які характеризуються розмірністю до 10 млрд нейронних зв'язків у секунду;

- теорій програмно-апаратної моделі універсального обчислювача із наслідуванням ідей теорій абстрактних алгоритмів для розв'язку теоретичних та прикладних проблем;
- математичних методів та моделей і методів проектно-орієнтованого управління в турбулентному середовищі;
- комп'ютерно-інтегрованих мереж та Інтернет-технологій.

Основою удосконалення навчального процесу є формування знань та навиків у студентів з метою підготовки сучасного професіонала, здатного адаптуватися до швидкозмінних вимог часу, ринку праці тощо.

Усі навчальні плани повинні бути відкориговані відповідно до вимог сучасної світової науки, причому з урахуванням випереджувального розвитку впроваджувати постановку факультативних курсів за вибором студентів і перейти до роботи за принципом: «Вчимо студентів того, що вимагає життя, а не того, що знаємо».

Такий підхід вимагає глобального впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, відкриття нових кафедр проектно-орієнтованого спрямування та введення нових спеціальностей.

Література

1. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Тovaж-нянського та О. Г. Романовського. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – Вип. 3. – С. 73–82.
2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 33 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Козяр М. М. Використання інтерактивних технологій навчання у ВНЗ: проблеми і шляхи їх вирішення / М. М. Козяр // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: зб. наук. праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2010. – № 4. – Ч. II. – С. 102–105.
5. Козяр М. М. Використання методів активного навчання у підготовці фахівців безпеки життєдіяльності / М. М. Козяр // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 27. – С. 356–362.
6. Козяр М. М. Модернізація навчально-виховного процесу на основі ви-

користання єдиного інформаційно-освітнього середовища / М. М. Козяр // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ «ХП», 2011. – № 1. – С. 3–8.

7. Словник іншомовних слів [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с.
8. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електроний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу: <http://visnyk.iatp.org.ua>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ

монографія

Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М.,
Руденко Л. А., Шиделко А. В.

Відповідальний за випуск – Л. А. Руденко
Літературне редагування – Ю. В. Якубова
Коректор – М. В. Крюкович
Комп'ютерна верстка – А. В. Шиделко