

УДК 377.1:7.012

Василь Ковальчук

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ УЧНІВ ПТНЗ

У підготовці до трудової діяльності, формуванні культури праці, особливо в галузі художнього виробництва, суттєву роль відіграють такі професійні якості, як любов до справи, вірність професійному обов'язку і трудовим традиціям, моральні норми і професійна етика працівників даної галузі виробництва.

Для майбутніх робітників вони мають бути пов'язані з прагненням якісно виконати роботу. Адже якісне виконання роботи в умовах ринку – це не лише моральний, а й економічний фактор процвітання виробника, підвищення його матеріального добробуту. Моральний аспект цього питання є показником культури праці, що свідчить про високий рейтинг фахівця-професіонала не лише на ринку праці, а й серед своїх колег.

Наші спостереження процесів професійного розвитку учнів ПТУ художнього профілю переконують у тому, що формування культури праці як професійної якості майбутнього робітника зумовлене системою особистісних смислів, які мотивують діяльність учня в напрямі естетичного перетворення довкілля, активізують механізми професійного самовдосконалення і розвитку культури, формують ставлення до навчання і професійної діяльності. Від того, якого смислу для самих учнів набуває спілкування з викладачем у процесі виробничого навчання, яке місце у їхньому житті займають нові знання, якою є мотивація і потреба в оволодінні професійними вміннями і навичками, способами підвищення професійної майстерності, залежить успіх формування культури праці.

Виховні ситуації, які створюються у рамках особистісно орієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав учнів до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. А це означає, що треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з учнями будуються на врахуванні їхньої гідності та права бути особистістю. Перше безперечне право молодій людині – висловлювати свої думки, впливати на наші судження про його вчинки, поведінку, розвиток професійних якостей тощо. На жаль, сучасна виховна практика переважно не сприяє формуванню волі та свободи вихованця, стійкості його

го духу, сили його вимог і задумів. У вихованців виникають сумніви в нашій щирості, підозри. Вони помічають у нашому ставленні до них негативні стереотипи, з якими намагаються боротися. Інколи вони роблять це відкрито, і тоді їхні дії вважають асоціальними. Але найчастіше, як це буває в боротьбі з будь-яким владним тиском, опір ведеться таємно, і його результати позначаються далеко не одразу. У моральному відношенні така поведінка ще небезпечніша, ніж відкрита неслухняність, оскільки учень починає лукавити й обманювати. Ця манера поведінки може залишитися у нього на все життя.

Йдеться, таким чином, про необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці. Виховні ситуації такої спрямованості доцільно розглядати як проміжні мікроструктури суспільства у його оптимально розвинених моментах. Вони є альтернативою педагогіці виховних заходів. Суттєвою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що вони заперечують детермінуючий вплив на особистість, який здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами.

Натомість, як засвідчили наші дослідження, на практиці утверджуються і використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні та міжособистісні взаємодії. Вихованець сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного винайдення і реалізації якісно нових, конструктивних способів просоціальної поведінки. Тому одна з головних функцій педагога, який працює на засадах особистісно зорієнтованого виховання, полягає в тому, щоб оберігати почуттєву сферу майбутнього фахівця в галузі художнього виробництва від руйнування, плекати його естетичне світосприйняття, розвивати здібність якнайточніше розуміти ситуацію, яка існує всередині її та зовні, з метою вибору гуманної поведінкової тактики. При постійному прояві цієї здібності учень повністю залучається до процесу, зміст якого полягає в тому, щоб бути і стати собою, тобто набути власної відповідальної свободи – і саме в такий спосіб вона відкриває, що є глибоко і посправжньому соціальною. Вона живе повною мірою в даний момент і морально самовиховується тому, що саме таким є найкращий життєвий стиль для будь-якого вікового етапу [2, с. 29-30].

У співбесідах з учнями ми виявили, що одна з найгостріших людських потреб – бути зрозумілим, прийнятим, визнаним. Учень бажає, щоб його розуміли і приймали у кожному своєму стані, у кожному своєму прояві, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливості до

наявних недоліків. Тому позиція, що враховує ці потреби, має бути домінантою особистісно зорієнтованого виховання.

Розуміння іншої людини – справа нелегка. У цьому зв'язку К. Роджерс зазначає, що нашою першою реакцією на висловлювання інших людей є негайна оцінка чи судження, а не розуміння. “Коли хтось виражає свої почуття, переконання чи думки, – пише відомий психолог, – у нас виникає прагнення оцінити це як безглузде, ненормальне, неправильне. Дуже рідко ми дозволяємо собі розуміти, що значать слова іншої людини для неї самої. Я вважаю, це відбувається тому, що в розумінні іншого є певний ризик. Якщо я дозволю собі по-справжньому розуміти іншого, це розуміння може змінити мене. А ми всі боїмося змін. Нелегко собі дозволити розуміти іншого, емпатійно цілком і повністю увійти в його внутрішній світ. Це відбувається рідко. Все ж розуміння мною якоїсь людини дозволяє їй змінюватися” [1, с. 73].

Як стверджують психологічні дослідження О. В. Луньова та Е. К. Хорошилова, “глибоко знати і розуміти ми можемо лише двох, трьох осіб; більш чи менш успішно орієнтуватися в поведінці десь близько десяти осіб. Стосовно інших вступають у дію “еталонні стереотипи” [4, с. 45]. Тому однією з першочергових вимог до формування культури праці є спрямування дій педагога на розвиток соціального мислення – здатності розуміти стан інших людей і передбачати розгортання подій у різних педагогічних ситуаціях.

Важко говорити про професіоналізм вихователя, якщо у нього відсутнє вміння розуміти потреби й індивідуальні особливості вихованців, вибирати найдієвіші форми спілкування в ділових і міжособистісних ситуаціях, підтримувати впевненість учнів у тому, що їхня діяльність і поведінка буде гідно оцінена. Щоб процес розуміння вихованців вихователем у цілому був результативним, він повинен мати умови для того, щоб сформував у собі відповідні професійні якості:

- 1) здатність сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку учня безпосередньо в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни викликають;
- 2) володіти широким набором оціночних критеріїв, які б дозволяли йому порівнювати характер змін у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і своєчасно робити з цього приводу правильні висновки;
- 3) уміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці;
- 4) володіти глибокими знаннями про типові помилки “стереотипізації”, “нав'язування суб'єктивного бачення” тощо, яких нерідко до-

пускаються педагоги при оцінці зовнішнього і внутрішнього образу вихованців, а також при психологічному поясненні їхньої поведінки.

У зв'язку з цим вихователь мусить також постійно проявляти здатність не впадати в догматизм і заклякність при оцінці поведінки учня, виявляти вміння відмежовуватися від упереджених характеристик, нав'язаних іншими людьми, щодо його вихованця. Усе це заради досягнення індивідуально неповторної особистості, яку навчаємо, виховуємо.

Розуміння педагогом учня неможливе без правильної оцінки його емоційних станів. Підходячи до оцінки емоційних станів вихованців, педагог має виходити з того, що головним джерелом інформації про цю сферу людської психіки є експресія – зовнішнє вираження емоцій і почуттів. Міміка і поза, жести і рухи, інтонація і темп мовлення – всі ці експресивні компоненти спілкування несуть максимальне навантаження в процесі спілкування між людьми.

Результати наших спостережень знаходять підтвердження і в інших психолого-педагогічних дослідженнях. Так, І. С. Кон пише: “Не побачивши в учневі чогось цінного і цікавого, властивого лише йому, вчитель, по суті, не може виховувати його, оскільки в цьому випадку в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем” [2, с. 180]. Його внутрішній світ, його душа відкривається назустріч іншій душі в акті співчутливого розуміння, – пояснює вчений, посиляючись на судження М. М. Бахтіна, зроблені на основі аналізу літературної моделі людського спілкування. І далі акцентує увагу на тому, що мистецтву душевного контакту неможливо навчитися з підручника чи звести його до певної суми правил. Його найважливіша передумова – чуйність і душевна відкритість самого вихователя, готовність педагога зрозуміти і прийняти щось нове і незвичне, здатність відповідати повною щирістю на щирість учня. Для того ж, розкриваючись назустріч учневі й отримуючи доступ у його внутрішній світ, учитель тим самим розсовує межі та збагачує зміст власного “Я” [2, с. 183].

Особистісно зорієнтоване виховання будується на знанні педагогом внутрішнього світу, індивідуальних особливостей кожного учня, на глибокому розумінні та грамотному використанні ним психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості в онтогенезі. Вихователь має володіти ґрунтовними науковими знаннями про природу і закономірності розвитку особистості. Адже в будь-якій психологічній закономірності відображений спосіб керування певним психічним явищем або спосіб його виникнення і становлення. Тому саме наукове

розуміння функціонування і розвитку особистості диктує необхідні виховні дії. Більше того, вони впливають із такого розуміння.

Сучасні виховні методи здебільшого ґрунтуються на емпіричних уявленнях про розвиток людини. Суть їх полягає у фіксації зовнішніх проявів психічного життя суб'єкта. Зрозуміло, що на цих засадах неможливо доцільно організувати процес формування і розвитку особистості. Іншою причиною недостатньої результативності виховних процесів, зокрема формування культури праці, є те, що викладачі й майстри виробничого навчання у використанні методичних засобів надзвичайно спрощено враховують особливості особистісного розвитку учнів. До уваги переважно береться вік учня як такий без простежування його психологічної розмаїтості у відповідних межах.

Ефективність методик формування професійної етики значною мірою залежить від психолого-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання і, в першу чергу, від їхньої готовності щодо дотримання психологічних вимог. Результати наших спостережень, опитувань переконують, що майстри, як правило, добре володіють операціями і прийомами роботи, але не завжди можуть визначити ступінь важливості помилок, яких допускається учень. Не завжди вони можуть виділити й головну помилку, яку треба вчасно допомогти виправити, від другорядної, яку учень може виправити сам. Таким чином, майстер замість того, щоб запримітити головне і вказати на це вихованцеві, перелічує всі помилки, позбавляючи учня можливості самостійно розібратися у ряді дрібних помилок, які йому заважають якісно виконати завдання. Як наслідок, активність учня падає, він ображається, коли майстер дорікає йому: "в тебе завжди так". Тим самим у підопічного формується негативний комплекс невдахи.

У результаті наших спостережень щодо проблем спілкування педагогічного персоналу й учнів під час навчально-виробничого процесу було виявлено ряд факторів: одні сприяють формуванню культури праці, а інші гальмують цей процес. Певним чином ці фактори знаходять відображення в оцінках учнями ситуацій спілкування з викладачами і майстрами, у ставленні наставників до професійної діяльності, своїх вихованців, власного іміджу, процесів формування культури учнів і власного професійного самовдосконалення. Результати опитувань учнів відображені у таблиці 1.

Аналіз висловлених учнями міркувань щодо своїх наставників дав змогу виявити не стільки професійний рівень викладачів і майстрів виробничого навчання, скільки ті їхні особистісні якості, які потрапа-

ляють у поле зору учнів, аналізуються ними і приймаються або відкидаються як непридатні для наслідування. Відповідно встановлюються і норми спілкування-взаємодії.

Таблиця 1

Результати вивчення процесу спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу

№ з/п	Показники	Рівні проявів		
		високий	середній	низький
1.	Інтерес до праці	15 46%	15 46%	3 8%
2.	Задоволення досягненням у роботі	26 78%	5 15%	2 7%
3.	Взаємини у групі	19 57.5%	12 36.3%	2 6.2%
4.	Взаємини з майстром	6 18.2%	16 48.5%	11 33.3%
5.	Рівень вимогливості в професійній діяльності	8 22.7%	14 42.4%	11 33.3%
6.	Переважа праці над високим заробітком	16 48.5%	6 18.2%	11 33.3%
7.	Задоволення умовами праці	7 21.2%	15 48.4%	10 30.4%
8.	Професійна відповідальність	17 51.5%	10 30.3%	6 18.2%

Запропонована нами в кінці першого кусу навчання анкета оцінки учнями майстра виробничого навчання дозволила нам виявити окремі прогалини в роботі майстрів виробничого навчання, що перешкоджають ефективному формуванню культури праці (Табл. 2).

Таким чином, виникає проблема професійної етики, яка торкається питання, наскільки добре викладачі та майстри виробничого навчання знають своїх вихованців, їхні особливості поведінки і професійні навички. Для того, щоб виховувати, тобто формувати кращі якості учнів, перетворювати, змінювати їхні негативні риси і звички на позитивні, педагог повинен знати особистісні характеристики, вікові й індивідуальні особливості кожного.

Серед способів художньо-педагогічного спілкування, які застосовуються найчастіше, були відзначені:

1. Асоціативний спосіб – досить поширений для індивідуальних занять з учнями ПТУ художнього профілю. Його особливістю є обмін репліками, зміст яких асоціативно пов'язаний між собою і безпосеред-

ньо пов'язаний зі створенням художнього виробу. Цьому способу спілкування характерне уникнення повторів, обмеження реплік за часом, тобто обмін думками і почуттями, не логічний, але достатньо відвертий. Правила, якими керуються викладач і учень, визначаються інтуїтивно. Співрозмовники порівняно мало перебивають один одного.

Таблиця 2

Майстер виробничого навчання очима своїх учнів

№ п/п	Запитання	Результати відповідей у балах
1	Володіння знаннями з предмета	5,00
2	Вміння викликати й утримати інтерес до свого предмета	4,80
3	Вміння доступно донести інформацію до учня	4,40
4	Вміння об'єктивно оцінити учня	4,80
5	Вміння захистити і відстояти права учня	4,30
6	Вміння підтримати дисципліну в групі	4,60
7	Володіння позитивними людськими якостями	4,80
8	Вміння попередити та/або вирішити конфліктну ситуацію	4,30
9	Міра вашої довіри до майстра виробничого навчання	4,90
10	Розуміння учня	4,30
11	Почуття гумору, оптимізму	5,00
12	Повага до особистості учня	4,80
13	Любов до дітей	4,80
14	Вимогливість до себе	4,60

2. Вирішення завдань – висловлювання, спрямовані на досягнення спільної точки зору. Взаємодія припускає наявність спільної мети, що помітно знижує тематику спілкування. Перелік правил також обмежений: кожне висловлювання старанно зважується, кожне слово викладача ретельно підбирається й оцінюється учнем. Порушення правил тягне за собою непорозуміння, відмову від належного виконання навчально-виробничого завдання і може призвести до зміни у способі спілкування. Допустимі повтори й уточнення. Рішення виробляються спільно.

3. Постановка запитань – їх переважно задає викладач, зацікавлений в одержанні повної інформації. Учень має можливість ухилитися від відповіді або дати часткову відповідь. Викладач такого права не має, але він, як правило, ставить зустрічне запитання або починає обговорювати запитання учня. Слід зауважити, що учні традиційно значно менше задають запитань викладачеві. Ця тенденція зберігається з минулих десятиліть, але за умови, коли викладачу вдається змінити в учнів мотивацію

навчання, ставлення до професійної діяльності, допомогти оволодіти способами самопізнання, самоідентифікації і співвіднесення власного “Я” з ідеалом, запитань учні задають значно більше. У той же час цілком природно, що під час роботи над художнім виробом виникають повторення й уточнення. Оцінки, прийоми втілення мистецького задуму, висловлювання ще старанніше зважуються, ніж при асоціативному спілкуванні. Разом із тим, мають місце запитання, спрямовані на з'ясування шляхів пізнання і розуміння художньо-естетичного смислу, ідеї мистецького твору, що вимагає від учня і викладача занурення у сферу самоаналізу, намагання осмислити характер спілкування-взаємодії та результат.

4. Уточнення розуміння – у художньо-виробничій практиці заняття ніколи не починається з висловлювань, що сприяють усуненню неправильного розуміння. Даний спосіб спілкування прямує за іншими способами, але при цьому вирішується питання про причини нерозуміння, розбіжності в інтерпретації художнього задуму, плану і технології виготовлення художнього виробу. Учень шляхом перепитувань намагається з'ясувати, в чому полягає неправильне або інше розуміння художнього задуму, або які правила спілкування порушені. Кожен із суб'єктів спілкування має право перейти до іншого способу уточнень у разі непорозуміння.

Наші спостереження доводять, що для початкового етапу спілкування в системі “викладач – твор мистецтва – учень” найбільш характерні 1 і 3 способи, рідше зустрічається 2 спосіб. Послідовне використання методів стимулювання художньо-естетичного розвитку учнів, формування культури праці забезпечує збільшення частоти використання 2 і 4 способів спілкування. Повне розуміння зустрічається не так часто. Рівень інтенсивності розвитку професійної культури визначається ступенем порозуміння між викладачем і учнем, встановлення спільних точок зору на ситуації, що виникають під час навчально-виробничої і трудової діяльності.

Якщо суб'єкт спілкування чує очікуване, то нема підстав змінювати систему правил взаємодії. Якщо ж відповідь (або зміст, характер, смисл завдання) виходить за рамки очікуваного, то “відповідь”: підганяється під одну з відомих відповідей; рішення щодо перегляду правил художньо-естетичного спілкування відкладається, а “відповідь” і пов'язані з нею рефлексивні дії відкидаються; змінюється система правил художньо-педагогічного спілкування.

Коли викладач повідомляє учневі певний обсяг дидактичного матеріалу, то учень отримує його у готовому вигляді, як, наприклад, бере в руки підручник. Він не отримує смисл (значення), а вже сам від-

творює його, вкладаючи конфігурації смислу у своє власне поле свідомості, завдяки структурам смислоутворення і розуміння.

Художньо-педагогічне спілкування починається з мовного контакту, тому мовні вміння займають одне з провідних місць у ряді професійних здібностей педагога й учня. Їхня основа – навички сприйняття специфічної мови жанрів і видів ужиткового мистецтва. Наявність знання мови мистецтва ми відносимо до інтенційного аспекту культури художньо-педагогічного спілкування.

Культурно-історична співвіднесеність духовного досвіду учасників діалогічного спілкування важлива в плані перехрещення ціннісних структур цього досвіду, збігу рівнів усвідомлення художньо-естетичного змісту і смислу мистецьких творів. У протилежному випадку художнє сприйняття перестає бути спілкуванням і зупиняється на рівні пошуків сюжетних ліній і впізнавання життєвих ситуацій. Дієвості й ефективності щодо розвитку культури праці учня ПТУ художньо-педагогічне спілкування набуває в результаті осмислення виробничого завдання, мети і змісту, шляхів її досягнення. Цей процес може здійснюватися спільно суб'єктами виховного процесу, а також кожним із них індивідуально.

Осмислення професійних дій дає змогу досягнути зміни у культурному розвитку особистості, усвідомити механізми, які дозволяють піднятися на новий рівень художньо-естетичного і професійного розвитку, формування культури праці. У цьому напрямі повинна розгортатися взаємодія викладача й учня в процесі спілкування з мистецтвом. Спільні пошуки смислу художнього твору за таких умов слід розглядати як специфічний результат духовної діяльності, як “посередника спілкування” (М. Куле) і стимул до дії.

Такий підхід вигідно відрізняється від традиційної передачі знань про мистецтво і є особливістю спілкування з метою професійного розвитку майбутніх робітників у галузі художнього виробництва. Він дає можливість майбутньому фахівцю ще в училищі визначити свою позицію, своє ставлення до художнього виробництва, досягнути власне розуміння смислів, закладених у художніх творах, тобто зробити конкретні кроки у професійному становленні та, врешті, сформувати потребу в неперервному розвитку культури праці у подальшій професійній діяльності. Зусилля викладача ПТУ спрямовуються на забезпечення ефективного використання виховного потенціалу художнього твору в процесі професійного становлення майбутнього спеціаліста.

Діалогічний принцип і метод визначають психолого-педагогічний зміст розвиваючої стратегії педагогічного спілкування і взаємодії у си-

стемі “викладач – твор мистецтва – учень” при реалізації завдань професійної підготовки майбутнього фахівця. Цей принцип є найрадикальнішим шляхом до вищих рівнів культури праці, де діалог відбувається між професійним і особистісним “Я”. Він характеризується розкриттям потреб особистості й можливостей її професійного розвитку.

Діалог є пошуком нового смислу, пошуку істини. М. О. Бердяєв пов’язував пошуки смислу не з пасивною установкою, а з “творчою активністю людини”. Діалог, спрямований на пошуки смислу в системі “викладач – твор мистецтва – учень”, призводить до переживання і прийняття нових цінностей, розвитку професійної свідомості майбутнього фахівця. Діалогічне спілкування сприяє сходженню учня до духовності, свободи й відповідальності, тобто до тих цінностей, які є методологічною основою формування культури праці.

Досліджуючи різні аспекти діалогічного спілкування в системі професійної підготовки учнів ПТУ художнього профілю, ми мали на меті отримати дані про зміст, форми і характер спілкування, інші аспекти педагогічної взаємодії викладача й учнів у їхньому спілкуванні з приводу майстерного виготовлення художніх виробів. Було констатовано, що під час діалогу викладач і учень, як правило, обмінюються інформацією трьох типів:

1) про твор – художній виріб (чи готовий учень до виконання творчого завдання щодо його виготовлення, як саме він має виконуватися, на що треба звернути увагу тощо);

2) про те, які норми спілкування вибирає той, хто говорить (про ставлення учня до виконання завдань, саморозвитку, тобто спілкування із власним професійним “Я”, як будуть складатися стосунки тепер і у майбутньому тощо);

3) про свій внутрішній стан (зауважимо, що інформація про внутрішній стан проявляється паралінгвістичними засобами: тон, міміка, рухи і стилізові особливості мови).

За допомогою спостережень, опитування, бесід, сфокусованих інтерв'ю, постановки окремих завдань і контролю за їх виконанням було встановлено, що ефективність діалогового спілкування залежить від наперед визначених завдань, які послідовно і цілеспрямовано включають дії, спрямовані на осмислення виробничого завдання.

В умовах професійно-технічного навчального закладу діалогове спілкування, якщо воно не обмежується і не розпадається на вирішення лише чисельної кількості часткових завдань, має об'єктом розвиток професійної культури учня, а предметом – формування культури праці. Рівновагу в спілкуванні, як правило, встановлює викладач, завданням

якого є виконання усіх дидактичних норм щодо процесу навчання і виготовлення художніх творів. Йдеться про дотримання принципів високої художньої ідейності та доступності, дотримання технологічних вимог. Окрім того, викладач повинен враховувати ряд методичних установок: мати відомості про учня, у першу чергу, про мету, наміри, здібності, можливості, систему понять, структуру знань, умінь і навичок.

Для визначення інтенсивності діалогу в різних умовах спілкування ми провели опитування викладачів і учнів, метою якого було виявити ступінь інтенсивності діалогічного спілкування у царині художнього виробництва і ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до такого спілкування.

Результати свідчать, що діалогічне спілкування формально визнається ефективним більшістю опитуваних (91,3% викладачів, 78,4% учнів). Разом із тим, у силу різних причин діалог не відбувається у 85 випадках зі 100. Замість цього ми спостерігаємо переважно настанови, пояснення, монологічні сентенції викладача, в кращому випадку – спілкування на рівні “запитання – відповіді”. Серед головних причин викладачі називають обмеженість часу і низький рівень культури художньо-естетичного спілкування учнів. (“Вони не можуть сформулювати свою думку про художній твір” або “Поки вони придумують, що сказати, я вже двадцять раз встигну пояснити”; “Я оцінюю, як він мислить, як ставиться до професії за результатами виконання завдань і тому нема потреби витрачати час на розмови”). Тобто спілкування в системі “викладач – художній виріб – учень” у сучасних умовах лише на 25% здійснює функції фактора розвитку професійної культури, а отже лише мінімально впливає на формування культури праці. Воно переважно спрямоване на передачу повідомлень, інформації, на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок у галузі художнього виробництва.

Отже, результати дослідження свідчать про незадовільний стан взаємодії суб'єктів у навчально-виробничій діяльності. Разом із тим, ми повинні констатувати, що діалогічне спілкування так чи інакше відбувається в конкретних художньо-педагогічних ситуаціях. Особливості кожної з них складаються об'єктивно, часом спонтанно і несподівано для суб'єктів спілкування, але умовою формування культури праці є вміння викладача володіти ситуацією, спрямовувати навчально-виховний процес на осмислення дій у процесі діалогічного спілкування, забезпечувати ефективність самопізнання і самовдосконалення, взаємодіючи у системі “викладач – художній виріб – учень”.

Учень на етапах професійної підготовки і формування культури праці, як правило, наслідує наставників. Якщо система професійної

підготовки і спілкування з викладачем носить вузько когнітивний характер, то ефективність професійного розвитку падає внаслідок обмеженості дисциплінарних установок.

Виховуюче значення мають і стосунки, які складаються між учнями в процесі спільної трудової діяльності в майстернях, під час виробничої практики на підприємстві тощо. Навчально-виробнича діяльність у її основному обсязі організовується як колективна робота, в якій її учасники пов'язані товариськими стосунками. І завдання викладача полягає в тому, щоб організувати цю роботу, щоб вона формувала в учнів культуру праці та культуру поведінки, почуття товариської солідарності, сприяла взаємодопомозі один одному, розвитку стосунків ділової залежності. Все це в різних формах і з різних приводів супроводжувалося виявленням смислів тих чи інших дій, оволодінням навичками поведінки, манери спілкування тощо.

Так, наприклад, постановка завдання і планування процесу виконання завдання супроводжувалися обов'язковим роз'ясненням того, як важливо для майбутнього столяра чи різьбяра навчитися планувати свій час, оволодіти способами роботи, які скорочують витрати часу на здійснення певних операцій із виготовлення виробу.

Учні засвоїли правило, що культура праці визначається тим, що вона характеризує стійку систему організації діяльності та виражається не лише в тому, що робиться, але і в тому, як робиться. Пояснюючи це, ми виходили з твердження, що культура праці характеризується не кількістю вироблених людьми предметів, необхідних для задоволення деяких потреб, а їх якістю, ступенем досконалості, що робить окремі предмети досягненням культури. Створюючи світ речей, людина одночасно створює себе, вдосконалює свої сили і здібності, розширює рамки спілкування, формує нові потреби і засоби їх задоволення. Пояснення і подальші дії учнів мотивувалися усвідомленням смислу діяльності, окреслювали мету їхніх подальших дій, давали поштовх для формування стійкої потреби у вдосконаленні свого професійного рівня, а разом із тим і культури праці.

О. М. Леонтьєв стверджував, що психологічно вирішальним для людської діяльності є стосунки (їх характер), які пов'язують між собою цілі й мотиви діяльності. “Справа в тому, – писав відомий психолог, – що для самого суб'єкта усвідомлення або досягнення ним конкретних цілей, оволодіння засобами й операціями дій є спосіб утвердження його життя, задоволення і розвитку його матеріальних і духовних потреб, опредмечених і трансформованих у мотивах його діяльності. Байдуже, усвідомлюються чи не усвідомлюються суб'єктом мотиви, чи сигнали-

зують вони про себе у формі переживань, інтересу, бажань або пристрастей, – зазначає О. М. Леонтьєв, – їх функція, яка береться з боку свідомості, полягає в тому, що вони ніби “оцінюють” життєві значення для суб’єкта об’єктивних обставин і його дій у цих обставинах, надають їм особистісного смислу, який прямо не співпадає зі значенням, яке розуміється як об’єктивне” [3; 181]. Пошуки смислу є мотиваційною основою життєдіяльності людини, бачення смислу є рушійною силою її професійної діяльності, визначення смислу тієї чи іншої дії, напряду діяльності є регулятивним механізмом вчинків, поведінки, розвитку особистісних якостей, мотивує самопізнання і стимулює професійне самовдосконалення, у тому числі формування професійної культури.

1. *Гаврилова Т. Н.* Учитель и семья школьника. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
2. *Кои И. С.* Психология старшеклассника: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.
3. *Леонтьев А. Н.* Личностный смысл // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
4. *Лунова О. В., Хорошилова Е. К.* Психология делового общения. – М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1987. – 84 с.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2004

В. Ковальчук

Роль профессиональной этики педагога

в процессе формирования культуры труда учащихся ПТНЗ

Раскрываются проблемы профессиональной этики педагога в процессе формирования культуры труда учащихся ПТНЗ. Особую роль автор уделяет диалогическому принципу и методу, которые определяют психолого-педагогическое содержание развивающейся стратегии педагогического общения и взаимодействия в системе “преподаватель – произведение искусства – учащийся”.

V. Kovalchuk

Role of Teacher's Professional Ethics in the Process of Forming the Vocational School Students' Work Culture

The problems of teacher's professional ethics in the process of forming the vocational school students' work culture are considered. The author pays special attention to the dialogical principles and methods, which determine the psychological and pedagogical content of pedagogical communication strategy and interaction in the system “teacher – work of art – student”.