

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

Г. С. Дегтярєва, М. М. Козяр,  
Л. А. Руденко, А. В. Шиделко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА  
СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ**

Навчально-методичний посібник

Київ  
Педагогічна думка  
2013

УДК 377.091.321:377.015.3](072)  
ББК 74.56я722  
П86

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

**Рецензенти:**

*А. В. Литвин*, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу природничо-математичних дисциплін Львівського НПЦ ПТО НАПН України;

*В. Ф. Соловійов*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, Львівського державного університету фізичної культури.

П86 **Психолого-педагогічні засади діяльності педагога сучасної професійної школи: навчально-методичний посібник/ ав.: Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 144 с.**

ISBN 978-966-644-359-8

У запропонованому посібнику розглядаються психолого-педагогічні засади діяльності педагогів професійної школи, обґрунтовуються теоретико-методологічні, дидактичні та методичні аспекти педагогічної діяльності, доводиться необхідність використання запропонованих ідей, педагогічних теорій і стратегій з метою формування цілісної особистості професіонала, забезпечення гармонійного розвитку його особистісних і професійних якостей, мотиваційно-ціннісної сфери, культури міжособистісних стосунків.

Посібник розрахований на педагогічних і науково-педагогічних працівників професійних і професійно-технічних навчальних закладів, методистів, науковців, аспірантів, усіх тих, хто цікавиться проблемами впровадження сучасної психолого-педагогічної науки у процес підготовки конкурентоздатних фахівців для різних галузей народного господарства.

УДК 377.091.321:377.015.3](072)  
ББК 74.56я722

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

ISBN 978-966-644-359-8

# ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	4
<i>Ганна Дегтярьова</i>	
<b>Розділ 1.</b> Теоретико-методологічні основи професійної діяльності педагога .....	7
<i>Михайло Козяр</i>	
<b>Розділ 2.</b> Психолого-педагогічні засади використання інтерактивних технологій в навчальному процесі .....	42
<i>Лариса Руденко</i>	
<b>Розділ 3.</b> Педагогічне спілкування як чинник формування комунікативної культури майбутніх фахівців .....	50
<i>Анна Шиделко</i>	
<b>Розділ 4.</b> Науково-методичні основи превентивної діяльності психологічної служби ПТНЗ .....	74
<i>Ганна Дегтярьова</i>	
<b>Розділ 5.</b> Чинники особистісного і професійного розвитку конкурентноспроможних фахівців .....	108

## ПЕРЕДМОВА

В умовах прискорених соціально-економічних змін на ринку праці актуалізується потреба у формуванні психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в конкурентному середовищі. Розв'язання цієї проблеми можливе через створення оптимальних психолого-педагогічних умов особистісного розвитку майбутніх фахівців, підвищення рівня їхньої професійної майстерності, соціалізації та адаптації до діяльності в трудовому колективі. У зв'язку з цим сучасна освітня система вимагає науково обґрунтованого психолого-педагогічного супроводу особистісного і професійного становлення учнів професійної школи. Для успішної реалізації поставлених перед освітою завдань слід поглибити співпрацю психологічної служби навчальних закладів з адміністрацією та педагогічними працівниками в ПТНЗ, розробити рекомендації стосовно стилю педагогічного впливу на професійне становлення молоді тощо.

Педагогічний колектив несе відповідальність за організацію навчально-виховного процесу, формування в учнів мотивації досягнень у професійній підготовці. При цьому мають обов'язково враховуватись вікові й індивідуальні особливості учнів, прогнозуватися їх можливий вплив на становлення їхньої особистості, її професійний і культурний розвиток. Багато в чому саме від педагогів залежить, чи буде випускник сумлінно виконувати фахові обов'язки, відповідально ставитися до професійної діяльності, адекватно орієнтуватися в реальних виробничих ситуаціях, прагнути систематично підвищувати рівень професіоналізму. Як свідчать спостереження, ефективності педагогічної діяльності сприяє творче поєднання педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю з боку викладача з власною ініціативою учня, його самостійністю та активністю, співробітництвом, постійним самовдосконаленням для формування особистості з активною життєвою позицією.

У запропонованому посібнику розглядаються психолого-педагогічні засади діяльності педагогів професійної школи. Теоретико-методологічні, дидактичні та методичні аспекти педагогічної діяльності фундаментально обґрунтовані у дослідженнях сучасних українських та зарубіжних учених і проаналізовані колективом авторів – наукових співробітників відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України. Матеріал посібника доводить необхідність використання запропонованих ідей, педагогічних теорій і стратегій з метою формування цілісної особистості професіонала, забезпечення гармонійного розвитку його особистісних і професійних

якостей, мотиваційно-ціннісної сфери, культури міжособистісних стосунків.

Навчально-методичний посібник містить п'ять розділів.

У першому – «Теоретико-методологічні основи професійної діяльності педагога», розробленому провідним науковим співробітником відділу, кандидатом філософських наук, старшим науковим співробітником Г. С. Дегтярьовою, аналізуються поняття педагогічної та професійної діяльності, визначаються їх сутність і структура, специфічні особливості, розглядаються методи й моніторинг розвитку суб'єктів професійної освіти і професійна діяльність педагогів як цілісна система.

Автор другого розділу «Психолого-педагогічні засади використання інтерактивних технологій в навчальному процесі» – старший науковий співробітник відділу, доктор педагогічних наук, професор М. М. Козяр – зосередив увагу на аналізі понять «методика», «система», «методична система», «модель», обґрунтував їх взаємозв'язки і взаємозумовленість, висвітлив шляхи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес з метою його інформатизації.

Третій розділ «Педагогічне спілкування як чинник формування комунікативної культури майбутніх фахівців», автором якого є завідувач відділу, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Л. А. Руденко, присвячений проблемам формування у майбутніх фахівців комунікативної культури як однієї з ключових особистісних і професійних якостей. Розглянуто також взаємозв'язок понять «культура спілкування», «культура професійного спілкування» і «комунікативна культура», їх педагогічний потенціал.

У четвертому розділі «Науково-методичні основи превентивної діяльності психологічної служби ПТНЗ» автор – науковий співробітник відділу, кандидат соціологічних наук А. В. Шиделко – обґрунтувала цілі, напрями і завдання, основні принципи діяльності психологічної служби ПТНЗ щодо профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, визначила рівні та стратегії профілактичної діяльності, окреслила шляхи їх реалізації.

У п'ятому розділі «Педагогічна взаємодія як чинник особистісного і професійного розвитку конкурентоздатних фахівців» автор – провідний науковий співробітник відділу, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Г. С. Дегтярьова – порушує проблеми спонукальних сфер розвитку і діяльності людської особистості. Особистість людини розглядається з позиції її структури та основних царин розвитку. Аналізуються психологічні особливості кризи професійного становлення, а також особистісний і професійний розвиток як ціннісні орієнтації педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Посібник розрахований на педагогічних і науково-педагогічних працівників професійних і професійно-технічних навчальних закладів, методистів, науковців, аспірантів, усіх тих, хто цікавиться проблемами впровадження сучасної психолого-педагогічної науки у процес підготовки конкурентоспроможних фахівців для різних галузей народного господарства.

## Розділ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Діяльність педагога має два основні аспекти: з одного боку, вона є практичною, пов'язаною з повсякденною навчально-виховною роботою педагога-практика (викладача, майстра, вихователя). Ключовим словом, що характеризує цей вид діяльності, є процес. Саме в процесі взаємодії педагогів і учнів розв'язуються головні завдання освіти та навчання, виховання і розвитку учнів, оволодінням кожним із них відповідними знаннями, уміннями і навичками, світоглядними й поведінковими якостями особистості. Щоб цей процес був ефективним, а якість освіти високою, необхідне технологічне забезпечення, тобто добір конкретних методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання і розвитку учнів, які б сприяли досягненню очікуваних результатів освіти. З іншого боку, ця діяльність має дослідницький, пошуковий, методичний характер з обґрунтуванням мети і змісту освіти, добору відповідних методів, засобів і організаційних форм освітньої діяльності [30, с. 86–87].

Вчитель, викладач, педагогічний працівник, у якій би сфері освітньої галузі він не працював, завжди виконує суспільно важливу і відповідальну функцію навчання, виховання, розвитку молодого покоління, а його майбутня діяльність проектується з опорою на досягнуте в педагогічній теорії і практиці. Він повинен постійно працювати над собою, вдосконалювати кваліфікацію не лише задля власних потреб, а передусім, заради своїх учнів, їх особистісного зростання, самореалізації.

Щоб діяльність педагога професійної школи була ефективною, він має свідомо ставитися до її здійснення. Для цього потрібно розібратися у психолого-педагогічній сутності своєї діяльності, її особливостях і специфіці, в умовах динамічних суспільно-економічних змін, модернізаційних процесів у сфері виробництва.

### ***Поняття педагогічної і професійної діяльності: сутність і структура***

Діяльність людини є основою суспільного розвитку. У психолого-педагогічній літературі даються різні визначення і тлумачення поняття

діяльності взагалі й професійно-педагогічної зокрема: це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється, у процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ і реалізуються відносини суб'єкта; це специфічний вид активності людини, спрямованої на пізнання й творче перетворення довкілля, в тому числі себе, умов свого існування; це активна взаємодія людини із середовищем, у процесі якої вона досягає свідомо поставленої мети; це зовнішня (фізична) і внутрішня (психічна) активність людини, породжена її потребами і спрямована на перетворення світу і себе. З наведених визначень бачимо, що показником діяльності є активність, зумовлена потребами людини.

Потреба – стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства загалом, що виражає необхідність у чомусь, залежить від об'єктивних умов і є рушійною силою активності [29, с. 266]. Наголошується, що розрізняють біологічні та соціальні потреби, а оскільки педагогічне значення потреб впливає з їхньої ролі в розвитку особистості, то слід пам'ятати, що до бажаного результату веде тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби дитини, підлітка, юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності людини.

Психологи розрізняють потреби за: сферою життєдіяльності та реалізації (матеріальні й духовні); походженням (біогенні, соціогенні); можливостями задоволення (ідеальні, реальні, нереальні); циклами життєдіяльності (тижневі, добові тощо).

А. Маслоу виокремив п'ять рівнів у структурі потреб людини:

- 1) фізіологічні потреби, необхідні для виживання (їжа, вода, житло, відпочинок, голод, спрага, фізіологічний потяг тощо);
- 2) потреби в безпеці й захисті від психічних та фізичних загроз ззовні (захист від страждань, болю, невлаштованості);
- 3) соціальні потреби – відчуття належності до певного соціуму (сім'я, родина, друзі, сусіди тощо), почуття соціальної взаємодії (з колективом, формальною чи неформальною групою, державою, суспільством);
- 4) потреби у повазі, що забезпечують визнання, самоповагу і повагу з боку інших, незалежну оцінку досягнень, компетентності, статусу, престижу;
- 5) потреби в самоактуалізації, тобто у реалізації своїх потенційних можливостей – необхідність пізнання діяльності, творчості, розуміння, осмислення власного шляху, самореалізації як особистості, професіонала.

Наведемо деякі теоретичні положення потреб, розроблені П. Єршовим, які прихильниками особистісно орієнтованої педагогіки



розглядаються, як актуальні й доцільні стосовно педагогічної та навчальної діяльності [4, с. 317]:

- 1) основні групи потреб: біологічні, соціальні, ідеальні;
- 2) потреби збереження і розвитку;
- 3) потреби «для себе» і «для інших»;
- 4) терміни і норми задоволення потреб.

Біологічні потреби забезпечують фізичне існування людини (їжа, сон, відпочинок, фізіологічні потяги і т. д.); частина з них є усвідомленими, а частина має опосередкований вигляд.

Соціальні потреби ширші за біологічні, оскільки їх задоволення передбачає участь інших людей: поважати когось і мати повагу з боку інших, визначати авторитет іншого і бути авторитетом для когось, турбуватися про когось і відчувати турботу про себе з боку інших. До соціальних потреб можна віднести і потреби в престижності соціального статусу (посада, місце праці, вчений ступінь, гідна зарплата), потреби стильно одягатися, харчуватися якісними і різноманітними продуктами, турботу про високий соціальний статус своїх дітей (елітна школа, престижний вищий навчальний заклад, вдалий вибір шлюбного партнера і т. ін.).

Ідеальні потреби – це потреби пізнання себе, інших, навколишнього світу, задоволенню яких сприяють цілеспрямоване й стихійне навчання, набуття професійних знань і умінь, здобуття освіти. За такого розуміння ідеальні потреби тісно переплітаються із соціальними. Наприклад, професійне становлення спеціаліста, старанність у навчанні, роботі тощо. Способи задоволення біологічних й ідеальних потреб соціалізовані, вони виникають і задовольняються відповідно до умов і вимог суспільства. Тобто провідна роль належить соціальним потребам.

Ідеальні потреби, як і біологічні та соціальні, можуть перебувати на трьох рівнях: примітивному, прагматичному, духовному. Примітивний рівень пов'язаний з цікавістю, інтересом, допитливістю в життєво-побутовій сфері. Прагматичний рівень передбачає шляхи, способи, засоби досягнення певних результатів. Духовний рівень зумовлює задоволення вищих помислів і прагнень людської душі задля свого вдосконалення, для власного блага, а також для інших людей [4, с. 97].

Психологи наголошують також на терміни і норми задоволення трьох основних груп потреб людини. Зокрема, за П. Єршовим, це можна зобразити так:

<b>Потреби</b>	<b>Терміни задоволення</b>
Біологічні	Одразу
Соціальні	Протягом людського життя

Ідеальні	У віддаленому майбутньому
----------	---------------------------

Задоволення біологічних потреб означає неможливість існування тривалого проміжку часу між виникненням біологічної потреби та її задоволенням. Стосовно норм їх задоволення, то нехтування чи перевищення загальноприйнятих суспільних і біологічних стандартів може призвести до певних патологій. Причому суто біологічні відхилення мають і соціальний відтінок. Так, стомлена, незадоволена чи збуджена людина – поганий працівник, його продуктивність праці низька, інші працівники намагатимуться його уникати, і тоді він буде шукати собі подібних, створюючи разом із ними своєрідний мікросоціум, який відрізняється від стандартної суспільної структури.

Це стосується і соціальних потреб, заниження чи перевищення яких призводить до негативних наслідків як для людини, так і для суспільства.

Потреба бути значимим і авторитетним для інших може спричинити розвиток комплексу неповноцінності, коли людина або втрачає віру в себе і стає бездумним «гвинтиком» соціальної машини, або, у випадку гіпертрофованої потреби владарювати, стає для інших тираном, самодуром, деспотом, який утверджує свої соціальні переваги за рахунок приниження гідності інших. На жаль, такі є й серед викладачів та учителів, причому їх завищену самооцінку не підкріплено ні знанням навчального предмета, ні методичною культурою чи позитивними особистісними якостями.

Підкреслимо ще одну характеристику потреб усіх трьох груп: вони класифікуються як потреби збереження і розвитку, потреби «для себе» і «для інших», між ними існують тісний діалектичний взаємозв'язок, взаємний вплив і залежність.

Спонукальною причиною дій і вчинків людини є мотив. Як зазначає С. Гончаренко, внаслідок усвідомлення потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Такими спонуками можуть бути ігрові (переважно в дошкільному віці), навчальні, трудові, моральні.

Систему мотивів або стимулів, які спонукають людину до конкретних форм діяльності або поведінки, називають мотивацією. Як мотиви можуть виступати ідеали, інтереси особистості, ціннісні орієнтації, соціальні настанови та ін. Наприклад, метою навчальної діяльності учня чи студента є здобуття професійної освіти, а мотиви можуть бути різними: отримання диплома державного чи міжнародного зразка, підвищення свого соціального престижу, задоволення потреби у високій нагороді за працю.

Мотивація має певну ієрархію (від базових, життєвих, біологічних

до вищих соціальних), таким чином відображаючи спрямованість особистості.

Педагог має пам'ятати, що до активної пізнавальної діяльності учнів спонукає лише той навчальний матеріал, який співзвучний з їхнім потребами. Тому кожен викладач під час навчального заняття повинен забезпечити чітке усвідомлення учнями того, для чого їм потрібно вивчати певний розділ програми, засвоювати навчальний матеріал, здійснювати певний вид діяльності. Вчені-педагоги доводять, що одним зі способів реалізації мотиваційного аспекту на занятті є ефективна актуалізація знань і досвіду учнів, зокрема шляхом створення проблемної ситуації, проведення евристичної бесіди, захопливої розповіді про історію відкриття певного явища, закономірностей, способів, прийомів тощо.

Слід також пам'ятати, що у будь-якій діяльності можна вирізнити зовнішню мотивацію, не пов'язану з характером роботи, і змістову (внутрішню) мотивацію, коли сам зміст діяльності (а не очікувана нагорода) задовольняє пізнавальну потребу. Особиста активність учнів у навчанні узалежнюється також потребами досягнення успіхів або, навпаки, – уникнення невдачі. При мотивації успіху психолог характеризує особистість як активну й ініціативну, котра за наявності перешкод шукає шляхи їх подолання. Продуктивність її діяльності та ступінь активності не залежать від зовнішнього контролю. Така особистість схильна планувати діяльність на триваліший проміжок часу, віддаючи перевагу завданням середньої або підвищеної складності. Під час виконання завдань проблемного характеру та у разі дефіциту часу результативність її діяльності, як правило, покращується. Привабливість завдання для людини, мотивованої на успіх, зростає пропорційно його складності, особливо за умови добровільного вибору обставин.

Мотивація очікування невдачі характерна для особистості малоініціативної, яка уникає відповідальних завдань, вишукує причини, щоб їх не виконувати. Вона ставить невинувато завищені або, навпаки, – занижені цілі, неадекватно оцінює свої можливості. Така особистість характеризується зазвичай низькою наполегливістю у досягненні мети (хоча бувають і винятки). При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу результативність її діяльності погіршується. Привабливість завдання знижується у разі невдачі під час його виконання [5, с. 187-188]. За мотивації очікування невдачі людина ще не встигла нічого зробити, а вже боїться провалу і думає, як йому запобігти, а не про результати діяльності. Наші дослідження показали, що для учнів ПТНЗ, які добре навчаються, характерною є мотивація успіху.

Розвиток мотивації досягнень (надії на успіх) є важливою потребою

розвитку особистості, здатної до самореалізації (С. Сисоєва). Дослідниця виокремлює «базові» якості особистості, які сприяють її самореалізації у житті та професійній діяльності:

1) підсистема спрямованості: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення;

2) підсистема характерологічних особливостей: сміливість, готовність до ризику; самостійність, ініціативність; впевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість і наполегливість; уміння довести справу до кінця; працелюбність, емоційна активність;

3) підсистема творчих умінь: проблемне бачення, розвиток уявлення та фантазії; здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей; дослідницької діяльності, виявлення суперечностей, подолання інерції мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, міжособистісного спілкування;

4) підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів: альтернативність, дивергентність, точність мислення; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення [35, с. 242].

Успішність професійного навчання, а в майбутньому – професійної діяльності, зумовлюється, передусім, мотивами вибору професії. Саме тому в теорії і практиці професійної освіти велика увага приділяється діагностиці професійних інтересів і нахилів, мотивів вибору професії, формуванню позитивного ставлення до професії, а відтак і мотивації успішного професійного навчання.

З цього випливає, що особливо важливим для педагогів є вміння формувати в учнів і студентів мотиви навчальної діяльності, управляти ними. Для цього педагогу самому необхідно усвідомити її сутність, знайти шляхи адекватного донесення до розуміння учнями.

Загальними принципами управління мотивацією є:

1) забезпечення привабливого творчого характеру діяльності;

2) чітке визначення мети і кінцевих результатів роботи, способів її оцінювання;

3) включеність вихованців у процес планування цілей і поточних завдань учнівського колективу;

4) повага, довіра, відкрите й щире ставлення до вихованців, визнання їх найменших успіхів, вчасне та належне поцінування результатів їхньої діяльності;

5) делегування відповідальності та надання права самостійного прийняття рішення;

б) виявлення та усунення факторів, які перешкоджають учням виконувати певну діяльність.

Висока позитивна мотивація до професійної діяльності може компенсувати недостатньо високі спеціальні здібності. Залежність між силою бажання (мотивом) і результатами діяльності (за інших рівних умов, тобто однакового рівня знань і навичок) описана законом Йорксона – Додсона, за яким чим вище бажання (мотив), тим кращий результат.

Проте це відбувається до певної межі, у разі переходу через яку результат погіршується. Зауважимо, що оптимальний рівень мотивації не є постійним, а зростає з підвищенням складності завдання. Тобто чим складніше завдання, тим більша має бути зацікавленість у його розв'язанні. Водночас є об'єктивно-фізіологічна межа, зумовлена психологічним станом людини. Сильні почуття пов'язані з високим рівнем збудження підкоркових центрів мозку. Імпульси з підкори «бомбардують» кору мозку, призводять до її розмитого збудження – і результат діяльності (передусім інтелектуальної) погіршується [22, с. 40].

Викладене дає змогу простежити, що в педагогічній діяльності тісно пов'язані між собою дидактичні й психологічні аспекти. До психологічної динамічної структури діяльності психологи включають: «мету – мотив – спосіб – результат» (К. Платонов). За визначенням С. Гончаренка, основними компонентами діяльності є: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється в об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технологія. Універсальний предметом діяльності – природа й суспільство, а її загальний наслідок – олюднена природа.

Аналізуючи систему суб'єктно-об'єктних відносин, М. Каган встановив, що необхідними і достатніми видами діяльності є перетворююча, пізнавальна, художня, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна діяльність, які не зводяться одна до одної, хоча взаємодіють, тісно переплітаються між собою. Особистість характеризується тим, що і як створює, що і як знає, що і як цінує, з ким і як спілкується, які її художні потреби і як вона їх задовольняє.

На думку В. Семиченко, найзручнішою для критичного використання є теоретична модель структури педагогічної діяльності. До складників такої моделі представники різних галузей пізнання (філософи, педагоги, психологи), за аналізом дослідниці, відносять: цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, зразки (Г. Д.), умови, засоби, результати і корекцію [33, с. 294–295].

Професійна діяльність класифікується за різними критеріями. Найпоширенішим є простий варіант, де за критерій береться предмет

праці, тобто те, на що чи на кого спрямована активна, перетворювальна діяльність, у вигляді матеріалу, що підлягає перебудові, зміні.

За таким підходом (Є. Клімов) виокремлюють п'ять основних об'єктів професійної діяльності людини: природа (жива природа чи біологічні об'єкти); техніка (машини, механізми, матеріали, різні види енергії); людина (дитина, доросла, старшого віку, похилого віку, старі люди); знакова система (різні інформаційні системи, цифри, формули, тексти) і художній образ (музика, театр, література, інші види мистецтва). Тобто, вирізняють п'ять професійних сфер діяльності: «людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – знакова система», «людина – художній образ».

Професія типу «людина – природа», характеризується спрямованістю діяльності на рослинні, тваринні організми, мікроорганізми (лісник, технік лісного господарства, агроном, садовод, тваринник з різними спеціалізаціями, біолог, біохімік, генетик та ін.). У зв'язку з мінливістю живої природи за власними внутрішніми законами для людини цього типу діяльності характерні наочно-образне мислення, розвинена уява, внутрішня інтуїція, спостережливність, сенситивність, висока емоційна чутливість у поєднанні з урівноваженістю, хороша зорова пам'ять, уміння прогнозувати ріст і розвиток живих об'єктів природи, ініціатива і самобутність, турботливість і висока працездатність (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Психологічні вимоги до професійної діяльності типу  
«людина – природа»**

Об'єкт – предмет праці	Психологічні вимоги
<p align="center"><b>Професійна діяльність пов'язана з:</b></p> <p>1) живою природою; 2) рослинними і тваринними організмами; 3) мікроорганізмами і умовами їх існування.</p> <p><i>Професії:</i> лісник, технік лісового господарства; агроном, садовод; тваринник з різними спеціалізаціями; біолог, мікробіолог, біохімік, генетик і т. ін.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розвинена уява;</li> <li>• наочно-образне мислення;</li> <li>• добра зорова пам'ять;</li> <li>• спостережливність;</li> <li>• здатність передбачати та оцінювати мінливі природні фактори;</li> <li>• ініціативність і самобутність;</li> <li>• терпеливість;</li> <li>• наполегливість, впертість;</li> <li>• готовність працювати поза колективом, нерідко в складних погодних умовах;</li> <li>• сенситивність;</li> <li>• емоційна чутливість у поєднанні з великою врівноваженістю.</li> </ul>

Професія типу «людина – техніка» пов’язана з добувною і переробною сферами діяльності, ремонтом, обслуговуванням машин, приладів, апаратури, монтажу і будівництва об’єктів, діяльності на транспорті. Тим, хто виявляє інтерес до цієї сфери, потрібні такі якості: любов до техніки, точність, схильність до конструювання, висока врівноваженість, ригідність поведінки, реалістичність і незалежність, радикальність і схильність до експериментування (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Психологічні вимоги до професійної діяльності типу  
«людина – техніка»**

<b>Об’єкт – предмет праці: техніка і нежива природа</b>	<b>Психологічні вимоги</b>
<p align="center"><b>Професійна діяльність пов’язана з:</b></p> <p>1) неживими технічними об’єктами праці;</p> <p>2) добувною і переробною сферами діяльності, ремонтом, обслуговуванням машин, приладів, апаратури;</p> <p>3) монтажем і будівництвом об’єктів тощо;</p> <p>4) управлінням транспортом і автоматичними системами тощо.</p> <p><i>Професії:</i> слюсар-складальщик, технік-механік, електрослюсар, інженер-електрик, технік-технолог тощо</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Хороша координація рухів;</li> <li>• точне зорове, слухове, вібраційне і кінетичне сприйняття;</li> <li>• розвинуте технічне, творче мислення і уява;</li> <li>• вміння переключатися і концентрувати увагу;</li> <li>• спостережливість;</li> <li>• любов до техніки;</li> <li>• схильність до конструювання;</li> <li>• реалістичність і незалежність;</li> <li>• радикальність;</li> <li>• висока стійкість до афекту і ригідність поведінки</li> </ul>

Професії типу «людина – людина» – це професії, пов’язані з навчанням, вихованням, розвитком, обслуговуванням, керівництвом і контролем за діяльністю людей. До цієї сфери відносять професії педагога, вихователя, психолога, спортивного тренера, медика, юриста, керівника, менеджера персоналу, працівника сфери послуг тощо. Особливістю професійної діяльності цього типу є вміння активно взаємодіяти, спілкуватися, комунікувати. До того ж професіонал цієї сфери повинен мати ніби подвійну підготовку: добре орієнтуватися у виробничій галузі, в якій здійснюється робота, а також бути підготовленим до ефективного ділового спілкування з людьми (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Психологічні вимоги до професійної діяльності типу «людина – людина»**

<b>Об'єкт – предмет праці:</b> <b>соціальні системи, співтовариства, групи населення, люди різного віку</b>	<b>Психологічні вимоги</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• стійке добре самопочуття при роботі;</li> <li>• доброзичливість, чутливість;</li> <li>• витримка, вміння стримувати емоції;</li> <li>• вміння розбиратися у стосунках людей;</li> <li>• вміння залагоджувати суперечки;</li> <li>• вміння організувати взаємодію;</li> <li>• вміння слухати, враховувати думку іншої людини;</li> <li>• вміння переконувати людей;</li> <li>• здатність аналізувати поведінку оточення і свою власну;</li> <li>• здатність розуміти наміри і настрої інших людей;</li> <li>• здатність володіти мовою, мімікою, жестами;</li> <li>• здатність розвивати мову, знаходити спільну мову з іншими людьми</li> </ul>
<b>Професійна діяльність пов'язана з:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) вихованням і навчанням;</li> <li>2) медичним обслуговуванням (лікар, фельдшер, медсестра, няня);</li> <li>3) побутовим обслуговуванням;</li> <li>4) інформаційним обслуговуванням;</li> <li>5) захистом суспільства і держави.</li> </ol> <i>Професії:</i> вихователь, учитель, викладач, спортивний тренер; продавець, перукар, офіціант, вахтер; бібліотекар, екскурсовод, лектор; юрист, міліціонер, інспектор, військовослужбовець та ін.	

Професії типу «людина – знакова система» пов'язані зі створенням й оформленням документів (секретар, діловод), оперуванням числами, формулами та знаками (економіст, бухгалтер, касир, програміст, математик, кресляр, мовознавець). Для тих, хто обирає таку сферу, характерні висока ригідність поведінки та стійкість афекту, впевненість, реалістичність і незалежність. Люди цієї професії повинні любити знаки, символи, знакові системи, відзначатися акуратністю, вмінням заглиблюватися у символічний світ знаків, систем, схем, моделей, таблиць, формул тощо (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

**Психологічні вимоги до професійної діяльності типу  
«людина – знакова система»**

<b>Об'єкт – предмет праці:</b> <b>природні та штучні мови, умовні знаки, символи, цифри, формули</b>	<b>Психологічні вимоги</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• добра оперативна і механічна пам'ять;</li> <li>• здатність тривалий час концентрувати увагу на абстрактному (знаковому) матеріалі;</li> <li>• вміння розподіляти і переключати увагу;</li> <li>• реалістичність і незалежність;</li> <li>• терпеливість, посидючість;</li> <li>• акуратність;</li> <li>• вміння заглиблюватися у символічний світ знаків, схем, моделей, таблиць, формул</li> </ul>
<b>Професійна діяльність пов'язана з:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) переробленням інформації; текстами рідною чи іноземною мовами;</li> <li>2) оперуванням цифрами, формулами, таблицями;</li> <li>3) малюнками, схемами, картами;</li> <li>4) звуковими сигналами.</li> </ol> <i>Професії:</i> редактор, коректор, друкарка, діловод, телеграфіст, укладач; програміст, оператор ЕОМ, економіст, бухгалтер, статистик; конструктор, інженер-технолог, кресляр, копіювальник, штурман, геодезист; радист, стенографіст, телефоніст, звукооператор тощо	



Професії типу «людина – художній образ» пов'язані з музикою, образотворчою, літературно-художньою та акторською діяльністю. До цього типу належать професії художника, дизайнера, настроювача музичних інструментів, організатора виставок і вернісажів тощо. Для досягнення успіхів у названій сфері необхідні лише музичні здібності, природна обдарованість (сильний голос – для співака, добрий слух – для музиканта і наладчика музичних інструментів, розвинуте зорове сприймання, уява і т. ін.). Особам, які обирають таку сферу діяльності властиві лабільність (чутливість) емоцій, добра зорова пам'ять, спостережливість, знання психології, законів впливу на людей, потреба у спілкуванні, висока імпульсивність, велика емоційна чутливість (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

**Психологічні вимоги до професійної діяльності типу  
«людина – художній образ»**

<b>Об'єкт – предмет праці: явища і факти художнього відображення дійсності</b>	<b>Психологічні вимоги</b>
<p align="center"><b>Професійна діяльність пов'язана з:</b></p> <p>1) створенням, проектуванням художніх творів; 2) відтворенням, виготовленням різноманітних виробів за зразком 3) розмноженням художніх творів у масовому виробництві.</p> <p><i>Професії:</i> письменник, художник, композитор, модельєр, архітектор, скульптор, журналіст, хореограф; ювелір, реставратор, гравірувальник, музикант, актор, столяр-червонодеревник; майстер з розпису фарфору, шліфувальник по каменю та кристалю, маляр, друкар; декоратор, дизайнер, наладчик музичних інструментів, організатор виставок і вернісажів та ін.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• художні здібності;</li> <li>• розвинене зорове сприйняття;</li> <li>• спостережливість;</li> <li>• зорова пам'ять;</li> <li>• наочно-образне мислення;</li> <li>• творча уява;</li> <li>• знання психологічних законів емоційного впливу на людей;</li> <li>• лабільність (чутливість) емоцій;</li> <li>• потреба у спілкуванні;</li> <li>• висока імпульсивність;</li> <li>• велика емоційна чутливість та природна обдарованість (сильний голос – для співака, добрий слух – для музиканта і настроювача музичних інструментів тощо).</li> </ul>

За Є. Клімовим, кожна людина має схильність до роботи з певними об'єктами трудової діяльності: одним подобається робота з іншими людьми, тоді як інші отримують задоволення від роботи з рослинами, тваринами чи технікою і не люблять паперової роботи, відчувають дискомфорт під час роботи з іншими людьми. Тому важливим завданням педагогів є вивчення інтересів і нахилів особистості, що зумовлюватимуть майбутній професійний вибір.

### **Особливості та специфіка професійної педагогічної діяльності**

Будь-яка професійна діяльність спрямована на реалізацію певних суспільних функцій. Функції виховання і навчання покладені на педагогічну діяльність, тому вона розглядається як особлива сфера діяльності з виховання і навчання людини. За висловом М. Чумарної, педагогічна діяльність – це вершинна діяльність, адже функція педагога – доносити до свідомості учнів досвід, набутий попередніми поколіннями у виробничій, духовній, науковій сферах.

За оцінкою С. Вітвицької, специфіка професійної педагогічної діяльності полягає в такому:

1) сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно провадить доцільну діяльність, щодо виховання і навчання. Серед них найважливішими є організаторські здібності;

2) своєрідності об'єкта педагогічної праці, який водночас стає суб'єктом цієї діяльності. Активність учнів як суб'єктів педагогічної праці, багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь;

3) своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких – духовні;

4) специфіці взаємозв'язку між підсистемами: інтелектуальні та фізичні сили педагога, сукупність певних об'єктів праці, сукупність засобів і структури діяльності.

Автори підручника «Педагогічна майстерність» [28] визначають професійно-педагогічну діяльність як діяльність, що пов'язана з усвідомленням та розв'язанням педагогічних завдань на основі науково-теоретичної, психолого-педагогічної підготовки і ґрунтується на системі принципів, правил, прийомів. Результати усвідомлення педагогом мети навчання й виховання, а також умов і способів їх реалізації завжди є педагогічними завданнями. Тобто *педагогічне завдання – це результат усвідомлення педагогом мети навчання чи виховання, а також умов і способів їх реалізації на практиці*. Педагогічне завдання завжди виникає, коли потрібно здійснити перехід людини від незнання до стану знання, від непорозуміння до розуміння, від невміння до уміння.

При розв'язанні педагогічних завдань виникають різноманітні педагогічні ситуації, тобто комплекс педагогічних умов, які сприяють або перешкоджають такому розв'язанню. Щоб професійно розв'язати педагогічне завдання, педагог, аналізуючи педагогічну ситуацію, повинен урахувати систему правил і вимог та обрати ефективні засоби для її розв'язання в конкретних умовах. З позицій психологічної науки на

завершення здійсненої роботи він аналізує дані про зміни, які відбулися з людиною (учнем чи групою учнів).

Головною стратегічною лінією діяльності педагога є формування особистості учня, а критерієм оцінки результативності професійно-педагогічної діяльності вчителя – показник сформованості відповідної регулятивної основи діяльності учня. Ці показники визначають здатність учня до самостійного керування власною діяльністю, самим собою як її суб'єктом. Досягнення таких результатів залежить від особистості вчителя, його керівництва діяльністю учнів.

Розрізняють такі види педагогічної діяльності залежно від типів педагогічних завдань:

- 1) практична діяльність із навчання і виховання людини;
- 2) методична діяльність спеціалістів-педагогів;
- 3) управлінська діяльність спеціалістів-педагогів;
- 4) науково-педагогічна діяльність (науково-дослідна).

Щоб зрозуміти суть професійної діяльності, наведемо деякі психолого-педагогічні положення:

1. За визначенням О. Леонтьєва, діяльність є розвивальною системою, що має структуру, внутрішні переходи і перетворення. Діяльність кожної людини залежить від її місця в суспільстві та від того, як вона (діяльність) складається в неповторюваних умовах. Характер і особливості діяльності визначаються потребами і мотивами, а її структура забезпечується певними діями і операціями. Тобто в діяльності розрізняють дві аспекти: потребнісно-мотиваційний і операційно-технічний. Потреби конкретизуються в системі мотивів, яка становить складну ієрархію: основні, стрижневі мотиви і додаткові мотиви-стимули.

Важливо пам'ятати, що стрижневі мотиви набувають для людини особистісного сенсу, тобто діяльність мотивує людину тією мірою, якою набуває для неї особистісного сенсу [10, с. 48–49].

Гадаємо, що пояснення О. Леонтьєва буде переломним для кожного педагога не лише в теоретичному, а й у практичному розумінні, адже педагогічна діяльність буде значимою і результативною лише тоді, коли стане сенсом життя вчителя, викладача, підтвердженням чого є професійна діяльність визначних зарубіжних і вітчизняних педагогів: Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського, Б. Грінченка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка та ін.

2. Розглядаючи діяльність як специфічну форму суспільно-історичного буття людей, яка полягає в цілеспрямованому перетворенні дійсності, В. Давидов у структуру діяльності суб'єкта, що її здійснює індивід, включає мету, засоби, процес перетворення і його результат. При

цьому він наголошує, що під час виконання діяльності суттєво змінюється і розвивається сам її суб'єкт.

3. Професійна діяльність (за Е. Зеєром) – це соціально значима діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості. Залежно від змісту праці (предмета, мети, засобів, способів і умов) розрізняють види професійної діяльності. Співвідношення цих видів із вимогами, що висуваються до людини, становить професію.

4. Автори підручника «Педагогічна майстерність» [28] розглядають професійно-педагогічну діяльність як діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер їхньої особистості.

Будь-яка діяльність, зокрема педагогічна, розпочинається з визначення мети, задля якої вона здійснюється. При формуванні цілей педагогам доводиться враховувати різні їх види: державні (нормативні), суспільні, ініціативні цілі учнів і батьків, роботодавців, а також власні цілі: формування знань, умінь, навичок, стосунків творчої діяльності, методичні цілі.

Нормативні (державні) цілі – найзагальніші, визначаються в урядових документах. У Законі України «Про професійно-технічну освіту» мета професійної підготовки визначається як «формування професійних знань, умінь, навичок, розвиток духовності, культури, відповідного технічного, технологічного і екологічного мислення учнів з метою створення умов для їх професійної діяльності».

Концепція професійно-технічної (професійної) освіти вбачає мету професійної підготовки у задоволенні потреб особистості й суспільства у професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці; забезпеченні рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти; підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації робітників; формуванні творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, здібностей та інтересів [15, с. 8].

Суспільні цілі представляють інтереси і потреби різних верств населення, передусім тих, які є базою для ПТНЗ, а також роботодавців.

Ініціативні цілі формуються з урахуванням типу, особливостей, профілю навчального закладу, розвитку учнів, кваліфікації педагогів. До них відносять цілі навчально-виховної роботи на рік, навчальних занять, позакласної роботи, громадської діяльності тощо.

Педагогічна діяльність (за І. Зязюном) репрезентується як мета – діяльність, спрямована на формування особистості учня – гідного громадянина своєї країни. Професійно-педагогічна діяльність викладачів професійно-технічних закладів відповідно репрезентуватиметься як

мета – діяльність, спрямована на формування професійно і особистісно розвинутого висококваліфікованого робітника із сучасним рівнем професійних знань, умінь, навичок, розвинутою духовністю, культурою, з відповідним технічним, технологічним і екологічним мисленням.

Таким чином, наявність усвідомленої мети і визначає активність як діяльність. Коли усвідомленої мети немає, то не можлива й діяльність у розумінні цього слова, а є лише імпульсивна поведінка. Вихідні педагогічні цілі перед викладачем ставить суспільство, визначаючи спрямованість і високий зміст педагогічної праці. Реалізація цілей залежить від творчості вчителя, вміння орієнтуватися на ці цілі з урахуванням реальної педагогічної ситуації, особистісний розвиток учнів та студентів.

Успішність навчання у ПТНЗ залежить від внутрішньої професійної мотивації (усвідомлений вибір професії, ідеальні уявлення про професію, високий інтерес до конкретної професійної діяльності). Тому в процесі професійної підготовки важливо діагностувати ставлення учнів до обраної професії, використавши такі питання:

- задоволення професією;
- динаміка задоволення професією від курсу до курсу;
- виявлення факторів, які впливають на формування задоволення професією: соціально-психологічних, психолого-педагогічних, диференційно-психологічних, у тому числі вікових, статевих;
- окреслення системи ієрархії мотивів, які визначають позитивне чи негативне ставлення до обраної професії [5, с. 192].

З позиції особистісно орієнтованого (гуманістичного) навчання структура педагогічної діяльності наповнюється новим змістом. Якщо при традиційному навчанні (класична модель освіти) розвиток учня підпорядковується процесу навчання, то за особистісно орієнтованою моделлю навпаки – розвитку особистості учня. При цьому насамперед змінюється позиція вчителя в системі взаємодії з учнями. Він виступає як організатор, керівник діяльності учня, котрий є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю.

За такою моделлю керівництво діяльністю учня з боку вчителя полягає в тому, щоб поставити його в позицію активного суб'єкта навчання; розвивати його здібності з самокерування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю. Процес навчання повинен бути організованим на засадах взаємодії, діалогу з учнями. Вибудовуються й інші підходи до структури педагогічної особистісно орієнтованої діяльності.

Л. Мітіна виокремлює три основних компоненти у структурі педагогічної діяльності на основі узагальнень сучасних теоретичних уявлень:

1) педагогічні цілі й завдання. Йдеться про ієрархію цілей і завдань, діапазон яких охоплює як загальні цілі (школи, системи народної освіти, суспільства), так і оперативні завдання;

2) педагогічні засоби і способи розв'язання поставлених завдань з орієнтацією на учня як центральну фігуру педагогічного процесу, стимулювання його розвитку (морального, інтелектуального, емоційного), проектування нових рівнів його психічного розвитку; вибір і використання педагогічних прийомів та способів самореалізації, вияв особистісних можливостей і здібностей у роботі з учнями. Основними принципами самореалізації учителя в педагогічній діяльності є: емоційна й особистісна розкутість; психологічне «налаштування» на оптимальну роботу з групою з метою досягнення максимальної переконливості та виразності; довірливість і щирість почуттів і стосунків з учнями, задоволення собою в процесі спільної з учнями творчої діяльності; перебудова змісту навчального матеріалу так, щоб урахувалися наявні в учнів знання і внутрішній досвід, пробуджувалися інтерес, фантазія, інтуїція, почуття. Тобто варто створити можливості для розвитку в учнів потреб у знаннях, відкритості до всього нового, а отже, сформувати прагнення до самонавчання, самовиховання, саморозвитку; вибір і використання методів, організаційних форм взаємодії з ним і учнів один з одним, створити атмосферу активного спілкування, позитивного емоційно-психологічного клімату. Для цього необхідно з повагою ставитися до гідності учня, діалогічно відкрито спілкуватися, намагатися подолати непорозуміння з ними, спираючись на позитивне, персоналізувати заохочення і підтримку, шукати й впроваджувати активні та різноманітні методи роботи учнів під час навчальної діяльності;

3) аналіз і оцінка педагогічних дій учителя повинні мати порівняльний характер. Тобто порівнювати те, що заплановано, з тим, що реалізовано в діяльності учителя. Цей компонент спрямований на усвідомлення результатів своєї праці. Особливу увагу вчитель звертає на те, наскільки йому вдалося організувати діалог і наскільки активні були в ньому учні, проаналізувати допущені помилки і педагогічні знахідки, узагальнити досвід, побудувати й реалізувати план професійного розвитку.

Важливо зважати на те, що в реальній педагогічній діяльності між метою і завданнями, поставленими вчителем, і результатами діяльності часто виникають суперечності. Вони стануть джерелом професійного розвитку, якщо вчитель правильно проаналізував власні педагогічні дії і усвідомив причини суперечностей.

***Тоді структура педагогічної діяльності*** матиме такий вигляд:

1. Постановка педагогічної мети та завдань.

2. Вибір засобів і способів розв'язання поставлених завдань:

а) Кого вчити? б) Кому вчити? в) Чому вчити? г) Як вчити?

3. Аналіз і оцінка педагогічної діяльності [23, с. 21].

Автори підручника «Професійна педагогіка» до основних компонентів педагогічної діяльності викладачів, майстрів виробничого навчання відносять:

- конструктивний, що пов'язаний з відбором і конструюванням змісту, проектуванням і реалізацією навчально-виховного процесу, який охоплює проектування (планування) змісту діяльності (уроків, позаурочних заходів), а також технологію педагогічного впливу на учнів;
- організаторський, який передбачає власну діяльність педагога з передавання змісту освіти і керівництво навчальною діяльністю учнів;
- комунікативний, що охоплює аспект стосунків педагогів і учнів;
- гностичний, що стосується вивчення педагогом інтелектуальних, психомоторних і емоційних можливостей учнів; змісту, форм, методів, засобів здійснення навчального процесу; переваг і недоліків своєї особистості та діяльності з метою свідомого їх удосконалення [30, с. 218].

На основі функціонального призначення професійної педагогічної діяльності вирізняють такі її види: цільова, прогностична, інформаційна, діагностична, організаційна, рефлексивна. Цільова і прогностична діяльність утворюють її проєктивну діяльність, яка містить розуміння цілі, аналіз умов і концептуальне моделювання. Інформаційна, діагностична та організаційна діяльність характеризують виконавську діяльність педагога. Рефлексивній діяльності властиві самооцінка, самоаналіз, осмислення своєї програми життєдіяльності, співвідношення цілей, цінностей, вимог, установок і прагнень.

### ***Системна цілісність професійної педагогічної діяльності***

Системну цілісність професійної педагогічної діяльності, на нашу думку, утворюють педагогічна компетентність і досвід, педагогічна майстерність, педагогічний професіоналізм, педагогічна культура.

Педагогічна компетентність виявляється в знанні педагогом свого предмета, основ психології, особливостей розвитку, особистісного й професійного становлення учнів. У підручнику «Педагогічна майстерність» автори визначають професійну компетентність як знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології, наголошуючи на комплексності педагогічних знань, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних завдань, аналізувати педагогічні ситуації, які зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, виборів засобів взаємодії.

Педагогічним працівникам важливо усвідомити, що не самі по собі знання предмета становлять стрижень педагогічної компетентності, а власна оцінка, своє розуміння проблеми, свої міркування, критичний погляд на явища і ситуації. Майстерність педагога якраз і виявляється в тому, щоб «олюднити» знання, осмислити їх і подавати як власний погляд на світ. Велике значення має усвідомлення педагогом, що професійна компетентність пов'язана з формуванням професійних знань на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному.

Тож не даремно вчені пропонують оцінювати компетентність педагога професійної школи за трьома основними показниками: рівень знань і розуміння того, чого він повинен навчати своїх учнів; міра володіння технологією викладання; вміння домагатися виконання завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком учнів.

Компетентність викладача як суб'єкта менеджменту В. Сімонов характеризує готовністю до виконання професійних функцій, гармонійною єдністю соціальних установок і його психолого-педагогічною підготовкою [34]. У психології загальноприйнятою є думка, за якою компетентність охоплює знання, вміння, навички та способи виконання діяльності. Так, під педагогічною компетентністю Л. Мітіна розуміє предметні знання, вміння, навички та способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [23].

З позиції гуманістичної психології Г. Балл вбачає в досягненні компетентності можливості для наповнення свободи особистості повноцінним змістом через прилучення до досягнень цивілізації і включеність у діалогічні процеси творення культури. Досягнення компетентності означає оволодіння знаннями, вміннями, навичками, стратегіями, потрібними для розв'язання завдань, які виникатимуть перед особистістю. Вчений підкреслює, що найважливішою складовою компетентності у будь-якій галузі є здатність розширювати сферу компетентності, збагачувати її новими знаннями і вміннями [2, с. 36].

Критерієм педагогічної компетентності є педагогічна практична діяльність, у процесі якої набувається педагогічний досвід, що, у свою чергу, виробляється в процесі застосування знань і професійних вмінь. Водночас у практичній діяльності педагогічний досвід збагачується знаннями, уміннями та навичками і таким чином працює на посилення педагогічної компетентності. Педагогічний досвід, зокрема такі його різновиди, як новаторство і дослідництво, є одним із джерел збагачення педагогічної науки, підґрунтям зростання педагогічної майстерності й педагогічного професіоналізму.

Набуття такого досвіду, постійне вдосконалення і самовдосконалення педагога ведуть до досягнення ним професіоналізму. У психолого-



педагогічній літературі поняття професіоналізму не набрало чітких обрисів. Деякі науковці розглядають його як майстерність (С. Іванова) або певний рівень майстерності (Ю. Бабанський). Це поняття ототожнюється з поняттями «самоосвіта» та «самовиховання». Від професіоналізму невідокремлювана продуктивність педагогічної діяльності, яка в низці досліджень розглядається в контексті акмеологічного підходу (вчення про найбільш продуктивний, творчий період життя людини). Основи акмеологічного підходу розроблені Б. Ананьєвим. Н. Кузьміна експериментально й теоретично обґрунтувала його стосовно педагогічної діяльності, продуктивність якої залежить не стільки від віку, скільки від професіоналізму. Тобто професіоналізм – це критерій продуктивної педагогічної діяльності.

А. Кузьмінський професіоналізм педагога аналізує крізь призму безпосереднього зв'язку з компетентністю. Логіка така: якщо професіоналізм розглядати як найвищий ступінь професійного розвитку і стан реалізації потенціалу професійного досвіду людини (високий ступінь оволодіння педагогічними знаннями, уміннями, навичками), то компетентність – це ступінь вираження та вияву професійного досвіду в межах компетенції посади. Таким чином, професіоналізм і компетентність розглядаються як нерозривно взаємопов'язані характеристики педагога як особистості та професіонала. Професіоналізм є необхідною умовою компетентності, а компетентність – показник ступеня відповідності, адекватності професіоналізму і змісту компетенції посади [17, с. 17].

Майстерність є якісним орієнтиром кожної діяльності й визначається як характеристика педагогічної діяльності високого рівня. Педагогічна майстерність виявляється у професійній діяльності вчителя і в його особистості на основі здатності до творчої ініціативи через реалізацію власної системи цінностей.

За таким підходом майстерність учителя розглядається і як найвищий рівень педагогічної діяльності, і як вияв творчої активності особистості. Перше означення пов'язується з характеристикою результатів діяльності, а друге – з характеристикою психологічних механізмів успішної діяльності. Якщо йдеться про витоки майстерності, шляхи професійного самовдосконалення, то педагогічну майстерність розуміють як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [28, с. 39–40].

З позиції управління навчально-пізнавальним процесом учнів, педагогічну майстерність розглядають як систему педагогічних умінь:

- розв'язувати завдання навчання, виховання і розвитку в їх діалектичній єдності та взаємності;

- зацікавити учнів навчальним матеріалом;
- враховувати вікові та психологічні особливості учнів, рівень їх розвитку і на цьому ґрунті забезпечувати індивідуальний і диференційований підходи;
- вибудовувати свої стосунки з учнями на гуманній, демократичній основі;
- не розгублюватися і не пасувати перед складними й несподіваними запитаннями з боку учнів;
- поєднувати теорію і практику в навчальному предметі;
- грамотно використовувати у своїй роботі новинки передової педагогічної науки і практики;
- досконало володіти головною зброєю педагога – мовою, словом;
- практично мислити, мати чітку громадянську позицію;
- урізноманітнювати свої заняття, не допускати штампів.

Мова йде про комплекс дидактичних, психолого-педагогічних, комунікативних, ціннісно-орієнтаційних, організаторських, управлінських умінь. Разом із педагогічною майстерністю вводиться і поняття професійної майстерності викладача, що характеризує рівень професійних умінь і навичок у справі управління, навчання і розвитку особистості [34, с. 7].

На нашу думку, педагогічна майстерність ґрунтується на фаховому рівні педагога, його педагогічному досвіді й загальній культурі та залежить від низки умов: високої кваліфікації, покликання до педагогічної діяльності й розвитку цього покликання, постійної наполегливої праці, наукового і педагогічного вдосконалення, систематичного нарощування психолого-дидактичних знань. Узагальнюючи значні здобутки української педагогічної науки і передового педагогічного досвіду формування педагогічної майстерності, Л. Пуховська резюмує: «...педагогічна майстерність учителя є таким інтегративним соціокультурним і психолого-педагогічним феноменом, що зароджується на рівні особистісних якостей та індивідуальної свідомості як внутрішня потенція людини і поступово набуває своїх специфічних рис у процесі професійної підготовки та педагогічної праці відповідно до традицій і вимог до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах» [31, с. 22].

Автори підручника «Професиональная педагогика» дотримуються аналогічного розуміння цього поняття, за яким педагогічна майстерність – це комплекс особистісних якостей викладача, майстра виробничого навчання, їхніх наукових, технічних, педагогічних знань і професійних умінь, здібностей.

Найвдалішим, на нашу думку, є підхід, запропонований авторами підручника «Педагогічна майстерність», де виокремлюються чотири

складові майстерності педагога: гуманістична спрямованість діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка. Тут найголовніше і найчіткіше простежуються повнота і всебічність професійно-педагогічної діяльності: спрямованість є інтегральною характеристикою праці вчителя, у ній виявляються прагнення педагога до самореалізації, зростання і розвитку у сфері педагогічної життєдіяльності. Спрямованість – це мотив удосконалення найефективніших вчителів.

Педагогічна спрямованість може бути: спонукана інтересом, любов'ю, сприянням у розвитку власної особистості й особистості учня, максимальною самоактуалізацією індивідуальності; спрямована на себе і пов'язана з потребами в самовдосконаленні та самореалізації у сфері педагогічної праці; орієнтована на предметний бік професії вчителя (зміст навчального процесу тощо) [23, с. 4].

Отже, педагогічна спрямованість є багатоаспектною і охоплює ціннісно-орієнтаційний вектор. Головною є орієнтація (з погляду особистісно орієнтованого підходу) на гуманізацію діяльності, гідного самоствердження, доцільності врахування потреб вихованців, тобто на розвиток особистості учня, його самовдосконалення, самовиявлення. Така позиція завжди виявляється як активна, відповідальна, гуманна.

Важливою складовою педагогічної майстерності є педагогічні здібності. Педагог повинен пам'ятати відому наукову істину: приховані можливості людини величезні, а тому не слід поспішати з вердиктами на зразок: «цей учень безнадійний», «він бездарний», «нічого доброго з нього не вийде», «даремна трата часу» тощо. Віра в себе творить чудеса, спонукає до ентузіазму, захоплення справами, робить людину сприйнятливою до знань, навчання. Саме цю особливість використали американські психологи Р. Розенталь і Л. Джекобсон, розробляючи концепцію «Пігмаліон», суть якої в тому, що, створюючи відповідну установку, повіривши й налаштувавшись на неї, вчитель формує атмосферу уваги, піклування, любові, розвитку учнів, заохочення їх до навчання через утвердження переконання у власній творчій можливості, успішні результати навчальної діяльності.

Здібності виникають і розвиваються в діяльності. За переконаннями Н. Кузьміної, здібності можуть водночас у процесі діяльності деформуватися, якщо педагог не володіє технологіями їх розвитку і вдосконалення. Психологи та психотерапевти застерігають: якщо людина не змогла спрямувати свої здібності на професійну діяльність, то вона схильна реалізувати їх у неврозах, психосоматичних захворюваннях, конфліктах, алкоголізмі тощо.

Є різні класифікації здібностей педагогів. О. Леонт'єв деталізує класифікацію здібностей, що є, на його думку, «суттєвою допомогою діючому

педагогу». За цим підходом виокремлюються такі основні педагогічні здібності: експресивні (уміння образно і яскраво висловлювати думку за допомогою слів і невербальних засобів), дидактичні, перцептивні, науково-педагогічні, авторитарні, комунікативні, особистісні, організа-торські, конструктивні, гностичні, психомоторні, здібності до розподілу і концентрації уваги.

Н. Кузьміна вважає, що всі педагогічні здібності об'єднує одна гене-ральна – чутливість до людини, яка формується. Педагогічні здібності взаємопов'язані, доповнюють або компенсують одна одну. Вирізняють шість провідних здібностей, які, на нашу думку, повинні мати всі педагогічні працівники:

1) комунікативність – професійна здатність педагога, що характери-зується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування (В. Кан-Калик);

2) перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину;

3) динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;

4) емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати само-контроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційні зриви;

5) оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особис-тості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

6) креативність – здатність до творчості, спроможності генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати педа-гогічну ситуацію [28, с. 34].

К. Станіславський доводив, що творчість розпочинається з уважності, вміння переключати свою внутрішню увагу, з доброзичливості, миру і спокою, відсутності боязні. Він розкрив сім ступенів творчості: зосеред-женість, пильність, сміливість (безстрашність), спокій, доброзичливість, привабливість, радість. Основою творчості він вважає правдивість.

Названі здібності можна деталізувати, виокремивши такі:

1. Дидактичні – здатність передавати учням навчальний матеріал у доступній формі, чітко, зрозуміло і цікаво, стимулюючи активну самостійну думку й пізнавальний інтерес; уміння організовувати самостійну роботу учнів, раціонально управляти їхньою пізнавальною діяльністю; уміння поставити себе в ситуацію своїх учнів, зрозуміти їхні труднощі, вчасно прийти на допомогу.

2. Особистісні, які виявляються в цілеспрямованості, настирливості, працелюбності, витримці, умінні володіти собою, управляти своїми почуттями, переживаннями, контролювати свої вчинки; здатність розподіляти увагу одночасно між різними видами діяльності.

3. Академічні (професійні), які виявляються в глибокому знанні предмета, умінні захопити учнів своїми знаннями і професійною досконалістю, високому рівні загальної культури та ерудиції.

4. Організаторські – здатність створити учнівський колектив; правильно планувати, контролювати і коригувати власну роботу.

5. Конструктивні – виявляються в умінні передбачати результати своєї роботи, передбачати поведінку учнів в різних навчальних і навчально-виробничих ситуаціях, прогнозувати формування: розвиток тих чи інших його якостей [30, с. 218-219].

На формування здібностей впливають чотири фактори: задатки, виховання, середовище, особистісне прагнення до самовдосконалення. Саме професійна діяльність і прагнення до самовдосконалення, за оцінкою дослідників, відіграють головну роль у розвитку здібностей педагога. Слід мати на увазі, що саме в діяльності, пов'язаній з хорошими знаннями людини, здібності розвиваються дуже пізно (педагогіка, психологія, письменницька діяльність, робота менеджера).

Важливим елементом педагогічної майстерності вчителя є педагогічна техніка. Вона разом зі спрямованістю діяльності, компетентністю, здібностями педагога сприяє тому, щоб він став незалежним освіченим професіоналом, до того ж настільки самостійним, що бере на себе відповідальність за свою діяльність. Саме в техніці (у володінні нею) виявляється майстерність, рівень розвитку здібностей.

За оцінкою авторів підручника «Педагогічна майстерність», педагогічна техніка – це форма організації поведінки вчителя, «вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами)» [28, с. 36]. За іншими визначеннями, педагогічна техніка – це сукупність прийомів, які сприяють гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вияву [39, с. 5]. Із наведених дефініцій простежуються внутрішній і зовнішній вияви педагогічної техніки.

До педагогічної техніки відносять дві групи компонентів: уміння керувати собою, своєю поведінкою та уміння впливати на особистість і колектив, взаємодіяти з ними.

До вміння керувати собою належать: володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою, а також фізичним здоров'ям, витривалістю);

уміння керувати своїм емоційним станом (рівний позитивний настрій, мажор, уміння не накопичувати негативних емоцій, використовувати емоції з власною метою для зняття зайвого психологічного напруження, збудження творчого самопочуття); соціальна перцепція (техніка керування увагою, уявою, уміння відчувати настрій іншої людини, зрозуміти причини такого настрою і прийняти його); техніка керування мовою (керування диханням, дикцією, постановка голосу, темп мовлення).

До другої групи компонентів техніки належать: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організації колективних творчих справ (дидактичні, комунікативні, організаторські уміння, техніка вияву вимог, техніка оцінювання: заохочення, осуду тощо) [28, с. 48-49; 39, с. 6].

Першу групу компонентів називають внутрішньою технікою, бо саме тут виявляється вплив на майбутню діяльність через волю, розум, почуття вчителя. Другу групу називають зовнішньою технікою, бо саме через неї внутрішній стан набуває зовнішнього виявлення (міміка, голос, мовлення, руки, пластика), що легко помічається учнями.

Від уміння керувати собою залежать працездатність вчителя, успіх у діяльності, збереження здоров'я. Їх основою є позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку й діяльність, викликають тривожність, страх, підозру.

Які чинники впливають на підтримання бадьорого стану учителя? Спеціалісти відносять до них: музикотерапію, спілкування з природою, бібліотерапію, працетерапію, гумор, розумне захоплення спортом, танцювальну терапію, а також естетику в усьому (одязі, обстановці, зачісці тощо). За оцінкою А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін., мажорний тон, доброзичливість і оптимізм є основою регулювання емоційного стану педагога.

Самопочуття педагога регулюється й за допомогою вольової сфери. Виокремлюють два шляхи вольового впливу:

1. Звернення до власного почуття обов'язку через усвідомлення соціальної ролі професії, ціннісних установок і гальмування власних дій, які не збігаються з переконаннями; збудження активності для досягнення обраної мети життя і діяльності: «Я мушу це зробити, бо це мій обов'язок».

2. Прямий, через контроль власного фізичного стану (м'язового напруження, темпу рухів, мовлення, дихання), шлях вольового впливу, що автоматично впливає на психічний стан. Науково доведено, що емоції страху, невпевненості, неспокою, тривоги сприяють підвищенню вмісту в крові адреналіну (лікарі його називають гормоном тривоги), який

ніби «витирає з пам'яті» інформацію. До того ж ці емоції прискорюють звертання крові, підвищують її в'язкість, що збільшує ймовірність утворення тромбів. За твердженнями медиків, страх уражає серце, а гнів – печінку. Прийомами регулювання самопочуття можуть бути: напруження чи розслаблення групи м'язів, регулювання дихання, релаксація артикуляційних і потиличних м'язів (при відчутті страху); зміна темпу мовлення, рухів, дихання, а також самонавіювання за допомогою аутогенного тренування через релаксацію і навіювання («Я спокійна (спокійний)»; «я впевнено проводжу урок»; «учнівські жарти чи пустощі мене не дратують, а забавляють» тощо).

Важливим механізмом регулювання внутрішнього стану, за Г. Сельє, є переключення. Здійснити його можна так:

1) розвивати в собі позитивні почуття (любов у широкому розумінні: вдячність, повага, довіра, захоплення видатними майстрами);

2) намагатися викликати до себе таку саму любов з боку інших людей;

3) прагнути позбутися навіть найменших виявів помсти, контролювати свої негативні почуття: ненависть, невдоволення, ворожість, ревності та ін., адже вони викликають лише відповідну реакцію;

4) вибирати таке оточення, яке відповідає внутрішнім установкам та роботі, що може стати улюбленою;

5) прагнути надати своєму життю певну спрямованість і сенс, сформувавши для себе високу мету, реалізація якої потребує постійного напруження сил і енергії протягом усього життя.

Останніми роками дослідники емоційних станів людини виявили їх зв'язок з мотиваційною сферою, а тому почали дуже уважно «прочитувати» емоції (що означає вираз обличчя, залежність емоцій і сили їх вираження від належності до країни, національності, соціального статусу тощо) та процес їх засвоєння [39, с. 29].

На підставі високого ступеня майстерності, що виявляється як у стандартизованих, так і в нових, нетипових ситуаціях діяльності й інтегрування (соціалізації) педагога у професійні цінності під час професійної підготовки, систематичного підвищення кваліфікації розвивається педагогічний професіоналізм.

Комплексним вищим виявом професіоналізму вчителя (викладача, майстра), його педагогічної майстерності є педагогічна культура, що розглядається як високий ступінь розвитку особистісних якостей і підготовки відповідно до специфіки педагогічної праці та забезпечує максимальну можливість її ефективності.

Культура педагога – це світ особистості, що складається на основі професійної діяльності й самосвідомості, створюється у процесі набуття

інтелектуального і практичного досвіду діяльності, який, у свою чергу, відкриває широкі можливості для самовдосконалення й самореалізації, свободи вибору цілей педагогічної діяльності та способу їх досягнення. Культура педагога охоплює формування психологічної культури як продовження лінії фізичної культури в руслі турботи людини про своє психічне здоров'я, що передбачає пізнання себе й інших, культуру пове-  
.32дінки та спілкування [32, с. 102].

Професійно-педагогічну культуру вчені розглядають як міру і спосіб творчої самореалізації особистості викладача професійної школи в різних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на передання, створення й засвоєння педагогічних цінностей і технологій.

З огляду на це визначення професійно-педагогічної культури вписується в категоріальний ряд: культура педагогічної діяльності, культура педагогічного спілкування, культура особистості викладача професійної школи [30, с. 393-394].

### ***Методи і моніторинг розвитку суб'єктів професійної освіти***

Подолання недоліків і стереотипів репродуктивно-монологічної педагогічної традиції, впровадження інноваційних підходів у професійній діяльності актуалізують завдання підвищення майстерності, професіоналізму й культури інженерно-педагогічних працівників.

Педагогічна майстерність формується та розвивається в активній творчій педагогічній праці на підставі глибоких і різнобічних знань у галузі педагогіки, педагогічної психології, методики і організації процесу навчання [30, с. 229]. Ця думка вчених-педагогів підтверджується практичним досвідом.

Такий досвід зазвичай сприяє розвитку конструктивної діяльності педагога. Саме через неї відпрацьовуються практичні вміння і навички. Стосовно теоретичного обґрунтування, осмислення дій, то вони нерідко залишаються недостатньо розвиненими. Це, у свою чергу, ускладнює розвиток творчих здібностей, перешкоджає пошуковій інноваційній діяльності, затримує розроблення варіативних методик і може спонукати до неправильної оцінки, самооцінки праці педагога, тому на перший план виходить аналітична діяльність, яка розвиває потенціал особистості загалом, її професійні уміння і навички.

Один із найпоширеніших сучасних методів професійного розвитку педагога – «Портфоліо» (папка цінних паперів). Він має на меті систематизувати накопичений педагогом досвід, його знання, чіткіше визначити напрями його розвитку, полегшити консультування з боку кваліфікованіших колег і адміністрації та зробити об'єктивнішим оцінювання його професійного рівня. Цей метод широко використовується за



кордоном для навчання, оцінювання й атестації викладачів. Портфоліо містить таке:

1) набір документів, які фіксують професійний досвід: дипломи, сертифікати, довідки, грамоти, висновки атестаційних комісій, характеристики, рекомендації;

2) методичний портфоліо – опис методів роботи, якими послуговується викладач з аналізом їх ефективності, найбільш вдалих методичних розробок, приклади творчих чи інших робіт учнів;

3) портфоліо самовдосконалення – опис процесу і результату роботи із самовдосконалення (передбачувана мета роботи, плани, програми, самозобов'язання, реалізація девізу життя, результати самоспостереження, самооцінка, самозбагачення на основі вивчення досвіду роботи колег);

4) портфоліо результатів атестації.

Метою роботи над портфоліо є:

1. Допомога в розвитку кар'єри педагога. Для цього потрібно накопичувати максимальний обсяг інформації про власні досягнення у професійному розвитку. Таку роботу пропонується розпочинати з невеликого есе, де якомога повніше й точніше треба сформулювати свої погляди на професію, викладачів, учнів, батьків, на процес навчання і виховання. Есе допоможе виявити ціннісні орієнтири, мотивацію, змістові цілі в роботі, а також сприятиме аргументації намірів, позиції під час переходу на нову роботу. Рекомендується навіть робити відеозаписи вдало проведених навчальних занять, позакласної виховної чи індивідуальної роботи. У портфоліо також можуть наводитися плани уроків, тематичні розробки, навчально-технологічні карти та ін.

Важливим розділом портфоліо для розвитку кар'єри педагога є документи, в яких відображена офіційна оцінка роботи: характеристики, результати атестацій, рекомендації, висновки про результати праці за рік тощо.

Завершальний розділ містить документи про рівень освіти, кваліфікації чи спеціалізації: дипломи, сертифікати, грамоти, довідки, висновки атестаційних комісій.

2. Методичне самовдосконалення (інформація про самостійне оволодіння психолого-педагогічною наукою, накопичення передового педагогічного досвіду; методика роботи над собою, своїми якостями, установками, цінностями тощо).

3. Допомога в професійному розвитку педагога. У такому портфоліо визначаються основні базові принципи професійного розвитку, плануються шляхи і форми професійного вдосконалення: підвищення кваліфікації, стажування, самостійне опанування теоретичним

матеріалом, інноваційними методиками, вивчення досвіду колег. Обов'язково визначаються терміни, форми контролю за виконанням.

Потреби якісної підготовки робітничих кадрів в умовах ринку праці, загострення конкуренції зміщують акценти професійного навчання на саморегуляцію, самоуправління, самоконтроль і власну активність учнів. У зв'язку з цим необхідне здійснення моніторингу професійного розвитку суб'єктів освіти, адже саме він спрямований не лише на результат освіти, а й на відстеження професійно-освітнього процесу з метою його вчасного коригування. Моніторинг охоплює: діагностику, прогнозування і корекцію професійного розвитку особистості та процесу освіти.

Роль викладача трансформується в роль не лише консультанта, наставника, учителя в дослівному розумінні, а й дослідника. Він має оволодіти способами, технологіями здійснення моніторингу, які групуються так:

1) спостереження за змінами в професійному розвитку під впливом освітнього процесу і виявлення сенсу того, що відбувається. При цьому слід пам'ятати, що спостереження завжди характеризується суб'єктивністю, а це може негативно позначитися на якості моніторингу;

2) метод тестових ситуацій полягає у створенні педагогом спеціальних умов для найкращого вияву кожного зі структурних компонентів навчально-професійної діяльності. Для цього педагог вдається до таких прийомів: переривання навчальних дій учнів, постановка уточнювальних питань, стимулювання рефлексії пізнавальної діяльності, дозування допомоги в навчанні і т. ін.;

3) експлікація як розгортання змісту навчально-професійної діяльності дає змогу не тільки діагностувати зміни, що відбуваються в розвитку учня, а й оперативно коригувати процес освіти;

4) метод опитування допомагає одержати інформацію про розвиток суб'єктів освітнього процесу на підставі аналізу письмових чи усних відповідей на стандартні, спеціально дібрані питання. За їх допомогою можна виявити сформованість основних компонентів навчально-професійної діяльності, особливості спрямованості учнів і педагогів та визначити їхні окремі навчально-пізнавальні властивості, якості.

5) аналіз результатів навчально-професійної діяльності – вивчення за певною схемою письмових тестів, графічних матеріалів, технічних виробів, творчих робіт учнів;

6) тестування – один з об'єктивних методів збирання даних рівня розвитку педагогічних процесів і ступеня виявлення психічного розвитку суб'єктів освіти. Перевага тестування полягає в тому, що є можливість зіставляти, порівнювати оцінки, одержані за допомогою тестів. Для моніторингу використовують інтелектуальні й особистісні тести, міжособистісні тести, практичні тестові завдання, процесуальні тести.

Виокремлюють три форми моніторингу:

1. Стартова діагностика навченості та вихованості, яка здійснюється психологічною службою і результати якої в найзагальнішій формі доводяться до відома педагогічного колективу. Особлива увага приділяється рекомендаціям щодо корекції цих важливих показників продуктивності освітнього процесу.

2. Експрес-діагностика передбачає моніторинг професійного розвитку протягом навчання в ПТНЗ. Вона також проводиться психологічною службою, її результат обговорюється з педагогами, які повинні оперативно вносити корективи в навчально-освітню діяльність. Ці експрес-діагностики утворюють орієнтовану основу для побудови програми педагогічних спостережень, аналізу продуктів діяльності, проектування навчальних завдань і ситуацій. Підкреслимо важливість застереження, що за результатами стартової й експрес-діагностики за необхідності можуть проводитися психолого-педагогічні консилиуми.

3. Фінішна діагностика професійної підготовленості випускників, окрім визначення рівня сформованості соціально-професійних знань, умінь і навичок, потребує діагностики ступеня розвитку професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста [30, с. 377-378].

Освоєння професії, професійна підготовка – один з етапів професійного шляху і, відповідно, професійного розвитку. Та саме на цьому етапі відбувається розвиток особистісного в розумінні трудового потенціалу.

Поняття «особистісний потенціал робітника» В. Безрукова обґрунтовує як ступінь загального й професійного розвитку, який визначає успішність трудової діяльності за певною професією (спеціальністю).

До особистісного (трудового) потенціалу робітника належать:

1) психофізіологічний потенціал – рівень фізичного розвитку, стан здоров'я, працездатність, витримка, які забезпечують успішне виконання трудових функцій;

2) кваліфікаційний потенціал – систему загальних і спеціальних знань і вмінь, які зумовлюють здатність виконувати конкретну професійну діяльність;

3) соціально-педагогічний потенціал – рівень громадянської свідомості, ставлення до праці та професії, інтереси, рівень культури, які сприяють підвищенню ефективності праці.

Тобто саме особистісний потенціал надає процесові розвитку майбутнього робітника професійної спрямованості [3, с. 151].

Для прогнозування особистісного й професійного розвитку методично важливе складання у ПТНЗ індивідуальних моделей особистості учня. Така модель вибудовується на підставі глибокого діагностування особистості

та зіставленні його результатів із професіограмою і професійною кваліфікаційною характеристикою.

Зрозуміло, що складання такої моделі потребує професійно-педагогічної підготовки, якої бракує передусім майстрам виробничого навчання. Лише у постійній співпраці, взаємодії викладачів, майстрів виробничого навчання, класних керівників, практичних психологів із сім'ями, самими учнями на основі вивчення життєвого, освітнього і професійного досвіду (біографічний метод) та результатів попереднього навчання й виховання, стосунків з іншими людьми уможливується моделювання професійного й особистісного розвитку учнів.

Важливим методом вивчення професійного та особистісного розвитку є рефлексія. Це – самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії; потреба і готовність учнів і педагогів фіксувати зміни свого стану і визначати їхні причини; процедура фіксації суб'єктами педагогічної взаємодії свого розвитку і саморозвитку в педагогічному процесі. Організація рефлексивної діяльності є критерієм ефективності педагогічного процесу.

Алгоритм рефлексії в педагогічному процесі охоплює три компоненти: фіксація стану розвитку, визначення причин цього стану, оцінка продуктивності розвитку в результаті педагогічної взаємодії.

Етапи рефлексії:

1) самоаналіз емоційно-почуттєвого стану; потреб, мотивацій, інтересів (прагнення до діяльності, активність чи пасивність, зацікавленість чи байдужість та ін.); усвідомлення себе суб'єктом взаємодії;

2) аналіз причин виявленого на першому етапі стану (зміна видів діяльності, цікавий зміст, сприятлива атмосфера для творчості, інтер-активна взаємодія та ін.);

3) самооцінка продуктивності свого розвитку в результаті взаємодії (зміна емоційно-почуттєвого стану, стану мотивації, що викликало особливий інтерес; активність у діяльності та ін.) [13, с. 41-43], [8, с. 87-88].

Дієвим фактором, що ініціює професійний розвиток педагогів, є атестація – визначення кваліфікації спеціаліста, рівня його професійно-технічних знань, практичного досвіду, необхідних для виконання конкретних службових обов'язків [1, с. 32]. Сучасна психологічна наука доводить, що розуміння атестації як комплексної оцінки рівня кваліфікації, професіоналізму і продуктивної діяльності істотне, однак у ньому не простежується особистісний аспект. Ідеться про врахування професійної активності особистості (у нашому випадку педагога), оцінку професійно-особистісного потенціалу спеціаліста [10, с. 165-166].

Атестація покликана визначити професійну відповідність спеціаліста обійманій посаді. Важливою є первинна атестація, яку проходить моло-

дий спеціаліст через два-три роки роботи, що має на меті складання перспективного плану професійного розвитку. Атестація повинна стимулювати професійне зростання педагога, його неперервну післядипломну освіту й актуалізувати професійно-особистісний потенціал. Методом діагностики і самодіагностики професійних якостей визначається склад соціальних і професійно важливих якостей спеціаліста (ключових здібностей). Результати діагностики ключових здібностей і професійно небажаних якостей повинні мотивувати подальший професійний розвиток спеціаліста, підвищення його кваліфікації.

Усвідомлення кожним педагогом функцій і ролі атестації, її спрямованості на розвиток і саморозвиток, освіту й самоосвіту, виховання і самовиховання особистості педагога допоможе йому самореалізуватися. Під час атестації всіх спеціалістів важливо враховувати моральний аспект професійної діяльності.

Результати аналізу літератури з окресленої проблеми, узагальнення проведених досліджень і педагогічного досвіду дають підстави для таких висновків:

1. Характер і особливості діяльності визначаються потребами і мотивами, а її структура – певними діями та операціями. За характеристикою Е. Зеера, у будь-якій діяльності розрізняються дві аспекти: потребнісно-мотиваційний і операційно-технічний.

Потреби конкретизуються в систему мотивів у вигляді складної ієрархії: основні, стрижневі мотиви і додаткові мотиви-стимули. Важливо пам'ятати, що стрижневі мотиви набувають для людини особистісного сенсу, стають джерелом її саморозвитку і самовдосконалення.

2. Будь-яка діяльність, здійснювана суб'єктом, охоплює мету, мотиви, засоби, технології, результати. Теоретична модель структури педагогічної діяльності містить: цілепокладання, мотивацію, суб'єктно-об'єктну взаємодію, умови, засоби, результати, корекцію (коригування своїх дій і діяльності загалом).

Структурним компонентом педагогічної діяльності є педагогічна дія, під якою у психології розуміють «навмисну опосередковану активність, спрямовану на досягнення усвідомленої мети». Дію як структурний компонент діяльності розглядав О. Леонт'єв. В. Семиченко вкладає в розуміння педагогічної дії розв'язання суперечності між учасниками педагогічної взаємодії. Будь-яка педагогічна діяльність має кілька провідних цілей. Висунення допоміжних (локальних або оперативних цілей) може збігатися або вступати в конфронтацію з провідною метою. Прогностично-рефлексивний етап педагогічної дії полягає в дослідженні суперечності (педагогічної ситуації, яка потребує розв'язання) та перетво-

рення її на педагогічне завдання (за дослідженнями авторів підручника: «Педагогічна майстерність»).

3. Системну цілісність педагогічної діяльності утворюють: педагогічна спрямованість, компетентність, професіоналізм, педагогічна майстерність і досвід, педагогічна культура. Метод «Портфоліо» як рефлексії самовдосконалення, саморозвитку педагога, ми розглядаємо в єдності підвищенням якості атестації, удосконалення курсової перепідготовки на засадах інноваційних підходів.

### **Запитання та завдання для самоконтролю**

1. Як ви розумієте поняття «діяльність»?
2. Охарактеризуйте структурні компоненти діяльності, окреслені психологами: мотив, мету, способи, результат стосовно своєї професії і майбутнього фаху ваших учнів.
3. До якого типу («людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – художній образ», «людина – знакова система») ви відносите свою та майбутню професійну діяльність ваших учнів? Обґрунтуйте свою відповідь.
4. У чому ви вбачаєте дидактичну і психологічну складність педагогічної діяльності в ПТНЗ?
5. Що ви вкладаєте в поняття «педагогічна майстерність»? Чим характеризується діяльність викладача, майстра виробничого навчання, який оволодів високою педагогічною майстерністю?
6. У чому сутність понять «мотив» і «мотивація»?
7. Окресліть роль і функції мотиву в діяльності та поведінці.
8. Охарактеризуйте цілісно мотиваційні аспекти професійно-педагогічної діяльності.
9. З яких структурних компонентів складається навчальна діяльність?
10. Мотивація трудової діяльності охоплює мотиви трудової діяльності, вибору професії, вибору місця праці. Назвіть спонукальні причини названих мотивів?
11. Чому рефлексивна діяльність вважається критерієм ефективності педагогічного процесу?

### **Список використаних джерел**

1. Атестація // Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 32.
2. Балл Г. О. Принцип гуманізації а загальноосвітній та професійній підготовці учнівської молоді // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / Г. О. Балл ;

[за ред. В. В. Рибалки]. – Київ-Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 30–52.

3. Безрукова В. С. Педагогика. Проситивная педагогика : учеб. пособ. для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

4. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 317 с.

5. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 229 с.

6. Дегтярьова Г. Теоретико-методичні засади курсу «Основи педагогіки і психології» / Г. Дегтярьова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 144–149.

7. 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. – С. 49–60  
Дегтярьова Г. С. Професійно-спрямоване викладання предмета «Основи правових знань» професійно технічних навчальних закладах : метод. посіб. / Г. С. Дегтярьова, С. І. Василина. – Львів : Вид. Ставрополітського ПЛ, 2010. – 140 с.

8. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 2–12.

9. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – Изд. 2-е, перераб., доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

10. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.

12. Кашлев С. С. Интерактивные обучения педагога : учеб. пособ. / С. С. Кашлев. – Мн. : Выш. шк., 2004. – 176 с.

13. Компетентність // Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [укл. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – С. 149.

14. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С. 7–16.

15. Крюкова Д. Ф. Принцип психологізації в особистісно розви-

вальній професійній підготовці учнівської молоді / Д. Ф. Крюкова, П. С. Перепелиця, Е. О. Помиткін, В. В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / [за ред. В. В. Рибалки]. – Київ-Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 65–80.

16. Кузьмінський А. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент неперервної професійної освіти / А. Кузьмінський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 15–23.

17. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.

18. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учебн. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

19. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность // Избранные психологические произведения [в 2-х т.] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 196–229.

20. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения [в 2-х т.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 243–245.

21. Лук А. Н. Эмоции и чувства / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1972. – 80 с.

22. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя // Л. М. Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

23. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–22.

24. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

25. Олійник В. Організаційні аспекти управління підвищенням кваліфікації інженерно-педагогічних працівників профтехосвіти / В. Олійник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 189–192.

26. Основні компоненти діяльності // Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 98.

27. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

28. Потреба // Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 266.

29. Профессиональная педагогика : учеб. для студ., обучающихся педагогической специальности и направлениям / [под общ. ред.



С. Я. Батышева]. – Изд. 2-е, перероб. и доп. – М. : Профессиональное образование, 1999. – 904 с.

30. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 21–25.

31. Руденко Л. Естетико-психологічна підготовка фахівців для сфери обслуговування / Л. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 3. – С. 99–108.

32. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібн. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

33. Симонов В. М. Педагогический менеджмент / В. М. Симонов. – М. : Наука, 1999. – 562 с.

34. Сисоева С. О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; [за ред. С. О. Сисоевої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – С. 235–248.

35. Спонукальні причини // Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 217.

36. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : [б. и.], 1999. – 288 с.

37. Цюра С. Б. Особистісно орієнтований підхід : від концептуальних засад до професійної підготовки вчителя / С. Б. Цюра // Вісник Львівського університету : серія педагогічна. – 2002. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 22–23.

38. Чернилевская А. М. Педагогическая техника в работе учителя / А. М. Чернилевская. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 176 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також сучасні соціально-економічні процеси потребують суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави, особливо в освіті. Саме в інформаційному суспільстві активного розвитку набувають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), створюються умови для ефективного використання знань у вирішенні різноманітних завдань, які постають перед суспільством. Характерними рисами інформаційного суспільства є: формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору країни (ЄІКП) як частини світового інформаційного простору; становлення й домінування у різних сферах діяльності ІКТ; створення та розвиток ринку інформації та знань; підвищення рівня освіти тощо.

Інформатизація освіти є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою накопичення, оброблення, зберігання, поширення та використання інформації в інтересах її споживачів. Можна виокремити такі цілі інформатизації суспільства: підвищення якості освіти через упровадження та використання сучасних ІКТ у навчальному процесі; забезпечення доступу до інформації для кожного члена суспільства; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей на базі індивідуалізації освіти; забезпечення випереджального навчання фахівців.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні – необхідна умова досягнення цілей інформатизації освіти. Пріоритетом для розвитку системи освіти нині є впровадження сучасних ІКТ, котрі забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів. ІКТ впроваджуються шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернету, поширення гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо [15, с. 707].

Єдине інформаційне освітнє середовище (ЄІОС) поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережових технологій,

зокрема, електронну пошту, форуми, чати, відеоконференції, аудіо- та відеозаписи та навчальні інструменти, що базуються на використанні веб-технологій.

Проблемам інформатизації навчального процесу присвячені дослідження вчених В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, Г. Кедровича, І. Кухаренка, Н. Морзе, Є. Полат, С. Сисоевої, П. Стефаненко та ін. Особливо активно вивчаються нині питання забезпечення кожного студента навчальними матеріалами за допомогою традиційних або бездротових мереж [2, с. 73–74].

Важливим завданням є підготовка і перепідготовка науково-педагогічних працівників, які володітимуть новими технологіями, поєднуючи систему традиційного навчання з інноваційною. Використання ІКТ в освіті дає освітянам можливість не лише зробити вивчення навчального матеріалу більш наочним і проблемно-орієнтованим, а й показати зв'язок між окремими дисциплінами та галузями. При цьому важливим залишаються належне тематичне наповнення навчального матеріалу, його спрямованість та призначення [13, с. 18].

Епоха глобальних соціально-економічних перетворень, інтенсивний розвиток ринкової економіки спричинили безліч проблем функціонування українського суспільства, зумовивши необхідність вирішення значної кількості принципово нових завдань [25]. Ця ситуація потребує нових підходів до управління ресурсами і засобами. Світовий досвід показує, що універсальним підходом до вирішення таких завдань є проекти, зокрема ті, що містять кібернетичну складову.

Сьогодні виникла нагальна необхідність у підготовці на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД) кадрів нового покоління – професіонала-рятівника третього тисячоліття, який досконало володітиме проектно орієнтованими методами управління та кібернетичним підходом.

Випускник ЛДУ БЖД повинен мати універсальні знання, бути пожежником, рятівником, юристом, економістом, кібернетиком в одній особі та досконало знати історію краю, регіону, населеного пункту, мати навички, що історично склалися у цьому регіоні, бути на «ти» з комп'ютерно інтегрованими технологіями.

Базова підготовка має суттєво доповнити технологічну. Перед Університетом постає завдання зменшити повідомлення вузькоспеціалізованих даних, які можна легко знайти в книжках чи довідниках, і навчити студентів нестандартно мислити. Як відомо, інформація легше засвоюється під час живого діалогу, тому проектно орієнтований підхід, ділові ігри та вільне володіння сучасними інформаційними технологіями,

комп'ютерно інтегрованими та спеціалізованими комп'ютерними системами значно полегшує набуття знань [20, с. 357–359].

Така побудова освітньої підготовки професійного рятувника на базі ЛДУ БЖД потребує модифікації навчального, наукового, виховного процесів. Для набуття практичних навичок володіння сучасними технологіями знань необхідно розвивати дистанційну систему навчання як систему постійної підготовки та перепідготовки всіх типів спеціалістів-рятувників.

Основу проекту «Університет безпеки життєдіяльності (УБЖД)», з погляду пріоритетності, мають становити: безперервний доступ до всіх елементів дистанційної освіти засобами інтернет-портала Інституту новітніх технологій «УБЖД»; інноваційний характер усіх освітніх програм та їх реалізація Інститутом післядипломної освіти «УБЖД»; створення відкритої електронної бібліотеки та активізація роботи гібридних бібліотечних фондів і систем «УБЖД»; формування електронного банку даних та знань, що міститимуть університетські лекційні курси за пріоритетними напрямками розвитку виробничого сектору; розроблення дистанційних освітянських програм і курсів, зорієнтованих на навчання військовослужбовців, а також членів їхніх родин.

Такого типу проектно орієнтований підхід в управлінні Університетом пожежно-рятувального спрямування забезпечить реалізацію освіти за принципом «Освіта для всіх» та «Освіта через усе життя», який відповідає рішенню Міжнародної комісії з питань освіти, науки і культури при ООН (ЮНЕСКО). Реалізація проекту сприятиме економії часових і фінансових ресурсів, що пов'язано з наявністю віддалених щодо ВНЗ територій.

Вирішення вказаних завдань можливе за умови впровадження сучасних інноваційних досягнень у галузі технології навчання, які відкривають можливості дистанційного спілкування. Основою сучасних інноваційних технологій навчання є засоби масової комунікації (ЗМК), масової інформації (ЗМІ), комп'ютерно інтегровані технології візуалізації інформації на електронних і «твердих носіях», засоби друкованих масмедійних систем із відтворенням інформації в середовищі Pocketbook чи на паперових носіях.

Екстремально-професійна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій МНС України – важливе завдання, яке постало перед керівництвом цього відомства. У змістовому і структурному аспектах екстремально-професійна підготовка особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій до дій в екстремальних умовах природних, екологічних, техногенних аварій та катастроф є не лише новим і складним, а й багатосистемним, багаторівневим і різноаспектним явищем. Щоб її реалізувати, необхідне адекватне методичне підґрунтя. Про-

те аналіз наукових, науково-методичних, методичних та інших праць показує, що вони здебільшого присвячені психологічним наслідкам подолання екстремальних ситуацій (постекстремальній адаптації, посттравматичному стресу, способам психологічної і медичної реабілітації потерпілих тощо).

Сьогодні в Україні виникла нагальна потреба в науковому обґрунтуванні методичної системи екстремально-професійної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій до дій в екстремальних умовах. Оскільки це питання потребує багатоаспектного вивчення, розглянемо концептуальні основи розроблення такої методичної системи.

Щоб розкрити поняття «методична система», уточнимо, що таке методика і система. Стосовно методики, то вона з різних боків розкривалась у працях багатьох дослідників [1; 2; 4; 5; 12–14; 18; 19; 21].

С. Гончаренко зазначає, що одним із найважливіших аргументів на користь статусу методики як самостійної науки є наявність у неї специфічного предмета дослідження та особливих завдань, які вона розв'язує. Фактично методика розв'язує три основні завдання й шукає відповіді на три запитання: «Чого навчати?», «Як навчати?», «Як учитися? [12, с. 14]. До змісту методики як науки належать: 1) вивчення історії методики; 2) визначення пізнавального і виховного значення і завдань навчального предмета, його місця в системі освіти; 3) визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм і підручників; 4) вироблення методів і організаційних форм навчання, які відповідали б його меті та змісту; 5) опрацювання навчального обладнання з дисципліни; 6) встановлення вимог до підготовки викладачів певної дисципліни [22, с. 8].

- Зазвичай під методикою розуміють сукупність методів досягнення мети, а під методом – розроблення апаратно-програмних моделей алгоритму (SH-модель алгоритму) та універсального обчислювача (SH-модель комп'ютера) для розв'язку прикладних задач оперативного добору інформації стосовно всіх сфер діяльності оперативно-рятувальних служб МНС України в режимі реального часу;

- створення аксіоматичної бази теорії програмно-апаратних алгоритмів, що унаслідують теорію абстрактних алгоритмів для оперативної обробки інформації під час розв'язання прикладних завдань оперативної ліквідації надзвичайних ситуацій чи пожеж;

- урахування при проектуванні інформаційних баз даних та знань, що стосуються предметної області «пожежний-рятувальник», характеристик складності й споживчих характеристик спеціалізованих комп'ютерних систем, що дасть змогу отримувати достовірну та прогнозну інформацію;

- виконання глибинного аналізу процесів та явищ, що відбуваються в усіх сферах діяльності, певної надзвичайної ситуації на рівні наномате-

ріалів та нанотехнологій і надання точнішого прогнозу на основі використання оцінок складності програмних продуктів та мінімізації часової складності за обчислення спеціалізованими комп'ютерними системами;

- використання спеціалізованих комп'ютерних систем і SH-технологій для забезпечення інновацій ц дослідженнях стосовно сфери безпеки життєдіяльності.

У контексті запропонованих інновацій у науковій діяльності Університету необхідно удосконалити навчальний процес, основою чого є формування знань та навичок у студентів з метою підготовки сучасного професіонала-рятівника здатного адаптуватися до швидкозмінних вимог часу, ринку праці тощо. Всі навчальні плани мають бути відкориговані відповідно до вимог сучасної науки, з урахуванням випереджального розвитку слід упроваджувати 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 потребує глобального впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, відкриття нових кафедр проектно орієнтованого спрямування та введення нових спеціальностей.

### **Запитання та завдання для самоконтролю**

1. Розкрийте сутність поняття «інформатизація освіти».
2. Що ви вкладаєте в поняття «методика»? Обґрунтуйте відповідь.
3. Чим відрізняється методична система від системи методичної роботи?
4. Назвіть компоненти професійної підготовки фахівців.
5. Які особливості використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності?

### **Список використаних джерел**

1. Барабанщиков А. В. Основы военной психологии и педагогики : учеб. пособ. / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко [под ред. А. В. Барабанщикова]. – М. : Просвещение, 1988. – 271 с.
2. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій / В. Ю. Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / [за ред. Л. Л. Тovaжнянського та О. Г. Романовського]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – Вип. 3. – С. 73–82.
3. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
4. Буданов А. В. Методика использования материалов зарубежного опыта

- в профессиональной подготовке сотрудников МВД / А. В. Буданов. – М. : [б. и.], 1995. – 172 с.
5. Буданов А. В. Методика разработки учебных курсов по проблемам личной безопасности сотрудников правоохранительных органов (на опыте США и России) / А. В. Буданов. – М. : [б. и.], 1998. – 204 с.
  6. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні : монографія / М. Й. Варій ; [відп. ред Л. В. Сохань, Л. Ф. Бурлачук]. – Львів : ВВП ДУ «ЛП», 1996. – 311 с.
  7. Варій М. Й. Військова психологія і педагогіка : посібник / М. Й. Варій, М. М. Козяр, М. С. Коваль ; [за заг. ред. М. Й. Варія]. – Львів : Сполом, 2003. – 624 с.
  8. Военная педагогика и психология / [под ред. А. В. Барабанщикова]. – М. : Воениздат, 1986. – 240 с.
  9. Военная педагогика: учеб. пособ. / [под общ. ред. А. В. Барабанщикова]. – М. : ВПА, 1986. – 292 с.
  10. Военная психология / [под. общ. ред. М. И. Дьяченко и Н. Ф. Феденко]. – М. : Воениздат, 1967. – 260 с.
  11. Военная психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского]. – М. : Совершенство, 1998. – 384 с.
  12. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.
  13. 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.
  14. Дисковский И. А. Аспекты стратегии и тактики борьбы с масштабными пожарами на открытой местности / И. А. Дисковский, В. Ф. Кравчуповский // Пожежна безпека : зб. наук. праць. – 2002. – № 2. – С. 24–28.
  15. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
  16. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
  17. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-польський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
  18. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 407 с.

19. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання / О. Е. Коваленко. – Х. : Основа, 1996. – 176 с.
20. 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 : Планер, 2011. – Вип. 27. – С. 357–362.
21. Корчемный П. А. Психологическая подготовка летного состава ВВС к активным боевым действиям в условиях современной войны / П. А. Корчемный. – М. : Воениздат, 1990. – 286 с.
22. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. [за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
23. Орлов В. И. Методические основы обучения / В. И. Орлов. – М. : Маркетинг, 2000. – 72 с.
24. Основы военно-морской психологии / [под общ. ред. В. М. Гришанова]. – М. : Воениздат, 1977. – 339 с.
25. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти / О. Пометун [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://visnyk.iatp.org.ua>
26. Садовский В. Н. Логико-методологический анализ «общей теории систем» / В. Н. Садовский // Проблемы методологии системного исследования. – М. : [б. и.], 1970. – С. 173–201.
27. Садовский В. Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы / В. Н. Садовский // Социология в СССР : в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1966. – С. 164–192.
28. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
29. Система // Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983 – 840 с.
30. Система социальная // Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983 – С. 611–612.
31. Соколова І. В. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти / І. В. Соколова // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.



32. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика : учеб. пособ. для вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607 с.
33. Тернер Дж. Аналитическое теоретизирование / Дж. Тернер // Теория общества. Фундаментальные проблемы : сборник : [пер. с нем., англ. / вступ. ст. сост. й общ. ред. А. Ф. Филиппова]. – М. : КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 1999. – С. 103–156.
34. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983 – 840 с.
35. Bertalanffi L. Allgemeine Systemtheorie // Deutsche Universitätszeitung. – 1957. – № 5-6. – S. 7–12.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Соціальне становлення особистості як продукту природи і суспільства відбувається в суспільному оточенні, що зумовлює прагнення кожної людини до спілкування, основним засобом якого є мова. Дж. Дьюї акцентував увагу на тому, що первинним мотивом для мови й мовлення є вплив (через висловлення бажань, почуттів і думок), насамперед на діяльність інших людей, а також на формування соціальних відносин із ними [12, с. 141]. Історія проблеми слова, мовлення, мистецтва дії мовця на слухачів налічує понад 20 століть. У найзагальнішому вигляді вони були поставлені й розглянуті ще Цицероном, який визначив основні комунікативні завдання оратора: «що сказати, де сказати і як сказати» [43]. У наш час це одне з основних правил спілкування – правило залежності форми і змісту вислову від особливостей конкретної ситуації. На підставі дотримання оратором трьох завдань – «що, де, як сказати», Цицерон визначав і тип оратора, кращим втіленням якого був той, чия мова «буде доречною». Ця думка є актуальною і в наш час: під доречністю мають на увазі такий добір і організацію засобів мовлення, які роблять його відповідним до цілей і умов спілкування [8, с. 31]. Тобто доречність певних мовних засобів залежить від контексту, ситуації, психологічних характеристик особистості співбесідника.

Для виявлення сутності комунікативної культури необхідно проаналізувати поняття спілкування. У ХХ ст. усвідомлення ролі спілкування в суспільстві стало предметом філософських досліджень. У цей час, за висловом В. Малахова [24, с. 311], відбувається справжній *комунікативний поворот* – від позиції єдиного самодостатнього (або «монологічного») суб'єкта до прийняття принципів діалогу, інтерсуб'єктивності як керівних засад осмислення людського буття й діяльності. Становлення філософії спілкування пов'язують з іменами М. Бахтіна, М. Бубера, Н. Хомського, К. Ясперса та ін.

Концепція К. Ясперса наголошує на фундаментальному значенні комунікації для людського буття, причому поняття комунікації в ній є центральним у розумінні людини [47]. Філософ вважав комунікацію першопричиною екзистенції, бо саме на екзистенціальному рівні людське буття насправді є «Спів-буттям». На цьому ґрунтується його імператив взаємності й дбайливого ставлення до *Іншого*. За М. Бубером

[4], спілкування зумовлене вимогою взаємності, внаслідок чого виникає обов'язкова увага до реального стану співрозмовників.

Згідно з теорією К. Ясперса, будь-яке спілкування неодмінно порушує проблему наявності або відсутності в його учасників певних *спільних цінностей*. Під цінностями розуміють надіндивідуальні смислотворчі засади життя, які уможливають взаєморозуміння, поєднують індивідів одного з одним і зі світом, у якому вони живуть. У зв'язку з цим В. Малахов обґрунтував тезу про те, що «ціннісно зумовлене спілкування між людьми у сфері їхньої свободи являє собою осердя культури як такої» [23, с. 155]. Адже кожна культурна людина в будь-якому епізоді свого життя має володіти тонкою комунікативною наукою поєднання уважного, співчутливого ставлення до партнерів, співрозмовників і власної відкритості, ініціативи, готовності до співпраці.

За умови спільності цінностей партнерів виникає спілкування, змістом якого є їхнє співчуття проблемам один одного, можливість розділити своє духовне і практичне буття. Таке спілкування називають емпатичним, завдяки йому відбувається самоактуалізація індивіда [37, с. 106–107]. Таким чином, ідеться про міжособистісне спілкування як про сферу реалізації людської моральності та інструмент досягнення глибокого взаєморозуміння між партнерами.

Вирази «спілкування», «комунікація» часто вживають як синоніми. Проте з погляду морально-етичного змісту між ними є певні істотні відмінності. М. Каган обґрунтовує чітке розрізнення *спілкування* і *комунікації*. Перша відмінність між цими поняттями полягає в тому, що комунікація, у вузькому розумінні, є суто інформаційним процесом, тобто передаванням певних повідомлень, натомість спілкування здатне набувати й практично-матеріального, й духовно-інформаційного, й практично-духовного, а насамперед – цілісно-людського характеру. Тобто, якщо «спілкування має і *практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний* характер», то «комунікація... є суто інформаційним процесом – передаванням тих чи інших повідомлень» [15].

Друга відмінність стосується самого способу зв'язку тих, хто залучається до взаємодії, й тісно пов'язана з першою: як передавання певних повідомлень, комунікація має односпрямований характер і не передбачає суб'єктно-суб'єктної взаємодії. Вона може означати інформаційний зв'язок суб'єкта-передавача з будь-ким, хто приймає певне повідомлення, здатний його прийняти, декодувати, належним чином засвоїти й діяти відповідно до нього, тобто безпосередньо постає саме як об'єкт цього інформаційного впливу. На відміну від цього, спілкування характеризується власне суб'єктно-суб'єктною спрямованістю. Інформація тут не просто передається, а циркулює між партнерами, метою яких є пошук певної спільної позиції, спільної системи

цінностей. Якщо комунікаційне повідомлення є принципово імперсональним зверненням до будь-якого адресата, котрий перебуває в певній ситуації, відповідає певним вимогам тощо, – у справжньому спілкуванні кожен з його учасників звертається до свого партнера саме як до певного суб'єкта – єдиного і неповторного співбесідника. Завдяки всім цим своїм ознакам саме спілкування (а не просто комунікація) здатне поєднувати людей у реальну спільноту [15, с. 141–156].

Отже, у справжньому спілкуванні немає відправника й одержувача повідомлень, а є *співрозмовники, співучасники* спільної справи. Мета такого спілкування полягає не в обміні інформацією, а в *пошуку спільної позиції*, творенні чи здобутті або відкритті *спільності* людей, що спілкуються. Очевидно, що низка основоположних етичних характеристик спілкування як такого – і толерантність, і повага, і співчуття, і співстраждання, і любов – можна представити й осмислити як прогресуючі ступені такого «прилучення», або нашого наближення до *Іншого*.

Подібна до цієї й позиція М. Громкової, відповідно до якої категорії спілкування, комунікації, взаємодії не можна розглядати в логіці «або-або»: або це спілкування, або комунікація, або взаємодія. Ці твердження призведуть до помилкових висновків, оскільки названі категорії співвідносяться між собою в логіці стосунків одиничного, особливого, загального [10, с. 110].

У посібнику з педагогічної етики Т. Мішаткіної комунікація розглядається як інформаційна взаємодія, а також узагальнюються основні параметри її відмінності від спілкування:

- спілкування передбачає не тільки інформаційний, а й особистісно-екзистенціальний, суб'єктивний зв'язок між людьми за збереження індивідуальності учасників;
- спілкування симетричне, оскільки передбачає функціональну рівність учасників як суб'єктів єдиної спільної діяльності; інформаційний процес асиметричний, оскільки ролі відправника повідомлення та його адресата різні, тому перший позначається як суб'єкт, а другий – як об'єкт;
- структура інформаційного повідомлення, як правило, монологічна, а спілкування – діалогічна [25, с. 140].

Останнім часом людське спілкування і комунікація постають як методологічна парадигма дослідження широкого спектра проблем у межах етики. Однією з впливових течій сучасної європейської етичної думки є *комунікативна етика*, у межах якої етичні норми обґрунтовуються на засадах інтерсуб'єктивності. Засновником цього напрямку вважають німецького філософа Карла-Отто Апеля, який убачає критерій правильності та обґрунтованості цих норм у досягненні консенсусу в практичному дискурсі згідно з регулятивним принципом трансцендентальної комунікації [2]. Щодо вихідних засад людського пізнання і діяльності Апель висуває

герменевтичну вимогу «інтерсуб'єктивного порозуміння», а в основу всього комплексу етичних імперативів покладає принцип «ідеальної комунікативної спільноти» як контролюючої інстанції, що має забезпечити умови згоди й осмислення під час обговорення й прийняття будь-яких моральних норм. Важливо зазначити, що й за формою обґрунтування своїх нормативів комунікативна етика передбачає спілкування рівноправних і вільних від жодного примусу учасників [24, с. 313].

Автор теорії *комунікативної дії та дискурсу* як двох форм комунікації Ю. Габермас розглядає комунікативну дію як таку, що характеризується діалогічністю, є неоднозначною та орієнтує учасників на досягнення взаєморозуміння. Водночас комунікативна дія не ототожнюється з дискурсом: у власне комунікативній дії «на місце мовних висловів можна поставити також дії, вчинки, переживання та їхні втілення; ...у дискурсі ж необхідно звернути увагу лише на мовні висловлювання; вчинки та стан учасників дискурсу не є його складовими. У межах першої наївно, некритично припускаються значення й сенси з метою обміну інформацією... у межах дискурсу... жодного обміну інформацією не відбувається» [41, с. 84-85].

Близько до положень комунікативної етики розуміє спілкування й Н. Хомський, відомий тим, що ввів у науковий обіг поняття «мовна компетентність» [48], яке передбачає ідеальне знання мовця-слухача про свою мову. У праці «Мова й мислення» (1972) він писав: «Тепер уже стало... цілком очевидно., що ми повинні виокремити й вивчати *мовну компетентність*, яка лежить в основі поведінки, але не реалізується в поведінці певним прямим або простим способом».

Таким чином, міжособистісне спілкування розглядається як елемент поведінки, який сприяє розвитку або блокуванню контакту між людьми. Повноцінний розвиток особистості, передусім психічний і соціальний, залежить від її спілкування, оскільки воно постає не тільки як важлива духовна потреба особистості – соціальної істоти, а й як головний інструмент, що забезпечує її зв'язок з іншими людьми. Тобто потреба людини у спілкуванні зумовлена як суспільним способом її буття, так і необхідністю взаємодії у процесі діяльності.

Будь-яка спільна діяльність, передусім трудова, не може здійснюватися успішно, якщо між тими, хто її виконує, не будуть налагоджені відповідні контакти та взаєморозуміння. Цілі спілкування в такому випадку відображають потреби спільної діяльності людей. Ця діяльність разом зі спілкуванням відбувається в умовах соціального контролю, здійснюваного на підставі соціальних норм – прийнятих у суспільстві зразків поведінки, що регламентують взаємодію і стосунки людей. Необхідною умовою успішності процесу спілкування є відповідність поведінки людей, котрі взаємодіють, очікуванням одне одного [7, с. 251].

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.

У 70-х роках ХХ ст. під впливом наукових публікацій М. Бахтіна й О. Ухтомського діяльнісну концепцію людини поступово починає витісняти комунікативна. В. Малахов називає її філософією суб'єктивності в стані усвідомлення нею необхідності докорінної перебудови власних засад з огляду на передумову спілкування з *Іншими*. Водночас це філософія спілкування, комунікації – але спілкування і комунікації, як вони постають у термінах самозасвідчення і самопобудови індивідуальної свідомості людини [23, с. 12–13]. Загальновизнано, що одне з найкращих у світовій літературі роз'яснень філософії діалогу належить М. Бахтіну: «Я усвідомлю себе і стаю самим собою, тільки розкриваючи себе для *Іншого*, через *Іншого* і з допомогою *Іншого*. Найважливіші акти, що конституують самосвідомість, визначаються відношенням до іншої свідомості (до *Ти*). Відрив, від'єднання, замикання в себе і як головна причина втрати себе самого. Не те, що відбувається всередині, а те, що відбувається *на межі* своєї й чужої свідомості, *на порозі*. І все внутрішнє, звернене назовні, діалогізоване, кожне внутрішнє переживання опиняється на межі, зустрічається з іншим, і в цій напруженій зустрічі – вся його сутність. Це вищий ступінь соціальності (не зовнішньої, не речової, а внутрішньої). Саме буття людини (і зовнішнє, і внутрішнє) є *щонайглибшим спілкуванням*. *Бути* – означає *спілкуватися*. *Бути* – означає бути для *Іншого* і через нього – для себе. У людини немає внутрішньої суверенності території, вона вся і завжди на межі, дивлячись углиб себе, вона дивиться *в очі Іншому* або *очима Іншого*» [3]. Тобто очевидно, що в діалогічній концепції М. Бахтін акцентує увагу на відкритості до Іншого, повазі до його внутрішнього світу і вільного самовизначення.

Передумову до такого повноцінного спілкування з *Іншим* О. Ухтомський вбачає в готовності сприймати його саме як конкретного *Іншого*. «Як нарочиту працю, – підкреслює він, – слід культивувати й виховувати домінанту і поведінку «за Коперником», поставивши «центр тяжіння» поза собою, *на Іншому*: це означає налаштувати і виховувати свою поведінку й діяльність так, *аби бути готовим кожної миті віддати перевагу самобутнім рисам й інтересам іншої «особи» перед будь-якими своїми інтересами і теоріями стосовно них*». Таку настанову, що потребує свідомих морально-вольових зусиль, О. Ухтомський називає «домінантою на обличчя Іншого» [39]. Згодом цей термін став одним із найуживаніших у філософії та етиці спілкування ХХ ст. Завдяки реальному втіленню цієї домінанти перед людиною розкривається важлива цінність – життя і внутрішній світ Іншого.

Принципову тезу про те, що культура, так само як й індивідуальна свідомість і будь-який «мислячий устрій» взагалі, обов'язково повинна мати, діалогічну (двововну) структуру розвинув Ю. Лотман. Згадана різномовність культури має, на його думку, істотне практичне значення. Адже притаманний кожній складно організованій культурній системі непозбутній дефіцит інформації може бути компенсований лише її стереоскопічністю, тобто «можливістю отримати зовсім іншу проекцію тієї самої реальності» завдяки «перекладу її зовсім іншою мовою». Таким чином, «колективна вигода учасників комунікативного акту полягає в тому, щоб розвивати нетотожність тих моделей, у формі яких відображається зовнішній світ у їхній свідомості... Аби бути взаємно корисними, учасники комунікації повинні «розмовляти різними мовами» [22]. У такий спосіб Ю. Лотман конкретизував ідею М. Бахтіна про культуру як феномен, здатний існувати лише на межі між різними суб'єктами, у просторі актуального діалогу й спілкування між ними з позицій сучасної семіотики.

Роботу в цьому напрямі продовжили Г. Батіщев, В. Біблер, Л. Баткін та ін. У їхніх філософських працях розкривається фундаментальна роль спілкування у становленні людини в сутнісному, конкретно-особистісному, а також культурно-історичному сенсах.

Незважаючи на те, що в другій половині ХХ ст. поняття «спілкування» стає спеціальним предметом філософського аналізу, традиційно проблеми спілкування й надалі досліджували переважно психологи. Накопичений емпіричний матеріал з цієї теми потребував всебічного філософського осмислення і, зрозуміло, визначення самого поняття спілкування. У зв'язку з цим слід відзначити працю Л. Буєвої «Людина: діяльність і спілкування», в якій здійснена, по суті, перша спроба систематизованого розгляду філософсько-теоретичних основ спілкування. Останнє визначалось як «індивідуалізована форма реалізації суспільних стосунків» [6, с. 116]. В іншому джерелі бачимо таку дефініцію: «Спілкування є реальністю, яка безпосередньо спостерігається, і конкретизацією всіх суспільних відносин, їх персоніфікацією, особистісною формою» [5, с. 21]. Крізь призму проблеми спілкування вивчаються питання сприймання й розуміння людьми одне одного, лідерство й керівництво, згуртованість і конфліктність, міжособистісні стосунки тощо.

У результаті філософсько-методологічного аналізу культури спілкування І. Ільєєва пов'язує спілкування зі способом буття людини і культури. Спілкування, на її думку, є «способом буття людської сутності», «способом буття культури», «історичним способом буття культури і людини в культурі того чи іншого типу» [14, с. 7]. Б. Паригін запропонував розглядати спілкування як складний і багатогранний процес, що може бути водночас і процесом взаємодії індивідів, й інформаційним проце-

сом, і ставленням людей одне до одного, і процесом їхнього взаємовпливу одне на одного, і процесом їхнього співпереживання і взаємного розуміння одне одного [31, с. 178].

Історія людства дає безперечні докази визначального впливу суспільних, загалом міжлюдських стосунків на характер розвитку особистості, напрям її самореалізації, формування її духовного світу. За твердженням Г. Андреевої, обидва ряди людських відносин – і суспільні, й міжособистісні – розкриваються й реалізуються саме у спілкуванні [1, с. 65]. Таким чином, корені спілкування вбачаються в матеріальній життєдіяльності індивідів, а спілкування вважається реалізацією всієї системи людських відносин.

Людська потреба у спілкуванні розвивається від простих форм, таких як потреба в емоційному контакті, до складніших, що виявляються у співробітництві, інтимно-особистісному спілкуванні тощо. З огляду на це спілкування розуміють як міжособистісну і міжгрупову взаємодію, основу якої становлять пізнання одне одного і обмін певними результатами психічної діяльності – інформацією, думками, почуттями, оцінками тощо [44, с. 77].

Досліджуючи етичні аспекти спілкування, В. Саф'янов трактує його не лише як форму буття людини та інтерперсональний діалог. Він вбачає у спілкуванні особливий спосіб існування моралі й реалізації міжособистісних стосунків і взаємозв'язків. Процес спілкування детермінується і регулюється передусім етичними цінностями, ідеалами, принципами і нормами, а також психологічними, соціальними, естетичними й навіть фізіологічними та медичними чинниками. Але саме етичні начала, – підкреслює В. Саф'янов, – визначають спрямованість, духовну забарвленість, ціннісну орієнтацію всіх реальних аспектів у сфері спілкування: неможливо уявити жодного феномену спілкування без «етичної складової». Причому особливо підкреслюються етично-формувальна й етично-регулятивна його функції, оскільки спілкування є як сферою реалізації моральних норм і принципів, так і сферою морального вибору, що дає людині можливість виразити себе, своє ставлення до оточення і, у багатьох випадках, навіть самореалізуватися [36]. Зважаючи на це, спілкування визнається одним із засобів досягнення людиною щастя, успіхів, опанування культури, особливо етичної, задоволення базових людських потреб тощо. За твердженнями Т. Чмут і Г. Чайки [44, с. 77] гуманістичні орієнтації в міжособистісних стосунках та емпатійний спосіб сприймання одне одного характеризують найвищий рівень моральної структури спілкування.

Розглядаючи спілкування в аксіологічному аспекті, Т. Мішаткіна пропонує підходити до нього, з одного боку, як до утилітарно-прагматичної цінності, орієнтованої на досягнення соціально-значущих об'єктивних результатів, з іншого – як до самоцінності – спілкування заради



спілкування, смислом якого є самовираження і духовне поєднання людей, коли один прилучається до духовних цінностей партнера, таким чином примножуючи свої. Спираючись на це положення, вона вирізняє рівні значущості спілкування (для себе – «Я»-значущість; для іншого – «Ти»-значущість; для групи й суспільства загалом – «Ми»-значущість) а також основні його рольові функції [25, с. 138–139, 142]. Розглянемо ці функції детальніше.

1. Оскільки людська істота, позбавлена з певних причин можливостей спілкування, не стає особистістю або перестає нею бути, спілкування є умовою формування й існування людини.

2. Людська сутність виявляється лише у спілкуванні, яке дає особі можливість виявити всі грані своєї особистості, зробити їх значущими для інших, самоствердитися у власній цінності. Вперше обґрунтував цей феномен Л. Фейєрбах, який довів, що «істинна діалектика не є монологом самотнього мислителя із собою, це діалог між «Я» і «Ти» [40, с. 144]. Тобто друга функція спілкування полягає в тому, що воно є способом самовираження людського «Я».

3. Спілкування – основний засіб комунікації, що виявляється в його інформаційному характері. У процесі спілкування, по-перше, передаються накопичені знання й у такий спосіб здійснюється соціальне наслідування; по-друге, комунікативність спілкування виявляється в генеруванні нових ідей, що засвідчує його творчий характер; по-третє, обмін ідеями зумовлює прагматичну цінність спілкування.

4. Завдяки спілкуванню ми досягаємо від іншого бажаного результату – переконуючи, умовляючи або змушуючи підкоритися. Це свідчить про спілкування як основний засіб управління людьми.

5. Спілкування – життєва потреба й умова людського щастя. Ця функція має найбільшу значущість для самовідчуття особистості, оскільки розкриває інтимний характер спілкування, який відображає внутрішню, часто неусвідомлену потребу кожної людини, приховані мотиви її дій і вчинків [25, с. 142].

Більшість авторів у визначенні спілкування сходяться на тому, що воно є складним явищем, яке може бути водночас процесом взаємодії й інформаційним процесом, ставленням людей одне до одного і процесом їх взаємовпливу, процесом їх співпереживання і взаємного розуміння [33, с. 296]. Передусім спілкування виникає там, де партнери бачать в іншому собі подібного і собі рівного, ядром цього спілкування є передання думок і переживань (Л. Виготський), а головним процесом – взаєморозуміння (С. Рубінштейн). Водночас існує ряд характеристик, за відсутності яких, спостережувану взаємодію важко віднести до спілкування. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне торкнутися психологічних аспектів сутності спілкування.

Як зауважував Б. Ломов, 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 розумінні. Іншим аспектом є спілкування як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми. Саме у процесі спілкування здійснюються передусім обмін ідеями, інтересами, «передавання» рисхарактеру, формуються установки особистості, її позиції [21]. Особливого значення надавав Б. Ломов дослідженням спілкування для аналізу колективної діяльності людей, оскільки спілкування, на його думку, є ніби внутрішнім механізмом життя колективу.

На переконання А. Петровського, людина стає особистістю в процесі спілкування при входженні в суспільство, з яким взаємодіє в кожен момент свого існування: «уся сукупність стійких і мінливих особливостей особистості, – підкреслював він, – виникає завдяки спілкуванню і призначена для спілкування» [32, с. 19].

Як наголошує М. Громкова, в сучасній психології спілкування розглядають як:

- компонент життєдіяльності;
- засіб передавання суспільного досвіду і залучення до культури; взаємодію об'єктів;
- спосіб пізнання суб'єктивного світу інших людей;
- процес [10, с. 111].

За висловом Я. Коломінського, спілкування є реальним буттям стосунків, у які вступають індивіди, і надає їм суспільності й людськості, тобто робить свідомими. З огляду на це спілкування є зовнішнім аспектом людських стосунків, їх явною стороною. Спираючись на викладені судження, Я. Коломінський пропонує визначати спілкування як інформаційну й предметну взаємодію, у процесі якої реалізуються і формуються за процесом міжособистісні стосунки [16, с. 40, 43].

В. Соковнін розглядає спілкування, з одного боку, як компонент стосунків, але з іншого – отожднює його з ними. Важливою характеристикою спілкування психолог вважає взаємовплив [38, с. 37]. За його версією спілкування можна розглядати також як особистісне ставлення, яке виявляється у формі суб'єктивних впливів, висловлювання симпатій (антипатій), почуттів, претензій тощо [38, с. 54–55].

Вияви суб'єктності особистості, відповідно до рівня розвитку її суб'єктивних властивостей і здібностей, у спілкуванні фіксуються в особливостях перетворювальної активності та в змісті усвідомлення рефлексії своїх особистих стосунків і відносин зі світом. З огляду на таке розуміння суб'єкта спілкування критеріями визначення його типів мають бути спрямованість, інтенсивність, якість перетворювальної активності

особистості, що виявляються в її суб'єктивних, особистісних властивостях і водночас зумовлені ними. Фундаментальними типами суб'єкта спілкування є виокремлені на підставі ядерного критерію суб'єктності якості перетворювальної активності особистості відносно себе й інших, представленого в системі її стосунків [33, с. 305–307]. Таким чином суб'єкт спілкування не лише вносить об'єктивні й суб'єктивні зміни до цього процесу та відповідно детермінує зміни особистості, а й розкривається через власну спрямованість, настанови, ціннісні орієнтації, тобто через систему стосунків. У такому випадку перетворювальна активність особистості має бути співвіднесена з поняттям соціальної норми, що ґрунтується на положенні про інтенсивність, силу, знак перетворювальної активності особистості та їх відповідність прийнятим у суспільстві стандартам поведінки.

Принциповим є питання про зв'язок спілкування з діяльністю. Наприклад, Б. Ломов розглядає спілкування і діяльність як паралельні взаємопов'язані процеси, дві сторони соціального буття людини; Д. Ельконін вважає спілкування особливим видом діяльності. Спілкування як елемент діяльності пропонує вивчати О. Леонт'єв. Деякі психологи вважають діяльність важливою умовою спілкування.

Наприкінці 70-х років ХХ ст. гостра дискусія щодо співвідношення цих категорій розгорнулася на ґрунті різних підходів, які розвивали О. Леонт'єв і Б. Ломов. Прибічники першого розуміли спілкування як один із видів діяльності, «діяльність спілкування» і намагалися поширити на комунікативні процеси теоретичні схеми, сформовані під час вивчення предметно-практичної діяльності. Натомість Б. Ломов вважав, що недоцільно розглядати людське життя як потік видів діяльності, що змінюють один одного лише в плані суб'єктно-об'єктних відношень. На його переконання, спілкування – багатоплановий процес розвитку людських контактів, зумовлений потребами спільної діяльності, під час якого здійснюється взаємний обмін видами діяльності, їх способами, результатами, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями тощо. Тобто спілкування постає як самостійна та специфічна форма активності суб'єкта, результатом якої є не трансформований предмет (матеріальний чи ідеальний), а стосунки з іншими людьми [18, с. 80–81].

У низці психологічних концепцій існує тенденція до протиставлення спілкування й діяльності. В. Мясіщев, вважаючи основним джерелом життєвої активності особистості потребу, диференціював її на дві потреби, що залежить 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 [27, с. 151]. Е. Дюркгейм звертав особливу увагу не на динаміку суспільних явищ, а на

їх статистику. Суспільство мало в нього вигляд не динамічної системи діючих груп та індивідів, а сукупності форм спілкування, що перебувають у статистиці. Чинник спілкування в детермінації поведінки був підкреслений, проте 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 випливає з розуміння спілкування як реальності людських стосунків, яке передбачає, що будь-які форми спілкування включені в специфічні форми спільної діяльності: люди не просто спілкуються у процесі виконання різних функцій, а завжди спілкуються у певній діяльності, щодо неї. Організаційний принцип спільної діяльності й спілкування тлумачиться як рушійна сила розвитку. Його виокремлення аргументується тим, що діяльність і спілкування є необхідною й специфічною умовою засвоєння індивідом досягнень історичного розвитку людства [42, с. 130].

На думку Г. Дегтярєвої, спілкування в широкому розумінні – це той аспект діяльності, що вказує на зв'язок та взаємодію людей у процесі матеріального виробництва і духовного життя, спосіб реалізації соціальних відносин, який здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі соціальної життєдіяльності [11, с. 300]. Тобто спілкується завжди діяльна людина, діяльність якої неминує перетинається з діяльністю інших людей. У такий спосіб спілкування формує спільноту індивідів, які виконують спільну діяльність, що підтверджує факт зв'язку спілкування й діяльності.

О. Леонтєв, 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 [19, с. 116]. Таке узгодження між окремими учасниками здійснюється завдяки такій характеристиці спілкування, як функція впливу, в якій виявляється «зворотний вплив спілкування на діяльність» [29].

Основні риси й властивості спілкування як найважливішого аспекту людської діяльності виокремила Т. Мішаткіна [25, с. 138-139]. Передусім вона вважає спілкування діяльністю, що має активно-процесуальний характер, а її змістом є визначення ставлень однієї людини до іншої. Суб'єктно-суб'єктний характер міжособистісних стосунків передбачає, що в них вступають рівні суб'єкти, які є ціллю, а не засобом один для одного.

Обов'язковою умовою продуктивного спілкування є визнання унікальності й неповторності співбесідника його права бути самим собою і очікування того самого від іншого. Отже, спілкування – це *діяльність*, яка полягає у встановленні зв'язку між людьми на основі формування їхніх ставлень один до одного у процесі життєдіяльності. Разом із тим, характеризуючи спілкування як особливий вид діяльності, слід урахувувати, що без нього неможливий повноцінний розвиток людини як особистості й суб'єкта діяльності як індивідуальності [28]. Таким чином, знання сутності спілкування, його особливостей і проблем утворює підґрунтя для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми, яке, своєю чергою, позитивно впливатиме й на процес адаптації людини до нових умов життя, зокрема до професійної діяльності.

Результати досліджень Г. Балла, М. Корнева, А. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палехи, М. Пірен, В. Семіченко, Г. Чайки, Т. Чмут свідчать про те, що визначальним напрямом розвитку професіоналізму є формування культури спілкування.

Оскільки за сутністю людська культура є інтерсуб'єктивною, то будь-який її вияв можна розглядати як культуру спілкування. Для того щоб спільно з іншими розв'язувати проблеми, людині потрібно володіти різноманітними способами й засобами спілкування, знати етичні та психологічні правила їх застосування в процесі міжособистісної взаємодії. У такому випадку слід урахувувати відмінності між людьми, тому що успішна ділова взаємодія неможлива без творчого підходу до кожної ситуації та потребує добору відповідних вербальних конструкцій та невербальних сигналів, що їх супроводжують. Тобто культуру спілкування визначає свідоме й розумне ставлення до використання всіх його сторін, функцій та видів у єдності. Т. Чмут і Г. Чайка наголошують: якщо ті, хто взаємодіють, готові до інтеграції своїх зусиль, зважаючи на те, що інший для кожного з них є цінністю, то їхня культура спілкування і творчість у взаємодії можуть досягти високого рівня [44, с. 10]. Саме спілкування як важливу форму людського буття, умову життєдіяльності людей, спосіб їх об'єднання, дослідники вважають генетично первинною основою культури спілкування.

Сам термін «культура спілкування» вперше з'явився в наукових працях у 80-ті роки ХХ ст. [44, с. 35]. Попри те, що думки вчених стосовно усвідомлення важливості цього феномену в розвитку професіоналізму особистості загалом та її професійної культури зокрема збігаються, загальноприйнятого визначення поняття «культура спілкування» немає.

Підкультурою спілкування розуміють наявні в суспільстві й людському житті форми плекання спілкування як такого, його структурування й ціннісно-сміслової організації, а також їхню реалізацію безпосередньо в людських стосунках. Важливим елементом культури спілкування, який

нині набуває особливої актуальності, вважається етика стосунків між індивідами, суспільством і локальними спільнотами, які це суспільство утворюють [24, с. 358-361]. Моральний аспект культури спілкування охоплює певні цінності, норми, звичаї, традиції та інші способи регуляції поведінки, що визначають моральну структуру міжсуб'єктних відносин і забезпечують їхню реалізацію. Головний показник і основна сфера реалізації цього аспекту культури спілкування вбачаються в актуальних процесах міжсуб'єктної взаємодії та міжособистісних стосунках.

Морально-етичні аспекти культури спілкування ґрунтовно висвітлені В. Саф'яновим. Він передусім констатує, що етика спілкування в масовій свідомості, як правило, ототожнюється з етикою і культурою поведінки, етикетом, культурою спілкування, культурністю, ввічливістю тощо. У зв'язку з цим В. Саф'янов вважає за необхідне з'ясувати, у чому полягають відмінності понять «етика спілкування» і «культура спілкування»:

- культура спілкування охоплює сукупність цінностей, якостей, норм, поведінкових стереотипів, а етика спілкування розглядає етичний аспект цих цінностей, якостей, норм;
- на відміну від етики спілкування культура спілкування не обмежується лише поведінковим рівнем, якісною оцінкою поведінки, вона включає як культуру етикету, культуру поведінки, культуру мови, відчуттів, міміки, жестів, так і психологічну культуру суб'єктів спілкування, культуру свідомості.

Тобто культура спілкування є невід'ємною частиною культури особистості взагалі. Іншими словами, культура спілкування особистості є реальним втіленням культури суспільства, формуючись у процесі взаємодії з культурою спілкування в межах мікро- і макросередовища. Таким чином, культура спілкування (за В. Саф'яновим) – це складна, історично мінлива система, що має інтеграційний характер і відображає цілісний підхід до процесу спілкування. Вона містить цінності, які орієнтують процес спілкування, рівень розвитку й особливості суб'єктів спілкування, їхні здібності до взаєморозуміння, міру опанування способів, засобів, прийомів, правил спілкування.

Натомість етика спілкування є етичним змістом культури спілкування й відображає рівень етичної культури особистості. Прийнято вважати, що етика спілкування віддзеркалює рівень належного в культурі спілкування, тоді як культура спілкування відображає рівень суцього. Але зв'язок цих понять є настільки наскрізним, що виокремити етичний аспект із культури спілкування або відрізнити етику спілкування від культури спілкування можна лише в межах теоретичного аналізу [36].

Орієнтація духовної культури спілкування на гуманістичні цінності має відбуватися з урахуванням природних і соціальних особливостей

індивідуальностей партнерів по спілкуванню, характеризуватися високою моральністю вибору засобів спілкування. Коли культура спілкування передбачає шляхетні цілі спілкування, розуміння, співпереживання, відповідальне ставлення до своїх слів і вчинків, вона виявляється в делікатності, відчутті такту, в умінні «не помічати» недоліків партнера по спілкуванню, а навпаки, побачити в ньому такі риси, якими можна щиро захоплюватися.

Аксіологічний аспект культури спілкування передбачає наявність у суспільстві й житті людини форм творення спілкування, систематизацію й реалізацію його норм, способів і засобів відповідно до ієрархії цінностей та установок. Привертають увагу взаємозв'язок і взаємозалежність у цьому феномені нормовідповідних і творчих компонентів [44, с. 219]. Цінністю культура спілкування стає тоді, коли завдяки їй задовольняються актуальні потреби людини у спільній діяльності й духовному розвитку. Усвідомлення того, що спілкування і культура його використання – це цінності для суспільства загалом і для кожної людини зокрема, забезпечує успіх міжособистісної взаємодії.

У соціокультурному аспекті розглядає культуру спілкування Л. Орбан-Лембрик. На її думку, культура залежить не лише від комунікативного потенціалу особистості, а й від набутих нею знань, умінь, навичок установлювати контакт. Важливими є й комунікативні настанови особистості на спілкування. У процесі розвитку людини важливо забезпечити не просто формування комунікативних установок на спілкування з іншими, а саме гуманістичних комунікативних установок, завдяки яким людина не зашкодить іншому, візьме участь у конструктивному розв'язанні гострих проблем [44, с. 20]. Настанова у цьому контексті трактується як стан готовності людини певним чином реагувати на об'єкти чи вплив.

Цікаво, на наш погляд, підходить до культури спілкування Т. Чмут. Ураховуючи психологічний аспект, вона пише про психологічну культуру спілкування, яка охоплює психологічні знання і вміння: розпізнати психологію співрозмовників; адекватно емоційно реагувати на їхні дії й поведінку; вибирати стосовно кожного такі способи і засоби спілкування, які б не розходилися з мораллю, відповідали індивідуальним особливостям людей. До головних компонентів утворення високого рівня культури спілкування Т. Чмут відносить: 1) комунікативні установки, які включають механізми спілкування; 2) знання: норм спілкування, прийнятих у суспільстві; психології спілкування (категорій, закономірностей, механізмів); психології сприймання і розуміння одне одного; 3) вміння застосовувати ці знання відповідно до загальнолюдських цінностей [45, с. 35-36]. У світлі викладеного культуру спілкування пропонується уявити як суму трьох рівнозначних доданків:

*Культура спілкування = Комунікативні установки + Знання з етики та психології спілкування + Вміння застосовувати ці знання на практиці.*

У межах діяльнісного підходу культуру спілкування можна визначити як сукупність теоретичних знань, етико-психологічних положень, принципів і норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та практичних умінь і навичок взаємодії у комунікативному процесі. Тобто це своєрідна система комунікативних знань, що обслуговує практику спілкування як соціокультурний та етико-психологічний феномен, сукупність науки й мистецтва спілкуватися, різноманітних рекомендацій, узагальнень щодо побудови комунікативного процесу [37, с. 117].

У гуманістичному контексті розглядає культуру спілкування Т. Мішаткіна. За її визначенням, культура спілкування передбачає знання, розуміння й дотримання таких норм міжособистісного спілкування, які: відповідають гуманістичному підходу до інтересів, прав і свобод особистості; прийняті в суспільстві як «керівництво до дії»; не суперечать поглядам і переконанням самої особистості; передбачають її готовність і вміння дотримуватися цих норм [25, с. 143]. З огляду на це культура спілкування тлумачиться Т. Мішаткіною як система норм, принципів і правил спілкування, а також технології їх виконання, вироблені людським суспільством з метою оптимізації й ефективності комунікативної взаємодії.

Як свідчить аналіз наукових джерел, культуру спілкування часто ототожнюють з культурою мовлення, але з наукового погляду це різні феномени, бо спілкування передувало мовленню.

У працях Т. Чмут і Г. Чайки бачимо розрізнення цих понять. Так, культура мовлення визначається як здатність використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби, а культура спілкування розглядається як складова культури людини загалом, котра містить певну суму знань, у цьому контексті – як спілкування. Вона охоплює знання про психологію, етику спілкування, уміння людей застосовувати на практиці комунікативні установки. При цьому автори наголошують, що лише знання не забезпечать культури спілкування, якщо ними не скористатися. Для того щоб спілкування було успішним, потрібні вміння, а їх набувають із досвідом, психологічними засобами, за допомогою певних вправ [44, с. 19]. Вони дуже важливі для формування культури спілкування, оскільки допомагають встановити контакт між співрозмовниками, підготувати їх до позитивного сприймання інформації, перебороти байдуже чи негативне ставлення до людей, ситуацій тощо.

О. Гойхман і Т. Надеїна розуміють культуру мовлення як «володіння нормами усної і письмової літературної мови (правилами вимови, наголосу, слововживання, граматики, стилістики), а також як уміння



використовувати виразні засоби мови в різних умовах спілкування відповідно до цілей і змісту мовлення» [8, с. 29]. Іншими словами, культура мовлення – це вміння правильно говорити і писати, а також вміння вживати слова і вирази відповідно до ситуації спілкування. Таким чином, дослідники виокремлюють два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативну доцільність. Додатковими й уточнювальними їх характеристиками можна назвати: точність, логічність висловів, їх чіткість і доступність, чистота мови та її виразність, естетичність тощо.

У наведених визначеннях культура мовлення позиціонується як важлива характеристика індивіда, що виявляється у процесі спілкування і є показником його загальної культури. Культура спілкування, на нашу думку, зокрема, забезпечується культурою мовлення і є складовою особистісної культури.

Розглядаючи культуру спілкування в широкому значенні фахівці мають на увазі цілісну систему, яка складається зі взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів, кожен з яких вносить своє в характеристику цілого [44, с. 21]. Л. Орбан-Лембрик відповідно до сучасних уявлень пропонує визначати культуру спілкування за такими характеристиками:

- ступінь оволодіння комунікативною системою знань;
- сукупність умов, що забезпечують високу комунікативну компетентність, рівень комунікативної підготовки особистості;
- відповідність мовлення нормам літературної мови;
- комунікативна установка на спілкування з іншою людиною як найвищою цінністю;
- сукупність моральних вимог як складової звичок і навичок людини, що виявляється у повсякденній манері спілкування;
- дотримання етичних норм спілкування, використання комунікативних знань відповідно до етнопсихологічних особливостей особистості, норм моралі конкретного суспільства та з урахуванням загальнолюдських цінностей;
- система суспільно визнаних настанов, забобонів, звичаїв, традицій, які регламентують міжособистісні стосунки [30, с. 192].
- За концепцією В. Саф'янова [36], про культуру спілкування свідчать взаємопов'язані показники:
  - орієнтація на високі етичні цінності;
  - опанування високої психологічної й етичної культури;
  - освоєння «техніки» спілкування.

Відсутність хоча б однієї ланки дає підстави для того, щоб спілкування не вважати культурним.

У дослідженнях із проблем спілкування (переважно педагогічного) останнього десятиріччя ХХ ст. виокремився культурологічний аспект (В. Біблер, С. Курганов та ін.). У такому контексті в працях Л. Агафонцевої, Г. Бабій, І. Зарецької, Т. Старостіної та ін. з'явилося нове поняття – «комунікативна культура», яке набуло поширення стосовно педагогічної професії. У її межах це поняття розглядається як компонент педагогічної культури, особистісний компонент професійної майстерності, умова успішності педагогічного процесу й комфортності педагога у його професійній діяльності тощо.

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми свідчить про те, що комунікативна культура розглядається дослідниками як частина професійної культури фахівця (В. Грехнев, В. Сластьонін, І. Зарецька), комунікативний аспект професійної підготовки (Н. Кузьміна); частина культури особистості (А. Мудрик, В. Саф'янов). Вважаємо, що комунікативна культура є однією з визначальних властивостей сучасної людини, оскільки посідає провідне місце в загальнокультурному і професійному становленні особистості.

Сучасні філософські 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 культурне наповнення надає цьому феномену поліфункціонального характеру. Комунікативна культура в умовах інформаційної цивілізації стає метою (культура діалогу), підґрунтям (взаєморозуміння), засобом регламентації (культура ділового й повсякденного спілкування) комунікативних процесів. Разом із тим комунікативна культура відображає специфіку тенденцій сучасного інформаційного суспільства.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким кожне 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 та розвиваються через взаємодію суб'єктів. З огляду на це комунікативна культура індивіда визначається як система знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, і 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.

Незважаючи на те, що поняття комунікативної культури перебуває в процесі формування, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях спостерігаються різноманітні підходи до тлумачення цього поняття: психологічний методологічний (В. Сластьонін, Є. Бонда-

ревська, Н. Кузьміна, Б. Ліхачов); світоглядний (О. Бодальов, Б. Ломов); психологічний (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, І. Зімня, І. Котова, О. Леонтєв, Б. Паригін); психолого-педагогічний (А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Руденський); морально-етичний (І. Страхов, І. Синиця, В. Грехнев, С. Батракова); творчий (В. Кан-Калик, М. Нікандров, С. Кондратьєва). Зауважимо, що більшість досліджень присвячено комунікативній культурі педагога.

Осмилення поняття комунікативної культури розвивалося на підставі 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 у вияві вимогливості, уміння вибрати форму вимог, особлива чуйність, що виявляється в усій системі багатоманітних стосунків з учнями, їхніми батьками, у вирішенні часом надзвичайно тонких психологічних питань, які виникають у процесі педагогічної діяльності» [17, с. 146]. Істотне значення для комунікативної культури, яка ґрунтується, зокрема, на вмінні орієнтуватися в інформаційній структурі спілкування, має соціально-психологічна інформація. Вона передається якраз за допомогою етикету з використанням стандартів спілкування, кодів, знаків, символів тощо.

Слід зауважити, що становлення поняття відбувалося на основі певної трансформації й переосмилення поняття «культура спілкування». Так, В. Грехнев вирізняє поняття «культура спілкування» і визначає її «як особливу систему типових за виявом емоційно-почуттєвих, раціональних і вольових реакцій поведінки людини на основі спільності конкретних соціально значущих умов її життєдіяльності» [9]. При цьому він наголошує на значенні як психологічних особливостей учасників спілкування, так і власне соціальних, економічних, політичних, духовних, ідеологічних характеристик у змісті культури спілкування.

Б. Ліхачов, також підкреслює етичний і духовний зміст культури спілкування, який охоплює: «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 освоєння істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації» [20, с. 194].

У працях І. Риданової, присвячених основам педагогіки спілкування, запроваджується поняття «культура комунікативної взаємодії» і виокремлюються її показники:

- адекватність реакцій учнів на педагогічні дії і вчинки вчителя, синхронність спільної діяльності;

- емоційно-пізнавальна активність, атмосфера творчого пошуку і співпраці;

- дотримання етичних норм у діловому й міжособистісному спілкуванні вчителя і учнів [35, с. 25].

Є. Руденський [34], розглядаючи комунікативну культуру вчителя як систему його особистісних якостей, включає в її структуру такі компоненти: творче мислення, культуру мовної дії, культуру самоналаштування на спілкування, культуру жестів і пластики рухів у ситуації спілкування, культуру сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню, культуру емоцій, культуру комунікативних умінь. У дослідженнях Т. Єрмекової і К. Абішева комунікативна культура тлумачиться як складова професійної культури особистості і містить, зокрема, професійну мовленнєву культуру і професійну культуру мислення [13].

На ще одну принципову, на наш погляд, якість комунікативної культури вказує А. Мудрик [26, 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 має бути для людини цінністю, а ступінь значущості для суб'єкта спілкування цінностей комунікативної культури 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. Сучасні психологічні дослідження підтверджують широковідомий факт – успіх професійної діяльності залежить не лише від професійної компетентності, а й на 50 % від уміння спілкуватися. Дедалі більшого значення в житті суспільства й окремих особистостей набуває робота з інформацією, уміння її знайти, використовувати, обмінятися, а отже, не просто уміння спілкуватися, а володіння високим рівнем комунікативної культури.

У складі комунікативної культури А. Мудрик виокремлює [26, с. 3]:

- психологічні особливості особистості: товариськість, емпатія, рефлексія комунікативної діяльності, саморегуляція;

- особливості мислення, що втілюються у відвертості, гнучкості, нестандартності асоціативного ряду і внутрішнього плану дій;

- соціальні установки, що зумовлюють інтерес до самого процесу спілкування і співпраці, а не до результату;

- сформованість комунікативних умінь.

- Н. Юрченко [46] пропонує вирізняти в структурі комунікативної культури три компоненти:

- аксіологічний, який відображає основні цінності комунікативної культури: гуманістичну позицію, інтерес до людей, загальну культуру особистості, морально-етичні норми, зокрема професійні, естетичний компонент;

- технологічний, що відображає операційний аспект професійного спілкування й охоплює: загальнотеоретичні знання щодо основ міжособистісної комунікації, професійного спілкування, теорій формування особистості та її психологічних особливостей; знання своїх індивідуально-типологічних особливостей; комунікативно значущі уміння і навички: (розуміння і сприймання, міжособистісної взаємодії, володіння техніками спілкування);

- творчий, що дає змогу відстежити динаміку розвитку і саморозвитку особистості в комунікативній діяльності й передбачає передусім комунікативні якості особистості: рефлексію комунікативної діяльності, гнучкість (оперативне творче мислення, що допомагає орієнтуватися в непередбачених ситуаціях спілкування), емпатію, товариськість, емоційно-психологічна саморегуляцію, особистісну атракцію.

Нероздільна єдність і взаємозв'язок усіх компонентів виявляються в тому, що особистість опосередковує вибір комунікативних цінностей, а цінності впливають на вибір комунікативних знань і вмінь та визначають стилістику спілкування. У свою чергу, комунікативні знання впливають на вибір комунікативних цінностей і розвиток особистості, що дає імпульс до подальшого освоєння цінностей комунікативної культури.

Таким чином, 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 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.

Отже, спілкування як цінність і перша життєва необхідність перебуває в центрі уваги філософії, етики, психології, педагогіки, культурології, які намагаються з різних позицій визначити сутність цього феномена. Воно є невід'ємною складовою людського існування, важливою передумовою формування людини як соціальної істоти, здатної до співіснування з подібними до себе, а також необхідною передумовою розвитку суспільства. У процесі спілкування досягаються потрібна організація, єдність і регуляція дій окремих індивідів, інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія між ними, яка сприяє формуванню спільності настроїв і поглядів,

взаєморозумінню та узгодженості дій, згуртованості й солідарності, без яких неможлива жодна колективна діяльність і котрі утворюють культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства.

Як форма людських стосунків спілкування має діяльнісний характер. Отже, спілкування – це взаємодіяльність, яка ґрунтується на потребі людини в людині, тому воно є умовою включення людини в соціум і культуру.

Сума набутих людиною знань, умінь і навичок спілкуватися, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку, відображається в культурі спілкування. Комунікативну культуру особистості можна позиціонувати як особистісну потребу у взаємодії з іншими суб'єктами, вираження цілісного й індивідуального в людині, вияв її творчого потенціалу в здатності підтримувати позитивний характер комунікативного процесу й доброзичливо ставитися до співрозмовників.

У зв'язку з цим сучасна професійна підготовка повинна спрямовуватися на становлення духовно розвиненої культурної особистості, якій притаманне цілісне гуманістичне світосприйняття. Це можливо за наявності комунікативної культури, яка не тільки має загальнокультурні ознаки, а і є виявом внутрішньої культури особистості.

### **Запитання та завдання для самоконтролю**

1. У чому полягає сутність комунікативного повороту у філософії ХХ ст.?
2. Які філософські концепції ґрунтуються на аксіологічному підході до комунікативних процесів? Обґрунтуйте спілкування як суспільну цінність, спираючись на них.
3. Чим відрізняється спілкування від комунікації? Наведіть приклади з практики. Обґрунтуйте свою думку.
4. Охарактеризуйте спілкування як міжособистісну взаємодію, визначте його особливості відповідно до діяльнісної концепції.
5. Яку роль відіграє спілкування у міжособистісних стосунках, у тому числі у професійній сфері?
6. Що означає термін «культура спілкування»? Які особливості їй властиві?
7. У чому виявляється комунікативна культура особистості фахівця?

### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебн. для высш. учебн. завед. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998.— 376 с.
2. Апель К.-О. Трансцендентально-герменевтическое понятие языка / К.-О. Апель // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 76–92.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин / [Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.

4. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер // [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.psylib.ukrweb.net/books/buber01/index.htm>

5. Буюва Л. П. Общественные отношения и общение / Л. П. Буюва // Проблемы общения и воспитание. – Т. 1. – Тарту : Тартус. гос. ун-т, 1974. – С. 10—35.

6. Буюва Л. П. Человек : деятельность и общение. / Л. П. Буюва. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

7. Введение в психологию [под общ. ред. проф. А. В. Петровского]. – М. : Издательский центр «Академия», 1997. – 496 с.

8. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация : учебн. / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина [под ред. проф. О. Я. Гойхмана]. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с.

9. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

10. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

11. Дегтярьова Г. С. Педагогічне забезпечення розвитку комунікативної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів / Г. С. Дегтярьова // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : Сполом, 2008. – С. 298–324.

12. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) / Дж. Дьюи. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.

13. Ермекова Т. Н. Коммуникативная культура специалиста в системе образования / Т. Н. Ермекова, К. С. Абишев // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 108—110.

14. Ильяева И. А. Культура общения : опыт философско-методологического анализа / И. А. Ильяева. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 169 с.

15. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

16. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.

17. 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.

18. Лебедева Н. Г. Этика и психология деловых отношений. Деловой протокол (теория и практика) : учеб. пособие. / Н. Г. Лебедева. – Алчевск :

ДГМИ, 2002. – 194 с.

19. 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.

20. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 2001. – 607 с.

21. 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.

22. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб, 2000. – 704 с.

23. Малахов В. Етика спілкування : навч. посіб. / В. Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400 с.

24. Малахов В. А. Етика : курс лекцій : навч. посіб. – 5-те вид. / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2004. – 384 с.

25. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособ. / серия «Высшее образование» / Т. В. Мишаткина. – Ростов н / Д : Феникс ; Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 304 с.

26. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие для ВУЗов / А. В. Мудрик – М : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

27. 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.

28. Общение и межличностные отношения. [Электронный ресурс ] – Режим доступа : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=102609>

29. Общение и оптимизация совместной деятельности / [под ред. Г. М. Андреевой и Я. Яноушека]. – М. : МГУ, 1987. – 300 с.

30. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія / Л. Є. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с.

31. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.

32. Петровский А. В. Стратометрическая концепция интрагрупповой активности в коллективах. / А. В. Петровский // Социально-психологические аспекты общественной активности. – Ярославль : ЯГПИ, 1975. – С. 16–24.

33. Психология личности : учеб. пособие / [под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской]. – М. : Эксмо, 2007. – 653 с.

34. Руденский Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский / [М-во общего и проф. образования РФ; Новосибирская гос. академия экономики и управления ; отв. ред. Е. А. Яблокова] – М. :



ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ ; Сиб. соглашение, 2000. – 221 с.

35. Рыданова И. И. Основы педагогики общения : методический материал / И. И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.

36. Сафьянов В. И. Этика общения : учебное пособие / В. И. Сафьянов. – М. : Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. – 164 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook123/01/index.html?part-002.htm>.

37. Смолінська О. Є. Комуникативні процеси у навчанні : навч. посіб. / О. Є. Смолінська. – Львів : Сполом, 2010. – 254 с.

38. Соковнин В. М. Человеческое общение и идеология / В. М. Соковнин // Идеология и общественная психология. – Фрунзе : ИЛИГЛ, 1968. – 96 с.

39. Ухтомский А. А. Доминанта. / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

40. Фейербах Л. Основные положения философии будущего / Л. Фейербах // Сочинения : в 2-х т. ; пер. с нем. / Ин-т философии. – М. : Наука, 1995. – Т.1. – С. 90—145.

41. Хабермас Ю. Комуникативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комунікації. / Ю. Хабермас // Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 84—90.

42. Хребина С. В. Организационная психология образования : феноменология и концепция развития : монография / С. В. Хребина. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2007. – 288 с.

43. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. / Цицерон / [Пер. и прим. Ф. А. Петровского («Об ораторе» [с. 75—272]), И. П. Стрельниковой («Брут, или О знаменитых ораторах» [с. 253—328]), М. Л. Гаспарова («Оратор» [с. 329—384]) ; Под ред. М. Л. Гаспарова]. – М. : Наука, 1972. – 472 с.

44. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : навч. посіб. – 6-те вид., випр. і доп. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К. : Знання, 2007. – 230 с.

45. Чмут Т. К. Культура спілкування : навч. посіб. для студентів і викладачів вищих навчальних закладів / Т. К. Чмут – Хмельницький : «ХІРУП», 1999. – 358 с.

46. Юрченко Н. В. Понятие коммуникативной культуры в научно-педагогической литературе / Н. В. Юрченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11965&table=papers\\_file](http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11965&table=papers_file).

47. Ясперс К. Комуникація // Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – С. 132—148.

48. Chomsky Noam. Language and Mind. Cambridge University Press, 2006. – 208 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [bookinist.net/books/bookid-262025.html](http://bookinist.net/books/bookid-262025.html).

Розділ 4

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ  
ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ  
СЛУЖБИ ПТНЗ**

У сучасних умовах нестабільного політичного та соціально-економічного розвитку в Україні відбувається девальвація традиційних цінностей і норм (моральних, культурних, релігійних, духовних). Суперечності між очікуваним і реальним примушують особистість змінити модель своєї поведінки та вийти за межі норм, визначених суспільством. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема профілактики девіантної поведінки підлітків. Тому перед психологічною службою постають завдання пошуку форм, методів і технологій превентивної роботи з важковиховуваними підлітками, концентрації зусиль, спрямованих як на реабілітацію важковиховуваної дитини, так і на попередження відхилень від соціальних норм, усунення умов, які безпосередньо чи опосередковано негативно впливають на формування особистості неповнолітніх, учнів ПТНЗ.

Виконання поставлених завдань сприятиме переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, як передбачено Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті. У цьому документі поставлено завдання трансформувати національну систему освіти як головну ланку формування громадянина, забезпечити пріоритетний розвиток людини, її здібностей і обдарувань, зберегти та зміцнити фізичне і психічне здоров'я, дотримуючись принципу превентивності в навчально-виховному процесі [14, с. 22–25].

У Концепції національно-патріотичного виховання молоді зазначено, що принцип превентивності вимагає спрямувати виховні заходи всіх державних інституцій, враховуючи інтереси особистості, на профілактику негативних проявів поведінки молоді, на допомогу та її захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального середовища. При цьому має забезпечуватись система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямована на формування позитивних соціальних настанов; запобігання вживанню алкогольних напоїв, наркотичних речовин, різним виявам деструктивної поведінки; відвернення суїцидів, а також на пропаганду здорового способу життя, культури статевих стосунків тощо [8].

Закон України «Про професійно-технічну освіту» визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи професійно-технічної освіти, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках [6].

У Концепції превентивного виховання дітей і молоді (1998 р.) прийнятої та затвердженої Президією АПН України, наголошується, що превентивна робота повинна охоплювати всі вікові категорії дітей з метою попередження відхилень у поведінці, передусім тих, які перебувають у несприятливих умовах виховання, і вже характеризуються негативною поведінкою, а також тих, хто став на шлях асоціальної і протиправної поведінки [9, с. 6–11]. Ця концепція є новою філософією виховання, спрямованою на позитивну соціалізацію особистості в складних умовах сучасного розвитку.

У проаналізованих документах водночас із конкретно окресленими завданнями забезпечення пріоритетного, як індивідуального, так і професійного розвитку особистості в навчально-виховному процесі закладів професійно-технічної освіти, зазначений принцип превентивності. Саме цей принцип наголошує на виробленні «імунітету» в підростаючого покоління до негативних впливів соціального оточення. При цьому провідне місце відводиться профілактичній роботі щодо девіантної поведінки в учнівському середовищі, зважаючи на те, що саме така поведінка перешкоджає розвитку громадянської самосвідомості, соціалізації, формуванню і становленню особистості.

Проблема девіантної поведінки ґрунтовно досліджена у світовій психолого-педагогічній літературі. Низка досліджень широко представлена в наукових роботах зарубіжних і вітчизняних вчених: Л. Божович, С. Белічевої, Л. Виготського, М. Гернета, Я. Гілінського, Т. Гурлевої, І. Кона, Н. Максимової, М. Маркової, О. Ніколенко, Р. Новгородського, В. Оржеховської, Н. Пихтіної, А. Станської та ін. Водночас у педагогічному процесі психологічної служби ПТНЗ малодослідженими залишаються проблеми застосування методів, форм і засобів профілактичної діяльності. Серед найважливіших причин такого стану є недостатня кількість як компетентних фахівців, так і цільових психолого-педагогічних, превентивних програм із профілактики девіантної поведінки в учнівському середовищі.

Статистичний аналіз різних аномальних проявів (злочинності, самогубств, проституції, алкоголізму, наркотизації), проведений Ж. Кетле й Е. Дюркгеймом, показав, що число аномалій кожного разу неминуче зростало у періоди воєн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовувало теорію «вродженого» злочинця та свідчило про соціальні корені цього явища. Для його позначення Е. Дюркгейм увів поняття со-

ціальної аномії як стану послаблення нормативної системи суспільства, що спричиняється різкими змінами.

Соціальна аномія, за визначенням Е. Дюркгейма, – це стан суспільства, за якого значна частина його членів, знаючи про існування моральних норм, ставиться до них негативно чи байдуже. Він вважав, що до аномії ведуть такі трансформації, як суспільна дезорганізація, порушення звичного життєвого устрою, соціальні перетворення [5, с. 337].

Американський соціолог, політолог і педагог Р. Макайвер сформулював дефініцію психологічної аномії – стану свідомості, коли почуття соціальної згуртованості руйнується чи надзвичайно послаблюється. Р. Макайвер визначає її як «...руйнування почуття залежності індивіда від суспільства...», зазначаючи, що аномічна людина стає духовно стерильною, таку людину не стримують моральні принципи, для неї більше не існує моральних норм, є лише усвідомлені бажання; така людина позбавлена почуття спадкоємності, обов'язку, відчуття потреб інших людей. Вона скептично ставиться до життєвих цінностей інших, її єдиною релігією стає філософія заперечення [29, с. 89], збагачення та задоволення своїх різноманітних егоїстичних потреб за будь-яку ціну (важливість життя іншої людини до уваги не береться).

Соціальна та психологічна аномії породжують «емоційне поле», яке значною мірою побудоване на недовірі, ворожості, дбанні лише про власну мету тощо. Соціальне оточення здебільшого людьми сприймається негативно, за винятком тих, хто оцінюється індивідом як «подібні до мене». Це є соціально-психологічним підґрунтям для девіантної поведінки, передусім вразливих верств суспільства – неповнолітніх.

Згідно з класифікацією Ц. Короленко та Т. Донських, всі поведінкові девіації поділяються на дві групи: нестандартну і деструктивну поведінку.

Нестандартна поведінка може мати форму нового мислення або таких дій, що виходять за межі стереотипів поведінки. Деструктивна поведінка залежно від спрямованості, поділяється на внутрішньодеструктивну поведінку (суїцидальна, конформістська, аутична) та зовнішньодеструктивну поведінку, яка, у свою чергу, поділяється на анти-соціальну поведінку (полягає в діях, які порушують чинні закони і права інших людей у формі асоціальної поведінки) й адиктивну поведінку (передбачає використання будь-яких речовин або специфічної активності з метою відходу від реальності й отримання бажаних емоцій) [10, с. 97–98].

Соціально-педагогічна література висвітлює девіантну поведінку як таку, яка має широкий контекст відхилень не лише від юридичних, а й моральних, культурних, релігійних, духовних норм функціонування особистості в певному суспільстві та звичаєвості. Девіантна поведінка – завжди антисуспільна. Така поведінка характеризується відхиленнями,

пов'язаними з порушенням соціальних норм і правил, які притаманні мікросоціальним відносинам (сім'я, школа) і малим статевовіковим соціальним групам [4, с. 216].

Трактування будь-якої норми потребує уваги та відповідальності особистості, оскільки саме на основі її розуміння встановлюються критерії відхилень від норми з усіма наслідками для суспільства. Визначаючи норму, слід ураховувати складність, багатогранність, а також суперечливість поведінки людини в соціумі. Норма містить не лише середньостатистичну величину, а й серію допустимих відхилень від неї в певному діапазоні, визначеному суспільством [11, с. 5].

Такі відхилення спровоковані різними чинниками, зокрема, доступністю для молодого покоління різноманітних спокус (алкоголь, наркотики, раннє статеве життя і тощо), які призводять до девіантної поведінки. Суттєвим параметром такої поведінки є відхилення в той чи інший бік із різною інтенсивністю і через різноманітні причини від поведінки, яка визнається нормальною. Норма поведінки базується на збалансованості психічних процесів (на рівні властивостей темпераменту), адаптивності та самоактуалізації (на рівні характерологічних особливостей), духовності, відповідальності та совісності (на особистісному рівні). Так само й девіантна поведінка людини становить систему вчинків (або окремі вчинки), які суперечать прийнятним у суспільстві нормам і виявляються у вигляді як незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації, так і ухилення від морального контролю за власною поведінкою.

Отже, поняття «девіантна поведінка» акцентує увагу на порушенні широкого спектра законів, норм, правил і традицій, обов'язкових для виконання членами суспільства. Функціонування людини згідно з цими вимогами, правилами, нормами і законами схвально сприймається, вважається єдино можливим, прийнятним, правильним у моральному аспекті, тоді як нехтування ними викликає суспільний осуд, негативне ставлення, стигматизацію з боку більшості людей до тих, які порушили ці норми.

Факти порушення правил поведінки учнями ПТНЗ, а також не завжди правильне розуміння і трактування суспільно визнаних норм підлітками свідчать про необхідність нових підходів до названої проблеми. Тому вже на першому році навчання у ПТНЗ актуальності набуває своєчасна, рання психологічна діагностика схильності учнів до девіантної поведінки. Також сукупності зусиль потребує спільна співпраця психолого-педагогічних працівників ПТНЗ із науковцями щодо розроблення комплексу профілактичних програм, заходів психолого-превентивної допомоги, тренінгів, анкет діагностичного спрямування тощо.

У психолого-педагогічному пошуку, як і в кожному іншому науковому дослідженні, важливим є ґрунтовне розуміння та найвдаліше висвітлення ключових понять, які стосуються проблеми, що вивчається. Ключовим поняттям нашого дослідження є «превентивність».

Вперше в Україні термін «превентивний» був вжитий у 1994 р. внаслідок творчої співпраці департаменту превентивної освіти ЮНЕСКО з лабораторією профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

Огляд довідкової літератури дав можливість визначити поняття превентивності. «Превентивний» – (лат. *praevenivus*) означає запобіжний [22].

У соціально-психологічному словнику термін «превентивний» пояснюється як такий, котрий попереджає що-небудь, запобігає чомусь; профілактичний, попереджувальний [23].

Автори тлумачного словника психіатричних термінів визначають дефініцію «превентивний» (лат. *praevenivum* – попереджувати, запобігати) як попереджувальний, профілактичний, запобіжний [20, с. 498].

Дослідники С. Ожегов і Н. Шведова тлумачать термін «превентивний» (від лат. *praevenio* – випереджаю, запобігаю) як застережливий, запобіжний (наприклад, превентивне щеплення); такий, що випереджає дії осоружної сторони [21, с. 115].

Отже, аналіз наявних дефініцій поняття «превентивний» вказує на три основні аспекти цього явища: 1) запобіжність; 2) попередження та профілактика; 3) застереження. Власне, таке тлумачення превентивності, на нашу думку, є найбільш повним і логічним.

У теорії і практиці превентивної роботи розрізняють загальну та спеціальну профілактику. Загальна профілактика полягає в діяльності держави, суспільства; вона націлена на вирішення суперечностей у галузі економіки, соціальної політики, суспільного життя, у морально-духовній сфері тощо. Її реалізують органи державної влади й управління. Отже, загальна профілактика залежить від стабільного, позитивного характеру розвитку всіх суспільних інститутів, ліквідації критичних станів економічної сфери, які сприяють розвитку організованої злочинності. Загальні превентивні заходи протидії правопорушенням є основою будь-яких зусиль із попередження масової асоціальної поведінки дітей, у тому числі схильних до проституції [30, с. 234].

Спеціальна (за призначенням у певній галузі науки) профілактика має інтердисциплінарний характер. Хоча першочергові профілактичні заходи здійснюються насамперед у галузі медицини, спеціальна профілактика актуальна та дієва в педагогіці, психології, соціології, кримінології тощо. В юридичній практиці профілактика передбачає примусові та наглядові заходи, спрямовані на попередження й обмеження суспільно небезпечних дій і злочинів [24, с. 436].

Превентивний напрям у ПТНЗ реалізується психологічною службою системи освіти, яка є складовою державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України. Вона діє на підставі статей 21 і 22 Закону України «Про освіту» з метою виявлення та забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в навчальних закладах.

Психологічна служба в системі освіти – це багаторівнева організаційна система, яка охоплює основні структурні одиниці (установи, підрозділи, посади), основу яких становлять фахівці з практичної психології та соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби. Практичний психолог і соціальний педагог є головними ланками системи соціального та психологічного забезпечення на рівні навчального закладу та залучені до розв'язання основних завдань цієї системи.

Основною метою діяльності психологічної служби ПТНЗ є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, профілактика асоціальних відхилень у процесі професійного становлення учнів і опанування ними майбутньою професією, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх його учасників (вихованців, учнів, педагогічних і науково-педагогічних працівників).

Основні завдання психологічної служби полягають у:

1. сприянні повноцінному розвитку особистості учня ПТНЗ на кожному віковому етапі; індивідуальних особливостей підлітків, їхніх інтересів (здібностей, відчуттів, стосунків, захоплень, життєвих планів і т. ін.);
2. створенні сприятливого психологічного клімату й умов для формування в них мотивації до самовиховання і саморозвитку;
3. забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на підставі його психолого-педагогічного діагностування;
4. профілактиці девіантної, аморальної поведінки учнів ПТНЗ;
5. наданні своєчасної психологічної допомоги і підтримки як учням, так і їхнім батькам, педагогам, майстрам виробничого навчання.

Основними видами діяльності психологічної служби є:

1. діагностика – психологічне обстеження вихованців, учнів, їхніх груп і колективів; моніторинг змісту й умов індивідуального розвитку вихованців й учнів;
2. визначення причин, що ускладнюють розвиток, навчання та виховання учнів ПТНЗ;
3. корекція – вжиття медичних психолого-педагогічних заходів із метою усунення відхилень у психофізичному й інтелектуальному розвитку

та поведінці, схильності особистості учня до узалежнень і правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи;

4. реабілітація – надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, які перебувають у кризовій ситуації (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;

5. профілактика – своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі;

6. прогностика – розроблення та застосування моделей поведінки групи й особистості в різних умовах, проектування змісту та напрямів індивідуального розвитку вихованців, учнів і складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп і міжгрупових стосунків [18].

Таким чином, психологічна служба ПТНЗ забезпечує вчасне та систематичне вивчення психофізичного розвитку учнів, мотивів їхньої поведінки й діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей; створює умови для саморозвитку та самовиховання; сприяє виконанню превентивних, освітніх і виховних завдань водночас керуючись Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», іншими нормативно-правовими актами та Положенням про психологічну службу системи освіти України тощо.

Будь-які превентивні дії психологічної служби ПТНЗ пов'язані з попередженням негативних вчинків, девіацій у поведінці тощо та не можливі без виховання. Превентивне виховання – організована діяльність, яка забезпечує теоретичну та практичну реалізацію заходів, спрямованих на запобігання та подолання відхилень у поведінці підлітків, розвитку різних проявів асоціальних, аморальних вчинків:

1. правопорушень (схильності до агресій, крадіжок, обману й інших вад);
2. екологічної брутальності та егоцентризму (ставлення до всього, що оточує, як до засобу та матеріалу для задоволення особистих примітивних потреб);
3. статевих відхилень та їхніх наслідків (статевої деморалізації, сексуального насильства, ППСІ (інфекції, що передаються статевим шляхом), венеричних хвороб тощо);
4. поганих звичок (алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, тютюнопаління);



5. важких психологічних і психічних станів із наслідками (депресії та суїциду, акцентуації та загострення психопатичних тенденцій тощо) [32].

Отже, превентивне виховання в системі професійно-технічної освіти – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психологічний, духовний розвиток, а також на розвиток почуття соціальної відповідальності підлітків за свою поведінку, що сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків. Превентивне виховання має: сприяти формуванню моральних почуттів, які регулювали б поведінку в учнів (почуття законності обраної мети, правомірності шляхів і засобів їхньої реалізації, відповідальності), виробленню в них «імунітету» до негативних впливів соціального оточення; здійснювати профілактику, корекцію негативних проявів у поведінці молоді; спрямовуватися на допомогу і захист.

Мета превентивного виховання – дати змогу молодій особі розібратися в явищах, що можуть зашкодити здоров'ю, соціальному, фаховому й матеріальному успіху і в цілому зробити правильний вибір. В умовах гуманізації освіти таке виховання має ґрунтуватися на розумінні людини як найвищої цінності суспільства.

З огляду на викладене, ми вважаємо, що превентивність має бути складовою будь-якої соціально-педагогічної й психологічної дії, оскільки превентивний процес суттєво посилює позитивний потенціал суб'єктів взаємодії. Актуальність проблеми превентивного виховання учнів ПТНЗ, з одного боку, зумовлена суспільною потребою в ранній профілактиці відхилень у поведінці підлітків, а з іншого – реальними можливостями її успішного здійснення у пубертатному віці – періоді ефективного засвоєння моральних норм і вироблення суспільно схвальних моделей поведінки, формування суб'єктності учня.

Слід урахувати й те, що у зв'язку зі змінами суспільного розвитку і їхнім впливом на особистість збільшуватиметься частка превентивного виховання в структурі загальної виховної діяльності не лише освітніх закладів, а й суспільства [19].

Система превентивного виховання як галузь психолого-педагогічної науки ґрунтується на теоретико-методологічних засадах особистісно орієнтованого, діяльнісно-гуманістичного підходу до особистості відповідно до Закону України «Про освіту», Національною доктриною про освіту в Україні, на Конвенції ООН про права дитини, Міжнародних актів і рекомендацій щодо становища дітей і молоді, положеннях Національної програми «Діти України», Національних програм протидії зловживанню психоактивних речовин, «Здоров'я нації» та ін.

Система превентивного виховання – це керована діяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів превентивного характеру, спрямованих на попередження, подолання відхилень у поведінці підлітків і запобігання розвитку різних форм їхньої асоціальної, аморальної поведінки.

Усі превентивні заходи, які утворюють систему роботи психологічної служби ПТНЗ поділяють на три типи:

1. Первинна (рання) соціальна превенція спрямована на збереження та розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя учнів, на попередження несприятливого впливу на особистість учня (соціальна, психолого-педагогічна профілактика).

2. Вторинна – раннє виявлення негативних змін у поведінці особистості з метою попередження їхнього подальшого розвитку (діагностика, превентивна допомога і корекція).

3. Третинна (або цілеспрямована) превенція охоплює сукупність заходів, націлених на попередження переходу відхилень у поведінці підлітків в більш важку стадію (адаптація, реабілітація і ресоціалізація).

Завдання первинної профілактики – створити соціально-педагогічні умови для усунення або мінімізації впливу обставин і факторів, які провокують девіантну поведінку, формування просоціальних цінностей та вдосконалення тих моделей поведінки, життєвих умінь і навичок, які відіграють позитивну роль у процесі соціалізації молодої людини.

Визначальними формами первинної профілактики: робота в середовищі учнів ПТНЗ за принципом «рівний – рівному», розповсюдження соціальної реклами превентивного характеру, наскрізні (репрезентативні) опитування підростаючого покоління за місцем проживання, масові розважальні заходи як умова змістовного проведення дозвілля, а також нетрадиційні форми профілактичної діяльності у закладі професійної освіти тощо.

Основними методами первинної профілактики є: інформування, консультування, бесіди, переконання, формування знань, умінь і навичок просоціальної відповідальної поведінки шляхом демонстрації тематичних відеофільмів, фільмів, реалізації профілактичних програм.

Первинна профілактика є масовою та найефективнішою. Вона базується на комплексному системному вивченні впливу умов і факторів соціального та природного середовища на здоров'я і розвиток учня з метою їхньої регуляції.

Вивчення напрямів і методик первинної профілактики дає змогу вирізнити серед них такі, які відповідають сучасним вимогам і наявним соціально-психологічним факторам, зокрема:

1. вдосконалення технологій і методик первинної профілактики, передусім соціально-психологічних методик формування та розвитку

особистісних ресурсів, що забезпечують домінування цінностей здорового способу життя й психологічне закріплення установки на відмову від девіантної поведінки;

2. розроблення профілактичних програм і методик, скерованих на підвищення соціально-психологічних ресурсів сім'ї (виховання в дітей і підлітків законослухняної, успішної та відповідальної поведінки, знань і навичок у батьків щодо забезпечення психологічної підтримки процесу соціалізації дітей, схильних до девіантної поведінки, уникнення їхнього розриву із сімейним оточенням, сприяння соціально-медичній і соціально-психологічній реабілітації такого контингенту підлітків);

3. залучення лідерів з-поміж представників волонтерського руху, молоді та їхніх батьків до профілактичної роботи за методикою «рівний-рівному»;

4. активізація особистісного потенціалу підлітків, пошук матеріальних ресурсів, координація зусиль усіх професіоналів: педагогів, психологів, медиків, працівників соціальних служб і правоохоронних органів, членів громадських рухів, фондів, організацій, батьків задля активної протидії сексуальній деморалізації в молодіжному середовищі [25, с. 111].

Вторинна профілактика девіантної поведінки здійснюється в учнівському середовищі серед учнів, які входять у так звану групу ризику. Це підлітки, які здебільшого походять із неблагополучних сімей, або виховуються у дитячих будинках чи інтернатах як природні чи соціальні сироти та виявляють соціальну дезадаптацію і схильність до девіантної, зокрема аморальної, поведінки. Такі учні, як правило, палять, вживають спиртні напої, експериментують із психотропними ліками, наркотиками, прогулюють заняття, погано вчаться, виявляють грубість і зухвалість у ставленні до дорослих, входять до молодіжних груп ровесників (у тому числі субкультур асоціального спрямування), часто проводять час у барах, нічних клубах тощо.

Щодо такого контингенту підлітків із групи ризику вторинна профілактика полягатиме у роз'ясненні впливу шкідливих наслідків ризикованої поведінки на фізичний, психічний і духовний розвиток особистості, а також можливостей для альтернативного проведення дозвілля та просоціального розвитку особистості.

Вторинна профілактика девіантної поведінки передбачає своєчасне виявлення таких осіб, які належать до групи ризику і корекцію поведінки особистості учня, який проявляє асоціальну поведінку, не дотримується прийнятих морально-правових та етичних норм. Тут слід подбати про:

1. формування достовірних правових і медичних знань, зокрема щодо зростання поширеності ПСШ; формування життєвих умінь і навичок, необхідних для самозбереження від негативного впливу деморалізованих осіб, асоціальних груп ровесників та ін.;

2. переконання в потребі кардинальної зміни у ставленні до самого себе, свого місця в соціумі, усвідомлення цінності життя та відповідального ставлення до виконання своєї ролі в ньому.

До форм вторинної профілактики ми відносимо: комплекс соціальних, освітньо-виховних, медико-психологічних заходів, соціально-психологічних тренінгів із профілактики девіантної поведінки (вживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління і т. ін.), реалізацію профілактичних програм; до методів – індивідуальне консультування, тренінги, переконання, роз'яснення про небезпеку ведення аморального та переваги здорового способу життя тощо.

Таким чином, вторинна профілактика девіантної поведінки в учнівському середовищі спрямована на корекцію відхилень у системі цінностей, моральних норм і поведінки, протидію поглибленню деструктивного розвитку особистості.

Суть діяльності третинної профілактики (реабілітації, корекції, ресоціалізації) передбачає формування в учнів ПТНЗ навичок відмови від пропозицій деструктивного характеру, а також систему організаційно-правових соціально-педагогічних і психологічних заходів.

Третинна профілактика передбачає виявлення чинників і особливостей змін поведінки та свідомості учня, які призвели до виникнення проблеми, а також усунення мотивів через перенавчання та перевиховання неповнолітніх, створення умов для позитивної зміни та підвищення їхнього соціального статусу, сприяння в реадaptaції до гідного життя в суспільстві. Третинна профілактика є зазвичай індивідуальною і передбачає тривалу роботу та комплекс соціальних послуг.

Форми третинної профілактики становитиме комплекс соціальних, освітньо-виховних і медико-психологічних заходів психологів, соціальних педагогів та ін., які спрямовані на інтегрування в суспільство учнів, які вже стали на згубний шлях, із метою запобігання повторним випадкам деструкцій у поведінці, водночас сприяючи відновленню особистого та соціального статусу молодій особі і повернення її в родину, навчальний заклад, до суспільно корисної діяльності; методом – індивідуальна робота (бесіди, консультування, тренінги формування соціально значущих навичок, робота в групах психологічної підтримки для осіб із аналогічними проблемами тощо).

На підставі викладеного матеріалу можна зробити висновок, що третинна профілактика в учнівському середовищі ПТНЗ має:

1. чітко визначати мету, завдання, зміст, форми та методи роботи залежно від особливостей кожного індивідуального випадку і типу особистості учня;

2. забезпечувати індивідуальний, диференційований підхід до

окремих представників вибраної групи молоді, яка має досвід аморальної, деструктивної поведінки;

3. надавати адресну фахову допомогу та підтримку (правову, релігійну, медичну, психологічну, педагогічну тощо) учням, які хочуть стати на шлях виправлення і розпочати «нове» життя;

4. формувати моральну свідомість і відповідальність за свої вчинки, розвивати риси характеру (сумлінність, працьовитість, релігійність тощо) і якості особистості (наприклад, професійну компетентність, освіченість, культуру), котрі сприятимуть соціальній реабілітації учнів-девіантів у суспільстві та запобігатимуть явищу «аморального, деструктивного рецидивізму».

Відповідно до типів виокремлюють і функції превентивного виховання:

1. діагностично-прогностичну – аналітична робота зі з'ясування причин і умов відхилень у поведінці дитини;

2. корекційно-реабілітаційну – використання оптимальної коригувальної допомоги, перевиховання та подолання негативних проявів у поведінці, налагодження стосунків для позитивного способу життя;

3. освітньо-консультативну – застосування сучасних технологій надання оптимальної освітньої, консультативної інформації; попередження і нейтралізація надмірної інформації про види і форми негативних явищ;

4. організаційно-методичну – опрацювання й реалізація міжгалузевих науково-дослідних проектів із проблем превентивного виховання; дослідження соціально-гігієнічних і медико-біологічних факторів розвитку схильності неповнолітніх до негативної поведінки; розроблення заходів щодо її профілактики;

5. інтегровано-просвітницьку – збирання, обмін, аналіз, адаптація, узагальнення та впровадження вітчизняного й зарубіжного досвіду превентивної практики [2, с. 99–102].

Профілактичну роботу слід розрізняти також за напрямками превентивної освіти. Ця діяльність має проводитися в трьох напрямках через:

1. засоби мас-медіа (соціальна реклама, пропаганда здорового способу життя авторами радіо- та телепередач, професійне консультування запрошених фахівців щодо питань усебічного розвитку підлітків. Створення відеокліпів, відеосюжетів, плакатів, а також брошур, що достовірного інформують на різну тематику для цільових груп);

2. формування відповідальних компонентів змісту предметів навчальної програми ПТНЗ, дотичних до проблематики деструкцій у поведінці. Наприклад: статевої освіти (знань про статеве дозрівання та розвиток, питання репродуктивного здоров'я та чинники його руйнування, зокрема, вияви сексуальних відчуттів, статеве життя, вагітність,

народження, аборти, безплідність, венеричні захворювання, СНІД, протизаплідні засоби тощо);

3. викладання елективного курсу – окремого навчального предмета, метою якого буде виховання культури поведінки, формування у неповнолітніх, умінь і навичок спілкування, правильних установок і просвіта у фізіологічних і психологічних питаннях, вибраних аспектах планування сім'ї тощо, а також сприяння вмінню учнів робити правильний вибір у ситуаціях, що стосуються особистого здоров'я;

4. проведення тематичних заходів на задану тематику.

Такі заняття краще проводити в невеликих групах, певні теми доцільно розглядати диференційовано з хлопцями та дівчатами. Спілкування має проводитися у невимушеній атмосфері, найкраще у формі діалогу. Актуальними на таких заняттях є зустрічі з фахівцями різних інституцій кримінальної міліції у справах дітей, шкірвендиспансеру, кризового центру допомоги жінкам тощо, створення ігрових ситуацій, проведення дискусій щодо матеріалів зі «скриньки запитань», обговорення відеофільмів і сюжетів, інших форм роботи із соціальної профілактики деструктивної поведінки. Під час організації превентивної діяльності в учнівському середовищі обов'язково мають ураховуватися різні перешкоди, можливі при роботі з цією молодіжною групою, наприклад, у вигляді скептицизму, знеохочення, виявів сарказму, зарозумілості з їхнього боку. З огляду на це особливу увагу необхідно приділяти добору змісту, форм і методів профілактичної роботи так, аби вона характеризувалася відповідним рівнем новизни інформації, викликала інтерес та активність учнів і мала професійний рівень реалізації. У протилежному випадку така соціальна профілактична робота не дасть жодного ефекту.

Отже, головною передумовою покращання ситуації у сфері морального здоров'я загалом є обґрунтована й добре налагоджена система первинної профілактики та доступність якісних послуг (соціального, психологічного, педагогічного, медичного, правового характеру). Потрібні системні, добре скоординовані зусилля в напрямі діяльності, пов'язаної з вихованням молодих людей, формуванням у них навичок відповідальної та безпечної і репродуктивної поведінки.

Таким чином, можна констатувати, що зважаючи на негативні тенденції, які спостерігаються нині в молодіжному середовищі, соціальна профілактика девіантної поведінки учнів ПТНЗ як галузь превентивної діяльності є вкрай необхідною. Соціальна профілактика має провадитись як науково обґрунтована, гуманістично спрямована випереджальна і диференційована соціально-психологічна діяльність, покликана передусім запобігати, а у випадках актуалізації проблеми – мінімізувати дію шкідливих факторів, забезпечувати зміну мотивації й обставин, що

виконують захисну функцію. Така робота має на меті створити оптимальні умови просоціального розвитку особистості де б виявилися різні суспільно значущі види її активності, розкрився її внутрішній потенціал.

Попри різноманітність виконуваних функцій, типів, напрямів превентивної діяльності вона безпосередньо чи опосередковано спрямована на людину (індивіда) в різних аспектах її життєдіяльності. Далі зосередимо свою увагу на розкритті рівнів профілактики: загальносуспільному, мікросоціальному й індивідуальному рівні.

Загальносуспільний рівень сприяє запобіганню та вирішенню проблем, пов'язаних із негативними соціальними явищами на загальнодержавному рівні, тобто на рівні найвищих законодавчих і виконавчих органів держави, які формують соціальну політику, здійснюють соціальний захист вразливих верств населення та надають їм різноманітні соціальні послуги через державні інституції, громадські організації та релігійні громади.

На цьому рівні також формуються соціальні норми стосовно осіб, які з певних причин стали жертвами асоціальних моделей поведінки (алко-, наркозалежні, люди нетрадиційної сексуальної орієнтації, гіперсексуальні, ВІЛ-інфіковані й ін.) [1, с. 15].

Загальносуспільний рівень відіграє важливу роль у профілактичній діяльності щодо запобігання девіантної поведінки, передусім шляхом правової регуляції проблем, які спостерігаються в організації діяльності системи державних соціальних служб для молоді.

Превентивні заходи цього рівня мають бути організовані таким чином, щоб різними способами запобігати деструктивній поведінці та впливати насамперед на особистість, яка розвивається. Така діяльність реалізується через соціальну політику, що визначає й моделі поведінки, і соціальні норми, і характер розвитку молодіжного середовища тощо, а це у свою чергу впливає на соціальну орієнтацію особистості.

Соціалізація молодої людини реалізується під впливом правових і морально-етичних норм, а також суспільної думки як визначених певним суспільством критеріїв оцінки окремого соціального явища чи навколишнього світу загалом. Громадська думка, засуджуючи моральні відхилення від загальноприйнятих норм, регулює поведінку особистості, утримуючи її в правильному морально-етичному «руслі» розвитку, налаштовує на дотримання моральних засад у поведінці, спрямовує та коригує поведінку в цілому й окремі вчинки. Соціальна думка опосередковано програмує набір соціально прийнятних дій відповідно до встановлених у суспільстві норм і правил. Таким чином, суспільна думка опосередковано визначає критерії соціального контролю за життям окремих індивідуумів [16, с. 13–14].

Соціальний контроль – це форма керування соціальними процесами та поведінкою членів суспільства як у сфері побуту, так і в галузі моральної поведінки [13, с. 146–147]. Без такого контролю окремі організації розв'язати проблеми алкоголізації, наркоманії, статевої деморалізації в підлітковому середовищі не зможуть. Формування суспільної думки яка є непримиримою до вживання алкоголю, наркотиків неповнолітніми, порушень моральних норм у статевої поведінці має стати важливим завданням ЗМІ й інших інституцій суспільного навчання і виховання.

Мікросоціальний рівень превентивної роботи психологічної служби ПТНЗ характеризується своїм впливом на «мікросоціум» (тобто сім'ю, родину, навчальне оточення підлітка, групу його ровесників: вулична компанія, друзі, члени тієї самої субкультури, учасники гуртків, клубів тощо). Робота на цьому рівні дуже важлива, оскільки саме родина підлітка і його найближче оточення здатні вплинути на ймовірність проявів девіацій у поведінці молодого людини. Серед профілактичних заходів цього рівня – ознайомлення психолога (соціального працівника, класного керівника, майстра виробничого навчання) з родинним середовищем та мікрооточенням (друзями, знайомими підлітка) з метою виявлення, мінімалізації чи можливого усунення причин і умов, які спонукають до ведення деструктивного способу життя.

Іншим важливим напрямом діяльності є робота з батьками: тематичні батьківські збори, сімейні консультації, забезпечення батьків відповідною літературою, спонукання їх до глибинного пізнання та контролювання кола спілкування дитини, способів проведення нею вільного часу тощо.

Організуючи профілактичну роботу на цьому рівні, слід знати, що низький культурний, духовно-моральний і освітній рівень найближчого оточення є визначальним чинником моральної деградації підлітка. Через бажання здобути авторитет серед ровесників неповнолітні не можуть обрати суспільно корисний і прийнятний вид соціальної активності, який би задовольняв їхні потреби і прагнення, водночас відповідаючи інтересам суспільства.

У профілактичній діяльності на мікросоціальному рівні потрібно враховувати незаперечний факт, що батьки є надзвичайно важливим і впливовим джерелом формування здорового способу життя. Згідно з результатами українських досліджень 36 % 10–16-річних дітей повністю довіряють батькам і відверто обговорюють із ними будь-які питання, а ще 52 % довіряють батькам, хоча деякі питання не можуть із ними обговорити. Таким чином, 88 % підлітків довіряють батькам, а це означає, що довіряють і тій інформації, яку отримують від них. Лише 1 % респондентів зазначили, що вони зовсім не покладаються на інформацію, котру отримують у родинному колі. Про високий рівень довіри та



достатньо відверті стосунки між підлітками і батьками свідчать відповіді більшості опитаних 10–14-річних учнів, які засвідчують, що зазвичай батьки знають, де і з ким їхні діти бувають ввечері [26, с. 55]. Наявність довірливих стосунків із батьками у підлітків теж є свідченням поваги та їхнього авторитету в дітей, що створює добрі передумови для співпраці та скерування енергії вихованців у правильне русло.

Сучасна психологія доводить, що особистий приклад батьків як провідний і ґрунтовний фактор сімейного виховання легко сприймається та приймається дітьми, особливо в межах тієї самої статі, тобто для хлопців взірцем поведінки є батько, а для дівчаток – мати [12, с. 24]. Ситуація ускладнюється, коли в сім'ї немає безпосереднього прикладу для наслідування або він є невідповідним. Тому діти з неповних чи дисфункційних сімей мають «більше шансів» вияву деструкції у поведінці.

Таким чином, провадячи превентивну роботу на мікросоціальному рівні, психологічній службі ПТНЗ потрібно наголошувати батькам на тому, що виховна функція сім'ї полягає в організації довірливих контактів із дітьми, їхньому вихованні в різних аспектах, у тому числі статевому, а також допомозі в самореалізації. Сім'я забезпечує також надзвичайно важливу – соціалізуючу функцію. Від її успішної реалізації залежить інтерналізація суспільних норм, формування відповідної ієрархічної системи цінностей, на вершині якої мають міститися абсолютні цінності, які відображають духовно-моральну зрілість особистості.

Надаючи інформацію в процесі цілеспрямованої та послідовної профілактичної роботи з батьками, можна вийти на зовсім інший – відмінний рівень сімейного виховання, таким чином попереджаючи в молодіжному середовищі розвиток таких негативних явищ, як алкоголізм, наркоманія, бродяжництво, статева деморалізація, дитяча проституція, аборти, раннє материнство, венеричні хвороби тощо.

Однак не кожна сім'я фактично реалізує покладені на неї суспільством соціалізаційно-виховні функції щодо дітей, особливо підлітків. Перехідний підлітковий період як такий є кризовим, переломним у формуванні особистості, що значно ускладнює виховну діяльність сім'ї. Саме в цей період батьки поступово втрачають провідні позиції у процесі соціалізації та виховання, а їхнє місце займає група ровесників. Цей процес особливо загострений у неблагополучних сім'ях, де діти, скривджені батьками та відкинуті освітньою системою як відстаючі, активно шукають замінного середовища психологічної підтримки, яким стає для них вуличне оточення.

На особистісному (індивідуальному) рівні – профілактична робота передбачає вплив на конкретного представника цільової групи, сфокусований так, щоб не допустити проявів деструктивних вчинків, а сприяти

формуванню тих якостей особистості, спрямованих на реалізацію здорового способу життя з використанням правових, соціальних, психологічних, медичних та інших засобів впливу.

Як відомо, вживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління, ранні статеві стосунки є основним мотивом міжособистісного спілкування серед ровесників у підлітковому віці, коли виникає потреба самоствердитися, перевірити себе та довести іншим свою зрілість, компетентність, уміння подобатися, зваблювати, сексуально задовольняти, кохати і бути коханими [15, с. 25].

Зважаючи на викладене, формувати в учнів моральну саморегуляцію поведінки потрібно не після перших проявів девіацій, а набагато раніше, здійснюючи це систематично.

Індивідуальний рівень запобігання девіантній поведінці, зокрема вживанню алкоголю, наркотиків, статевій розпусті, розрахований на конкретну особу. Мета – вжити всіх доступних заходів, щоб зупинити розвиток важчих форм і наслідків такої поведінки та мінімізувати чи, по можливості, виправити негативні якості особистості учня. До профілактики на особистісному рівні можна віднести фахове консультування, лікування, психотерапію і психокорекцію, тренінги особистісного зростання, індивідуальні бесіди, участь у роботі груп психологічної підтримки тощо.

Провадячи роботу з підлітками, потрібно зважати на те, що одні й ті самі психолого-педагогічні прийоми можуть по-різному впливати на конкретну особистість, тому важлива психопедагогічна діагностика стану та типу особистості, а також аналіз її життєвої ситуації як важлива передумова вибору адекватної стратегії допомоги. Профілактична робота на індивідуальному рівні є досить складною і тривалою, потребує продуманої науково обґрунтованої системи і фахової підготовки до її здійснення.

Індивідуальна профілактика як процес складається з кількох етапів. Передусім це початковий етап – спостереження й виявлення осіб, сукупність дій і вчинків яких дають підстави передбачати схильність неповнолітніх до девіантної поведінки або констатувати це як факт.

Другим є діагностичний етап, який має на меті встановлення причин і мотивів такої поведінки, аналіз глибини та специфіки її прояву.

Наступний етап безпосереднього втручання, в якому здійснюватиметься позитивна зміна у світогляді та поведінці учня, формування в нього відповідального ставлення до себе самого: самоповага, впевненість, прагнення до просоціальної самореалізації, адекватна самооцінка, самокритика і т. ін. У подальшій роботі – формування позитивних якостей особистості та використання їх у перебудові системи цінностей, понять, поглядів, переконань, суджень.

Після цього відбувається етап реалізації запланованих змін, коли плануються індивідуальні заходи запобігання деструктивним проявам (виховного, психологічного, правового, санітарно-гігієнічного й інших спрямувань), у яких передбачені кроки послідовної зміни всієї структури особистості-суб'єкта, його ставлення до моральності, побутової та статевої поведінки, поглядів на життя тощо.

Таким чином, важливими завданнями психологічної служби ПТНЗ щодо профілактики на особистісному рівні, зокрема, буде запобігання процесу відхилень у поведінці та спрямування чуттєво-емоційної сфери життя підлітка на властивий шлях. Важливою передумовою є попередження або виявлення, обмеження й елімінація чинників, які сприяють виникненню аморальних мотивів і проявів деструктивної поведінки.

Працюючи з підлітками, потрібно враховувати наявність у них різних психологічних комплексів, інтерперсональних проблем, внутрішніх і явних конфліктів. Їм часто притаманна незадоволеність своїм статусом у групі, колі друзів, сім'ї тощо.

Важливу роль в індивідуальній профілактичній діяльності відіграють психологічні консультації, превентивна освіта, яка може реалізовуватися за допомогою індивідуальних бесід. У такій роботі слід уміло показати антисуспільну суть девіантної поведінки, довести до свідомості учня, що така поведінка призведе до негативних наслідків у подальшому житті.

Активна участь у житті групи, особистісний розвиток, суспільно корисна діяльність – таким має бути шлях морального виховання підлітків і профілактики девіантної поведінки. З цього приводу М. Семашко ще у 1925 р. писав, що чим скоріше «заразити» дитину суспільним інстинктом, чим швидше запалити в ній іскри суспільного життя, тим кращою буде для неї дійсність у майбутньому, тим ліпше аморальні інстинкти в неї будуть підпорядковані високим прагненням і завданням [28, с. 19]. У такому разі особа відчуватиме себе потрібною, реалізованою, самодостатньою, завдяки чому зменшуватимуться ризик і бажання девіантної поведінки в майбутньому.

Ґрунтуючись на викладеному, зазначимо, що замало лише вміти своєчасно зауважити прояви відхилень у поведінці. Необхідним чинником успішної профілактичної роботи на індивідуальному рівні буде виявлення джерел і соціально-психологічних факторів, які зумовлюють таку поведінку і сприяють її розвитку.

Основна мета профілактично-ресоціалізаційної роботи на етапі втручання у кризову ситуацію – викорінення антисуспільних, негативних установок у поведінці. Заходи підсумкового рівня передусім повинні спрямовуватися на відпрацювання нових поглядів, переконань, суджень щодо

правильної моделі поведінки, формування якісно нових потреб, нової позиції у сфері міжособистісного спілкування з особами протилежної статі, усвідомлення свого становища в соціумі в контексті нового, соціально вартісного ставлення до життя. На цьому етапі ключовим завданням фахівців, залучених до процесу ресоціалізації морально деградованої особистості, є забезпечення реальних умов для її адаптації в соціумі (допомога в навчанні, пошуку роботи, заняттях улюбленою справою, відновлення розірваних контактів із родиною та ін.).

Вирішення наведених завдань превентивної діяльності психологічної служби ПТНЗ є складним і тривалим процесом, проте від нього залежить не лише запобігання та корекція відхилень у поведінці учнів в пубертатному періоді, але й перспективи їхнього особистого життя у майбутньому.

Завершальний етап характеризується аналізом та оцінюванням отриманих результатів профілактичної роботи.

Отже, на індивідуальному рівні профілактично-ресоціалізаційної роботи процедура надання конкретних форм адресної допомоги учням, що стали на шлях деструктивної поведінки, загалом добре вписується у традиційну модель соціально-психологічної роботи з клієнтом, що передбачає добре відомі етапи професійного втручання у кризовій ситуації: планування, залучення, втручання, аналіз змін, оцінювання. Водночас дуже важливі скоординовані, підпорядковані тій самій меті, спільні зусилля батьків, педагогів, лікарів, соціальних працівників, психологів та інших суб'єктів профілактично-ресоціалізаційної діяльності.

Однак на сьогодні індивідуальна профілактична робота із запобігання статевій деморалізації в учнів ПТНЗ ведеться не на належному рівні та і є практично занедбаною. Це пов'язано насамперед з невмінням її організувати. Поза увагою психологів, педагогів та інших учасників навчально-виховного процесу часто залишаються причини й умови, що сприяють деструктивній поведінці підлітків та їхня увага здебільшого зосереджується на реалізації дидактичної функції.

Важливо підкреслити, що цілеспрямована робота на загально-суспільному, мікросоціальному й особистісному (індивідуальному) рівнях стосовно профілактики негативних явищ в учнівському середовищі матиме позитивні наслідки, якщо враховуватиме чинники та передумови розвитку різноманітних асоціальних явищ: нерозвинений самоконтроль, слабку мотивацію, низьку самоповагу, невпевненість у собі, емоційну та психічну неврівноваженість, брак взаєморозуміння в сімейному, товариському колі, прояви асоціальної поведінки в ранньому віці – зловживання алкоголем і наркотиками, злочинство, агресія тощо.

Організаторам превентивної діяльності важливо добре усвідомити тісний зв'язок між індивідуальним і суспільним, духовно-моральним і, зокрема, статевим здоров'ям. Нехтування цими аспектами може призвести до істотних помилок під час розроблення різних соціальних проєктів, які повинні втілюватися у практику на всіх рівнях профілактичної діяльності. Кожен із цих рівнів потребує забезпечення системи впливів, скоординованих залежно від багатьох чинників, зокрема від стану морального розвитку потреб і проблем цільової групи й особистості та соціальної ситуації.

Для ефективної превентивної роботи психологічної служби ПТНЗ потрібно враховувати такі основні принципи.

1. системності, що передбачає планування, розроблення та проведення скоординованих програмних профілактичних заходів на підставі системного аналізу актуальної соціальної ситуації в країні та потреб конкретної цільової групи;

2. стратегічної цілісності, який визначає вибір найбільш відповідної стратегії на певному етапі профілактичної діяльності з молоддю. Така превентивна діяльність зумовлена специфічними потребами об'єктів впливу та їхніми проблемами, а тому передбачає конкретні напрями та заходи діяльності;

3. багатоаспектності, котрий має на меті поєднання різноманітних видів профілактичної діяльності: особистісно спрямованого, поведінково-центрованого та зосередженого на середовищі. Практика поведінково-центрованого консультування передусім передбачає: узгодження цілей консультанта та клієнта; відкритість переживань; сконцентрованість на емоційних аспектах стосунків; раціональність; особисту відповідальність клієнта; самоповагу; здатність до підтримання добрих особистих стосунків і високий рівень прийняття інших; етичність і високу якість життя; взаємний вплив консультанта та клієнта (перетворення останнього на ефективного консультанта для самого себе та розвитку інших). Особистісно спрямоване консультування не акцентує уваги на використанні спеціальних технік. Головне – здатність консультанта встановити довірливі стосунки, які ґрунтуються на взаємній повазі та глибокому розумінні значення пережитих клієнтом реальних подій, бути емпатійним, уважним і активним слухачем, котрий беззаперечно приймає кожну особистість. Психолог, зосереджений на актуальному стані клієнта, сприяє його самоактуалізації. Додатковими формами особистісно спрямованого консультування можуть бути: групова робота, аудиторне навчання, вирішення конфліктів [27, с. 542–544], наприклад за допомогою медіації;

4. ситуативної адекватності профілактичної діяльності, що означає відповідність профілактичних дій реальній соціально-економічній,

соціально-психологічній ситуації в країні, а також життєвій ситуації та стану клієнта;

5. солідарності, який передбачає міжсекторну взаємодію різних державних і недержавних структур із використанням системи соціальних замовлень;

6. легітимності, який має на меті реалізацію цільової профілактичної діяльності на основі прийняття її ідеології та довірчої підтримки більшості населення. Профілактичні дії не повинні порушувати прав людини;

7. максимальної диференціації передбачає гнучке застосування в профілактичній діяльності різноманітних підходів і методів [31], залежно від типу цільової групи чи особистості, а також життєвої ситуації конкретного клієнта.

Профілактична діяльність має базуватися на кількох головних засадах, без урахування яких превентивні заходи не матимуть позитивного результату, зокрема:

1. науковість підходів і компетентність фахівців;
2. цілеспрямованість;
3. системність і скоординованість зусиль різних суб'єктів;
4. систематичність і послідовність;
5. диференційованість та адресність;
6. адекватність до потреб;
7. доступність до клієнта;
8. своєчасність надання послуг;
9. гуманність та етичність;
10. ефективність у виборі стратегій, форм і методів.

Профілактика постає водночас як процес і результат соціально-педагогічної діяльності, оскільки методи профілактики передусім спрямовані на викорінювання джерел стресових ситуацій, девіантної поведінки, різноманітних проблем як у психіці й поведінці самої особистості, так і в її соціальному середовищі. Водночас вони спрямовані на створення умов для набуття людиною необхідного власного досвіду реагування в кризовій ситуації та на поведінку інших людей [1, с. 16].

Профілактична діяльність у закладах професійно-технічної освіти матиме значну продуктивність, інтенсивність і хороші показники, спираючись на стратегії профілактики: інформаційну, емоційно-освітню, альтернативну, інтервенції (втручання), зменшення шкоди, стратегію виховання для виховання цінностей (стратегії дисонансу, ідентифікації свідчення-прикладу, стимуляції).

*Стратегія інформаційна* передбачає використання сучасних технологій надання оптимальної, достовірної, наукової інформації щодо результатів деморалізованої поведінки, а також попередження та нейтра-

лізацію надмірної інформації про види та форми негативних явищ. Ця стратегія має бути як складовою різноманітних освітніх програм для дітей, підлітків і молоді, так і застосовуватися диференційовано у вигляді лекцій, спеціалізованих бесід, дискусій на означену в дослідженні тему.

Використання стратегії передання інформації повинне охоплювати активні спільні дії учасників, їхні особисті проблеми й індивідуальну модель поведінки, розраховану на конкретну особистість (індивідуальне консультування) або поширену на кожного зокрема (диференційована робота в малих групах). Важливо, щоб слухачі могли дізнатися про наявні альтернативи стосовно антисуспільної поведінки. Так само особливе значення має особа, що передає сукупність відомостей про деструктивну поведінку, від авторитету якої та достовірності повідомлень залежить сила сприйняття інформації.

Використання інформаційної стратегії у профілактичній діяльності припускає, що підвищення рівня знань про наслідки деморалізованої поведінки є одним із ефективних засобів відмови від таких вчинків і забезпечує формування в особистості готовності робити правильний вибір.

*Стратегія емоційно-освітня.* В основі цього типу діяльності лежить переконання, що деморалізована поведінка найчастіше притаманна особам, які зазнають труднощів щодо розуміння та висловлювання власних емоцій. Освітньо-емоційна стратегія має еволюційний характер. Сукупність знань набутих у процесі навчання має сприяти виробленню навичок, які гарантують неповнолітній особі індивідуальний та суспільний розвиток. До найістотніших положень у цій проблемі належать: 1) визначення узгодженості моделей поведінки, які гарантують здатність до пережиття та вміння дати собі раду відповідно до потреб оточення з особливим зверненням на самоорієнтацію й самоконтроль; 2) майстерність порозумітися та навести контакт з іншими, а також бути активним учасником у суспільному житті та брати на себе відповідальність за власну модель поведінки; 3) віра у власні можливості вирішення проблем (виявлення, розуміння й оцінка динамічних зв'язків особи з оточенням, а також розвиток навичок утвердження власного «Я», що у свою чергу гарантує використання власних можливостей). Окремо взята стратегія, хоч і є ефективною, проте не може використовуватися відокремлено від інших.

*Стратегія альтернатив.* У її основі лежить твердження, що молодь, зокрема, соціально незахищена з боку сім'ї, школи, зі схильностями до деструктивної поведінки не може реалізувати потреби власної діяльності й активності через певний стиль життя. Стратегія альтернатив виникає з факту, що одним із мотивів девіацій у поведінці є великий обсяг вільного часу та нереалізованість, нудьга, яку часто відчуває молодь, яка проводить

вільний час у вуличному дозвіллі, на сходових клітках будинків чи юні дівчата, котрі мандрують вулицями міста у пошуках вражень і розваг.

Стратегія припускає створення необхідних альтернативних соціальних програм, можливостей, заохочування та спонукання молоді до різних видів прикладання своєї діяльності, яка сприяє особистісному розвитку й одночасно запобігає вчинкам деструктивного характеру. У зв'язку з цим залучення молоді до позитивної та соціально прийнятної діяльності (наприклад, розвиток зацікавлень, хобі, різноманітні види спорту, улюблені заняття на дозвіллі) є найкращим способом запобігання девіантній поведінці підлітків.

Такого типу стратегія вважається результативною, хоч інколи важко дослідити її ефективність, оскільки остаточний підсумок певного заняття, діяльності, розвитку і т. ін. може з'явитися лише через деякий час.

*Стратегія інтервенції (втручання).* Актуальними профілактичними діями цієї стратегії буде: узгодження виховного процесу з реальними умовами соціалізації дитини, що пов'язані з втручанням у негативну ситуацію; її розвиток на рівні знань, емоцій, поведінки; використання оптимальної коригувальної допомоги, перевиховання та подолання негативних проявів у поведінці; налагодження стосунків для позитивного способу життя.

Метою є допомога особам, які мають труднощі в ідентифікації та вирішенні своїх проблем, а також підтримка у кризових ситуаціях. Найчастіше йдеться про дві умови позитивного ефекту інтервенційної стратегії: професіоналізм і відповідні переваги особи, яка надає допомогу, а також залучення батьків до програми. Участь батьків пов'язується з фактом, що ризикована поведінка виникає з процесів, які відбуваються в родині. У зв'язку з цим ефект допомоги дитині значною мірою залежить від зміни ситуації в родині. Наукові дослідження показують, що тренінги, навчання для батьків великою мірою підвищують ефективність інтервенційної діяльності.

Під час опису підходів до організації роботи інтервенційної стратегії використовують:

1. універсальну, або превентивну, інтервенцію. Вона покликана охопити максимально можливе число дітей та підлітків незалежно від того, чи є ризик деморалізації особистості у майбутньому. Мета такої інтервенції – запобігти деструктивній поведінці у середовищі підлітків. Використовується в первинній профілактиці;

2. індикативну (створення плану заходів організаціями, які провадять профілактичну діяльність), чи селективну (яка здатна робити вибір), інтервенцію, що спрямована на групи підвищеного ризику. Її мета – зменшити кількість учнів, які є найбільш вразливими та схильними до асоціальної поведінки;



3. модифікаційну інтервенцію (різновид варіантів), націлену на групи осіб, які ведуть аморальний спосіб життя. Мета такої інтервенції – повернення до «нормального» життя в суспільстві різноманітними засобами: психологічна і юридична допомога, сприяння в анонімному медичному обстеженні, підтримка та консультування стосовно питань влаштування на роботу чи навчання (вечірня школа, ПТНЗ).

Стратегія втручання може бути: постійною (робота телефону довіри); систематичною (проведення щорічних тематичних батьківських зборів у закладах де навчаються неповнолітні); періодичною (профілактичні акції). При цьому кожна з цих стратегій не є винятком, а цілком може поєднуватися з іншими.

*Стратегія зменшення шкоди.* Підхід у стратегії такого типу функціонує на рівні третинної профілактики, її адресатами є групи найбільшого ризику, тобто неповнолітні, стосовно яких не спрацювала попередня профілактика, інтервенція, ресоціалізація, терапія і які живуть у субкультурах деморалізованого впливу. Рівень ефективності такої стратегії пов'язаний зі зверненням до відповідної категорії осіб і навчанням їх упродовж профілактичної програми навичок поведінки, яка відповідає вимогам і моральним нормам суспільства.

Результати наших досліджень показали, що найкращі показники щодо профілактичних стратегій мали програми, сконцентровані навколо явищ, подій, фактів і чинників, які спонукали підлітка до певного роду діяльності, та показники щодо формулювання основних аспектів деморалізованої поведінки неповнолітніх. Дослідження стосовно ефективності стратегій різного типу, що запобігають деструктивній поведінці, засвідчили, що найефективнішою є діяльність, скерована на розвіювання хибних нормативних переконань. У зв'язку з цим рекомендована конфронтація учнів, які мають помилкові, неправильні переконання щодо норм і правил суспільної поведінки з їхніми однолітками, які не ведуть «такого життя» й є цілком успішними. Для успішного профілактичного процесу цієї стратегії потрібне вміння антиципації (прогноз, передбачення, здогад) подій, які вимагають старанної теоретичної та практичної підготовки.

*Стратегія виховання для виховання цінностей.* Означена стратегія робить наголос на значенні виховання для виховання цінностей. Такий підхід до проблеми передбачає не нав'язування певних цінностей, автоматичного окреслення вартостей, а поступовий процес набування значущості, нерозривно пов'язаний з «накресленим шляхом», який починається із задоволення потреб особи та досвіду людини, яка почувається суб'єктом своїх дій. Усвідомлення суб'єктності в різних групах і в певних життєвих ситуаціях спричиняє те, що людина починає задовольняти потреби, узгоджуючи їх із прийнятною системою цінностей.

У профілактичній роботі з молоддю виховання цінностей можна реалізувати за допомогою стратегій, які тісно пов'язані з основною стратегією виховання для виховання цінностей, а саме:

- дисонансу – дослідження, яке використовує прикрий емоційно-пізнавальний досвід, що виникає через брак єдності між попередніми судженнями та пережитою актуальною ситуацією особи і її прагненнями. У цій стратегії протиставляються спосіб мислення та вартісні орієнтири певної особи способу мислення й авторитетності осіб, важливих для неї. Особа починає переживати, відчувати розрив між власним, індивідуальним способом вартісних показників, власним способом характерних дій та поведінкою і вартісними орієнтирами важливих для неї осіб. Таким чином, індивідуум змушений до зменшення розмежувань між тими вартостями та відповідно починає змінювати своє ставлення та поведінку. Тобто приклад антисуспільної поведінки осіб із близького оточення сприяє формуванню в неповнолітнього уявлення про її допустимість, звичку вчиняти подібним чином. Водночас негативний вплив оточення, як правило, нейтралізує позитивний вплив державних і громадських інституцій;

- ідентифікації свідчення-прикладу – цей підхід полягає у пошуку в особі механізму ідентифікації яку розуміють як несвідоме перейняття певних рис іншої особи, що ототожнюється з певною людиною та починає присвоювати і впроваджувати у власне життя певні риси людини з якою себе уособлює, ідентифікує. Завдяки цій стратегії профілактики як персонального символу вартості, особі надається допомога в набутті та присвоєнні аналогічних цінностей. Процес ідентифікації відбувається, головним чином, завдяки представленню життя згідно із задекларованими цінностями, а не через сам процес пізнання чи представлення цінності;

- стимуляції – виконання цієї стратегії полягає в індивідуалізації та конкретизації тих цінностей, на які особа, котра бере участь у профілактичній програмі, і є вразлива. Особа, що проводить профілактику, повинна допомагати втіленню в конкретні дії позитивного характеру намагань молодих людей здійснити що-небудь за браку досвіду та вміння. До того ж молодь, яка відчуває нестачу певних вартостей, повинна навчитися вбачати різного типу способи їхньої реалізації у власному оточенні та виявляти конкретні напрями щодо власних дій.

Завдяки наведеним стратегіям, що стосуються виховання цінностей особи, які беруть участь у різних профілактичних програмах, можуть поступово сформувати гармонійну внутрішню систему цінностей, а також створювати стійке розмежування в розумінні між задекларованими та реалізованими цінностями й поведінковими постулатами суспільства.

Таким чином, успіх запропонованих стратегій профілактики залежатиме від того, наскільки максимально превентивні заходи будуть пристосовані до місцевих умов реалізації, потреб і можливостей індивідів. Чим більше окреслених стратегій буде комплексно запроваджено у різноманітні превентивні програми, проекти, заходи, тим ефективнішою буде превентивна діяльність психологічної служби ПТНЗ.

У роботі психологічної служби ПТНЗ основними формами організації профілактичної діяльності є профілактичні заходи та програми, які співвідносяться як одиничне та загальне. Профілактичний захід можна було б ототожнити з поняттям форми профілактичної роботи (або сукупності кількох форм), спрямованої на реалізацію превентивного виховного впливу на певну групу осіб.

Профілактична програма – спеціально розроблений комплекс (система) заходів, спрямований на запобігання чи мінімізацію прояву конкретної соціальної проблеми (або декількох проблем, пов'язаних між собою), зокрема, через формування відповідного світогляду, просоціальних умінь, навичок і досвіду, особливо у сфері ведення здорового способу життя.

Приймаються та реалізуються профілактичні програми на різних рівнях, у тому числі на найвищому – урядовому. В Україні на державному рівні прийнято низку надзвичайно важливих програм, які законодавчо регламентують забезпечення здорових і безпечних умов життя для громадян, сприяють утвердженню в суспільстві норм здорового способу життя, підвищенню рівня загальної та сексуальної культури.

Формуванню здорового способу життя молоді присвячено багато програм і проєктів, що реалізуються в країні останніми роками, наприклад, національна програма «Діти України», Міжгалузєва комплексна програма «Здоров'я нації», «Про невідкладні заходи щодо запобігання поширенню ВІЛ-інфекції/СНІДу», «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», «Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві, та утвердження здорового способу життя», Національна програма патріотичного виховання населення, Міжнародна програма з викорінення найгірших форм дитячої праці в Україні та ін. [7, с. 116].

Питання профілактики наркозалежності, запобігання ІПСШ і ВІЛ-інфікування висвітлюються в підручниках і посібниках з основ безпеки життєдіяльності, передбачені в змісті предмета «Основи здоров'я» та розраховані на вчителів і учнів. Водночас практично немає програм із профілактики статевої деморалізації саме неповнолітніх дівчат, а чинні навчальні програми замало уваги приділяють вихованню у підлітків і молоді культури ведення здорового способу життя, сексуальної культури,

формуванню знань, які стосуються безпечної сексуальної поведінки та формуванню навичок попередження інфікування на ППСШ і ВІЛ.

Очевидно, що жодний з окремо взятих превентивних заходів чи підходів не може охопити різні рівні середовища й групи населення. Тому сучасна позиція полягає у визнанні найкращим підходу, який об'єднує різні теорії та методи для досягнення бажаної мети, використовуючи різні стратегії та форми. Такий комплексний підхід до організації превентивної роботи найповніше можна втілити за допомогою профілактичних програм. Превентивні програми мають бути організовані таким чином, щоб комплексно впливати на свідомість, почуття та поведінку особистості, на її життєву позицію; формувати як соціальні норми, що діють у молодіжному середовищі та громаді загалом, так і практичні моделі поведінки. Їхньою основною метою має бути вплив на соціальне оточення молодої людини за допомогою спеціальних методів і прийомів.

Узагальнюючи численні дослідження, можна стверджувати, що сучасні профілактичні програми повинні спиратися на такі принципи, як системність, адресність і доступність, своєчасність і професіоналізм, поетапність.

Перший принцип – системність, характерний тим, що профілактична програма буде результативною, коли матиме на меті досягти переважно довгострокові, а не короткострокові зміни в індивідуальній поведінці, соціальному оточенні та буде систематичною. Профілактика нерозривно пов'язана з вихованням, тому лише комплексне й системне застосування превентивних заходів дасть очікуваний тривалий соціальний ефект.

Принципи адресності й доступності передбачають адаптацію інформації до конкретної категорії слухачів. Необхідно пам'ятати, що, коли йдеться про питання, наприклад, сексуального змісту, то ми стикаємося з тим, що у дітей та підлітків інформація такого типу здатна спровокувати нездоровий інтерес до предмета розмови. Це відбувається, зокрема, якщо обсяг повідомлення перевищує межі інформаційної потреби групи. Важливо пам'ятати, що зміст інформації сексуального характеру має відповідати віковому розвитку підлітків, а також бути диференційованим з огляду на статі [17, с. 46–47].

При підготовці змісту профілактичної програми вихователі, педагоги, психологи, лікарі, тренери та інші суб'єкти профілактики повинні поставити собі запитання: «Що я говорю?», «Кому?», «Навіщо?», і «Чому я говорю про це саме зараз і цій аудиторії?». Реалізація принципів адресності, диференційованого підходу та доступності можлива й у межах таких форм діяльності, як «телефони довіри», телефонне консультування, «гаряча лінія», відеолекторії, вулична робота, гендерний інтерактивний театр тощо.

Окрім згаданих, українські фахівці наголошують на потребі у використанні таких принципів, як своєчасність і професіоналізм. У нашому випадку важливе своєчасне інформування реципієнтів, тобто надання їм необхідної інформації до того, як будуть здійснені перші вчинки, що мають характер ризикованої поведінки. Професійність тут означає фахову підготовку осіб, які реалізуватимуть профілактичну роботу з підлітками з погляду як психології, соціальної педагогіки, так і спеціальної галузі, на котру спрямовуватиметься інформація, призначена для підлітків (наприклад, сексологія, кримінологія, право, соціальна робота тощо).

Будь-яка профілактична програма повинна складатися з низки етапів, які змінюються в певній послідовності відповідно до вимог принципу поетапності. Першочерговими завданнями, згідно з означеним принципом, будуть: аналіз ситуації, дослідження потреб цільової групи; аналіз рівня поінформованості; надання послуг з урахуванням результатів попереднього аналізу; формування мотивації для вибору безпечного способу життя, дотримуючись моральних норм і загальноприйнятих у суспільстві правил [17, с. 49–53].

На нашу думку, проблема ефективної реалізації цих програм в Україні полягає в катастрофічній нестачі кваліфікованих фахівців, здатних ці програми виконувати та впроваджувати, а також у відсутності фінансового забезпечення для науково-методичного опрацювання відповідних програм та їхнього широкого застосування.

Такі програми повинні бути розраховані на групову роботу з дітьми. Вони мають бути забезпечені посібником для організаторів, комплексом практичних вправ і набором матеріалів для групової роботи. Мета – допомога учням у засвоєнні необхідної інформації шляхом застосування обговорень, бесід, дискусій, а головне – розігрування з ними таких ситуацій, які б привчали своєчасно та свідомо приймати правильні рішення, інколи непрості, але які безпосередньо впливатимуть на їхнє фізичне, психічне та духовне здоров'я. Такі тренінги формують у підлітків знання, уміння й навички просоціальної поведінки, а також відповідальність за свої вчинки перед самим собою та суспільством.

Профілактична (корекційна чи ресоціалізаційна) програма суттєво відрізняється від окремого чи навіть кількох заходів, які мають подібну превентивну мету. Передусім її відмінною рисою (про яку вже згадувалось як про принцип) є системний підхід, що передбачає сукупність різних стратегій, форм, методів, підпорядкованих реалізації широкої мети. Таким чином, кожна профілактична програма зорієнтована на тривалий ефект, а не одноразовий короточасний успіх. На відміну від окремого профілактичного заходу чи їхньої сукупності, вона має ґрунтовніший науково-методичний і прогностичний характер, широкий діапазон

цілепокладання та способів реалізації, передбачає відповідні конкретні умови та критерії для оцінки ефективності з тим, щоб під час опрацювання інших програм подібного типу максимально врахувати раніше допущені недоліки, помилки і прогалини.

До згаданих умов ефективності профілактичних програм (на основі різних джерел із літератури предмета) можна віднести такі:

Базування на ґрунтовній теоретичній основі, яка враховує, зокрема, статеві та індивідуальні особливості конкретної групи реципієнтів, їхні проблеми та потреби;

1. багатовимірність цілей (найефективнішими на Заході вважаються профілактичні програми, які містять по кілька відносно самостійних блоків профілактично-ресоціалізаційної чи корекційної діяльності. Наприклад, терапія узалежнення, психокорекція агресивної поведінки, формування уміння спілкуватися, професійна активізація, зокрема, навчання прийомів активного пошуку роботи тощо), що може забезпечити системний вплив на особистість, а отже, більш тривалий та стійкий психологічний ефект;

2. зосередженість безпосередньо на мінімізації тих шкідливих чинників ризику, які ускладнюють процес соціальної реадaptaції та можуть призвести до рецидивів антисоціальної чи аморальної поведінки.

Сучасні закордонні профілактичні програми роблять акцент саме на реалізації багатомодульних програм і надають перевагу завданням проведення терапії узалежнень, психокорекції агресивної поведінки та професійної активізації (що сприятиме і широкій профілактиці злочинності).

Характерною рисою профілактично-ресоціалізаційної діяльності фахівців із зарубіжних країн є широке застосування профілактичних програм різного типу. Серед них були реалізовані такі програми: культурної, освітньої та громадської освіти; профілактики агресії та насильства; профілактики алкоголізму; профілактики наркоманії; профілактики алкоголізму та наркоманії; профілактики ВІЛ/СНІДу; промоції (реклами) здорового способу життя; професійної (трудової) активізації; розвитку фізичної культури і спорту тощо [33]. Як бачимо, спектр пропонованих до реалізації програм є настільки широким, що кожен об'єкт профілактичного впливу може вибрати ту (чи ті) програму, яка найбільше відповідатиме його потребам чи проблемам.

Розвинуті країни, які мають значний досвід у реалізації профілактичних програм, просунулися настільки далеко у праці над їхнім удосконаленням, що навіть опрацювали спеціальну процедуру їхньої акредитації (Швеція, Сполучене Королівство, Канада). На підставі оцінювання (евалюації) ефективності реалізації програм (які отримують відповідну кількість пунктів за виконання певних вимог) акредитаційна

комісія може прозоро й об'єктивно здійснювати вибір саме тих програм, які мають найвищий профілактично-ресоціалізаційний потенціал, а автори програм можуть одержати відповідне фінансування, передбачене кошторисом їхньої реалізації.

Серед критеріїв евалюації програм, дослідники вказують на: модель зміни (презентація того, яких позитивних змін хочуть досягти автори програми); динамічні чинники ризику; спектр цілей; ефективні методи; орієнтація на вміння; інтенсивність, систематичність, час реалізації; добір учасників; способи мотивації учасників до залучення й активності; індивідуалізація; постійний моніторинг проміжних результатів; способи евалюації кінцевих ефектів.

На сучасному етапі продуктивною була б робота з упровадження в учнівське середовище, особливо учням випускних курсів, спеціально розробленої для молоді програми планування сім'ї. Така програма могла б стати дієвою силою у профілактиці небажаних вагітностей та ППСШ. Вона відігравала б важливу роль у соціально-гігієнічній профілактиці материнської захворюваності, дитячої смертності, абортів і готувала б молодь до відповідальності за свої вчинки, а також до виконання батьківських ролей.

Подібні освітньо-виховні програми під назвою «Навчання здорового способу життя» мають статус державних і запроваджені в освітніх закладах Польщі, Чехії, Франції, США, країн Скандинавії, Італії, Греції та ін. Американські дослідники ефективності шкільних програм зі статевого виховання та сексуальної просвіти (з огляду на завдання запобігання негативним наслідкам ризикованої поведінки) встановили, що дієвість таких програм залежить від змісту, форм і методів навчання відповідно до віку і статі дітей. Вони дійшли висновку, що незадовільні результати реалізації освітньо-виховних програм виникають, коли у змісті навчання передбачається детальне розкриття біофізіології людини та проблеми контрацепції. Ці теми, якщо вони не спираються на загальнолюдські моральні цінності, справді спричиняють ранню «коїтальну ініціацію» хлопців і дівчат, «заохочуючи» ранній вступ підлітків у статеві стосунки [3, с. 225]. Натомість прищеплення молоді морально-ціннісних орієнтацій, зокрема, настанов на цнотливе дошлюбне життя, навчання їх навичок утримання (що особливо під час сексуального виховання хлопців) і спротиву сексуальним домаганням (для дівчат) здатні відтермінувати перший ранній та випадковий статевий контакт. Утім, такі програми ефективні лише для тих підлітків, які ще не розпочали статеве життя.

В Україні накопичено певний досвід розроблення й реалізації профілактичних програм як на загальнодержавному, так і на місцевому рівнях. Однак через неналежне фінансування, брак моніторингу та

кадрового забезпечення, а також низький рівень поінформованості суспільних інституцій, чимало заходів мають формальний характер і дають мінімальний ефект.

На нашу думку, в Україні слід розробити та впровадити до навчальних планів ПТНЗ спеціальну навчальну програму, яка б охоплювала проблеми формування здорового способу життя, психології сім'ї, безпечної статевої поведінки, сексуальної культури, профілактики ІПСШ, ВІЛ/СНІДу та запобігання небажаній вагітності й абортам тощо. Відповідно до програми потрібно створити спеціальний підручник. У формуванні такої програми повинні брати участь фахівці суміжних дисциплін (педагоги, психологи, соціальні працівники, вихователі професійно-технічних закладів та ін.).

Як бачимо, у процесі соціальної профілактики (як загальної, так і спеціальної, зокрема у сфері запобігання деструктивним явищам у поведінці підростаючого покоління) у світі, зокрема в Європі, значну роль відіграють профілактичні програми, які, будучи підпорядкованими широкому спектру цілей і завдань і враховуючи сучасні досягнення міждисциплінарних наук, вдало поєднують різні стратегії, форми, методи і засоби превентивної діяльності. В Україні також є певні здобутки в цьому напрямі, але для підвищення ефективності такої роботи необхідно ширше вивчати і творчо застосовувати кращий зарубіжний досвід у цій галузі, зокрема працювати над створенням національного банку профілактичних програм, періодично оголошуючи конкурси на їхнє розроблення, а також створити спеціальну акредитаційну комісію при Міністерстві освіти і науки України, яка б здійснювала їхній добір, фінансування й евалюацію.

Отже, здійснивши аналіз превентивної діяльності психологічної служби ПТНЗ (мети, завдань, рівнів (загальносуспільний, мікросоціальний, особистісний)), дослідивши етапи реалізації процесу індивідуальної профілактики (початковий, діагностичний, безпосереднього втручання, реалізації запланованих змін і завершальний) та основні принципи (системності, стратегічної цілісності, багатоаспектності, ситуативної адекватності, солідарності, легітимності, максимальної диференціації) і засади стратегії профілактики, а також роль профілактичних програм у запобіганні девіаціям у поведінці учнів, можна констатувати, що профілактика негативних явищ в учнівському середовищі у професійно-технічних навчальних закладах є одним із напрямів соціальної роботи з молоддю, який, з одного боку, базується на загальних принципах, підходах, рівнях, стратегіях, особливостях, формах і методах соціальної роботи, а з другого боку, має свою специфіку, яка виникає з більш конкретно спрямованого цілепокладання, змістового наповнення, особливих



завдань, специфічних потреб різних груп неповнолітніх, а також передумов і проблем у діяльності фахівців.

### **Запитання та завдання для самоконтролю**

1. У яких державних документах України ставиться завдання превентивного виховання дітей і молоді?
2. Окресліть особливості принципу превентивності.
3. Розкрийте зміст девіантної поведінки.
4. Місце превентивної діяльності у вихованні особистості учня ПТНЗ.
5. Психологічна служба в системі освіти: мета та завдання.
6. Система превентивного виховання в ПТНЗ.
7. Типи та рівні превентивної діяльності у закладах професійно-технічної освіти.
8. Стратегії превентивної діяльності психологічної служби ПТНЗ.
9. Одна, на вашу думку, найбільш ефективна стратегія превенції.
10. Ваша думка щодо профілактичних програм в реалізації превентивної діяльності психологічною службою ПТНЗ.

### **Список використаних джерел**

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) : навч. посіб. / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; [заг. ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Держ. центр соц. служб для молоді, 2002. – 164 с.
2. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М. : Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
3. Говорун Т. В. Стать та сексуальність : психологічний ракурс : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
4. Девиации как социально-педагогическая проблема // Социальная педагогика : курс лекций / [под общ. ред. М. А. Галагузовой] – М. : Гуманитарный ИЦ ВЛАДОС, 2000. – С. 212—226.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство : социологический этюд / Э. Дюркгейм. – СПб. : Изд-во Н. П. Карбасникова, 1912. – 400 с.
6. Закон України «Про професійно-технічну освіту» №103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua>. – Назва з контейнера.
7. Здоров'я та поведінкові орієнтації української молоді : соціологічний вимір (за результатами національного соціологічного опитування підлітків та молоді 10-22 років). – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 2005. – 256 с.
8. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://petschool.at.ua/publ/vchitelju/>

концепсія\_nacionalno\_patriotichnogo\_vikhovannja\_molodi/6-1-0-54. – Назва з контейнера.

9. Концепція превентивного виховання дітей і молоді : затверджено Президією АПН України 25. 02. 1998 р. Протокол № 1-7/3-21 // Учитель. – 2000. – № 1-3. – С. 6—11.

10. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе : деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, Сибирское отделение, 1990. – 222 с.

11. Лановенко І. Особливості психосексуального розвитку та їх роль у попередженні девіантної поведінки / І. Лановенко. – К. : [б. в.], 1997. – 83 с.

12. Методические рекомендации по гигиене, нравственно-половому воспитанию молодежи. – Алма-Ата : [б. и.], 1990. – 57 с.

13. Нагаев В. В. Психология сексуальной безнравственности / В. В. Нагаев. – Сыктывкар : Общество психологов СССР ; Коми респ. отделение, 1990. – 224 с.

14. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22—25.

15. Новоженов Ю. И. Статус-секс и эволюция человека / Ю. И. Новоженов. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1991. – 160 с.

16. Охременко О. Р. Дезадаптивні стани / О. Р. Охременко. – К. : Хім-джест, 2004. – 84 с.

17. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посіб. / Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 239 с.

18. Положення про психологічну службу системи освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>. – Назва з контейнера.

19. Превентивне виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.library.kherson.ua](http://www.library.kherson.ua). – Назва з контейнера.

20. Превентивний / Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Воронеж : НПО «МОДЗК», 1995. – С. 498.

21. Превентивний // Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка (П-Р) / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992. – С. 115.

22. Превентивний [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [uk.wiktionary.org/wiki/превентивний](http://uk.wiktionary.org/wiki/превентивний). – Назва з контейнера.

23. Превентивний [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.rozum.org.ua](http://www.rozum.org.ua). – Назва з контейнера.

24. Предупреждение преступности // Криминология : учебник [для вузов] / [под ред. А. И. Долговой]. – М. : Норма, 2005. – С. 435–454.

25. Профілактика наркоманії у дитячому, підлітковому та молодіжному середовищі : довідник для соціальних працівників, вчителів,

шкільних психологів, батьків / Б. П. Лазаренко, О. Т. Баришполец, Н. Ю. Максимова та ін. ; [за ред. Б. П. Лазаренка]. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 300 с.

26. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді / О. Яременко, О. Балакірева, Н. Бутейко, О. Вакуленко та ін. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 2000. – 111 с.

27. Сахакиан У. С. Терапия средой : терапевтическое сообщество // Техники консультирования и психотерапии / У. С. Сахакиан ; [пер. с англ. М. Будыниной и др.]. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 530–571.

28. Семашко Н. А. Вопросы полового воспитания / Н. А. Семашко // Половой вопрос. – М. : [б. и.], 1925. – С. 17—23.

29. Социальная аномия : обзор подходов в американской социологии // Социологические исследования. – 1992. – № 5. – С. 89.

30. Станская А. А. Проституция несовершеннолетних – социальная и правовая проблема общества / А. А. Станская. – СПб : Асланов ; Юрид. центр Пресс, 2005. – 336 с.

31. Сучасні підходи до профілактики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ccf.org.ua/ru](http://www.ccf.org.ua/ru). – Назва з контейнера.

32. Як запобігти небажаній поведінці та шкідливим звичкам підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kts-osvita.org.ua>. – Назва з контейнера.

33. Policja.pl – Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.policja.pl/portal.php>. – Назва з контейнера.

Розділ 5

**ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО  
І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ**

Підготовка молоді до життя та діяльності в конкурентному й динамічному світі потребує спільного особистісного і професійного зростання всіх суб'єктів педагогічного процесу, а отже, актуалізує проблему педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки. У процесі взаємної діяльності педагогів та учнів під час професійної підготовки вирішують головні завдання освіти, навчання, виховання і розвитку особистості учня, оволодіння кожним із них відповідними знаннями, навичками й уміннями, світоглядними і поведінковими якостями. Педагогічна взаємодія є умовою ефективності професійної підготовки, оскільки у процесі взаємодіяльності педагога й учня формуються професійно значущі якості особистості майбутнього фахівця як професіонала і громадянина.

***Педагогічна взаємодія як чинник особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців***

Педагогічна взаємодія була і залишається визначальним чинником ефективності навчального процесу в усіх закладах освіти. Вихідним або родовим поняттям педагогічної взаємодіяльності є поняття «взаємодія». Ознаками взаємодії є: взаємний вплив об'єктів-суб'єктів один на одного, взаємна зумовленість, зміна станів, взаємоперехід.

Взаємодія є універсальним поняттям, а тому як філософська категорія означає відображення особливого типу відношень між об'єктами, за якого кожний із них діє (впливає) на інші об'єкти, змінюючи їх і водночас зазнаючи дії (впливу) з боку кожного із них, змінюється сам. Дослідники цього явища простежили, що вже в античності філософи Деморіт, Епікур, Платон зверталися до цього поняття і оперували ним. Грецький філософ Платон, розглядаючи взаємодію через вплив і сприйняття доводив, що через її процес відбувається закономірна зміна «страждання» (коли об'єкт пасивний, тобто підлягає впливу) і дії (коли сам об'єкт впливає, тобто є активним). У роботах німецьких філософів І. Канта та Г. В. Ф. Гегеля ця ідея набула підтвердження і розвитку. Зокрема, І. Кант розглядав взаємодію як процес чергування активного й пасивного, поклавши таке розуміння в основу розробленої ним теорії комунікації. Вітчизняний психолог В. Петровський вважав взаємодією

продукування індивідами спільного, що передбачає досягнення взаємної ідеальної представленості сторін, які взаємодіють.

Таким чином, взаємодія суб'єктів визначає формування певної спільності та взаємний вплив партнерів один на одного. Вчені називають два рівні взаємозв'язку суб'єктів, які визначають ступінь взаємовпливу (М. Обозов). Перший – «рівень мовчазної присутності», а другий – «взаємовпливу». На першому рівні виявляється лише деяка зміна стану людини у присутності інших, на другому – відбувається перехід до спільної діяльності, що і визначає глибокий взаємний вплив партнерів один на одного через обмін інформацією.

Зарубіжними і вітчизняними вченими доведено, що однією зі складних проблем взаємодії є педагогічна взаємодія. У працях Я. Коломінського термін «педагогічна взаємодія» розкладено на такі складові: передання теоретичних і практичних знань, духовних цінностей чи психологічний контакт, взаєморозуміння педагога та учня. Ідею такого підходу розвинув О. Киричук.

В українському педагогічному енциклопедичному словнику С. Гончаренка дається таке визначення: «Взаємодія педагогічна – особистісний контакт вихователя і вихованця (чи вихованців), випадковий або навмисний, окремий або прилюдний, тривалий або короточасний, або вербальний, наслідком якого є *взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок*. Взаємодія педагогічна може проявлятися у вигляді співробітництва, коли *успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більші продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників* (курсив наш. – Авт.). Гуманістично орієнтований процес може бути лише процесом взаємодії педагогічної вихователя і вихованця, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні, у міру своїх знань і можливостей, партнери» [9, с. 68].

У російській педагогічній енциклопедії це поняття розглядається як процес, що відбувається між вихователем і вихованцем під час навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості дитини. Далі вказано, що педагогічна взаємодія постає як розвивальний процес, який сприяє становленню особистості учня та вдосконаленню особистості педагога за незмінно керівної ролі авторитетного вихователя. Взаємодія відбувається в усіх видах діяльності: пізнанні, грі, праці, спілкуванні [21, с. 129]. Вплив такої взаємодії проникає в «ядро» міжособистісних стосунків учасників. Педагогічна взаємодія є складним процесом, що утворений багатьма компонентами. Найзагальнішими з них є дидактична, виховна і соціально-педагогічна взаємодія.

Виокремимо найсуттєвіші положення, які характеризують педагогічну взаємодію:

1. Це особистісний контакт вихователя і вихованців (учнів і вчителів), наслідком якого є взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок.

2. Вона зумовлена й опосередкована навчально-виховною діяльністю, метою навчання і виховання.

3. Основою педагогічної взаємодії є співробітництво, яке є початком соціального життя людини.

4. У сучасному динамічному інформатизованому суспільстві стосунки вихователів і вихованців будуються здебільшого в інтелектуальному середовищі й перенавантажені емоційно.

5. Оскільки вимоги вихователів діти (учні) сприймають опосередковано і не завжди як необхідні, то педагогічна взаємодія відіграє велику роль у людському спілкуванні, у тому числі у ділових, партнерських стосунках, при дотриманні етикету, в проявах милосердя.

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

7. Взаємодія стає педагогічною, коли дорослий (батько, педагог) виступає як наставник.

Для дорослого участь у педагогічній взаємодії пов'язана з моральними труднощами, оскільки у стосунках з дітьми часто виникає прагнення скористатися віковими чи професійними перевагами і звести спілкування до авторитарного впливу. Професія педагога нерідко сприймається як авторитарна, бо в ній закладено турботу, опікунство, наставництво, прагнення передати (чи нав'язати) свій досвід, а тому є загроза моралізаторства, менторства, насильства над особистістю дитини. Отже, педагог завжди повинен бути строгим самоконтролером, щоб не переступати межу, за якою можуть виникати названі антигуманні, недемократичні й, зрештою, авторитарні прояви, бо з'являється відповідна реакція дітей: намагання стати автономним від такого вихователя, чинити опір його впливу (відкритий чи прихований), лицемірити.

Педагогічна взаємодія охоплює такі аспекти: змістові (проблема методів, форм, умінь і навичок), діяльнісні (організації діяльності учнів), гностичні (проблема розвитку розумових, навчальних дій), мовленнєві (проблема розвитку експресивного та імпресивного мовлення учнів), поведінкові (проблема формування адекватної соціальної поведінкової активності учнів), мовні (проблема рівня володіння культурою мовлення, зокрема, професійного). У процесуальному плані педагогічна взаємодія розглядається як суб'єктно-суб'єктні стосунки, обмін діями, взаємовпливи, спільна діяльність, спільна праця, співпраця. Розвиток

здатностей педагога до організації взаємодії залежить від його особистісних якостей, від змісту процесу взаємодії в системі учень (студент), від розвитку комунікативної компетентності [6, с. 4–5].

У контексті професійної підготовки суттєвим є розуміння педагогічної взаємодії як способу реалізації спільної діяльності. Оскільки завданням ПТНЗ є підготовка конкурентоспроможних робітників, пристосованих до умов динамічного розвитку ринку праці й ринку, то вихідним положенням педагогічної взаємодії будемо вважати взаємодіяльність викладача (майстра виробничого навчання та інших педагогічних працівників) і учнів під час професійної підготовки, що є умовою її ефективності, оскільки у процесі взаємодіяльності педагога й учня (чи учнів) формуються професійно значущі якості особистості майбутнього фахівця.

Щоб отримати відповідь на це питання, чому в педагогічній взаємодії в ПТНЗ акцентується увага на особистісному і професійному зростанні, варто пригадати історичний досвід розвитку професійної школи.

Ідея розвитку особистості в праці, на думку філософа і педагога С. Гессена, бере початок з часів Реформації. Оголосивши працю святою й богоугодною справою, М. Лютер і його послідовники (особливо праве крило – пуритани) доводили, що лише працюючи, займаючись ремеслом, землеробством, торгівлею людина по-справжньому служить Богові, а розвиток особистості можливий не поза працею, а в праці. Праця є не прокляттям людини, а її благословенням. Професія людини, що розумілася реформаторами як розвивальне особистісне служіння Богові, перетворюється таким чином на покликання особи працюючого.

Подальший розвиток думки про працю як «розвивальне джерело» людини висвітлював швейцарський педагог Й. Песталоцці й підтверджували своїм педагогічним досвідом відомий мюнхенський теоретик і практик трудової школи Г. Кершенштейнер, американський психолог, педагог, філософ Дж. Дьюї. Зокрема останній доводив, що практична діяльність (навіть обмежена з вигляду) стане джерелом розвитку особи учня, його загальної освіти. Водночас важливість цієї діяльності буде зрозумілою для життя людства, якщо вона буде поставлена у зв'язок з усією сукупністю «природного і культурного життя» [10, с. 128–129].

Із 70-х років ХХ ст. з утвердженням у розвинутих країнах демократичних принципів організації виробництва, гуманістичної теорії про роль праці ядром професійного становлення вважається взаємодія особистості й професії. Такий підхід пов'язаний з тим, що в процесі освоєння професії, особливо під час виконання професійної діяльності, відбуваються структурні зміни й в особистості робітника, і в структурі самої діяльності, тобто професіоналізація особистості зумовлює зміни характеру і змісту професії.

Нині інтенсивний розвиток економіки, докорінні зміни ринку праці, поява нових видів бізнесу, орієнтованого на пошук і добір висококваліфікованих фахівців, зумовлюють необхідність професійної мобільності й конкурентоспроможності робітників. Розвиток учня як особистості, як суб'єкта діяльності стає найважливішим завданням професійної освіти і може розглядатися в ролі системотворчого фактора. Як такий фактор взаємодія особистості з професією означає врахування психологічного змісту діяльності, сходження до вершин професіоналізму, подолання професійних криз, деформацій у процесі професійного становлення.

Все це сприяє формуванню такої галузі прикладної психології, як психологія професій, змістом котрої є опис і аналіз професійної поведінки людини, її професійної біографії, розвиток особистості від початку формування її професійних намірів до виходу з професійного життя [15, с. 32].

Успішний процес фахового зростання можливий тільки за умови розвитку особистості, що здатна розпізнати стан своїх властивостей, досягти усвідомлення необхідності змін і перетворень свого внутрішнього світу, нових можливостей самореалізації у праці. Професійний та особистісний розвиток може або взаємно підпорядковуватися один одному, або взаємно посилювати один одного. Щоб досягти певного способу життя, матеріального добробуту, людина може використовувати професію, підпорядкувати її своїй особистості. Особистість, утверджуючи себе над професією, сама стає головною цінністю, тобто цінує себе, а не професію. У випадку домінування професії як найважливішої цінності, в ім'я якої розгортається і утверджується особистість у професії, відбувається «доростання» особистості до професіонала. Найсприятливішими для обох процесів є відповідність професійного й особистісного розвитку, коли досягнення професійних вершин є водночас і вершиною розвитку особистості [17, с. 366].

Однією з провідних ідей, що лежать в основі особистісно орієнтованої професійної освіти, є ідея про взаємодію індивідуального, особистісного і професійного розвитку людини. На індивідуальний розвиток вирішально впливають біологічні фактори (спадковість, особливості організму, стан здоров'я, фізична і психічна енергетика). Особистісний розвиток характеризується відношеннями, мотивами, інтелектом, емоційно-вольовою сферою. Рівень професійних досягнень визначається й індивідуальними особливостями, і особистісними характеристиками.

За доводами психологів, залежно від співвідношення темпів різних видів розвитку виокремлюють різні сценарії розвитку дорослої людини:

1. Якщо індивідуальний розвиток випереджає особистісний і професійний, то це засвідчує слабкість розвитку людини як особистості і як працівника. Показниками цього є брак інтересу, нахилів і здібностей



до будь-якої діяльності, професійна орієнтація слабо визначена, а рівень працездатності низький.

2. Особистісний розвиток відбувається інтенсивніше за індивідний і професійний, що виявляється в ощадливому ставленні до довкілля, людей, предметів, матеріальної і духовної культури, у прихильності до сім'ї, друзів, родини і т. ін. Фізичне здоров'я, професійні досягнення для такої людини є другорядними.

3. Професійний розвиток домінує над індивідним і особистісним: простежується пріоритет професійних цінностей, тотальна заглибленість у роботу. Цими особливостями характеризуються так звані трудоголіки.

4. Відносна відповідність темпів індивідного, особистісного і професійного розвитку зумовлює самореалізацію людини [15, с. 40].

Професійна школа покликана готувати випускника не тільки до фахової діяльності, але й до соціально-професійного життя, що передбачає розвиток аксіологічної (ціннісної) спрямованості та професійної свідомості, соціального і професійного інтелекту, емоційно-вольові сфери; позитивного ставлення до світу і до себе; самодіяльності, автономності й впевненості в собі; професійно-важливих якостей і аутокомпетентності [15, с. 268–269].

Ринкова економіка спонукає до активної діяльності кожную людину, щоб не лише вижити, а й жити успішно й цікаво, з користю для себе і суспільства. Професійна діяльність є однією зі сфер, де перехрещуються інтереси особистості та суспільства. Тому процес виховної і навчальної діяльності в ПТНЗ повинен чітко бути зорієнтованим на особистість, її розвиток, формування фахівця, який вмітиме вибудувати власну стратегію успіху, співробітництва, творчості, самореалізації в умовах конкурентного середовища.

### ***Особистість людини та спонукальні сфери її розвитку і діяльності***

Під час вивчення цієї теми треба мати на увазі неоднозначність тлумачення поняття «особистості» у літературі. Це пояснюється тим, що проблема особистості є об'єктом вивчення не лише психології, а й інших наук, насамперед педагогіки, а також соціології, філософії, історії, мистецтвознавства, естетики, етики, медицини, права та ін. Також це пояснюється різними підходами й науковими позиціями авторів.

Розглядаючи поняття «особистість», «індивід», «індивідуальність», варто показати подібність і відмінність між ними та наголосити, що з допомогою цих понять людина характеризується у цілому в сукупності багатьох її якостей (Р. Немов) [20, с. 284].

Тому слід чітко з'ясувати суть понять «особистість», «індивід», «індивідуальність», подібність і відмінності між ними. Для інженерно-педагогічних працівників важливе усвідомлення суті процесу

формування та розвитку особистості в навчанні й професійній діяльності. Окремо потрібно з'ясувати сутність професійних здібностей і шляхи їх удосконалення, адже успішний професійний розвиток великою мірою залежить від реалізації людиною своїх можливостей, тобто здібностей особистості.

Ми нерідко у спілкуванні з іншими людьми оперуємо поняттями «індивід», «людина», «особа», «особистість», «творча особистість», «індивідуальність». Чи завжди грамотно і доречно їх уживаємо, чи потрібно взагалі стільки термінів, а можливо, досить лише, що акумулює в собі всю цю ієрархію? Чи кожну людину можна назвати особистістю? Чи тотожні поняття особистість та індивідуальність? Коли народилася дитина, чи можна її назвати особистістю? Чи є вона соціальною істотою? Якими ознаками і якостями вона «нагороджена» природою, що закладено в ній природою?

У людському зародку в генах закладені природні передумови для розвитку відповідних якостей: конфігурація новонародженого припускає можливості прямоходження; мозок забезпечує можливість розвитку і мислення; будова рук – перспективи використання знарядь праці і т. ін. За сутністю своїх фізичних, інтелектуальних, психічних, властивостей малюк людини відрізняється від дитинча тварини. Тварину від народження до кінця життя іменують істотою. Факт належності до людського роду фіксується в понятті «індивід». Тобто індивід – це втілення родової належності людини, або типовий представник соціального типу. Індивід – це й новонароджений, й доросла людина, й менш чи більш освічена культурна людина. З'являючись на світ як індивід, людина поступово набуває особливих соціальних якостей і стає в процесі розвитку особистістю.

Процес – це рух уперед, а розвиток – зміни кількісні (ріст, вага, словниковий запас тощо) і якісні (мислення, сприйняття, увага, пам'ять та інші психологічні функції тощо).

На розвиток людини впливають різні фактори. Насамперед внутрішні впливи, детерміновані фізіологічними і психологічними властивостями організму, що пов'язані з природженими біологічними даними, успадкованими від батьків. Спадковість – властивості організму, зашифровані у своєрідному генному коді, який зберігає і передає всю інформацію них. Від батьків до дітей передаються зовнішні ознаки: особливості тілобудови, конструкції, колір очей, шкіри, особливості нервової системи, що зумовлюють характер, особливості нервової системи, перебіг психічних процесів. Недоліки нервової системи батьків, у тому числі патологічні, психічні розлади, можуть передаватися у спадок. Спадковий характер мають хвороби крові (гемофілія, цукровий діабет,

деякі ендокринні розлади та ін.). Негативний вплив на спадковість чинять алкоголізм і наркоманія. Тобто природа закладає певну програму розвитку людини, яка допомагає організму пристосовуватися до зміни умов існування. Зовнішні впливи детерміновані умовами оточення людини, в якому вона перебуває. У процесі взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність людини, формуються нові взаємовідносини, що, у свою чергу, зумовлює чергові зміни. Зовнішні впливи – це оточення і виховання.

Як зазначає Г. Васянович, сучасна наука виокремлює в людині природно-біологічний чинник, водночас розглядаючи людину як соціальну істоту, детерміновану соціальним чинником. Вона є продуктом суспільних відносин і одночасно їх творцем. Людина є духовною істотою (І. Бех, В. Жуковський, В. Онищенко, Г. Васянович). Біологічний, соціальний та психодуховний аспекти перебувають у взаємозв'язку і динамічному розвитку [7, с. 52–53].

Поняття «індивідуальність», за оцінкою Р. Немова, найвужче за змістом порівняно з поняттями «людина», «індивід», «особистість» і стосується лише тих індивідуальних й особистісних якостей людини, такого їх поєднання, яке відрізняє певну людину від інших людей. Разом із тим вчені вказують на відображення в індивідуальності неповторного поєднання психологічних особливостей людини, які утворюють своєрідність, відмінність її від інших людей. Індивідуальність виявляється в характері, звичках, інтересах, сприйманні, пам'яті, оригінальності мислення і т. ін. Знання індивідуальних рис особистості важливе для діяльності [7, с. 54–55]. Поняття «особистість» характеризує людину як суспільну сутність. Це стійка система соціально значущих якостей індивіда, сформована у спільній діяльності й спілкуванні з іншими людьми. «Особистість – це людина яка, живе і діє в конкретних суспільно-історичних умовах, посідає певне місце в суспільстві й характеризується свідомістю. В особистості людина абстрагована від природних якостей, у ній немовби конструюються особливості суспільства, основні його риси. Зрозуміти поняття «особистість» можна, лише розглядаючи її в конкретних суспільних умовах, у діяльності та стосунках з іншими людьми, аналізуючи її соціальний статус і місце в суспільних відносинах. Важливими психологічними характеристиками особистості є стійкість, змінність, цілісність, активність» [7, с. 53].

За С. Рубінштейном, особистість – людина, яка має свою позицію, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, своє обличчя. За Е. Зеером, під особистістю слід розуміти індивіда як суб'єкта соціальних відносин і активної діяльності, наділеного властивостями, якостями, здібностями, які дають можливість реалізувати себе.

Спрямованість особистості, на думку К. Платонова, допомагає розібратися в тому, що людина досягла на своєму життєвому шляху як член суспільства, а головне, до чого вона прагне і задля чого реалізує свої прагнення; чого, на її думку, вона ще не встигла досягнути і яким чином має намір здійснити поставлену перед собою життєву мету. Серед сутнісних характеристик особистості, таких як стійкість, цілісність, активність, саме активність визначає прагнення розширювати сферу її діяльності, виявляти ініціативу, творчий пошук, не лише пристосуватися до ситуації, до наявної діяльності, а й перетворювати її. Джерелом активності особистості є потреби, які спонукають людину до діяльності.

Таблиця 5.1

Основні характеристики понять «індивід», «людина», «особа», «особистість», «індивідуальність»

Поняття	Зміст
Людина	Жива істота, здатна мислити, наділена мовою, здібністю створювати знаряддя праці і користуватися ними; єдність фізичного, природного, соціального, спадкового і набутого
Індивід	Одиничний представник людського роду, носій сукупності морфологічних, фізіологічних і психічних ознак, що відрізняють його від представників інших видів живих істот
Індивідуальність	Сукупність рис, що визначають самобутність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність.
Особистість	Людина, яка має свою позицію, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, своє обличчя (С. Рубінштейн).

Різними є підходи до характеристики структури особистості. Одні автори виокремлюють такі рівні структури: 1) внутрішньоіндивідний як систему якостей особистості, що втілюється насамперед у спрямованості, темпераменті, характері, здібностях; 2) міжіндивідний (у системі міжособистісних зв'язків); 3) надіндивідний (вплив на інших людей не лише в процесі безпосередньої взаємодії, а й після неї). До внутрішньоіндивідного рівня особистості автори такого підходу відносять і діяльність та спілкування, оскільки вони є орієнтирами спрямованості [5, с. 53].

Гуманістична психологія ставить у центр вивчення особистості питання ціннісних орієнтацій і сенсу життя, головним у ній є орієнтація на майбутнє, на розвиток творчих можливостей. Один із представників гуманістичної психології А. Маслоу впорядковував групи виокремлених ним потреб (див. розділ 1 цього посібника) у ціннісну ієрархію відповідно

до їх ролі в розвитку особистості: фізіологічні потреби – основа ієрархії, далі йдуть відповідно потреби в безпеці, в емоційних контактах, в самоповазі, когнітивні і естетичні. Потреби в самоактуалізації розташовані на вершині ієрархічної піраміди, бо відображають прагнення людини якомога повніше виявити, розвинути й реалізувати свої можливості і зобов'язання виконати свою місію, використовуючи всі свої сили та здібності. За А. Маслоу, людина відчуває неспокій, тривогу, у неї з'являються невротичні симптоми навіть тоді, коли задоволені всі потреби, крім потреби самоактуалізації.

За оцінкою П. Єршова, важко визначити відмінність між індивідуальними і соціальними потребами, а тому доведеться скористатися поняттям «безкорисливість» стосовно ідеальних потреб і розглядати їх на трьох рівнях: примітивному (просто цікавість), задля себе, а не з метою впливу чи маніпулювання іншими людьми; прагматичному (потреба в інформації і шлях її здобуття); духовному (прагнення душі). На думку автора, такі самі три рівні можна вирізнити стосовно біологічних і соціальних потреб. Наприклад, стосовно біологічних цими рівнями є: 1) примітивний смак у їжі; 2) їжа як засіб отримання поживних речовин; 3) їжа як джерело задоволення. Стосовно соціальних: 1) керівна посада як можливість владарювати; 2) як необхідна умова для подальшого професійного зростання; 3) як об'єктивна можливість продуктивно займатися улюбленою справою на вищому й ефективнішому рівні.

Підкреслимо: всі потреби особистості задовольняються в межах прийнятих норм, відхилення від яких може призвести до різноманітних патологій у поведінці людини; терміни задоволення потреб залежать від їхньої сутності, змісту і відображають соціально-біологічні структури особистості людини як представника людського роду.

До структури особистості, як правило включають: здібності, темперамент, характер, вольові якості, емоції, мотиви, соціальні установки. Здібності розглядають як індивідуально стійкі якості людини, що визначають її успішність у різних видах діяльності. Темперамент охоплює якості, від яких залежить реакція людини на інших людей і соціальні обставини. Характер містить якості, які визначають поступки людини стосовно інших людей. Вольові якості охоплюють декілька спеціальних особистісних якостей які впливають на прагнення людини для досягнення певної мети. Емоції і мотивація – це переживання і спонуки до діяльності. Соціальні установки – це переконання і відносини людей [20, с. 284–285].

Темперамент (з лат. – узгодженість, устрій) визначається як характеристика особистості за її нервово-динамічними особливостями. За словником «Професійна освіта», це «сукупність індивідуально-психо-

логічних особливостей людини, що виявляється в силі, швидкості, напруженості й урівноваженому перебігу психологічних процесів індивіда, в яскравості та стійкості його емоцій і настрою». Розрізняють чотири основних типи темпераменту (сангвінік, холерик, меланхолік і флегматик), в основі яких – відповідний тип вищої нервової системи [24, с. 355].

Вчення про темперамент уперше розробив давньогрецький лікар Гіппократ (V–VI ст. до н. е.). На його думку, темперамент – це стійке об'єднання анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей, яке визначається різними пропорціями чотирьох рідин, що є в тілі: крові (від лат. *sanguis*) – сангвінік, флегми (від грец. *phlegma*) – флегматик, жовчі (від грец. *chole*) – холерик, чорна жовч (від грец. *melas chole*) – меланхолік. Уже Гіппократ і його сучасники дійшли висновку, що жодний із типів темпераменту не зустрічається в чистому вигляді.

Вирізняють такі особливості (риси) темпераменту:

1. сила – інтенсивність, виразність психічних процесів;
2. рухливість – швидкість виникнення і гальмування психічних процесів;
3. швидкість перебігу психічних процесів;
4. урівноваженість – збалансованість активності, спонук (мотивів інстинктів), імпульсивності гальмування;
5. ригідність (лат. *regidus*– заціпенілий, твердий) – пластичність, складність чи легкість пристосування до нової обстановки, завдань, корекції, звичок, навичок тощо;
6. активність – стійкість активності, енергійної психічної діяльності;
7. сензитивність – підвищена чи знижена чутливість до впливів на органи чуття (одних гамір у читальному залі дратує, на інших – не діє);
8. емоційність – емоційна реактивність, ступінь емоційної реакції на впливи;
9. психофізіологічна стійкість – стійкість до ризику і небезпеки, перевантажень, потрясінь тощо;
10. працездатність – запас психофізіологічної витривалості [30, с. 125–126].

Узагальнені нами психологічні характеристики типів темпераменту наведено в табл. 5.2.

Таблиця 5.2

### Психологічні характеристики типів темпераменту

ТИП ТЕМПЕРАМЕНТУ	ХАРАКТЕРИСТИКА
Сангвінік	<p>Рухливий, життєрадісний, жвавий; легко пристосовується до мінливих умов життя, здатний активно й діяльно працювати, швидко переключати увагу й емоційний стан; легко переходить від відпочинку до роботи і навпаки, активно береться за нову справу, може довго працювати не стомлюючись. Легко сходиться з новими людьми і пристосовується до нової обстановки. Реакції сангвініка швидкі, чіткі, раціональні. Найвище цінує успіх та корисність. Практично інтелігентний, схильний до використання інших та егоїзму. Внутрішній стан сангвініка можна вгадати за виразом обличчя, однак слід урахувати його здатність добре стримувати свої почуття і мимовільні реакції. Зворотний бік цієї особистості – занижена посидючість, нелюбов до монотонної роботи, схильність до змін там, де потрібна постійність</p>
Флегматик	<p>Терплячий, витривалий, автентичний; вирізняється працездатністю, самовладанням. З уповільненим сприйняттям і низьким рівнем психічної активності; його важко вивести з рівноваги. Процеси гальмування і збудження послаблені, реакції сповільнені. Флегматик об'єктивний у спостереженнях й оцінці інших, працює повільно, але систематично, виявляє схильність до формалізму. Позбавлений «польоту душі», насамперед розшукує правду. Залишається спокійним за великих неприємностей. Повільно береться за справу, але обов'язково доводить її до кінця. Його можуть виводити з рівноваги швидкі темпи роботи, зміна планів, видів роботи і т. ін. Буває нерішучим, схильним до консерватизму. Як правило, важко сходиться з новими людьми, слабо відгукується на зовнішні враження</p>
Холерик	<p>Швидко збуджується, гарячий, енергійний, жвавий і вибуховий, прямолінійний, оптимістичний, «вічний реформатор», товариський, сердечний, спроможний впливати на інших, відданий справі, схильний до нав'язування своєї волі іншим. Готовий перебороти будь-які труднощі і перешкоди на шляху до мети, але якщо втрачена віра у свої можливості, то в нього настає, як образно висловився І. Павлов, «слинявий настрій». Може швидко переключитися з одного виду діяльності на інший, після відпочинку легко входить у роботу. Однак після роботи, як і після конфлікту, не в змозі одразу заспокоїтися, оскільки схильність до збудження сильніша, ніж до гальмування. Загалом, за оцінкою І. Павлова, – це бойовий тип</p>

Меланхолік	Високочутливий і малореактивний. Схильний до пригніченого настрою і похмурих думок; повільний у рухах, у мові, має підвищену емоційність і чутливість. У незвичній обстановці, серед нових людей бентежитья і розгублюється. Процеси гальмування і збудження – уповільнені. Меланхолік невпевнений у собі, боязкий, найменші труднощі змушують його «опускати руки», не завжди знаходить вихід зі складної ситуації. Дуже неохоче приймає відповідальні рішення, швидко втомлюється від фізичної й розумової праці, потребує тривалішого відпочинку після напруженої роботи. Легко ранимий, важко витримує неприємності й хвороби. Однак у спокійній, звичайній обстановці може успішно впоратися з життєвими завданнями. Меланхолік як тонка струна – звучить від найменших дотиків, а від грубих – може тріснути. Водночас це спостережлива, уважна до проблем і образ інших, чуйна, підвищено самокритична особистість
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Слід пам'ятати, що немає «поганих» і «хороших» темпераментів людини, у кожному з них є опори для підвищення продуктивності діяльності, що виконується, та «слабкі місця». Організуючи роботу в парах, слід пам'ятати, що сангвініку легше спілкуватися з холериком, а флегматику і холерику тяжко ужитися один з одним. З холериком заняття краще вести у швидкому темпі, оперувати великими блоками навчального матеріалу, швидко переключатися з одного виду роботи на інший. При цьому необхідно розумно розподілити повторення, бо матеріал, який він швидко засвоює, так само швидко забуває. Меланхоліку і флегматику матеріал слід подавати не швидко, ґрунтовно, глибинно. Іспит – це завжди стрес, тому слід пам'ятати, що холерик під час екзамену може стати ще більш невгамованим, флегматик – ще більше загальмованим, а меланхолік – ще більше розгубитися. Важливо вміти переключати увагу таких учнів, пожартувати з ними чи посміхнутися до них.

Самим педагогам, як початківцям, так і досвідченим, слід знати особливості свого темпераменту і грамотно спиратися на них. Цьому можуть допомогти характеристики різних типів темпераментів, розроблені О. Пехотою [22, с. 71]:

1. Учитель-сангвінік швидко пристосовується до умов нового навчального закладу, нового колективу, колег, швидко адаптується до особливостей дитячих колективів (він комунікабельний), однак його симпатії, швидко виникаючи, можуть швидко змінюватися. При викладанні предмета під час уроку, лекції, його багата міміка сприяє кращому сприйняттю учнями навчального матеріалу. Проте в сангвініків більше, ніж у інших типів, може виявитися поверхове ставлення як до проблем окремого учня, так і до професії в цілому.



2. Учитель-холерик може вирізнятися більшою емоційністю під час заняття, що приваблюватиме учнів, але не завжди вміє впоратися з «вибухами» емоцій у будь-якій конфліктній ситуації, а як відомо, педагогічна діяльність через багатоманітність, багатокомпонентність сповнена можливостями для конфліктних ситуацій.

3. Учитель-флегматик за глибокої зацікавленості предметом, що викладає, може глибоко проникати в його зміст, але через особливості темпераменту важче йде на вироблення нових форм взаємодії, створення інноваційних технологій, прийняття нестандартних рішень.

4. Учитель-меланхолік дуже чутливий до психологічного клімату в колективі колег, більшого значення надає взаємовідносинам з учнями. При порушеннях у цій сфері продуктивність його професійної діяльності знижується.

Дослідження І. Павлова стало основою виокремлення ще трьох типів темпераменту, залежно від особливостей співвідношення двох сигнальних систем у вищій нервовій діяльності:

- художній тип характеризується схильністю до безпосереднього, живого, яскравого сприйняття, вразливістю, емоційністю, образністю мислення, підвищеною роллю уяви у розв'язанні практичних завдань;
- мислительний тип вирізняється розсудливістю, схильністю до аналізу, логічною побудовою, аргументованим доказом, обґрунтованими висновками, обмірковуванням своїх вчинків, самозвітом і самоконтролем;
- художньо-мислительний тип поєднує в рівних пропорціях особливості художнього і мислительного типів.

Характер особистості – це сукупність відносно сталих психічних рис людини, що виявляються в її поведінці, вчинках, ставленні до суспільства, колективу, праці, до самої себе. Характер починає формуватися вже в ранньому дитинстві. Під впливом дорослих у малят і дітей до 9–10 років формуються позитивні й негативні риси, такі як доброта, співчутливість, товарицькість або, навпаки, егоїстичність, байдужість, черствість. Початок їх формування пов'язаний зі стилем спілкування дорослих, насамперед матері, з малям уже в перші місяці життя. Працелюбність, акуратність, відповідальність, добросовісність, наполегливість, як і їх антиподи, формуються пізніше в процесі ігрової діяльності, у доступних видах домашньої праці, та потребують стимулювання дорослими. У підлітковому віці розвиваються і закріплюються вольові риси характеру, а базові (моральні й світоглядні) основи характеру – у ранній юності [27, с. 93].

Характер, як слушно зазначають учені, складається із сукупності багатьох властивостей чи рис, що, як правило, утворюють протилежні пари, котрі поділяються на такі групи:

1) риси, що виявляють ставлення особистості до діяльності, до праці: працьовитість – лінощі, ініціативність – консервативність, сумлінність – безвідповідальність тощо. Ці риси втілюються в знаннях особистості, відповідних трудових цінностях, орієнтаціях, навичках, уміннях, ціле-спрямованості, підприємливості, працелюбності, відповідальності, добросовісності, активності, самостійності, ініціативності, організованості;

2) риси, що відображають ставлення до інших людей, до колективу, суспільства: товариськість – замкнутість, колективізм – індивідуалізм, тактовність – безтактність, чуйність – жорстокість, доброзичливість – заздрість тощо. Виявляються у поважному ставленні до інших, у гуманності, ввічливості, демократичності, справедливості, доброті, альтруїстичності, співучасті, терпимості, комунікабельності, конфліктності, агресивності тощо;

3) риси, що характеризують ставлення особистості до самої себе: самокритичність – некритичність, вимогливість – невимогливість, скромність – зазнайство, хвалькуватість і т. ін. Це риси, які відображають самосприйняття й самооцінку особистістю себе і своїх особливостей, її совісність, ставлення до необхідності бути культурною, освіченою і цивілізованою людиною. Виявляються у вимогливості до себе, самокритичності, умінні володіти собою, ставленні до самовдосконалення, особистісного зростання, самореалізації і самоствердження, гідного способу життя, збереження фізичного і психічного здоров'я тощо;

4) риси, що відображають ставлення особистості до речей: акуратність – неохайність, ощадливість – недбалість, економність – марнотратність, щедрість – скнарість і т. ін.

Швейцарський психолог К. Юнг визначав тип характеру залежно від спрямованості, зорієнтованості діяльності поведінки і відносин: екстраверти й інтроверти. Екстраверти зорієнтовані на зовнішній, об'єктивніший світ, інтроверти – на внутрішній, суб'єктивний. Ці дві позиції, як доведено психологами, наявні в психіці людини, але зазвичай одна з них є домінуючою й усвідомленою, інша – підпорядкованою й неусвідомленою. Якщо свідоме сприйняття, спогади, думки, почуття (его – за З. Фрейдом) зорієнтовані екстраверсійно, то підсвідомість буде інтроверсійна.

Екстравертам властиві відкритість, значна підпорядкованість зовнішнім впливам, прагнення утвердити себе у вчинках і поглядах інших, мовленнева і рухлива активність, добра пристосованість до зовнішніх умов. У інтровертів яскраво виражені розвиненість уяви, підвищена увага до власних відчуттів, переживань, думок, певна замкнутість, що виявляється в труднощах адаптації до зовнішніх умов.

Характер впливає практично на всі інші властивості особистості, на її пізнавальні, вольові, емоційні процеси і стани, відрізняючись від інших рис особистості раннім формуванням і стійкістю.

Воля визначається як свідоме регулювання людиною своєю поведінкою, діяльністю і спілкуванням, яке пов'язане з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод. У зв'язку з цим воля розглядається як здатність людини, що проявляється в самодетермінації і саморегуляції поведінки і психіки (А. Радугін). Психологи розглядають волю і як здібності, і як уміння, і як сукупність рис. Для виявлення змісту цього поняття переважно вживаються три критерії:

1. різні вольові якості: ініціативність, самовладання, витримка, наполегливість, цілеспрямованість тощо (Г. Костюк, В. Силіванов);
2. регуляція різних показників дій, поведінки, фізіологічних та психічних процесів;
3. вольові дії, специфічними ознаками яких є усвідомленість цілеспрямованість, подолання перешкод, ініціація дій, відсутність потреби, яка актуально переживається [33, с. 145–156].

Розвиток вольової регуляції поведінки у людини здійснюється в кількох напрямках: перетворення мимовільних процесів у довільні; набуття людиною контролю над поведінкою; вироблення вольових якостей особистості. Важливим напрямом розвитку волі вважаємо вияв того, що людина свідомо ставить перед собою дедалі складніші завдання і все віддаленіші цілі, які потребують докладання значних вольових зусиль протягом достатньо довгого часу [20, с. 364].

Для підтвердження окресленої думки наведемо приклад з життя австрійського психіатра і психолога В. Франкла (1905–1997). Під час Другої світової війни його, як єврея, заарештували нацисти і кинули в концтабір. Незважаючи на голод, холод, знущання та хвороби, він не тільки вижив, а й зробив важливі спостереження і висновки: чому в ідентичних обставинах одні в'язні вмирали, а інші зуміли вижити. Виживали ті, хто мав мету в житті, волю за вижити будь-яку ціну [12, с. 163].

У праці «Людина в пошуках граничного сенсу» (вперше видана в 1963 р., багато разів перевидавалася у різних країнах, останнє видання датується 2000 р.) В. Франкл підкреслює, що найголовнішою з усіх людських потреб є «воля до сенсу». Він з гіркотою зазначає: «...наше індустріальне й індустріалізоване суспільство готове задовольняти будь-які людські потреби; його «друге Я» – споживацьке суспільство – готове навіть створювати нові потреби, які доведеться задовольняти. Але найбільша людська потреба – знайти і реалізувати сенс життя – не задовольняється (фруструється) цим суспільством. Урбанізація, що супроводжує індустріалізацію, схильна відірвати людину від традицій і відчужувати її від цінностей, які передаються з цими традиціями. Зрозуміло, що почуття браку сенсу найбільше охоплює молоде покоління... зокрема, витоки таких явищ, як наркоманія, агресія, депресія лежать у почутті порожнечі» [12, с. 166–167].

Здібності особистості, у найзагальнішому вигляді – це індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують успіхи в діяльності, спілкуванні та легкість оволодіння ними. Вивчення спрямованості на професію відповідає на запитання: «Що людина хоче?», вивчення характеру – «Що людина є?», то вивчення здібностей – «Що вона може?». Кожна людина прагне бути успішною у життєдіяльності. Здібності особистості забезпечують можливість успішно навчатися, набувати знання, уміння, навички, виконувати певний вид діяльності. Стосовно педагогічної діяльності такими проявами є:

1) безумовна залежність успіху педагогічного формування особистості від її власної цілеспрямованої активності й самоформування;

2) залежність досягнення цілі у формуванні особистості від підпорядкування їй всіх підсистем і елементів педагогічного процесу (змісту, організації, форм, методів, умов тощо);

3) реалізація особистісного та індивідуального підходів у формуванні кожної людини і розвитку її індивідуальності.

Індивідуальні здібності є суб'єктивними умовами розвитку особистості та ефективної діяльності. Нині дедалі більше поширюється сприйняття здібностей, що не зводиться до знань, умінь і навичок, а забезпечує їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання на практиці.

Загальні здібності забезпечують успіхи людини у різних видах діяльності (наприклад, розумові здібності, розвинена пам'ять, досконале мовлення тощо), а спеціальні – у специфічних видах діяльності, для виконання яких необхідні певні задатки та їх розвиток (музичні, математичні, лінгвістичні, технічні, літературні, художньо-творчі, спортивні тощо). Причому наявність у людини загальних здібностей не виключає розвитку спеціальних. Вони, як правило, співіснують, доповнюючись і взаємозбагачуючись. Наприклад, за даними міжнародної статистики 10 % людей – природжені лінгвісти, 80 % – можуть оволодіти декількома мовами за умови хорошої методики навчання і лише 10 % не здатні займатися мовами.

Теоретичні та практичні здібності відрізняються тим, що теоретичні визначають більшу схильність людини до абстрактно-теоретичного мислення, а практичні – до конкретних дій. Навчальні здібності визначають успішність навчання і виховання, засвоєння знань, умінь, навичок, формування якостей особистості. Творчі – спрямовані на створення предметів матеріальної і духовної культури, продукування нових ідей, відкриттів, тобто на творчість у різних галузях людської діяльності.

Найбільше соціально зумовленими є здібності до спілкування, взаємодії з людьми. Вони розкриваються в мові як засобі спілкування (кому-

нікативній формі), соціально-психологічній адаптації до різних ситуацій, умов поведінки і діяльності<sup>1</sup>.

Наявністю вузькофахових здібностей визначається придатність до тієї чи іншої професії. Та все ж, якщо за їх недостатнього розвитку людина прагне оволодіти цією діяльністю, вона повинна діяти, докладючи більших зусиль і наполегливості, компенсуючи брак деяких основних здібностей додатковими. Причому успішне виконання певної діяльності залежить від поєднання різних здібностей. Навіть відсутність здібності, яка найбільше пов'язана з певною діяльністю, може бути компенсована за рахунок інших високорозвинених здібностей особистості. Можливості людини безмежні, а тому є необхідність і постійного розвитку професійних здібностей.

У педагогічній практиці часто простежується поділ учнів на здібних і нездібних. До перших, як правило, відносять краще підготовлених учнів і тих, які швидше сприймають пояснення вчителя. Це часто пов'язано з типом темпераменту. Здібності – це не лише те, що наявне в людини, учня, студента сьогодні, а й те, що засвідчує її можливості набувати знань, умінь і навичок у майбутньому. Історія знає багато прикладів, коли геніальні люди у школі були відстаючими, а ставши дорослими, залишили далеко позаду своїх ровесників. Наприклад, А. Чехов у гімназії за твори одержував трійки, всесвітньо відомі І. Ньютон, Ч. Дарвін, У. Черчілль, В. Скотт, Д. Менделєєв погано вчилися у школі. Здібності постійно перебувають у розвитку, і якщо людина не користується ними на практиці, вони з часом втрачаються. Постійні вправи, пов'язані з систематичними заняттями музикою, спортом, математикою чи технічною творчістю підтримують і розвивають відповідні здібності.

Актуальною проблемою професійної педагогіки є виявлення здібностей особистості до майбутнього фаху. Успіх цієї роботи залежить від залучення учнів у різноманітні види діяльності під час навчання, що збільшує ймовірність виявлення їхніх потенційних можливостей. Професійні здібності розвиваються лише у професійній діяльності спеціальними вправами, які розраховані на формування необхідних для професії особистісних якостей. Лікарі-психотерапевти застерігають, що людина, котра не змогла спрямувати свої здібності на професійну діяльність, схильна реалізувати їх у неврозах, психосоматичних захворюваннях, конфліктах, алкоголізмі тощо.

На формування професійних здібностей у професійній школі впливають: інтерес учнів до обраної професії і навчальних предметів; організованість навчального процесу й забезпеченість необхідними навчальними посібниками; успішність теоретичних занять і виробничої

<sup>1</sup> Докладніше про педагогічне спілкування і комунікативну компетентність див. [14].

практики; екскурсії (добре організовані та продумані) на підприємства; зустрічі зі знатними робітниками (особливо з колишніми випускниками); систематичність навчального процесу, впровадження інноваційних підходів, стимулювання активності й самостійності учнів під час виконання навчальної і практичної діяльності.

У розвитку професійних здібностей важлива стратегія успіху, адже успіх окрилює людину, а особливо молодь, бо викликає впевненість у своїх силах і здібностях. Педагогу важливо заохочувати, відзначати, підтримувати навіть найменші успіхи і досягнення учня, домагаючись, щоб успіх переважав над невдачами. Необхідно стимулювати інтерес до професії, активність і самостійність у навчанні, що має велике значення для формування професійних здібностей і перетворення їх у покликання. Талановиті люди стверджують, що талант – це здібності плюс праця (наполеглива, напружена, систематична). Але не тільки це. Відомим є вислів Т. Едісона, що талант – це 98 % напруженої праці і 2 % натхнення, а натхнення, як зазначає Н. Басова, пов'язане з емоціями [3, с. 177].

Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Слово «емоція» (від лат. *emoveo*) означає «збуджувати», «схвильовувати», «запалювати». Емоції викликають у свідомості людини глибокі переживання, спонукають її до діяльності, активності [7, с. 145]. Як зазначають психологи, вищим продуктом розвитку емоцій вважаються почуття. Наприклад, короткочасна емоція подиву може трансформуватися у почуття зацікавленості, а надалі – у стійкий інтерес. Емоції людини можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими. Конфлікт між ними, як правило, є причиною неврозів [24, с. 88].

Емоції розрізняються залежно від спрямованості (позитивні та негативні) і ступеня впливу на активність людини (стенічні, що підвищують активність, і астенічні – ті, що знижують її). Формами прояву емоційних процесів, за О. Леонтьєвим, є: афекти, власне емоції, настрої, стреси, почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні, практичні).

Таким чином, емоції і почуття невід'ємно пов'язані з особистістю, відображаючи у свідомості людини процес і результат задоволення потреб. Емоції і почуття впливають на професійну успішність фахівця кожної сфери. Особливо стресогенними, емоційно напруженими і психологічно виснажливими є професії типу «людина – людина». Адже значні психологічні навантаження в процесі постійної взаємодії з людьми можуть сприяти розвитку професійного стресу, психічної дезадаптації та дезорганізації поведінки. Тому від представників цих професій вимагається не тільки добре орієнтуватися у тій виробничій галузі, в якій здійснюється робота та застосовуються набуті знання, навички, уміння адекватні різним життєвим професійним ситуаціям, а також бути

підготовленими до ефективної комунікації, емоційно-розумної поведінки, володіти способами самозбереження професійної діяльності [19, с. 110].

Психологи доводять, що емоційність є вродженою, але почуття розвивається протягом усього життя в процесі розвитку її особистості. Велике значення має розвиток емпатії – співпереживання (переживання почуттів, думок чи установок іншої людини). Для того, щоб людина виявила емпатію, вона повинна спочатку відсторонитися від власних почуттів, думок і установок, а потім уже включитися в почуття, думки і установки іншої людини і реагувати відповідно до них (Р. Вердербер).

Є три варіанти вияву емпатії: емпатичне реагування, прийняття думки і симпатичне реагування.

Емпатичне реагування – це регулювання, коли емоційна реакція людини відповідає реальним або очікуваним проявам емоції іншої людини як результат спостережень за нею.

Прийняття думки – уявлення себе на місці іншого.

За оцінку американських психологів, симпатичне реагування – це почуття турботи, співчуття, співпереживання, спрямоване на іншу людину у зв'язку із ситуацією, в якій вона опинилась. Тобто, якщо розуміння того, що відчуває співрозмовник, викликає у людини стурбованість за цю людину, жалість, співчуття або розчарування, то це і є емпатичне реагування.

Від чого залежить емпатія? Як стверджують прихильники зазначеного підходу, для покращання емпатії необхідно насамперед виявити повагу до людини, тобто уважно і серйозно ставитися до того, що вона говорить, і до тих почуттів, які стоять за цим. Отже, повага до людини починається з погляду на неї як на особистість із власними цінностями, а не як на об'єкт. Повага зосереджує наш час і сили на інших, а не на собі.

Міра емпатії залежить також від того, наскільки людина є спостережливою стосовно поведінки інших і наскільки вміє «читати» невербальні сигнали, які ними надсилаються [14, с. 84].

Окрім загальнопсихологічних складових у структурі особистості, Е. Зеер, автор психології професій, пропонує враховувати структурні компоненти професійної зумовленості особистості (табл. 5.3).

Таке бачення професійно зумовленої структури особистості автор виводить із розуміння професійного становлення, яке він розглядає як динамічний процес «формотворення» особистості, адекватній діяльності, що передбачає формування професійної спрямованості, професійної компетентності й професійно важливих якостей та розвиток професійно значущих психологічних властивостей. Процес професійного становлення також включає пошук оптимальних способів якісного і творчого виконання

професійно значущих видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Таблиця 5.3

Професійно зумовлена структура особистості (за Е. Зеером)

Підструктура	Соціально-психологічні і психофізіологічні компоненти підструктури	Професійно-зумовлені ансамблі компонентів підструктури (ключові кваліфікації)
Соціально-професійна спрямованість	Схильності, інтереси, відносини, очікування, установки, мотиви	Соціально-професійні здібності: готовність до кооперації, спрямованість на досягнення успіху і професійне зростання, корпоративність, надійність, соціальна відповідальність та ін.
Професійна компетентність	Професійні знання, уміння і навички, кваліфікації	Соціально-правова й економічна спеціальна компетентність, персональна компетентність (знання і вміння, що виходять за межі однієї професії), аутокомпетентність
Професійно важливі якості	Уважність, спостережливість, креативність, рішучість, контактність, самоконтроль, самостійність та ін.	Професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здібності до планування технологічних процесів, діагностичні здібності, професійна мобільність, самоконтроль та ін.
Професійно значущі психофізіологічні властивості	Енергетизм, нейротизм, екстравертованість, зорово-рухлива координація, реактивність та ін.	Узагальнені професійні здібності: координація дій, швидкість реакції, окомір, справність у руках, витривалість, стресостійкість, працездатність та ін.

Психолог зазначає, що виокремлені чотири підструктури особистості у процесі її професійного становлення змінюються, відбувається інтеграція компонентів всередині кожної підструктури, що зумовлює створення ключових кваліфікацій. Останні (ключові кваліфікації) забезпечують конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяють професійному зростанню, підвищенню кваліфікації і розвитку кар'єри спеціаліста [15, с. 56–60].

**Психологічні та педагогічні  
закономірності розвитку особистості**

Розвиток і становлення особистості – закономірний процес. Психологи зводять основні закономірності в три взаємопов'язані групи:



1) соціально-психологічні, що пов'язані з впливом зовнішніх умов на прижиттєвий розвиток людини (батьків, ровесників, учнівських колективів тощо);

2) діяльнісні, що детермінують зміни внутрішніх умов під впливом власної активності;

3) вікові, які пов'язані з особливостями розвитку в певному віці.

Звернемося до психологічної характеристики особистості старшого підліткового та юнацького віку, до якого належать категорії учнів, які навчаються у професійно-технічних навчальних закладах. За останніми дослідженнями психологів, вік 15–16 років є так званим третім підлітковим, тобто підлітковим віком продовженим. Оскільки в професійно-технічних навчальних закладах навчається молодь 17–18, то слід мати на увазі ще й період, який у психології називається ранньою юністю. Тому характеристику віку 15–18 років слід розглядати як третій підлітковий (після підлітковий) перехідний період і рання юність (дорослість).

Психологи, дотримуючись структури особистості, насамперед відзначають спрямованість цього віку на самовизначеність, вибір свого життєвого шляху. З цим пов'язані роздуми про сенс життя, про своє щастя. Оскільки рання юність – це період громадянського становлення людини, то дуже важливе значення набуває формування життєвої позиції. Важливою рисою психічного розвитку юнаків і дівчат цього віку виявляється формування самопомоги, основної на самоцінності і самовихованні. Під самоповагою розуміють і задоволення собою, і прийняття себе, і позитивне ставлення до себе, і узгодження свого наявного та ідеального «Я».

Юнаки і дівчата із заниженою самоповагою часто відчувають труднощі у спілкуванні. Такі учні проявляють невисокий рівень соціальних домагань, ухиляються від діяльності, в якій наявний момент змагання, можуть відмовлятися від досягнення поставленої мети, оскільки не вірять у власні сили. А тому зусилля педагогів стосовно таких учнів мають бути спрямованими на підтримку і підтвердження соціальних і особистісних цінностей.

У цьому віці спостерігається байдуже ставлення до досвіду інших, завищена оцінка себе і своїх товаришів; характерними є прояви максималізму і егоцентризму, а також прагнення до незалежності, самостійності і, водночас, низьке почуття відповідальності.

Особистості юнацького віку надзвичайно чутливі, вразливі і самолюбиві. Вони активно, жагуче захищають справедливість, але з образою ставляться до зауважень у їх адресу; несамокритичні, легко ранимі. Вони проявляють високу вимогливість до дорослих і занижену до себе. Часто бувають самовпевненими і впертими у висновках. Простежується бажання виділитися (хоч би зовнішньо), не бути схожим на інших і, водночас, мов

дві краплі води, вони є схожими один на одного: слухають одні і ті ж касети, оперують одним й тими ж жаргонами, оцінками.

У спілкуванні юнацтво віддає перевагу ровесникам – 75–85 %, старшим за себе – 11–19, молодшим – 1 %. Потреби в інтимній дружбі у дівчат виникає швидше за хлопців у 1,5– 2 рази. Спілкування з дорослими є бажаним за умов довірливого ставлення. Однак, якщо спілкування з однолітками має такий характер у 88 % опитаних, то з батьками – лише у 29,5 %. Тому довіра дорослих до учнів, віра в їх потенційне «Я» – краща умова довірливості у спілкуванні з ними.

Провідною діяльністю третього підліткового віку є спілкування та взаємодія на основі конструювання світогляду, а центральним новоутворенням є усвідомлення особистісного рівня дорослості, формування світогляду, розуміння дієздатності. Провідною діяльністю ранньої юності 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 [4, с. 51].

До педагогічних закономірностей розвитку особистості належать:

- безперервність формування особистості в процесі життя;
- формування в інтересах самореалізації, самоствердження і успіхів людини в життя;
  - підпорядкованість формування особистості її власним інтересам;
  - підпорядкованість головній цілі педагогічної системи ідеалам, цінностям;
    - педагогічний вплив на особистість для виникнення і розвитку в ній основних педагогічних якостей: освіченості, вихованості, навченості і розвинуті з врахуванням рівня світової цивілізації цілісності цих якостей;
    - залежність успішного досягнення цілей формування особистості від забезпечення цілеспрямованості і регулювання всіх педагогічних впливів на особистість, подолання стихійності в цьому процесі;
    - безумовна залежність успіху педагогічного формування особистості від її власної цілеспрямованої активності і само формування;
    - залежність досягнення цілі в формуванні особистості від її власної цілеспрямованої активності і самоформування;
    - залежність досягнення цілі в формуванні особистості від підпорядкування їй всіх підсистем і елементів педагогічного процесу (змісту, організації, форм, методів, умов тощо);
    - реалізація особистісного та індивідуального підходів у формуванні кожної людини і розвитку її індивідуальності.

Розвиток особистості супроводжується кризовими проявами. За Є. Еріксоном кожна наступна стадія розвитку є потенційною кризою через радикальні зміни перспектив.

Слово «криза» вживається у контексті уявлення про розвиток для того, щоб виділити не загрозу якоїсь катастрофи, а момент зміни, критичного періоду, підвищеної збитковості та зростаючих потенцій і, в результаті цього, онтогенетичне джерело пристосування.

Як правило, кризи пов'язуються із віком. Однак, як зазначає Є. Зеер, вік – це лише фон на якому проявляється криза, головне ж перебудова, зміна соціальної ситуації і провідної діяльності. Саме зі зміною соціальної ситуації, провідної діяльності простежуються психологічні кризи особистості. Назване явище психологи оцінюють як перехід від однієї стадії розвитку до іншої, що характеризується зміною соціальної ситуації, зміною провідної діяльності і виникненням психологічних новоутворень.

Оскільки у віці 14–16 років розпочинається професійне самовизначення, формування професійних намірів, то цей період вважається періодом професійного становлення особистості. На цій стадії розвитку відбувається зміна провідної діяльності з навчально-пізнавальної на навчально-професійну. Докорінно змінюється і соціальна ситуація розвитку, відбувається осмислення бажаного майбутнього і реального теперішнього, що набуває характеру кризи навчально-професійної орієнтації. Якщо вік 16–17 років припадає на завершення шкільного навчання, то ядром кризи є необхідність вибору способу отримання професійної освіти чи професійної підготовки (варіант продовження навчання), орієнтованого на певне професійне поле, а не на конкретну професію. Переживання кризи, рефлексія своїх можливостей приводить до корекції професійних намірів. Водночас вносяться корективи і в «Я-концепцію», яка вже сформувалася у цьому віці.

Треба враховувати, що для 17-ти років характерним є криза передхідного періоду від підліткового до юнацького віку. Психологи визначають у структурі кризи 17-ти років позитивні і негативні симптоми (В. Поліщук). Позитивні симптоми: прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення, вміння співпереживати, відвертість. Названі симптоми відносять до типових. Окрім типових виділяється ще й супутні: організованість, відповідальність, вміння самоконтролю, вимогливість. До типових негативних симптомів відносяться: активне самоствердження у взаєминах (дратівливість, хитрощі, індивідуалізм, пристосовництво); пасивне самоствердження (негативізм, зарозумілість); нейтральне самоствердження (лінощі). До супутніх – зухвалість, корисливість, жорстокість, лихослів'я.

Деструктивний вихід із кризи призводить до ситуативного вибору професії, «випадання» із виробничої, соціальної сфери. У такому випадку

юнаки і дівчата можуть потрапити в товариства з асоціальною поведінкою. Така поведінка часто є формою компенсації внутрішньоособистісного конфлікту: переживання своєї неповноцінності, «відкинутості», непертрібності.

Ось чому гостро постала потреба удосконалення профорієнтаційної роботи, яку мають здійснювати учителі у взаємодії з батьками, майстрами виробничого навчання, викладачами ПТНЗ при належному професійному супроводі. Якщо ж так робота не проводиться системно, без належного педагогічного і психологічного супроводу, то тоді на етапі професійної підготовки може спостерігатися криза професійного вибору. Така криза може виникнути на першому чи останньому році професійного навчання. Виявами такої кризи можуть бути і невдоволення окремими навчальними предметами, сумніви щодо правильності професійного вибору, втрата інтересу до навчання. Вихід із такої кризи вчені вбачають у зміні спрямованості навчальної діяльності [15, с. 217–219].

Зазначимо, що професійна спрямованість викладання і навчання стосується не лише спецпредметів, але й предметів природничо-математичного і соціально-гуманітарного циклів, адже криза професійного вибору може виникнути під час професійного навчання. Факторами, що її зумовлюють є: незадоволення професійною освітою і професійною підготовкою, зміна соціально-економічних умов життєдіяльності; перебудова провідної діяльності. Способами подолання такої кризи є: зміна мотивів навчально-професійної діяльності та корекція вибору професії. На нашу думку, окрім названих способів, ефективним способом виходу з кризи є спрямованість професійної підготовки на взаємодію особистісного і професійного розвитку. При цьому особистісний і професійний розвиток нами розглядається у контексті педагогічної взаємодії.

### ***Особистісний і професійний розвиток як ціннісні педагогічні орієнтації взаємодії в ПТНЗ***

Важливий компонент особистості, який особливо значущий при особистісно орієнтованому підході – це цінності. Вони є критерієм оцінки особистості людини та джерелом сенсу її життєдіяльності.

Термін «цінність», що широко вживається у філософській і соціологічній літературі, використовується для показу людського, соціального і культурного значення певних явищ. З філософського глумачення, цінності пов'язані з людською діяльністю. У структурі людської діяльності ціннісні аспекти взаємопов'язані з пізнавальними і вольовими категоріями. У ціннісних категоріях відображені межові орієнтації знань, інтересів та переваг груп і особистостей.

Психологи розглядають цінність, як те, що має для людини велику значущість, відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним

сенсам. При цьому підкреслюється, що особистісні цінності можуть включати в себе як індивідуалізовані суспільні цінності, так і виключно індивідуальні, унікальні для кожної конкретної особистості [26, с. 146]. Цінність – позитивна чи негативна, значуща для суб'єкта пізнання і діяльності, об'єктів оточуючого світу, символів, пов'язаних із ними і визначається їх зв'язком із життєдіяльністю людини. Цінності виражаються, передусім, в ідеалах, моральних нормах, установках, спонуканнях до відповідної діяльності, виступаючи її регулятором [32, с. 662].

Педагогічна аксіологія розглядає цінності як специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, які є ідеальними зразками і орієнтирами діяльності особистості і суспільства [29, с. 100].

Вся багатоманітність предметів людської діяльності, суспільних відносин, а також включених у їхнє коло природних явищ, може виступати в якості предметних цінностей як об'єктів ціннісних відносин і оцінюватися в плані добра і зла, істини чи не-істини, краси чи потворності, допустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого тощо. Способи і критерії, за якими визначається процедура оцінювання відповідних явищ, закріплюються у суспільній свідомості та культурі як «суб'єктивні цінності». Набуває поширення ціннісний підхід до освіти, що ґрунтується на гуманістичних і етичних принципах.

Спрямованість особистості на ті чи інші цінності визначаються як ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації, що закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань відносяться до найважливіших внутрішніх структур особистості. Сукупність стійких ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, спадковість певного типу поведінки і діяльності, яка, у свою чергу, виражається у спрямованості потреб та інтересів. У цьому зв'язку ціннісні орієнтації виступають важливим регулюючим, детермінуючим фактором мотивації особистості. Основний зміст ціннісних орієнтацій складають політичні, філософські (світоглядні), моральні переконання, глибокі та постійні уподобання, моральні принципи поведінки [30, с. 34].

З огляду на це, у будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації особистості стають об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу. У педагогічному словнику С. Гончаренка ціннісні орієнтації тлумачаться як «вибірка, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються у процесі соціального розвитку індивіда, його участі у трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій» [34, с. 356].

Система цінностей окремої людини зумовлює основні орієнтири її поведінки та виступає важливим регулюючим, детермінуючим фак-

тором мотивації особистості. Така система цінностей і складає ціннісні орієнтації людини. Вони діють як на рівні свідомості, так і на рівні підсвідомості, визначаючи спрямованість вольових зусиль, уваги, інтелекту. Ціннісні орієнтації формуються у процесі соціального розвитку індивіда, його участі у трудовому житті. У процесі соціалізації відбувається цілеспрямований вплив соціальних умов, різних соціальних інститутів на людину з метою прилучення її до системи оцінок, уявлень, соціальних норм та інших цінностей культури, прийнятих у суспільстві. Психологи доводять, що динаміка цінності особистості характеризується певним масштабом, діапазоном, розмахом, швидкістю, інтенсивністю, енергетизмом, силою, потужністю, наслідками тощо.

Механізм дії та розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний із необхідністю розв'язання суперечностей і конфліктів у мотиваційній сфері, селекції устремлень особистості. Це виражається у боротьбі між обов'язком і бажанням, мотивами морального і утилітарного порядку. До системи ціннісних орієнтацій відносяться моральні, ідеологічні, естетичні основи для оцінювання оточуючої дійсності та реалізації у ній власної активності. З динамічним аспектом цінності особистості пов'язаний часовий аспект, який визначає її зміни у різних часових інтервалах: еволюційному, історичному, генеалогічному, біографічному, минулому, сьогоденному, миттєвому, а також швидкість, циклічність, ритміку [28, с. 23–24].

Світова педагогіка розглядає освіту як базову цінність, що визначає послідовучі професійні і соціальні успіхи особистості. Ціннісного осмислення набуває принцип індивідуалізації, який в рамках особистісного орієнтованого підходу розглядається як прилучення дитини до загальнолюдських цінностей у процесі його індивідуального розвитку. Доводиться, що тільки усвідомленням, особа може визнавати право кожної людини на ці цінності і тим самим приймати цінності спільноти, в якій вона живе [30, с. 34].

Взаємодіяльність педагогів і учнів щодо формування у майбутніх робітників нової системи цінностей із необхідністю має враховувати теоретичні положення, розроблені психологами і педагогами. Педагогам навчальних закладів, психологам, методистам, необхідно знати, якими виховними ідеалами керуються учні, на які людські цінності орієнтуються. Необхідно виявити, які цінності учнів вважають найголовнішими для себе, які з них стали їхнім надбанням, та якими цінностями вони прагнуть оволодіти. Логіка такого підходу передбачає виявлення в учня цінностей, що найбільше задовольняють їхні справжні потреби. Адже коли він вважає, що певною кількістю найважливіших для нього цінностей оволодів, то ті цінності, які з певних причин ще не стали його надбанням, можуть бути предметом його прагнень [29, с. 200].

Від педагогів управлінської діяльності у навчальному закладі залежить, які життєві перспективи, ключові цінності буде реалізовувати випускник закладу освіти. Як зазначає Г. Васянович, «...наявність певної системи моральних цінностей учителя є необхідною умовою його особистісного та професійного самовираження. Учитель дивиться на світ, на своє оточення, оцінює факти і події через призму своїх цінностей, ціннісних утворень, смислових структур, стереотипів» [8, с. 53]. Їхні професійні цінності визначають зміст аксіологічного виховання учнів, ціннісного резонансу: «керівник, педагог, учень».

Слід також врахувати, що на кожному віковому етапі людина виявляється в новому соціальному мікросередовищі зі складною структурою, яка розвивається від моно до полігрупової. Переміщення людини вертикально життєвого шляху пов'язане зі змінами групових мікросередовищних ситуацій і породжує, з одного боку, якісно визначальну рольову структуру особистості, а з іншого – проблему формування у неї соціально-психологічної готовності до нових видів спілкування і діяльності. Будь-яка взаємодія суб'єктів, у тому числі й педагогічна, є систематичним, постійним здійсненням дій, метою яких є викликати відповідну реакцію з боку партнера. Водночас це вплив і на самого партнера, причому така реакція викликає, у свою чергу, реакцію того, хто впливає.

За концепцією польського вченого Я. Щепанського слід зважати на таке поняття як «соціальний зв'язок», що реалізується через контакти таких видів: просторовий, психічний, соціальний і контакт взаємодії [16, с. 27–41]. Вважаємо, що це положення є актуальним стосовно взаємодії «педагог учень». Педагог є носієм певних цінностей, які є одним із показників сформованості його професійної компетентності. Професійна компетентність вчителя розглядається І. Андреевою як володіння ним необхідною сумою знань, умінь і навиків, визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особи вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [1, с. 76].

Оскільки взаємодіяльність передбачає ціннісні зміни у просторі самосвідомості певної особистості та свідомості інших особистостей (В. Рибалка), то слушним є виявлення в учнів думки щодо їх ставлення до цінностей інших (педагогів, своїх ровесників, батьків). Педагогам необхідно виявляти ставлення учнів до цінностей інших людей. Відомо, що людина, здебільшого, ставить вищі вимоги до цінностей інших, ніж до власних; вона хотіла б підпорядкувати їхні цінності власним потребам, змінювати оточуючих людей, замість того, щоб змінюватися самій відповідно до потреб інших [29, с. 200]. Вочевидь, така аргументація є аксіоматичною, особливо вона застосовна до учнів ПТНЗ, юнацький максималізм яких є їх віковою особливістю.

Становлення особистості учня ПТНЗ як суб'єкта професійної діяльності відбувається через усвідомлення ним значущості ціннісної орієнтації на освіту загалом і професійну зокрема. За Л. Божович, у ціннісному ставленні до освіти як процесу існує дві альтернативи: процес освіти розуміється і переживається як самостійна ціль життя людини. Успішна людина – та, яка ніколи не припиняє своєї освіти. Інтелектуальна активність, отримання задоволення від інтелектуального напруження, переживання позитивних емоційних станів є головними цінностями цього процесу. Водночас процес освіти розглядається засобом досягнення певних результатів навчання, а знання людини розуміється як та основа, яка робить її діяльність і працю продуктивними й ефективними.

Поняття ефективності освіти як процесу набуття знань, умінь і навичок характеризується відношенням результатів до зусиль, що були затрачені для його отримання. Головною установкою при цьому має бути прагнення мінімізувати зусилля на навчальну підготовку при максимально корисній віддачі навчанню, практичній його реалізації. У ставленні до професійної освіти як до результату необхідно виокремлювати дві цілі: забезпечення усвідомлення суб'єктами навчання соціокультурного досвіду і розвиток особистості. Перша ціль передбачає погляд на освіченість як освоєння особистістю певної частини світу, що дозволить їй бути на рівні наукових знань про нього та існуючих культурних традицій. Розвиток полягає в тому, що освіченість стає для особистості способом зміни себе і формування таких структур мислення, які дозволяють вносити зміни у навколишню діяльність. В цьому розумінні йдеться про «традиційну» і «креативну» освіченість як певні ідеали.

Третім викликом ціннісної орієнтації на освіту Л. Божович вбачає у виокремленні індивідуалістичної і колективістичної культури та спрямованості. Для першого типу індивідуальні цілі є важливішими за цілі групи чи взагалі людей, для другого типу – цілі інших людей, чи конкретної групи, важливіші, ніж особисті цілі. Тобто, досвідченість як певний результат освіти відображає потреби у її використанні для задоволення особистісних інтересів, або ж стає способом принесення користі іншим людям, внесення свого вкладу у ті чи інші сфери суспільного життя [2, с. 32].

Отже, спираючись на викладене, можемо зробити висновок, що цінності, ціннісні орієнтації є не тільки чинником, але й засобом і умовою особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців. Принцип цінності особистості був та залишається визначальним у педагогічній діяльності, у змісті професійної підготовки, адже установка на цей принцип відкриває перед учнем, за висловом А. Макаренка, «найрадіснішу перспективу».



### Запитання та завдання для самоконтролю

1. Що ви вкладаєте в розуміння поняття «педагогічна взаємодія»?
2. Назвіть ознаки взаємодії взагалі і педагогічної взаємодії зокрема.
3. Як, на вашу думку, взаємодіяльність педагогів і учнів у ПТНЗ впливає на учнів професійний розвиток?
4. Що означає взаємодія особистості з професією?
5. Охарактеризуйте структуру особистості та назвіть основні сфери її розвитку
6. Які ви знаєте сценарії взаємодії індивідуального, особистісного і професійного розвитку?
7. Як ви у взаємодіяльності з учнями враховуєте їхній темперамент та характер?
8. Назвіть психологічні й педагогічні закономірності розвитку особистості.
9. Які особливості вікового і психологічного розвитку учнів ПТНЗ?
10. Які є психологічні особливості кризи професійного становлення особистості учнів, які навчаються в ПТНЗ Ви знаєте?
11. Чому особистісний і професійний розвиток слід віднести до ціннісних орієнтацій педагогічної взаємодії в ПТНЗ.

### Список використаних джерел

1. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Педагогическая техника. – 2006. – № 2. – С. 74–85.
2. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2. – С. 31–35.
3. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н /Д : Фенікс, 1999. – 416 с.
4. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2. – С. 49–52.
5. Боднарчук О. І. Основи психології та педагогіки : курс лекцій / О. І. Боднарчук, Л. І Боднарчук. – К. : МАУП, 1999. – 168 с.
6. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного синтезу : монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса : Південний науковий центр АПН України, 2005. – 302 с.
7. Васянович Г. П. Психологія і педагогіка : лекції / Г. П. Васянович // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 4. – Львів : Сполом, 2010. – 512 с.
8. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посібн. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. –343 с.

9. Взаємодія педагогічна / Український педагогічний енциклопедичний словник. – II вид., доп. і перепр. / [за ред. С. У. Гончаренка]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 68.

10. Гессен С. И. Основы педагогики / Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. В. П. Алексеев С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – II вид., доп. і випр. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 68–69.

12. Гуманістична психологія : антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [за ред. Р. Трача, Г. Балла]. – Том I : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К. : Пульсари, 2001. – 252 с.

13. 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. 143.

14. 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.

15. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

16. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учебн. пособ. для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.

17. Копиць Л. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Копиць – К. : Києво-Могилянська академія, 2007. – 460 с.

18. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для уч-ся пед. уч-щ / В. А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.

19. Матійків І. М. Емоційна компетентність фахівця професій типу «людина-людина»: результати теоретичного дослідження / І. М. Матійків // Науковий вісник ЛДУВС. Серія психологічна : зб. наук. праць / [гол. ред. М. Й. Варій]. – Вип. 2. – Львів : ЛьвДУВС, 2011. – С. 109–121.

20. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. / Р. С. Немов. – в 3 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 576 с.

21. Педагогическое взаимодействие // Педагогический энциклопедический словарь / [редкол. М. М. Безруких, Л. С. Тебова]. – М. : [б. и.], 2003. – С. 129.

22. Пехота О. М. Індивідуальність учителя : теорія і практика : навч.

посіб. / О. М. Пехота. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв : ТОВ «Фірма «Лон», 2009. – 272 с.

23. Поліщук В. М. Криза 17 років як перехідний період від підліткового та юнацького віку (дівчата) / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 11. – С. 16–20.

24. Помиткін Е. Розвиток емоційної складової духовної культури педагога / Е. Помиткін // Етика і естетика педагогічної дії : зб. наук. пр. / ППОіОД НАПН України ; Полтавський НПУ імені В. Г. Короленка. – Вип. 1. – К., Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 196 с.

25. Профессиональная педагогика : уч. для студ., обуч. по педагогическим специальностям и направлениям / [под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова]. – Изд. 3-е, перер. – М. : ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

26. Психологія особистості : словник-довідник / [за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

27. Радугина А. А. Психология и педагогика : уч. пособ. для вузов / А. А. Радугина [науч. ред. Е. А. Кротов]. – М. : Центр, 2002. – 256 с.

28. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : АПН України, ППОіОД ; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. НМЦ прак. психології і соц. роботи. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 228 с.

29. Скульський Р. М. Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх вчителів / Р. М. Скульський // Цінності освіти і виховання : наук. метод. зб. [за заг. ред. О. В. Сухомлинської, П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упор. О. М. Павліченка]. – К. : [б. в.], 1997. – С. 200–202.

30. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; [под ред. В. А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

31. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Изд. 6-е, стер. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 541 с.

32. Кондаков И. М. Ценность / И. М. Кондаков. // Психология : иллюстрированный словарь. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – Изд. 2-е, доп. и перер. – С. 662–663.

33. Цигульська Т. В. Загальна та прикладна психологія : курс лекцій : навч. посіб. / Т. В. Цигульська. – К. : Наукова думка, 2000. – 190 с.

34. Ціннісні орієнтації // Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 356.

35. Цінність // Педагогічний словник / [за ред. дійсн. чл. АПН України Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 484.

Навчальне видання

**Дегтярьова** Ганна Семенівна, **Козяр** Михайло Миколайович,  
**Руденко** Лариса Анатоліївна, **Шиделко** Анна Володимирівна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА  
СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ**

Навчально-методичний посібник

Редактор Бартош С. П.  
Верстка Рязанова Р. Л.  
Обкладинка Рязанова Р. Л.

Підписано до друку 18.11. 2013 р. Формат 70x100 1/16  
Гарнітура Петербург. Друк. офс. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 11,7  
Наклад 300 пр.

Видано за рахунок державних коштів.  
Продаж заборонено.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.