

**Плахотнік О. В. Формування почуттів співпереживання у виховному процесі сучасної школи // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 241-249.**

*Плахотнік О. В.,  
доктор педагогічних наук, професор  
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)*

## **ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТІВ СПІВПЕРЕЖИВАННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Актуальність проблеми. Ситуація, що склалася сьогодні в освіті, досить складна. Зниження рівня культури різних прошарків українського суспільства, у тому числі інтелігенції, настільки очевидне й масштабне, що викликає занепокоєння не лише у педагогів, але й людей, чия діяльність пов'язана безпосередньо зі спілкуванням. Актуалізація інших цінностей в освіті породила запит суспільства на педагога нової формації здатного не лише чомусь навчити, але й виховати почуття співпереживання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Українській школі потрібен педагог високої культури, здатний до рефлексії, до корекції своїх дій і вчинків, педагог-інтелігент, здатний не тільки говорити, але й слухати, розуміти іншого. Інтелігентність нерозривно пов'язана з моральністю, з пізнанням цінностей і особливостей іншого, з установкою на розуміння, із прагненням зрозуміти й оцінити кожную особистість.

Виклад основного матеріалу.

Серед пріоритетних напрямків державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження інновацій та інформаційних технологій. Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі і новими ідеями, що пов'язані із входженням України в

європейський та світовий освітній простір. Активний перехід до ринкових відносин спонукає викладачів вищої школи активізувати науковий пошук, навчально-виховну діяльність зі студентською молоддю щоб запобігти падінню престижу освіти і професіоналізму та створити протидію негативним проявам у молодіжному середовищі. Актуальна суспільна проблема полягає в тому, щоб система вищої освіти забезпечувала багатосферний розвиток нахилів, обдарувань і здібностей сучасного студентства, їх індивідуальності у контексті формування освітнього простору, котрий дає змогу кожній особистості досягти високих меж соціальної взаємодії і духовного самовдосконалення. Сьогодні існує нагальна потреба підняти соціально-культурний статус вищих навчальних закладів та у такий спосіб розширити межі їх гуманно-демократичного впливу на сучасне суспільство. Вони покликані давати не лише наукові знання, а й формувати соціально прийнятні норми життя громадян (взаємодопомога, національна свідомість, відповідальність, міжетнічна повага та ін.) і сприяти духовній зрілості молоді.

Якщо раніше на перший план виступали інтереси колективу, суспільства, шкодячи певною мірою інтересам і розвитку самої особистості, то в нинішній суспільно-політичній ситуації в Україні відбулися докорінні зміни, що знайшли відображення в самому житті і були закріплені в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). Саме розвиток особистості, здатної до самостійного вирішення проблем, самовизначення і творчого саморозвитку, виступає в якості однієї з найважливіших цілей сучасної освіти.

До завдань гуманітарної парадигми входять розвиток досвіду творчої діяльності особистості, ціннісно-змістових структур її життєдіяльності, спрямованих на самостійну постановку і вирішення складних і неординарних завдань, розкриття свого внутрішнього світу. Провідна роль у цьому належить вищим навчальним закладам, тому що саме вони з їх величезним науковим потенціалом є могутньою, мобільною системою, здатною на високому професійному рівні вирішувати, задачі, що стоять перед суспільством.

До завдань гуманітарної парадигми входять розвиток досвіду творчої діяльності особистості, ціннісно-змістових структур її життєдіяльності, спрямованих на самостійну постановку і вирішення складних і неординарних завдань, розкриття свого внутрішнього світу.

Провідна роль у цьому належить вищим навчальним закладам, тому що саме вони з їх величезним науковим потенціалом є могутньою, мобільною системою, здатною на високому професійному рівні вирішувати, задачі, що стоять перед суспільством.

Зміна ціннісних орієнтирів в українському суспільстві спричинила розробку нових досліджень у педагогіці, де стали активно впроваджуватися ідеї особистісно-орієнтованого, ціннісно-орієнтованого, культурологічного та інших підходів у вирішенні проблем і завдань індивідуального розвитку студентів. Сучасна система освіти в нашій країні визначається розвитком інноваційних процесів, що характеризуються науковою обґрунтованістю та адекватністю цілям, завданням, умовам економічного, національно-політичного, науково-технічного, культурного розвитку нашого суспільства. Однак зниження рівня культури різних прошарків українського суспільства, у тому числі інтелігенції, настільки очевидне й масштабне, що викликає занепокоєння не тільки в педагогів, але й людей, чия діяльність пов'язана безпосередньо зі спілкуванням. Актуалізація інших цінностей в освіті породила запит суспільства на особистість педагога як особу нової формації.

Проблема розвитку особистості в різні періоди цікавила як класиків-психологів (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, А.Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) так і представників сучасної психологічної науки (Л. Анциферова, І. Бех, Л. Буєва, Н. Коломинський, С. Максименко, В. Семиченко, В. Слободчиков, та ін.). Педагогіку особистості створювали багато відомих педагогів (О. Антонова, Е. Бондаревська, В. Ільїн, Н. Миропольська, С. Сисоєва, В. Серіков, О. Скрипченко, Г. Шевченко та ін.). Розвиток особистості представляється як певне самоконструювання індивідом свого внутрішнього світу. При цьому відбувається безперервний пошук та обґрунтування змісту діяльності і життя особистості взагалі. Відсутність пошуку змісту веде до знеособлювання індивіда й до втрати життєвого змісту.

Особистісний підхід в освіті та вихованні, проголошений головною тенденцією сучасної педагогічної теорії й практики, не має однозначного розуміння (І. Бех, В. Давидов, В. Ільїн, С. Максименко та ін.). Синтез різних інтерпретацій особистісного підходу може забезпечити перехід до нових систем і технологій освіти та виховання.

Все більша увага в педагогіці звертається на проблему особистісно орієнтованої освіти та виховання, яка звернена не на формування особистості із заданими властивостями, а на створення умов для повноцінного прояву й розвитку особистісних функцій людини. Концепції особистісно орієнтованої освіти ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях природи педагогічного знання (А. Алексюк, І. Підласий, О. Савченко, М. Ярмаченко), цілісності освітнього процесу (В. Бутенко, В. Бондар, А. Верхола, В. Козаков, П. Лернер, В. Паламарчук, С. Сисоєва, М. Скаткін, та ін.); на проблемах управління навчально-виховними процесами (В. Маслов, В. Пікельна, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.); на досвіді емоційно-цілісного ставлення до світу (І. Лернер, В. Мясіщев, О. Плахотнік, М. Скаткін, Г. Шевченко та ін.), досвіді ціннісно-орієнтаційної діяльності (Т. Баранова, Л. Божович, В. Василенко, О. Кононко); на працях, що стосуються психологічної підтримки навчально-виховного процесу підготовки фахівців (Г. Балл, І. Бех, В. Войтко, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, А. Фурман). Привертають увагу дослідження, присвячені питанням виховання у вищій школі, де, зокрема розглядаються проблеми індивідуального розвитку студента (В. Журавський, І. Ісаєва, В. Кремень, Д. Пащенко, В. Сластьонін та ін.)

Освітньо-виховний процес у сучасному його розумінні практично не розглядає здатність до духовної самоорганізації, тобто до становлення людини як індивідуальності, як предмету, мети, змісту освітньої діяльності. Традиційна освіта не прагнула залучити людину до вищих змістів й одним з вищих принципів духовного життя, за словами Г. Гессе, було стирання індивідуальності. Невизначеність цієї галузі, відсутність однозначного її розуміння призводить до абстрактного формулювання таких цілей особистісної освіти типу "розвиток творчої індивідуальності".

Для подолання недоліків у сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях необхідний перехід на інноваційні технології здійснення навчально-виховного процесу у соціокультурному просторі вищої школи. У якості методологічного імперативу виникає потреба визнання особистісно орієнтованого виховання як специфічної організації навчально-виховного процесу, який створює оптимальні умови для індивідуального розвитку особистості студента, котрі проявляються у процесі самоосвіти, самовиховання, самопроектування та саморозвитку особистості.

В українській педагогіці завжди цінувалися такі якості, як жалість, співчуття, а моральне відродження суспільства бачилося через віру в любов, милосердя, розуміння почуттів іншої людини. У вирішенні цієї проблеми внесли великий вклад педагоги П. Блонський, Г. Ващенко, К. Вентцель, П. Каптерев, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Українські педагоги будували свої концепції виховання на принципах моральності й гуманізму, на особливому ставленні до слабшого, розвивали культуру любові й милосердя й бачили в такому вихованні велику силу вдосконалення особистості. У вітчизняній літературі, філософії, педагогіці значиме відчуття іншої людини, бачення його в системі відносин з іншими людьми, з навколишнім світом і самою собою.

Перехід до суб'єктивно орієнтованої парадигми освіти (Е. Бондаревська, І. Колесникова, В. Серіков, І. Якіманська й ін.) робить цю проблему особливо актуальною, тому що припускає вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів, без опанування не тільки системою психолого-педагогічних знань, але й глибоким розумінням внутрішнього світу у вихованців.

Одним із педагогічних завдань, таким же важливим, як і виховання розуму, як і репродукування учневі знань, умінь і навичок є те, як вони будуть використані тим, хто виховується, надалі, а це багато в чому визначається емоційним ставленням суб'єкта до оточуючих його людей і дійсності. Одним із компонентів емоційної соціально схвалюваної якості особистості є почуття співпереживання чи емпатія, що підтримується суспільними нормами життя, тому що дозволяє людині стати соціально адаптованою особистістю. Під почуттям співпереживання (емпатією) розуміється здатність емоційно реагувати на переживання інших людей, проникати в їхній внутрішній світ, розуміти їхні переживання, думки, почуття. Іншими словами, це готовність і здатність співпереживати й співчувати.

Інтерес до проблеми почуттів співпереживання в зарубіжній теорії й практиці виник раніше, ніж у вітчизняній. На Заході стала поширеною гуманістична психологія (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), що послужила теоретичною основою персонологічного напрямку у вихованні. У переліку провідних людських потреб, сформульованих А. Маслоу, Ф. Ніцше, З. Фрейдом, Е. Фроммом, важливе місце займає потреба в захищеності, розумінні свого внутрішнього світу іншим, співчутті.

Стан емоційної близькості, тепла з батьками, вчителями дають індивідові можливість відчувати себе «прийнятим і зрозумілим саме тоді, коли він відчуває страх, гнів, горе» [1]. Саме ці моменти прийняття й розуміння зціляють душу людини. У цей час гуманістичний напрямок - це не тільки теорія, але й реальна практика сотень шкіл США, Канади, Англії, Австралії, педагогічним завданням яких є не стільки передача інформації, скільки створення психолого-педагогічних умов, клімату довіри, досягнення духовної спільності вчителів і учнів, прояву почуттів співпереживання, уловлювання настрою співрозмовника, допомога тим, хто цього потребує.

Підготовка вчителя з розвиненим почуттям співпереживання є в наш час однією з актуальних завдань і предметом наукових суперечок та міркувань вітчизняних вчених.

Дослідниками Т. Гавриловою, Г. Ковальовим, М. Обозовим, В. Сафоновим і іншими розпочаті наполегливі спроби комплексної розробки різних аспектів цієї принципово важливої для педагогічного спілкування проблеми.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що готовність до розвитку здатності розуміти особистість школяра припускає орієнтацію педагога на формування в нього таких особистісних якостей, як емпатія, емоційна стійкість, уміння створювати атмосферу співробітництва, взаєморозуміння між учителем і учнем, вплив індивідуальних особливостей педагога на учнів, а також спрямованість на самоосвіту й застосування отриманих знань у своєму досвіді [2].

Проблемами взаєморозуміння між педагогами й учнями, займаються О. Антонова, С. Вітвицька, А. Бодальов, І. Страхов, І. Юсупов та багато інших науковців і практиків. Педагогічний союз «вчитель-учень» вони розглядають як певну культурну спільність, у якій більша частина приділяється виконанню соціально схвалюваних норм поведінки: прояву інтересу до людини, почуттів співпереживання, доброзичливості.

Почуття співпереживання поширюється на такі явища, як емпатичне навчання, емпатичне розуміння, емпатичне слухання. Є спроба досліджувати педагогічну емпатію з її специфікою, з її відособленістю від загальної почуттів співпереживання будь-якої людини [3].

Ю. Гіппенрейтер, Т. Карягіна, О. Козлова вважають, що високо розвинена емпатична реакція виникає у вчителя в першу чергу як у реальної людини [4].

У науковій літературі даються різні підходи до визначення почуттів співпереживання як властивості особистості й почуттів співпереживання як процесу (А. Маслоу, В. Франкл, І.Роджерс і ін.), рівням її розвитку (Ю. Гіппенрейтер, Т. Карягіна, О. Козлова), етапам становлення (Л. Стрелкова, І. Юсупов, А. Штейнмец), механізмам формування (Н. Осухова й ін.). Однак слід зазначити, що сьогодні немає універсальних критеріїв визначення почуттів співпереживання.

Аналіз педагогічної й психологічної літератури показав, що у поняття „почуття співпереживання”, «емпатія» взагалі й «педагогічна емпатія», зокрема у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі, закладено різний зміст, іноді навіть протилежний початковому змісту. У цій ситуації уявляється необхідним уточнити визначення поняття «педагогічна емпатія». Залишається також не вирішеною і проблема побудови динамічної моделі процесу формування почуттів співпереживання у майбутніх учителів, у якій були б розроблені й представлені конкретні технології.

Такий стан наукового знання з означеної проблеми обумовлено наявністю протиріч в освітній практиці. Наші спостереження дають підстави стверджувати, що у більшості випадків у практиці роботи сучасної школи відносини між вчителями й учнями далеко не співпереживальні. Аналіз інтерв'ю із вчителями-практиками показав, що до співпереживання, співчуття, співпраці здатні лише 25% вчителів. Дослідження, проведені у вищих навчальних закладах серед студентів - абітурієнтів, показали, що лише 11% опитаних вважають почуття співпереживання найбільш необхідною якістю особистості вчителя, що свідчить про сформоване в них, характерне для авторитарної системи, уявлення про діяльність вчителя.

Спостереження й спеціально проведена діагностика показують, що в навчально-виховному процесі не завжди реалізуються найбільш значимі почуття: сердечність, щиросердечна щедрість, співпереживання й співчуття. Доводиться констатувати, що ці почуття часом не розвинені як в учнів, так й у вчителів. Емпіричні дослідження показують, що навіть у вчителів із більшим стажем педагогічної діяльності здатність до почуттів співпереживання не

розвинена достатньою мірою. Цей факт не раз підкреслювали Ф. Гоноболін, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна. [5, 6, 7, 8].

Ця тенденція підтверджує, на наш погляд, той факт, що сьогодні реальні відносини педагогів і їхніх вихованців мають переважно авторитарний, формальний і дистанційний характер, що приводить до протиріччя між потребою в гуманізації всього різноманіття відносин у навчально-виховному процесі й, зберігаються у значній частині навчальних установ.

**Висновки.** Реформи останніх років, ідеї новаторів, поява гімназій, ліцеїв, авторських шкіл не внесли радикальних змін у масову школу. Вона продовжує залишатися установою, не здатною достатньою мірою виконати виховні функції по забезпеченню комфортності й захищеності учнів (а іноді і вчителів). Це призводить до протиріччя між вимогами, що складаються в парадигмі гуманістичної освіти, і станом масової школи, що не відображає прагнення дотримуватися гуманістичних традицій української школи.

Визначилось також протиріччя між вимогами професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до розвитку почуттів співпереживання і відсутністю цілеспрямованого виховання, розвитку почуттів співпереживання у процесі вивчення суспільних та природничих дисциплін; між потребою суспільства в особі, що розвивається, самоактуалізується, що має свій погляд на світ, і її неготовністю управляти власним розвитком, реалізувати емпатичний аспект професійної діяльності; між поглядом на емоції й почуття як головний регулятор поведінки й відносин особистості, яка володіє певною системою моральних цінностей, і недооцінкою їх ролі як одного з чинників, що забезпечує пізнання навколишнього світу й адекватного ставлення до нього.

### ***Література:***

1. Роджерс К. Эмпатия / Психология эмоций. Моск. университет. – 1984. – С.235-237.
2. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии / Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61-67.
3. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей / Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 138-148
4. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Педагогика. 2007. – №3-4. – С.53-57.
5. Габай Т. В. Педагогическая психология. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 160 с.
6. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 143-148



7. Кузьмина Н. В. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 2001.

8. Плахотник О. В. Технологический подход к личностно-ориентированному воспитанию студентов в условиях социокультурной среды вуза. – Известия Академии педагогических и социальных наук. – М.: Издательство Московского психолого-социального института Издательство НПО „МОДЕК», 2008.– Т.1. – С.411-416.