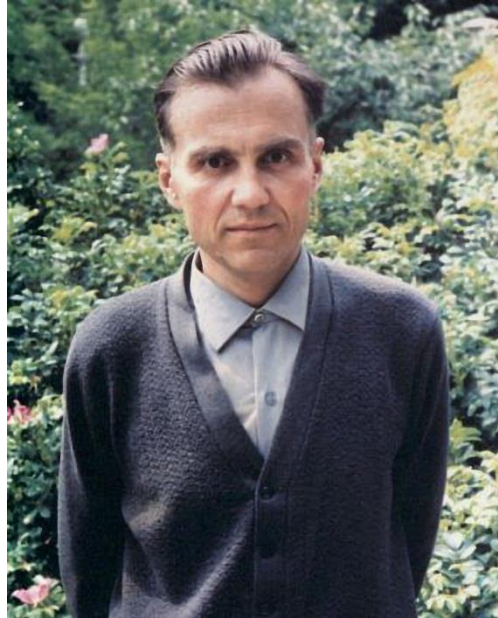


**ФАХОВЕ ВИДАННЯ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА. ПСИХОЛОГІЯ. ПЕДАГОГІКА.»
ВИПУСК №29 (2018 р.)**

До 100-річчя В.О. Сухомлинського



ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

НАУКОВА ШКОЛА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО: СВІТОВИЙ ВИМІР

1. Цзян Сяо, Сяо Су. Інтеграція педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в освітній простір Китаю.
2. Ewa Wysocka. Педагогічна любов та ідея виховання В. Сухомлинського (*Miłość pedagogiczna a idea wychowania W. Suchomlińskiego*)
3. Хоружа Л.Л. Педагогічна культура та професійна етика як ціннісна основа діяльності вчителя (за матеріалами праць В.О. Сухомлинського)
4. Сухомлинська Л.В. Світ казок Василя Сухомлинського у сучасному інформаційному просторі України.

РОЗДІЛ II

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

5. Edyta Widawska. Права дітей як важливий аспект виховного процесу (Prawa dziecka jako istotny aspekt procesu wychowania)
6. Дика Н.М. Формування мовної особистості учня основної школи в контексті педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського.
7. Козир М.В. «Педагогіка серця»: впровадження педагогічних ідей В.О. Сухомлинського у практику освітнього процесу ЗВО.
8. Терещенко О.І. Формування в учнів початкових класів навички свідомого читання у процесі використання інтерактивних технологій (за мотивами казок В.О. Сухомлинського)

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

9. Булгакова О.Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як наслідок стратегічного і тактичного у соціальній взаємодії.
10. Заверико Н.В., Соловійова Т.Г. Виховання толерантності у школярів як умова розвитку інклюзивної освіти в Україні.
11. Литвиненко О.О. Психологічний супровід та підтримка слабочуючих студентів як запорука їх особистісного становлення.
12. Сулятицький. І.В., Сало В.В., Кухта В.В. Спеціальне психоконсультування учасників та членів родин АТО і вимушено переселених.
13. Супрун Г.В. Психологічна техніка «Моя історія» як засіб налагодження співпраці між фахівцями та батьками дитини з аутизмом.
14. Турубарова А.В. Умови соціально-психологічного розвитку підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

РОЗДІЛ IV

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

15. Бречко А., Костик А.О., Ярова І., Козир М.В. «Килимкові читання» у контексті вивчення літературної спадщини В.О. Сухомлинського.

РОЗДІЛ І

НАУКОВА ШКОЛА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО: СВІТОВИЙ ВИМІР

УДК 37.014:37.091.4Сух]:330(510)

Сяо Су

Цзян Сяоянь

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР КИТАЮ

Анотація. У статті авторами наведено динаміку економічного розвитку країни з урахуванням освітніх реформ; проаналізовано залежність якості освіти від темпів зростання ВВП Китаю на світовому ринку; наведено стисло характеристику процесу впровадження педагогічних ідей Василя Олександровича Сухомлинського в освітній простір Китаю, а також акцентовано увагу на значущості й впливовості творів видатного педагога на професійне зростання сучасних вчителів-практиків, наголошено на визначній ролі особистості педагога у процесі формування і розвитку дитини.

Ключові слова: валовий внутрішній продукт (ВВП), грамотність, освітній процес, освітні реформи, особистість педагога-вчителя, педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського.

© Сяо Су, Цзян Сяоянь, 2018.

Вступ. Василий Александрович Сухомлинский для миллионов китайских учителей - самый популярный и любимый зарубежный педагог. Первые две статьи В. А. Сухомлинского были опубликованы в нашей стране в 1950-е годы, но широкое ознакомление с его идеями произошло после того, как Китай перешёл к политике Реформ и внешней открытости в 1978 году, когда необходимость реформирования образования обусловила рост научного и практического интереса к изучению опыта других стран. Тогда в сфере образования Китая начались процессы активного изучения, обобщения и адаптации зарубежных педагогических идей и концепций. В этих поисках открылось научное наследие Василия Александровича Сухомлинского. Таким

образом, распространение идей В. А. Сухомлинского по времени почти совпадает с процессами кардинальных реформ в Китае.

1. Развитие школьного образования в Китае

За последние 30 с лишним лет в Китае произошли большие изменения всех сторон жизни общества. И прежде всего в сфере экономики: с 1978 по 2014 гг. средний темп роста валового внутреннего продукта (ВВП) Китая вырос на 9,8% (см. Рис 1.). ВВП Китая в 2014-ом году был равен 10,360,1 млрд долл. и занимал второе место в мире, это в 2 раза больше Японии, в 5 раза больше Индии. Если в 1977 году доля ВВП Китая составляла 2,1% от мирового, то в 2013 году - уже 12,1%.

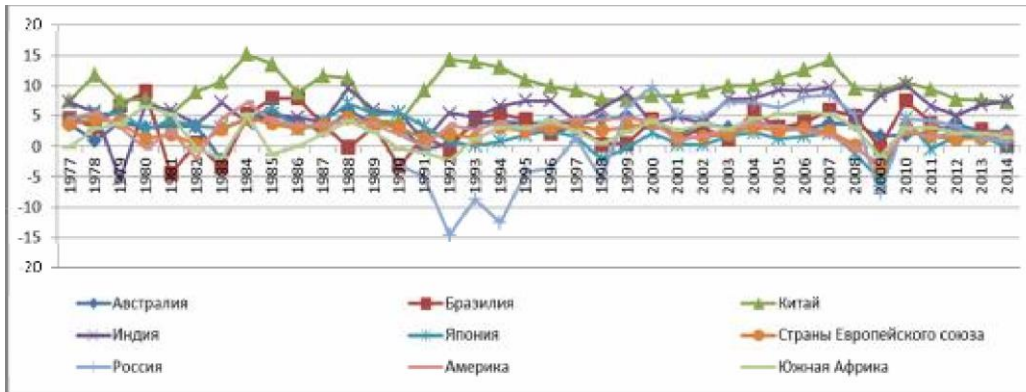


Рис.1. Рост ВВП Китая (по сравнению со странами БРИКСа и некоторыми другими странами)

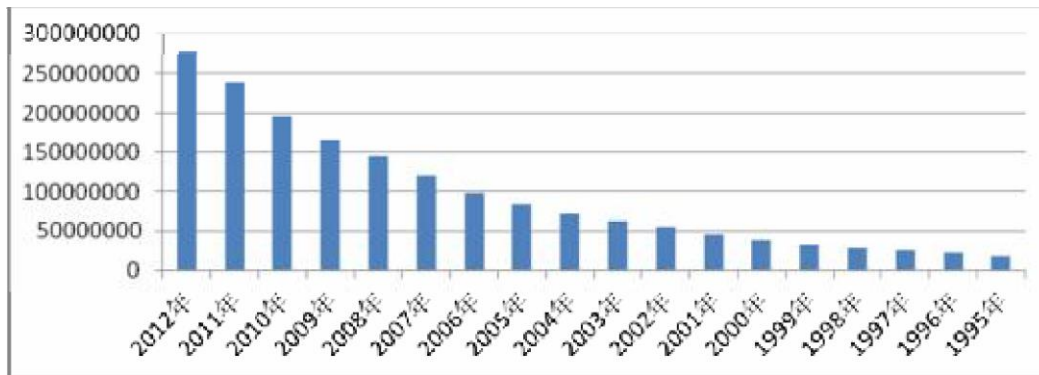


Рис.2. Рост бюджета на образование (10 тысяч юаней, 1 доллар ≈ 6.5 юаней)

Быстрое развитие экономики оказало влияние на развитие образования, и в первую очередь на его финансирование. Бюджет на образование с каждым годом растёт: в 1995- году он составлял 187.8 млрд юаней, а в 2012 - 2769.6 млрд юаней, то есть вырос в 15 раз (см. Рис 2.).

Соотношение численности учащихся на одного учителя считается основной характеристикой организации образовательного процесса в школе. Полная кадровая обеспеченность позволяет учителям лучше организовать индивидуальную работу с каждым учеником с учетом его способностей и уровня развития, а также предполагает, что учитель меньше учебного времени будет тратить на решение организационных и дисциплинарных вопросов. Хотя число учащихся на одного учителя в начальной школе (1-6 класс) еще

значительно уступает среднему показателю в странах Организации Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) (9 учеников на одного учителя), в последние годы этот показатель уже значительно улучшился. Так, в 1997 году в Китае на одного учителя в начальных классах приходилось 24 ученика, в 2013 году - 17, что почти соответствует среднему показателю в странах ОЭСР (порядка 16 учеников на одного учителя). В 2003 году в средних классах первой ступени (7-9 класс) на одного учителя приходило 19 учеников, в 2013-ом году - 16, а в средних классах второй ступени (10-12 класс) - 13, что уже соответствует средним показателям в странах ОЭСР (приблизительно 13 учеников на одного учителя). Конечно, это только средний показатель, существует большая разница между отдельными школами (см. Рис 3.).

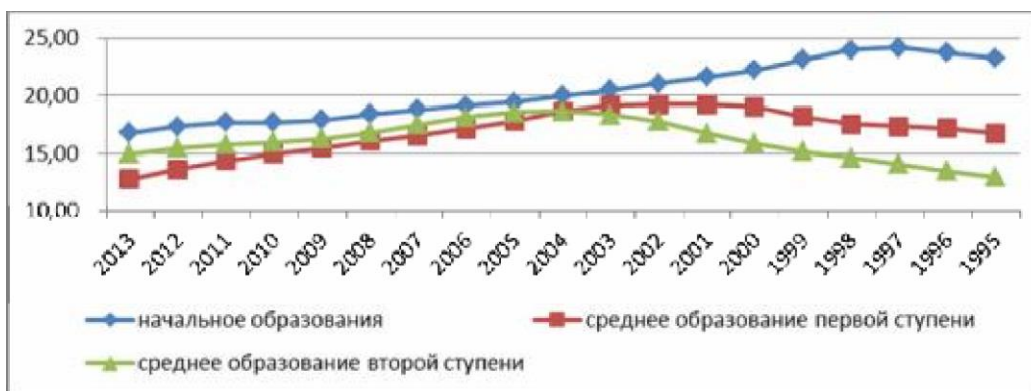


Рис 3. Соотношение численности учащихся на одного учителя

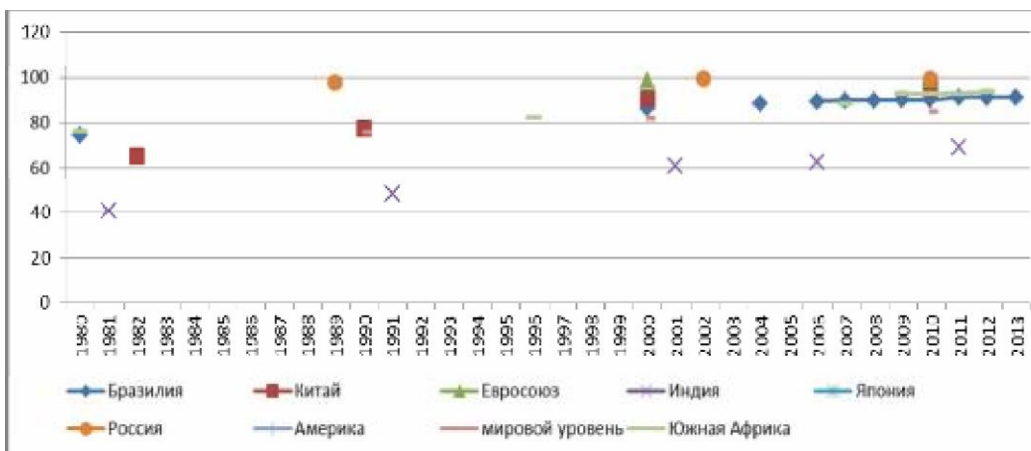


Рис 4. Грамотность населения старше 15 лет

(по сравнению со странами БРИКСа и некоторыми другими странами)

Кроме изменений в материальном и кадровом обеспечении школьного образования с 1977 г. в стране 4 раза изменялось содержание обучения с целью улучшения качества образования. Шанхайские школьники два раза

подряд занимают первое место по результатам PISA (Program for International Student Assessment). По оцениванию достижений по трём предметам - математике, чтению, естественным наукам - китайские школьники занимают первое место, то

есть, имеют гораздо высшие баллы, чем школьники США. По математической грамотности китайские школьники проявляют себя лучше, чем при оценивании других предметов.

Развитие школьного образования играет значительную роль в развитии человеческого потенциала страны. Грамотность населения старше 15 лет постоянно растет; в начале 1980-х годов грамотность населения не достигала и

65%, а в 2010 году уже составила больше 95%. (см. Рис 4.).

Доля населения со средним образованием в возрасте от 15 по 65 лет постоянно растёт. В 1970 году она составляла только 22%, а в 2010 году - около 66%, что гораздо выше, чем в Бразилии и Индии, которые являются странами БРИКСА. (см. Рис 5.)

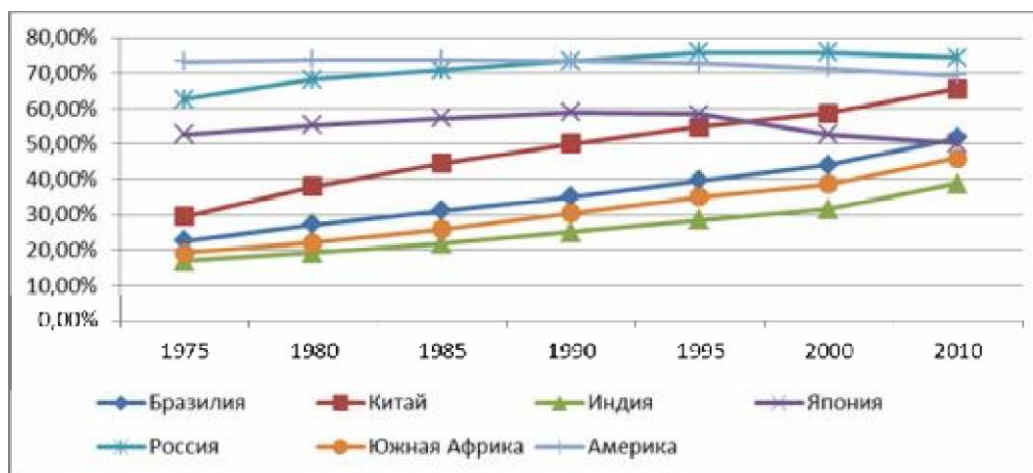


Рис 5. Доля населения в возрасте от 15 до 64 лет со средним образованием (по сравнению со странами БРИКСА и некоторыми другими странами)

Страны	1990 г.	2012 г.	
	Оценка	Оценка	Место
Китай	0.495	0.699	101
Бразилия	0.590	0.730	85
Индия	0.410	0.554	136
Южная Африка	0.621	0.629	121
Россия	0.730	0.788	55

Кар 1. Индекс развития человеческого потенциала в Китае

(по сравнению с некоторыми другими странами)

Согласно Индексу развития человеческих ресурсов, проводимого ЮНЕСКО (разные измерения развития страны стандартизируются в среднее геометрическое в диапазоне от 0 до 1),

Китай быстро развивается: в 1990 году оценка развития человеческих ресурсов в нашей стране составляла только 0.495, а в 2012 г. - уже 0.699, но всё ещё уступает России и Бразилии (см. Кар. 1).

Итак, отметим, что школьное образование в Китае за последние 30 с лишним лет быстро развивалось количественно и качественно, что оказало влияние на человеческие ресурсы. Но и сегодня есть ряд нерешенных вопросов, касающихся образования и воспитания детей и молодежи. Некоторые из них были решены в предыдущие годы, некоторые выявляются в

процессе реформирования. Существуют также вопросы, которые, быть может, оказывают более значительное влияние на молодое поколение, чем материальное обеспечение. Их решение китайские педагоги пытаются найти в наследии В. А. Сухомлинского.

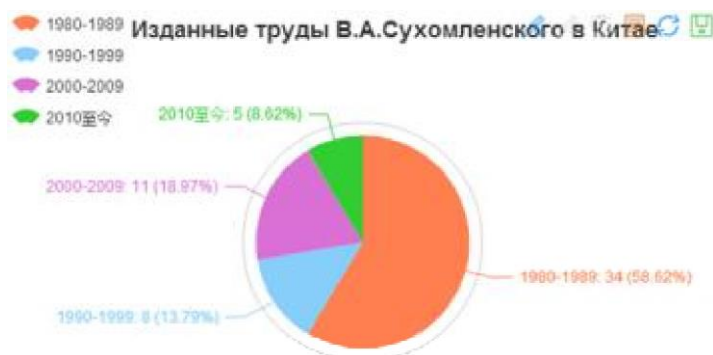
2. Распространение наследия В. А. Сухомлинского в Китае

Последние 30 с лишним лет являются периодом распространения и внедрения педагогических идей В. А. Сухомлинского в китайскую педагогическую и образовательную среду. Проведенные исследования показывают, что наиболее ранним переводом на китайский язык были две его статьи про трудовое

воспитание, опубликованные в конце 1950-х годов. Но массовое распространение педагогические идеи В. А. Сухомлинского получили только в 1980-е годы, после публикаций ряда его программных трудов.

Фонды Государственной библиотеки показывают, что в Китае в разных издательствах издано 52 книги В.А Сухомлинского, включая переиздания и издания на разных языках.

Наиболее значимые публикации появились в 1980-е годы, их было 34, удельный вес этого десятилетия занимает около 60% от общего числа публикаций. В 1990-е годы было 8 изданий (14%); в первое десятилетие XXI века их стало 11, то есть доля увеличилась до 19 %; с 2010-го года поднялась новая волна публикаций трудов В.А Сухомлинского: издательства приступили к их переизданию (см. Кар 2).



Кар.2. Хронология издания трудов В.А Сухомлинского в Китае



Кар 3. Местонахождение издательств, публикующих труды В.А Сухомлинского

Издательства, публикующие труды В.А Сухомлинского, расположены по всей территории Китая, на севере – во Внутренней Монголии (автономный район на севере КНР), на юге - в провинции Гуанси, на западе – в Синьцзян-Уйгурском автономном районе. Труды В.А Сухомлинского издаются не только на китайском языке, но и на языках национальных меньшинств – монгольском, уйгурском, казахском (см. Кар 3).

Отдельные труды В. А Сухомлинского публикуются не одним, а несколькими

издательствами. Например, книга «Сто советов учителю» была опубликована 6 раз в 4-х издательствах на китайском, монгольском, уйгурском языках. Труд «Книга о любви» 3 издательства опубликовали 4 издания, в том числе одно переиздание. Сборник «Мудрость родительской любви» опубликовали три издательства, книгу «Разговор с молодым директором школы» - два издательства.

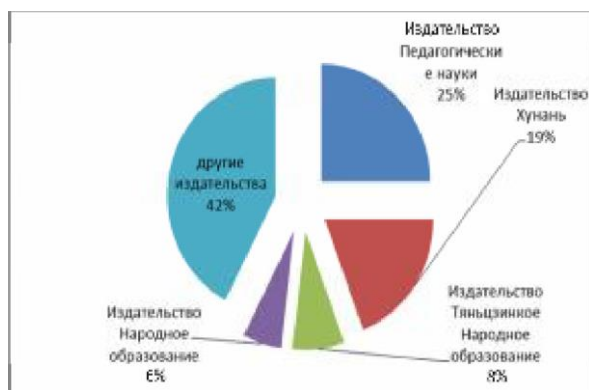
Самой большой популярностью в Китае пользуется книга «Сто советов учителю». Впервые она была опубликована издательством

Педагогические науки в 1981 году, почти каждый год допечатывался тираж. В 2014 году книга была переиздана, совокупное количество тиража составило 920 тысяч экземпляров. Эта цифра не включает публикаций «Сто советов учителю» еще в двух издательствах - Чанцзян и Тяньцзинь, а также изданий на монгольском и уйгурском языках. Тираж этой книги побил не только рекорды по выпуску научных трудов издательства Педагогические науки, но и поставил наивысший рекорд по тиражу всех педагогических трудов, переведенных на китайский язык. «Сто советов учителю» является книгой, которая занимает первое место по спросу, количеству переизданий и тиражу.

В Китае есть издательства, работающие более 30 лет над выпуском трудов В. А. Сухомлинского. Согласно каталога Государственной библиотеки, среди 52 его произведений 13 (25 %) было выпущено издательством Педагогические науки, 10 – издательством Хунань, 4 – издательством Тяньцзиньское Народное образование, 3 – издательством «Народное образование» (см. Кар 4). Издательство «Народное образование» выпустило «Хрестоматию по этике» и Трилогию («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну»), которые стали подарком китайским педагогам в честь 80-летия со дня рождения В.А. Сухомлинского в сентябре 1998 года. Хочется отметить, что эти две книги недавно были включены издательством в Коллекцию «Лучшие педагогические произведения» и были переизданы. Эта Коллекция включает в себя самые известные и ценные педагогические труды педагогов всего мира, пользующиеся популярностью и в Китае, и в мире.

Издательство Педагогические науки приложило очень много усилий к выпуску трудов В.А. Сухомлинского, среди которых и самая популярная книга - «Сто советов учителю», и Избранные произведения В. А. Сухомлинского в пяти томах. В 2001 году это пятитомное издание было включено Управлением издательского дела КНР в перечень «Пятидесяти важных книг государственного уровня» и было награждено на 6-ой Государственной книжной церемонии, а также получило звание «Лучшая книга» на 3-м Государственном конкурсе педагогических книг.

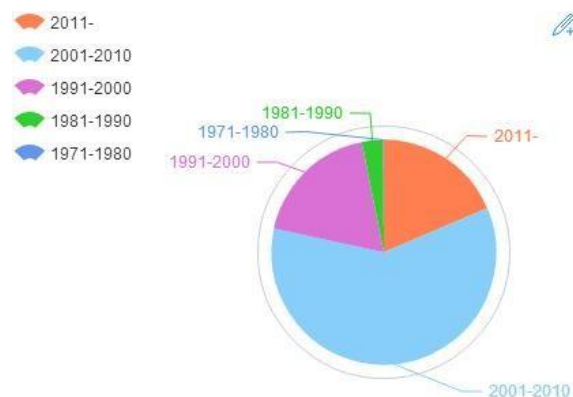
Кроме вышеперечисленных переводов книг В.А. Сухомлинского существует также много так называемых неофициальных изданий, они состоят из трудов или выдержек из трудов педагога, сделаны в форме книги и предназначены для научно-исследовательских целей - для преподавания или для внутреннего обмена.



Кар. 4. Издание трудов В.А. Сухомлинского разными издательствами

С увеличением выпуска трудов В. А. Сухомлинского наши педагоги всё больше знакомятся с его наследием, они не только читают его книги, воспринимают идеи, но и приступили к исследованию его творчества, публикуют статьи в научных журналах.

Сегодня (сентябрь 2015 г.) поиск по ключевому слову на сайте Фонда научных статей и дипломных работ показывает, что 6097 статей и 201 дипломная работа посвящены идеям В.А. Сухомлинского или имеют к этой теме близкое отношение. Это статьи, опубликованные с конца 1970-х годов и до нынешнего времени. Самое большое их количество было опубликовано в первое десятилетие XXI века (около 60 % от общего числа), с 2011 до 2015 г., то есть за 5 лет, доля публикаций занимает уже 19 %, что соответствует 90-м годам XX века. (см. Кар 5). Это убедительно доказывает, что идеи В. А. Сухомлинского со временем не теряют свою привлекательность для наших педагогов, а наоборот - они увлечены ими, всё глубже их изучают и работают над темами, связанными с его именем и идеями.



Кар 5. Публикации статей, посвящённых идеям В.А. Сухомлинского

Проведя анализ по ключевым словам, приходим к выводу, что исследователей больше всего интересуют взгляды В. А. Сухомлинского на педагогическое образование и профессиональное развитие учителей (1659 публикаций, гораздо больше, чем на другие темы), остальные посвящены вопросам эстетического образования, воспитания любви, семейного и гармонического воспитания, этического и нравственного воспитания, воспитания детей с особыми потребностями, управления школой, трудового воспитания и т.д.

Большая часть статей или раскрывают идеи педагога, или были написаны директорами и учителями, стремящимися работать так, как работал В. А. Сухомлинский.

У нас в стране на наследии В. А. Сухомлинского выросла группа директоров, которые блестяще работают, внедряют его идеи в педагогическую практику и добились больших успехов. Наши ученики тоже хорошо знают В. А. Сухомлинского - его «Письмо дочери» включено в учебные материалы по языку и литературе.

3. Актуальность подходов В. А. Сухомлинского для современных школ Китая

За последние 30 с лишним лет у нас в стране процессы реформирования образования сопровождается поиск и изучение опыта других стран, идей зарубежных педагогов, и в том числе В. А. Сухомлинского. Распространение наследия В. А. Сухомлинского в Китае мы связываем с такими причинами и процессами.

Во-первых, это гуманизм В. А. Сухомлинского, его внимание к внутреннему миру каждой личности, эмоциональная насыщенность воспитания. Своим девизом «СЕРДЦЕ ОТДАЮ ДЕТЯМ» и своей деятельностью он завоевал сердца очень многих китайских педагогов, выдержал испытание временем. Очень важно, что его педагогические идеи основываются на реальной жизни, на почве плодотворной практики; его язык простой, понятный, искренний и захватывающий, его нетрудно читать, понимать.

Во-вторых, уникальность идей В. А. Сухомлинского воодушевила наших педагогов. Китайские авторитетные профессора и мудрые педагоги открыли, изучили, полюбили, а затем и распространили его идеи в своих исследованиях. Благодаря Гу Мин-юань, Би Шу-джи, Ван И-гао, Ду Дяньгунь, Сяо Су и других, занимающихся исследованиями в области сравнительной педагогики, советской педагогики, мировой педагогической истории, масса учителей познакомилась с идеями В. А. Сухомлинского.

Первая серия исследовательских трудов была издана в начале 1990-х годов, в них были системно представлены педагогические идеи В. А. Сухомлинского. К ним в первую очередь принадлежат монографии: «В. А. Сухомлинский и его теория всестороннего развития личности» (1991 г.) профессоров Пекинского педагогического университета Би Шу-джи, Ван И-гао; «Система теоретической педагогики В. А. Сухомлинского» (2003 г.) специалиста по истории педагогики, профессора Пекинского педагогического университета Ван Тянь-и; «Исследование направлений в образовании Советского Союза» (1993 г.) специалиста в области сравнительной педагогики профессора Хуадунского педагогического университета Ду Дяньгунь.

Благодаря этим трудам, написанным авторитетными профессорами и мудрыми педагогами, многие учителя познакомились с идеями В. А. Сухомлинского сразу после провозглашения политики Реформ и внешней открытости нашей страны. Некоторые из них - Гу Мин-юань, Ван И-гао и Сяо Су работают над внедрением наследия В. А. Сухомлинского в педагогическую практику. Для осуществления этой цели они не только пишут научные труды, посвящённые идеям В. А. Сухомлинского, но и организуют конференции, участвуют в обсуждениях с директорами и учителями.

В третьих, определенный вклад в развитие популяризации идей В. А. Сухомлинского в Китае вносит Национальная академия педагогических наук Украины в лице Ольги Васильевны Сухомлинской, дочери педагога. Начиная с 1996 года она несколько раз побывала в Китае и в каждый свой приезд она делится с нашими педагогами своими знаниями о наследии В. А. Сухомлинского, а также интересными сюжетами о его работе, общении с детьми, с учителями. Присутствие О. В. Сухомлинской, других украинских исследователей и учителей-практиков на научных форумах и конференциях в Китае, организация поездок китайских педагогов в Украину и посещения Павлышской школы дают стимул для дальнейшего распространения идей В. А. Сухомлинского в Китае.

В четвёртых, и это главная причина, - наследие В. А. Сухомлинского актуально для современной школы, для современных учителей и детей. На фоне быстрого развития экономики стремление людей к материальной обеспеченности делает отношения между людьми всё более отчуждёнными и равнодушными друг к другу.

К тому же образование, более ориентированное на успех в обучении (хотя с 2000 года образовательная политика стремится переориентировать образование на качественное развитие личности, но пока существенных

изменений не произошло) , система оценивания работы учителя, ориентированная на результат, заставляет учителей и учащихся стремиться к оптимальной эффективности обучения, из-за чего у учителей и учащихся происходит психологическое и физическое выгорание, немалая часть учителей чувствует профессиональную усталость.

В современной китайской школе многое изменилось к лучшему. И это не только значительное инфраструктурное обеспечение, новые технологии обучения, но и рост успеваемости учащихся. А тем временем дети и педагоги чувствуют всё меньше радости в школе. Нет той Школы радости, где В. А. Сухомлинский работал и о которой он писал.

Учитель - важная фигура в школьном образовании. Так, исследование, проведенное в городе Ухань, выяснило, что больше половины учителей чувствуют профессиональную усталость. Для нее характерны эмоциональная сухость педагога, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Она оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя, что и вызывает противоречия между учителями и учащимися. Один опрос в Шанхае показал, что абсолютное большинство учителей считают себя ответственными, но в то же время доля учителей, которые любят свою профессию, не очень оптимальна.

Известно, что педагог - это профессия, которая относится к типу «человек-человек», она требует чувств и эмоций. Воспитание через любовь – основной тезис Сухомлинского. «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям» — это главный ответ В. А. Сухомлинского на поставленный себе же вопрос. И этот вопрос, и ответ на него заставляют учителей и студентов задумываться о смысле и значении своей профессии.

Ответы на многие острые вопросы учителя могут найти в наследии В. А. Сухомлинского. Именно поэтому среди всех научных статей и дипломных работ, посвящённых идеям В. А. Сухомлинского, темы педагогического

образования и профессионального развития учителей занимают значительное место.

Недаром наши учителя говорят: сто раз читаю книги В. А. Сухомлинского, каждый раз вижу и нахожу новое.

Цзян Сюянь, Сяо Су. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КИТАЯ

Аннотация. В статье авторами приведена динамика экономического развития страны с учетом образовательных реформ; проанализирована зависимость качества образования от темпов роста ВВП Китая на мировом рынке; приведена краткая характеристика процесса внедрения педагогических идей Василия Александровича Сухомлинского в образовательное пространство Китая, а также акцентировано внимание на значимости и влиятельности произведений выдающегося педагога на профессиональный рост современных учителей-практиков; отмечена выдающаяся роль личности педагога в процессе формирования и развития ребенка.

Ключевые слова: валовой внутренний продукт (ВВП), грамотность, образовательный процесс, образовательные реформы, личность педагога-учителя, педагогическое наследие В.А. Сухомлинского.

Jiang Xiaoyan, Xiao Su. INTEGRATION OF PEDAGOGICAL IDEAS SUKHOMLINSKY IN THE EDUCATIONAL SPACE OF CHINA

Annotation. In the article the authors show the dynamics of the country's economic development taking into account educational reforms; the dependence of the quality of education on the growth rates of China's GDP on the world market is analyzed; a brief description of the process of introducing Vasily Aleksandrovich Sukhomlinsky's pedagogical ideas into the educational space of China is given, and attention is also focused on the significance and influence of the works of an outstanding teacher on the professional growth of modern teachers-practitioners; noted the outstanding role of the teacher's personality in the process of the formation and development of the child.

Key words: gross domestic product (GDP), literacy, educational process, educational reforms, teacher-teacher personality, pedagogical heritage Sukhomlinsky.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сяо Су Распространение и влияние педагогических идей В. А. Сухомлинского в Китае // library.udpo.org.ua/ library_files/ istoruk_ped_almanax/ 2009/2009_1_7.pdf
2. Сяо Су. Идеи Сухомлинского об управлении школой и качестве преподавателя // Исследов. ср. педагогики. – 1998. - № 6. – С. 14- 16 (на кит. яз.)
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://data.worldbank.org.cn/indicator>
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://data.sats.gov.cn/easquery.htm?cn=CO1>
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://data.worldbank.org.cn/indicator>
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://data.worldbank.org.cn/indicator>
7. HDI – Human Development index, <http://hdr.undp.org/en/data>.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Siao Su Rasprostraneniye y vliyaniye pedahohycheskykh ydei V. A. Sukhomlynskooho v Kytae // library.udpo.org.ua/ library_files/ istoruk_ped_almanax/ 2009/2009_1_7.pdf
 2. Ciao Su Ydey Sukhomlynskooho ob upravlenyu shkoloj y kachestve prepodavatelia // Yssledov. sr. pedahohyky. – 1998. - № 6. – S. 14-16 (na kyt. yaz.)
 3. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://data.worldbank.org.cn/indicator>
 4. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://data.sats.gov.cn/easyquery.htm?cn=CO1>
 5. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://data.worldbank.org.cn/indicator>
 6. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://data.worldbank.org.cn/indicator>
- HDI – Human Development index, <http://hdr.undp.org/en/data>

Стаття надійшла до редакції 22.03.2018р.

Прийнято до друку 25.03.2018р.

ПЕДАГОГІЧНА ЛЮБОВ ТА ІДЕЯ ВИХОВАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

***Анотація.** Автор пропонує і розробляє тезу про любов як значну цінність у сучасній педагогіці; аргументує значущість любові в освітніх відносинах та її роль у розвитку особистості. Автор також вказує на освітні тенденції з іншим підходом до явища любові в контексті його значення в освіті молодого покоління ("педагогічна інженерія", освітня вседозволеність, персоналістична / гуманістична педагогіка. Щоб виправдати дослідження про сенс любові в освітніх відносинах, автор посилається на педагогіку серця та педагогіку радості Василя Сухомлинського.*

***Ключові слова:** любов, психологія любові, педагогіка любові, педагогіка серця, педагогіка радості, освітні теорії, освітні зв'язки, сенс любові у розвитку людини.*

© Е. Висоцька, 2018.

Вступ. Створення моделі педагогічної діяльності – виховання – це складне завдання, що вимагає широкого аналізу, уміння робити вибір і приймати рішення, і водночас відваги у подоланні наявних закостенілих рамок знань, для того, щоб створити революційну, тобто об'єктивно нову модель, яка зламає дотеперішні стандарти поведінки. Безперечно, одним із творців такої моделі виховання є Василь Олександрович Сухомлинський, який заслуговує на визнання не лише у контексті його діяльності, але й умов та обставин, у яких працював цей педагог, котрі, певна річ, не сприяли розвитку ідеї педагогіки серця чи педагогіки радості. Сухомлинський – це автор, який, використовуючи свій практичний досвід, створив альтернативну модель виховної роботи, яка спіралась – сьогодні ми б сказали – на позитивному підході (позитивна психологія, трансгресивна психологія). Це людина, яка

завдяки своїм творінням є безумовним авторитетом і взірцем для наслідування у сфері, пов'язаній із професіоналізацією роботи педагога.

Практична педагогічна діяльність В. А. Сухомлинського, яка становила базу для формування його думок про виховання, була пов'язана з Україною¹. Визначальною для основних підходів його авторської сімейно-шкільної педагогіки є любов до вихованців – дітей і молоді, – що він декларує особисто, вважаючи це головною ідеєю своєї педагогіки, у найвідомішій його роботі *«Серце віддаю дітям»* (Suchomliński, 1978, с. 17-18; Babyluk 2007). Саме ця любов до дітей, здатність із розумінням увійти в світ дитинства, були джерелом його концепції виховання. Педагогіка любові, найважливішим елементом якої є забезпечення вихованцям умов для розвитку їх творчого потенціалу, є водночас педагогікою радості, оскільки розвиток може відбуватися в умовах позитивних (насичених любов'ю) виховних відносин. У ті часи ідея поєднання роботи з навчанням та грою, складання шкільних програм відповідно до потреб, уподобань, здібностей і зацікавлень учня, поєднання виховних процесів з основними середовищами життя і виховної діяльності, що інтегрує вплив усіх сфер, важливих для молодшої людини², була, безперечно, революційною, змінювала усталений порядок речей, стаючи показником нового напрямку у вихованні. Цей напрямок став головним для наступних поколінь педагогів. Сухомлинський, як безперечний авторитет у сфері виховання, виховує нове покоління педагогів, для яких, як і раніше, залишається джерелом натхнення.

Як відомо, потреба в авторитетах, тобто потреба в системі орієнтації та об'єкті поклоніння (Fromm 1966) є природною та невід'ємною для людини і проростає з «недостатності і самодостатності» (Bauman, 2013, с. 284-321), проявляючись у різних сферах. У професійній сфері це пошук взірців і моделей роботи, що дозволяють будувати особистий професіоналізм.

¹ В. О. Сухомлинський понад 20 років працював директором 10-річної середньої загальноосвітньої школи у Павлиші. Там з'явилися його найвизначніші твори і основи педагогіки серця (педагогіки радості).

² Педагогіка Сухомлинського базується на принципі виховання, яке інтегрує особу зі світом, що її оточує, тому виховний процес здійснюється в основних сферах світу дитини, тобто соціалізаційно-виховному середовищі школи, сім'ї і місцевого оточення (Babyluk, 1982, с. 29-38; 1990; Kadykało, 2013; Pobirchenko, 2016).

Відмовляючись від міфу про самодостатність, ми звертаємося за натхненням до творів, а часом і до рис осіб, які є незаперечними авторитетами у певній важливій для нас з наукової та практичної точки зору галузі.

Теоретиків і практиків у різних сферах діяльності (науковій і практичній) можна охарактеризувати з використанням різних критеріїв. Керуючись дихотомічним поділом на **творців і ремісників**³, слід, безперечно, віднести Василя Олександровича Сухомлинського до перших – **творців, які ведуть за собою інших**, становлячи для них взірець для наслідування у прийнятті нових викликів у даній сфері знань та практичній діяльності. Педагогіка без «позитивного» вкладу Сухомлинського була б, звичайно, менш «радісною» і менше «насиченою любов'ю».

Філософсько-антропологічні основи педагогіки любові і радості.

Любов як педагогічна категорія повинна аналізуватися з урахуванням «педагогічних онтологічних порядків», котрі описують людину як:

- a) **істоту, яку виховують**, що пов'язано з визначенням функції любові у розвитку людини у фактичному аспекті – *як є*, нормативному аспекті – *як повинно бути*, потенційному аспекті – *як може бути*;
- b) **істоту, яка виховує**, що означає визначення засад та форм виховного впливу і виховних установок, які сприяють розвитку і базуються на домінуванні «педагогічної любові».

Теорії і напрямки виховання, у концептуальних задумах яких важливою є ідея любові, інтерпретують це питання по-різному. Прийнятий тип антропології філософської чи психологічної концепції людини дозволяє виділити теорії, у котрих любов має основне або опосередковане значення, а містяться вони в метатеорії гуманістичної педагогіки і метатеорії критичної педагогіки. Теорії виховання, які базуються на любові, відносяться до антиавторитарного виховання (гуманістична, позитивна, трансгресивна і

³ Цих двох підходів не можна оцінювати, але можна провести таку категоризацію. У педагогічній діяльності, як і в будь-якій іншій, потрібні як «добрі творці», так і «добрі виконавці».

«розумно» ліберальна педагогіка), що виключає інструменталізм у ставленні до вихованців.

Існують різні описи любові та її видів у відповідній літературі, але з точки зору педагога важливо показати форми любові, що залежать від її об'єктів та предмета. До найважливіших з них належать ті форми любові, які проявляються у рівноправних стосунках – партнерських і дружніх, та нерівноправних стосунках, де важливим є елемент підтримки і допомоги – батьківських і виховних.

Відповідно до цього критерію можна говорити про різні види любові:

- a) *батьківську любов*, яка спирається на природні зв'язки і пов'язана з захистом і розвитком дитини, але також усієї сім'ї;
- b) *виховну любов*, що базується на формально визначених професійною роллю зв'язках і пов'язана з вихованням та соціалізацією особи, яка є об'єктом педагогічної роботи;
- c) *дружню любов*, що спирається на особистих зв'язках, функція яких полягає у задоволенні природної потреби в афіліації, «рівноцінному обміні» позитивними почуттями і підтримці у складних ситуаціях;
- d) *еротичну любов*, у партнерських стосунках, пов'язану з реалізацією потреби у пристрасті, прокреації та взаємопідтримці на життєвому шляху.

Якщо ми відносимося до категорії «педагогічної любові», безперечно, слід її пов'язувати з двома першими формами: батьківською і виховною любов'ю, про значення яких можна робити висновки також на підставі робіт Василя Сухомлинського. Проте вони мають особливі риси, які добре описує концепція соціальної респонсивності Маргарет С. Кларк і Джоан К. Монін (2007, с. 297-327). Авторки, відносячи любов до феномену соціальної респонсивності, надають їй особливу якість міжлюдських відносин. Соціальна респонсивність є безумовною реакцією людини, суть якої полягає в зосередженні на доброму самопочутті партнера, задоволенні його потреб, прагнень і цілей, без використання його слабких сторін. Тут, безумовно,

можна помітити паралель з ідеєю Сухомлинського, який вважав основою педагогічної роботи врахування потреб вихованця і використання його творчого потенціалу. Соціальна респонсивність пов'язана з основною функцією любові у виховних відносинах – запевненням почуття безпеки і комфорту у ситуації виявлення власних потреб, що формує відвагу бути відкритим і щирим у стосунках з людьми. Респонсивність може проявлятися у різних формах – допомоги, підтримки у досягненні цілей, спільній творчій роботі. Вона може також мати характер конкретної (наприклад, пробачення) або символічної (наприклад, загальне піклування, турбота) поведінки. Ці форми повинні особливо сильно проявлятися у виховних відносинах.

Шукаючи інші антропологічно-філософські джерела «педагогічної любові», можна згадати також про концепцію Еріха Фромма (1992), який називає любов мистецтвом. Любові при такому трактуванні людина вчиться так само, як і будь-якого іншого виду мистецтва. Це пов'язано з відкриттям (пізнанням) її суті через власні роздуми, підкріплені досвідом любові, що, своєю чергою, веде до практики любові, тобто здатності її відчувати і давати. На думку Фромма, любов є потенціалом – активною силою, притаманною людині, але треба вчитися цей потенціал відкривати і проявляти любов у стосунках з іншими. Таким чином, мистецтво любові пов'язане з її зрілою формою, тобто відкриттям, що вона полягає не в тому, щоб брати, мати і бути любимим, а в тому, щоб обдаровувати любов'ю інших, тобто у самому активному даванні іншим самого себе, від чого можна отримати більше радості, ніж від брання. Зрілість любові – це також глибоке зацікавлення іншою особою і турбота про її благо, почуття відповідальності за задоволення всіляких потреб (переважно психічних) осіб, яких ми любимо. Зріла любов полягає також у повазі до іншої людини, що проявляється у згоді на розвиток і пізнання її індивідуальності.

Таким чином, відповідно до концепції Фромма, суть любові – це давання, турбота, почуття відповідальності, повага і пізнання. Крім того, зріла любов є безумовною і відповідає переконанню, що *«мене люблять, бо я*

люблю; ти потрібен мені, бо я тебе люблю». Незрілі форми любові – умовні, що відображає переконання *«я люблю, бо люблять мене; я люблю тебе, бо ти мені потрібен»* (Fromm, 1992, с. 43). Фромм описує різні форми любові – братерську, материнську, батьківську, любов до самого себе, любов до Бога і еротичну любов. У вихованні важливими є батьківська любов і – що може здаватися парадоксальним – любов до себе, які повинні взаємодоповнюватися у рамках виховних відносин. Батьківська любов є визначальною для якості виховних відносин, а любов до себе є визначальною для умов їх становлення: без поваги до індивідуальності обох суб'єктів взаємин не можна правильно формувати виховні відносини як зустріч двох осіб – окремих, але взаємопов'язаних.

Розглядаючи педагогічне трактування любові, слід згадати про теорії людини (хто така людина) і теорії щодо її місця у соціальному світі (як виглядає становлення людини), що відображає як мету виховання, так і спосіб її досягнення. Можна їх представити у рамках трьох основних тенденцій виховної теорії і практики – це **три напрямки антропології і три напрямки педагогіки** (Salij 2018): так звана педагогічна інженерія, виховний пермисивізм і персоналізм. Ця вибірка є певним спрощенням і узагальненням, але, на жаль, не є можливим здійснення навіть дуже загального огляду всіх концепцій людини та її розвитку, що впливають на підхід до виховання людини у широкому розумінні. Згадані напрямки передбачають різні онтологічні принципи, що відповідають на два найважливіші для педагогічної роботи запитання: (1) «хто така людина і яке її місце у суспільстві», (2) «яка роль людини у своєму становленні, і яку роль у цьому процесі відіграє виховний заклад».

Для **педагогічної інженерії**, по суті, визначальною є відсутність педагогічної любові, оскільки тут найважливішим є зосередження на повинності і обов'язках, які переважають у виховних відносинах, при цьому занедбаніми залишаються індивідуальні потреби і ресурси вихованця. Це директивна й авторитарна педагогіка, для якої виховувана особа є об'єктом і

діє принцип, що суть виховання полягає у підпорядкуванні особи (вихованця) «комусь чи чомусь», тобто зовнішнім очікуванням суспільства і його інституцій. Повинності й обов'язки щодо самого себе як індивіда, «який індивідуально формує себе і свій життєвий світ», є другорядними й опосередкованими. Вихованець тут вважається предметом необхідної обробки, цілі і засади якої встановлюються згори і беззастережно. Джерела такого підходу до розвитку і виховання людини впливають з аксіологічного бачення людини, яке визначає колективістичну версію її життя. До індивіда ставляться як до члена групи, вимоги й очікування якої він має виконувати, а сенсом його життя і суттю людськості стає пасивна адаптація до цієї групи і виконання своїх життєвих завдань і повинностей з огляду на неї. Мета виховання у такому випадку – підготовка вихованця до виконання ролей і реалізації завдань, визначених зовнішніми для індивіда інституціями – суспільством, державою, урядом або панівною ідеологією. Керівна ідеологія для виховання – колективізм, який є первинною основою моделі формування стосунків між індивідом (пасивним об'єктом впливу) і групою (активним суб'єктом впливу). Саме колектив «спонукає і вимагає» та має право визначати цілі і формулювати виховні завдання, а також забезпечує їх виконання і накладає санкції у випадку відхилення від установлених стандартів. Виховні відносини, у принципі, не існують, або існують лише формально, бо ставлення вихователя (законодавця) до самого себе не передбачає самоаналізу (воно також визначається кимось іззовні). Вихователь, який виконує функцію законодавця, не замислюється (бо не мусить, більше того, навіть не може цього робити) над тим, хто він такий, чому і навіщо насправді він існує і з якою метою працює, оскільки він реалізує лише зовнішні, кимось іншим встановлені стандарти. Ці стандарти є похідною панівної ідеології, яка підтримує програму авторитарної педагогіки. «Смертний гріх» авторитарної педагогіки – необачне «розчинення» і підпорядкування індивіда колективу, що, певна річ, захищає групу (суспільство, державу), є зв'язуючим елементом, чинником, що забезпечує

збереження *status quo*, але, безперечно, не служить її конструктивному розвитку. У контексті виховних відносин це зумовлює спосіб реагування на недосконалість, потенційні або реальні дефіцити вихованця (людини, яку «формують») і впливає на вибір як напрямків розвитку, так і використовуваних методів роботи, що мають служити реалізації уніфікованого, соціально легітимізованого взірця людини. Виховна позиція відкритості до індивідуальності і неповторності людини не має у цьому напрямку педагогіки значення, отже, не відображається також у методичній роботі. Педагогічний інженер, законодавець, змушує вихованців до прийняття власних, а насправді нав'язаних йому згори поглядів і стилів поведінки, які визначають те, «ким вони мають бути» (ідеал, взірець людини), а також те, «як вони мають ним стати» (методи реалізації накинута згори стандарту). Можна сказати, що педагогічна любов у цій концепції не існує.

Виховний пермісивізм, який є запереченням педагогічної інженерії, означає надмірний, позбавлений емоційного насичення і необґрунтований з точки зору розвитку лібералізм. Можна припустити, що для цього підходу не є важливими виховні відносини, що базуються на любові (байдужі, формальні відносини) або «розумній любові» (відносини гіперопіки). Проте, парадоксально, його результати (виховні наслідки) і ефективність виховного впливу є аналогічними. Це, однак, впливає з інших передумов, і результати такі зумовлені іншими механізмами. Пермісивно-ліберальну педагогіку можна вважати історичною опозицією для авторитарної педагогіки. Концептуальні засади цієї моделі базуються на ідеї неповторності кожної людини, що повинно означати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і спрямованість на підтримку розвитку особи, яка може реалізувати власні можливості. За концепцією Сухомлинського, це принцип урахування потреб вихованця і зміцнення його творчих і креативних сил, тобто зміцнення його потенціалу. Проте, парадоксально, ця ідеологія виявилася неефективною з педагогічної точки зору, оскільки лібералізм, що передбачає самовиховання, позбавляє вихованця підтримки у соціальному світі (важливих виховних відносинах). Вихованець,

залишений напризволяще, не в змозі реалізувати власних можливостей у повній мірі. «Смертний гріх» виховного пермісивізму – необачне протиставлення індивіда спільнотам, до яких він, безперечно, належить.

У сучасній європейській ментальності переважає ідеологія індивідуалізму, який при ліберальному підході має риси егоцентризму і нарцисизму. Це концепція, абсолютно опозиційна концепції, пропагованій авторитарною педагогікою колективізму, але у своїх основах так само нерозсудлива. Такий підхід означає, що індивід і реалізація його егоцентричних цілей ставляться вище за спільноту і державу. Помилка «соліпсичного індивідуалізму», характерна для виховного пермісивізму, випливає з нерозуміння ідеї інтегральності людини і суспільства (світу, де вона живе). В інтегральній концепції індивідуальне благо не може протиставлятися «загальному благу». Людина по природі своїй – істота соціальна, а її розвиток у соціальній ізоляції є неможливим. Людина розвивається завдяки іншим та у взаємодії з іншими. Ставлення пермісивного вихователя до виховного процесу характеризується униканням відповідальності «за» та «стосовно» вихованця. Це сам вихованець несе відповідальність за те, ким він стає. Його позиція щодо себе як суб'єкта, який виховує, є дуже відносною, оскільки він не володіє жодними ідеями щодо розвитку вихованця, бо це він має знати, ким хоче стати. Пермісивний вихователь не реагує також на недосконалість вихованця, бо останній має самостійно формувати себе і контролювати власний шлях розвитку. Людина – це індивідуальна і неповторна істота, тому ніхто не може впливати на напрямок його становлення, а педагог – ліберальний пермісивіст вважає, що вихованець повинен формувати себе сам відповідно до своїх індивідуальних уподобань. У цьому випадку не враховуються природні обмеження, пов'язані з етапами розвитку дитини і наявними у вихованця компетенціями. Такий виховний підхід (позбавлений любові або розумної любові) призводить до формування установок вихованця, які базуються на любові до самого себе, соціальній байдужості та егоцентризмі, врешті-решт, на протиставленні

колективу або суспільству, котрі вважаються такими, що обмежують розвиток індивіда.

Персоналістична педагогіка і гуманістичні концепції, які становлять її джерело, пробують усунути помилки авторитаризму та надмірного лібералізму (пермісивізму), пропонуючи, загалом кажучи, виховання, що спирається на педагогічну любов. Безперечно, персоналізм теж використовує ідею індивідуалізму, але сприймає її по-своєму. Індивідуальне ставлення до вихованця пов'язане у цьому випадку з:

- а) незгодою на звуження сприйняття людини лише до її соціальної ролі (так, як це робить педагогічна інженерія);
- б) прийняттям принципу про обмежений природними соціальними потребами індивідуалізм вихованця (позбавлення його егоцентричного характеру).

Персоналістично-гуманістична модель сприйняття розвитку людини відрізняється від попередніх ідеєю про інтегральність людини та світу, в якому вона живе. Це означає можливість досягнення динамічного стану гармонії між інтересами спільноти, які підкреслюються в авторитарній педагогіці, та благом окремих її членів, що є важливим для пермісивної педагогіки. Персоналістичний підхід просуває такі виховні відносини, для яких остаточним виміром людськості є збалансована любов – не лише любов до себе, а й любов до іншої людини. Таке переконання впливає на якість та характер виховних відносин, які стають збалансованою суб'єкт-суб'єктною взаємодією. Позиція вихователя щодо себе самого та власних дій є розсудливою і передбачає значущість міжлюдських взаємин для розвитку кожної людини, тому у виховному процесі дуже важливим є і той, хто виховує, і той, кого виховують. Обидві ці особи несуть відповідальність за процес розвитку і одна за одну. При цьому вважається, що обидві сторони отримують користь від цих динамічних відносин, у яких завжди і вихователь, і вихованець залишаються суб'єктами. На спосіб реагування на недосконалість чи дефіцити вихованця впливає категорія педагогічної любові, відповідно до

якої слід поважати індивідуальний потенціал вихованця, не протиставляючи його при цьому соціальному оточенню. Враховуючи обидва аспекти розвитку людини (індивідуальний і соціальний), виховна робота зосереджується на обидвох цих сферах розвитку індивіда. Мета виховання визначається під час діалогу вихователя і вихованця, коли «основною темою» є обговорювані спільно питання: що ще можна «покращити» і над чим слід «попрацювати». При цьому рішення завжди приймаються спільно обома суб'єктами. Персоналістично-гуманістичне виховання у кінцевому підсумку пов'язане з побудовою і розвитком «розумних відносин», що базуються на «розумній любові». У таких стосунках відповідь вихователя на недоліки вихованця є збалансованою: вихователь не уникає реакції, що характерно для пермісивного підходу, і не змушує, що притаманно для авторитарного підходу. Переконавання персоналістичного вихователя про неповторність вихованця пов'язане з включенням його мотивації до особистої креативної активності, розкриттям самостійності у цьому процесі і розкриттям його внутрішньої автентичності. Це оптимістичне бачення розвитку людини дає шанси на примирення двох, на перший погляд, суперечних потреб індивіда – незалежності і підтримки, – дозволяючи водночас їх реалізувати через формування поваги до «іншого» (колективу, спільноти) та установок, що максимізують соціальне благо (просоціальної спрямованості особистості). Завдяки цьому індивід має можливість повної самореалізації: розкриття власного потенціалу і формування сенсів через гармонійну реалізацію власних інтересів, але без егоцентричної та асоціальної експлуатації соціальних ресурсів. Він хоче збагачувати ці ресурси, долаючи недоліки світу, в якому живе. Це стає або може стати сенсом його існування, що є характерним для метафізичного, просоціального бунту, який приходить на місце екзистенційного, егоцентричного бунту (Camus, 2002).

Персоналістична педагогіка і гуманістичні концепції ставляться до ідеї індивідуалізму раціонально, а організацією виховного процесу керує розумна любов, метою і функцією якої є повноцінний розвиток вихованця –

інтегрованого як внутрішньо, так і зовнішньо – зі світом, в якому живе. Вихованець, який отримує любов (педагогічну і з боку соціального середовища), у змозі використати цю любов у власному житті, віддаючи її суспільству – іншим людям (Fromm, 1992).

Як видно, стисло описані напрямки і метаконцепції індивіда та його розвитку пропонують різне бачення людини. У двох перших (авторитаризм і пов'язана з ним соціалізація та пермісивізм і пов'язаний з ним ліберальний підхід) бачення індивіда та виховних відносин є, безумовно, дефіцитним або звуженим, що протиставляє людину або самій собі, або світові, в якому вона живе. Підходи до виховання позбавлені педагогічної любові як засобу виховання, а це призводить до того, що любов перестає бути однією з його цілей. У випадку останнього (гуманістичного, персоналістичного) напрямку це бачення є найбільш наближеним до інтегрального підходу до людини та її розвитку. Цей напрямок пропонує позитивні концепції, як з перспективи індивіда, якості виховних відносин, так і суспільства загалом. Для виховання важливою тут стає ідея педагогічної любові, яка є метою і водночас засобом виховання.

Ця стисла характеристика антропологічних підходів у педагогіці є підставою обґрунтування думок про розвиток людини, і при цьому впроваджує нас безпосередньо до позитивного мислення про її розвиток та виховання, характерного для психології надії, позитивної психології та психотрансгресіонізму.

Висновки. Педагогіка серця і радості, яку через свої твори і в педагогічній практиці реалізував В. О. Сухомлинський, залишається актуальною, більше того, вона знаходить підтвердження у багатьох концепціях виховання, де підкреслюється: а) ідея **«виховання до любові і через любов»**; б) ідея **«виховання через любов»**; в) **обмеження її реалізації у виховному контакті.** Педагогічна любов – це таке ставлення вихователя до вихованця, яке веде до розкриття його потенціалу (виховання «через любов»), а найважливішою частиною потенціалу є здатність обдаровувати любов'ю

інших, тобто мистецтво любові (виховання «до любові»). Любов є невід'ємною потребою людини в обох її вимірах: давати і брати – кохати і бути коханим. Становлення людини відбувається «через любов», людина реалізується «в любові», але цей процес обумовлений двома основними механізмами: 1) щоб могли і навчитися любити, треба любов отримати, щоб далі її транспортувати у майбутнє (лише та людина, яку любили, може вчити любові інших); 2) щоб любити інших, треба спочатку полюбити себе, а це можливо тільки тоді, коли нас люблять (якщо мене не люблять, мабуть, я на це не заслуговую, тому не можу себе прийняти).

Література

1. **Bauman Z.**, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
2. **Bybluk M.**, *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*, Toruń 1982.
3. **Bybluk M.**, *Suchomliński (Suchomłyński) Wasyl Aleksandrowicz*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VI, (red.) Tadeusz Pilch, Warszawa 2007.
4. **Camus A.**, *Człowiek zbuntowany*, Warszawa 2002.
5. **Clark M.S., Monin J.K.**, *Miłość jako responsywność*, [w:] *Nowa psychologia miłości*, (red.) R.J. Sternberg, K. Weis. Taszów 2007.
6. **Fromm E.**, *Szkice z psychologii religii*, Warszawa 1966.
7. **Fromm E.**, *O sztuce miłości*. Warszawa 1992.
8. **Kadykało A.**, *Poglądy Wasylija Suchomlińskiego na wychowanie*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 227-242.
9. **Pobirchenko N.**, *Wasyl Suchomliński: kształtowanie osobowości dziecka za pomocą literatury pięknej*, Zeszyty Naukowe PWSZ im. Wietlona, nr 20(3), Legnica 2016.
10. **Salij J.**, *Trzy antropologie i trzy pedagogiki*, https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wybierajmy_zycie/3pedagogiki.html; [Data dostępu: 16.01.2018].
11. **Suchomliński W.A.**, *Oddaję serce dzieciom*. Warszawa 1978.
12. **Suchomliński W.A.**, *Słów kilka o wychowaniu*. Warszawa 1982.

Е. Высоцка. ЛЮБОВЬ И ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. Автор предлагает и разрабатывает тезис о любви как значительную ценность в современной педагогике; аргументирует значимость любви в образовательных отношениях и ее роль в развитии

личности. Автор также указывает на образовательные тенденции с другим подходом к явлению любви в контексте ее значения в образовании молодого поколения ("педагогическая инженерия", образовательная вседозволенность, персоналистическая / гуманистическая педагогика. Чтобы оправдать исследования о смысле любви в образовательных отношениях, автор ссылается на педагогику сердца и педагогику радости Василия Сухомлинского.

Ключевые слова: любовь, психология любви, педагогика любви, педагогика сердца, педагогика радости, образовательные теории, образовательные связи, смысл любви в развитии человека.

E. Wysocka. PEDAGOGICAL LOVE AND THE IDEA OF EDUCATING BY VASIL SUCHOMLINSKYI

Abstract

The author proposes and develops a thesis about love as a significant value in contemporary pedagogy. The author shows the meaning of love in educational relationships and its role in the development of the individual and his/her personality. The author also indicates educational trends with a different approach to love phenomenon in the context of its meaning in the education of young generation ("pedagogical engineering", educational permissiveness, personalistic/humanistic pedagogy). To justify the thesis on the meaning of love in educational relationships, the author refers to the pedagogy of heart and pedagogy of joy by Vasil A. Sukhomlinski.

A brief description of the directions and metapoception of the individual and his development offer a different vision of the person. In the first two (authoritarianism and associated socialization and permissivism and the associated liberal approach), the vision of the individual and educational relations is, of course, scarce or constricted, which opposes the person either to himself or to the world in which he lives . Approaches to education are deprived of pedagogical love as a means of upbringing, and this leads to the fact that love ceases to be one of its goals. In the case of the latter (humanistic, personalistic) direction, this vision is most closely related to the integral approach to man and his development.

Pedagogy of heart and joy, which V.O. Sukhomlinsky realized through his works and in pedagogical practice, remains relevant, moreover, it finds confirmation in many conceptions of education, which emphasizes: a) the idea of "upbringing for love and through love"; b) the idea of "education through love"; c) limiting its implementation in educational contact. Pedagogical love is the attitude of the educator to the pupil, which leads to the disclosure of his potential

(upbringing "through love"), and the most important part of the potential is the ability to make love to others, that is, the art of love (education to love). Love is an inalienable human need in both of its dimensions: give and brothers - love and be loved. The formation of a person takes place "through love", a person is realized "in love," but this process is due to two basic mechanisms: 1) that in order to be able and learn to love, one must love to be transmitted to the future (only the person whom he loved can to teach love of others); 2) To love others, you must first love yourself, and this is only possible when we are loved (if I do not like, perhaps I do not deserve it, so I can not accept).

Key words: love, psychology of love, pedagogy of love, pedagogy of heart, pedagogy of joy, education theories, educational relationship, meaning of love in the development of a human being.

References

1. **Bauman Z.**, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000. (pl)
2. **Bybluk M.**, *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*, Toruń 1982. (pl)
3. **Bybluk M.**, *Suchomliński (Suchomłyński) Wasyl Aleksandrowicz*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VI, (red.) Tadeusz Pilch, Warszawa 2007. (pl)
4. **Camus A.**, *Człowiek zbuntowany*, Warszawa 2002. (pl)
5. Clark M.S., Monin J.K., *Miłość jako responsywność*, [w:] *Nowa psychologia miłości*, (red.) R.J. Sternberg, K. Weis. Taszów 2007. (pl)
6. **Fromm E.**, *Szkice z psychologii religii*, Warszawa 1966. (pl)
7. **Fromm E.**, *O sztuce miłości*. Warszawa 1992. (pl)
8. **Kadykało, A.**, *Poglądy Wasilija Suchomlińskiego na wychowanie*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 227-242. (pl)
9. **Pobirchenko N.**, *Wasyl Suchomliński: kształtowanie osobowości dziecka za pomocą literatury pięknej*, Zeszyty Naukowe PWSZ im. Wietlona, nr 20(3), Legnica 2016. (pl)
10. **Salij J.**, *Trzy antropologie i trzy pedagogiki*, https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wybierajmy_zycie/3pedagogiki.html; [Data dostępu: 16.01.2018]. (pl)
11. **Suchomliński W.A.**, *Oddaję serce dzieciom*. Warszawa 1978. (pl)
12. **Suchomliński W.A.**, *Słów kilka o wychowaniu*. Warszawa 1982. (pl)

Стаття надійшла до редакції 29.03.2018р.
Прийнято до друку 02.04.2018р.

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПРАЦЬ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

Анотація. Статтю присвячено аналізу ідей видатного українського педагога-вченого В.О. Сухомлинського щодо осмислення феномену педагогічної культури та професійної етики у діяльності вчителя, їхньої життєдайності в умовах реформування сучасної вітчизняної освіти.

Ключові слова: вчитель, педагогічна культура, етична культура, професійна етика, педагогічні цінності, професійно-моральні якості педагога.

© Хоружа Л.Л., 2018

Вступ. На сучасному етапі духовного відродження України, формування громадянської ідентичності українців педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо реалізації цих завдань мають визначальну цінність, складають основу розробки сучасної філософії освіти. Гуманізм, людиноцентризм, духовне піднесення особистості займають у ній центральне місце. У цьому контексті надзвичайно відповідальна місія належить вчителю. Від його професійності, педагогічної культури, етики залежить втілення цих ідей у практику.

Аналізуючи педагогічні праці В.О. Сухомлинського («Серце віддаю дітям», «Як любити дітей», «Сто порад учителю», «Як виховувати справжню людину», «Народження громадянина» та інші), переконуєшся, що професійна етика вчителя була для вченого найголовнішим фактором та інструментом впливу на особистість дитини, рушійною силою її розвитку. В.О.

Сухомлинський був завжди переконаний, що провідне завдання педагога полягає в тому, щоб працювати над душею дитини та любов'ю, терпінням, вірою пробудити її духовний світ [2, 51]. Саме вчитель відіграє величезну роль у житті дитини. «Віра маленького школяра в учителя, взаємна довіра між вихователем і вихованцем, ідеал людяності, який бачить дитина у своєму вихователі, – елементарні і разом з тим найскладніші, наймудріші правила виховання, зрозумівши які, вчитель стає справжнім духовним керівником» [5,15].

Метою статті є осмислення феномену педагогічної культури і професійної етики як ціннісної основи діяльності педагога, визначення інваріантності цих її складових, домінантності цих ідей у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського, сторіччя від дня народження якого, у цьому році відзначає Україна і світ.

Основний виклад матеріалу. Аналіз творчої спадщини вченого яскраво свідчить про те, що його власне професійне життя, ідеї, рекомендації, педагогічні заповіді віддзеркалюють зміст моральної свідомості вченого, етику його власної поведінки.

Професійна етика вчителя розглядалася вченим як системне, цілісне явище, що є частиною загальної культури, духовного потенціалу педагога. Разом з цим, *етична культура* вчителя представлена у працях Василя Олександровича як сукупність професійних якостей, що відображають загальнолюдську культуру і професійно-особистісні цінності педагога, його гуманістичне ставлення до всіх учасників (учнів, колег, батьків) навчально-виховного процесу, володіння усіма тонкощами засобів виховного впливу тощо.

Проблема педагогічної етики вчителя є надзвичайно актуальною сьогодні. Саме вона у різних проявах вчительської поведінки визначає рівень загальнолюдської й професійної культури педагога. Як наголошував В.О. Сухомлинський, “ учительська професія - це людинознавство, постійне

проникнення у складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється”[4, 416-665].

Педагогічна етика охоплює соціально значимі елементи суспільної моралі, виступає інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, визначає морально-етичні вимоги до нього та відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці, взаєминах і діяльності педагога. Діалектичний перебіг сукупності теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь, досвіду вчителя, ефективність та результативність педагогічної дії.

Життєздатність, новаторська сутність ідей В.О.Сухомлинського полягає саме у актуалізації проблеми педагогічної етики як *методології вчительської праці*. Гуманізм та етику вчителя він вбачав в умінні розвивати у дитини все найкраще, залученням її до добрих справ. Тому обов’язок вчителя – робити процес навчання радісним, емоційно приємним; створювати і формувати в дитячому колективі взаємини співпереживання, взаємопідтримки, розуміння і співчуття. Справжній вчитель лише той, який розділяє дитячі проблеми: радіє і сумує разом, допомагає подолати труднощі, вірить в те, що дитина може досягти найкращих результатів. Етика педагога це безперервний процес морального самовдосконалення, постійна реалізація на практиці педагогічного кредо великого гуманіста “гармонії серця й розуму”.

Гуманістична етика В. О. Сухомлинського ґрунтується на базових категоріях етики – обов’язок, честь, достойність, добро, свобода, гідність та інші. Вчений широко обґрунтував ці поняття, ввів їх у структуру педагогічної науки, надав їм педагогічного змісту та гуманістичного значення. Відомою є його праця з проблем педагогічної етики “ Як виховати справжню людину “, а книга “Сто порад учителю” слугує путівником педагогів у багатьох складних ситуаціях морального вибору. Значний інтерес становлять визначені В.О.Сухомлинським загальнолюдські норми моральності, моральні заборони та етичні табу, розроблені поради та рекомендації як для дитини, так і для вчителя.

Видатний педагог був глибоко переконаний у тому, що моральними нормами просякнуті усі сфери суспільних відносин, види діяльності людей, взаємодія між собою. Тому етика має всеосяжний характер і, на думку В.О.Сухомлинського, її особливості полягають у тому, що:

- моральність підносить особистість, пронизує мотивацію її діяльності такими цінностями як обов'язок, честь, совість, справедливість;
- збуджує почуття, звернені до таких якостей людини, як гордість, власна гідність;
- моральні норми здійснюються завжди у складній боротьбі мотивів, постійному напруженні духовних сил;
- моральні норми, вимоги до людини формуються на різних рівнях спільності [1].

Стратегія добра виступає у В.О. Сухомлинського єдиним орієнтиром в діяльності педагога. Він був переконаний, що без добра немає дійсного сердечного тепла, неможлива душевна краса людини [5,61]. Непорушним педагогічним переконанням у нього була істина: "чуйність і лагідність – це та духовна сила, яка здатна захистити дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості і байдужості, від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго й світлого у житті, перш за все до сердечного, теплого слова. Можливо, - зауважує він, - у когось цей принцип викличе іронічну усмішку: ми, мов, будемо ласкавими, а вони нам на голову сядуть... Не сядуть, тому що злість у дитячому серці породжується тільки грубістю, байдужістю дорослих [3,90]. У працях вченого можна знайти чимало прикладів реалізації такої стратегії добра на практиці. Вирішуючи різні складні педагогічні ситуації, ми бачимо, як проявляється етична педагогічна культура, визначаються основні етичні категорії і норми: справедливість; професійна честь; професійний обов'язок; совість і достоїнність; педагогічний авторитет; любов до дітей тощо, висвітлюються базові етичні принципи: гуманізм; педагогічний оптимізм; повага й вимогливість до особистості; довіра; єдність слова і діла та інші.

Приділяючи велике значення проблемі морального виховання школярів, В.О.Сухомлинський підійшов до її рішення з позицій розвитку емоційно-почуттєвого світу дітей за допомогою засобів педагогічної етики. Своїм моральним імперативом він вважав утвердження у дитячому серці співчуття, жалості, доброти, виховання культури почуттів. Вчений відзначав, що індивідуалізм починається у дитини з невихованості почуттів. Особливо він застерігав від використання у вихованні фізичних засобів впливу на особистість: "Ремінь і потиличник, замість розумного, лагідного, доброго слова – це іржава сокира замість тендітного, ніжного, гострого різця скульптора [4,153].

Виховання, на думку Василя Олександровича, - це не викорінення недоліків, а зміцнення в дитині всього найкращого. Піднесення авторитету особистості, на його думку, ключ до тієї моральної серцевини, яку потрібно створювати. Вчений вважав, що більш ніж будь-коли "ми забов'язані думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини", розвивати її можна тільки шляхом залучення до добрих справ. Таку взаємодію з учнями він називав "духовною співпрацею", яка можлива за умови душевних розмов з дитиною, індивідуальних бесід, переконань, особистому прикладу педагога тощо. Отже, основу взаємодії з дитиною за Сухомлинським складають не влада і підлеглість, а повага й любов.

Етичним змістом у В.О.Сухомлинського також наповнений і процес оцінювання знань та вмінь школярів. Оцінка в нього завжди оптимістична – це винагорода за працю, а не покарання за лінощі. Він вважав, що дитина, не пізнавши радості праці у навчанні, не відчувши гордості за подолання труднощів, глибоко нещасна. "Інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, народжуване успіхом в оволодінні знаннями; без натхнення навчання перетворюється для дітей в обтяжливість...Я оцінював розумову працю лише тоді, коли вона приносила дитині позитивні результати [5,175-176]. За чотири роки навчання дітей у початкових класах В.О.Сухомлинський

не поставив жодної незадовільної оцінки ні за письмові роботи, ні за усні відповіді. Ніхто з дітей не був покараний оцінкою.

Профілактику девіантних проявів дитячої поведінки В.О. Сухомлинський також бачив у джерелах людяності, природності для дитини добрих почуттів і справ. До засобів підкорення він відносив примушення і покарання, відзначаючи чотири форми морального покарання: недовіра, догана, засудження, несхвалення. Застосовуючи покарання, вчителів слід уміти застосовувати догану і засудження; особливого значення набуває здатність педагога не фіксувати окремі учнівські вчинки; психологічно обґрунтована догана ніколи не повинна висловлюватись у знущальній формі для дитини, в ній завжди має бути відтінок здивування; для вчителя важливо суто індивідуально застосовувати покарання.

Практична етика, етична культура бачилась великим гуманістом тільки у зв'язку з особистістю педагога. Тому так багато ми знаходимо в працях ученого саме звернень до вчителя. Зазначаючи особливість вчительської професії, моральну відповідальність педагога перед суспільством, він вважав педагогічну працю "школою сердечності", а її вузловою, системоутворюючою основою – комплекс потреб учителя робити добро, працювати на благо інших, розуміти моральний сенс свого життя. Василь Олександрович неодноразово підкреслював, повторюючи латинське прислів'я: "Вчать слова, але приваблюють приклади", роль і значення морального прикладу вчителя. У процесі наслідування дітьми поведінки вчителя реалізується важлива соціально- психологічна функція: ідентифікація особистості, що визначається через підтвердження власних цінностей, формування ідеалу для відтворення, пошук моделі власної поведінки.

У багатьох своїх працях В.О.Сухомлинський розробляв психологічно обґрунтовані вимоги до комунікативних навичок і умінь шкільного вчителя, а саме: вміння оперативно і правильно оцінювати педагогічну ситуацію, проникати у внутрішній світ дітей і орієнтуватися у зовнішніх виявах їхнього

психічного стану, ефективно використовувати слово як засіб переконання, вміло керувати своїми емоціями.

У роботах ученого постійно актуалізуються питання самовдосконалення, морального й інтелектуального зростання вчителя. В.О.Сухомлинський радить педагогові більше читати книжок “про людську душу”, замислюватись над професійними складнощами, аналізувати свою поведінку. Якщо узагальнити основні ідеї вченого відносно вдосконалення діяльності учителя, то можна дістати висновку, що більшість з них стосується етичної культури: визнання гуманістичних норм і цінностей; зміст професійних мотивів; керування своїми емоціями й волею, поведінка у конфліктних ситуаціях; володіння широким арсеналом педагогічних засобів тощо.

Для розвитку педагогічної рефлексії та самовдосконалення вчителя важливе значення мають напрацювання В.О.Сухомлинського відносно цінностей як стимулів людської діяльності. Структуру ціннісних орієнтацій, за його переконанням, складають такі якості особистості, як цільність, надійність, вірність певним принципам і ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, наполегливість у досягненні мети. Система цінностей у широкому розумінні - це внутрішній стрижень загальнолюдської і професійної культури.

Гуманістична етика В.О.Сухомлинського – це зразок педагогічної діяльності сучасного вчителя. І незважаючи на нові суспільні умови, що змінили сьогодні учителя й учня, незмінним залишилися інваріантні цінності педагогічної професії: добро, людяність і чуйність, які вчений вважав головними у багатому спектрі моральних якостей.

Висновок. Таким чином, проблеми педагогічної етики, які порушує В.О.Сухомлинський у своїх працях, залишаються надзвичайно актуальними і для сьогоднішнього дня. Звертаючись постійно до педагогічної спадщини вченого, знаходимо багато позицій, близьких сучасному освітянину, зрозумілих і прийнятих для використання. Етика виступає посередником між загальними нормативними вимогами до вчителя й тактикою його педагогічної поведінки,

важливим фактором формування особистості, індивіда. Зосередження уваги сучасного педагога в процесі вивчення творчої спадщини вченого саме на питаннях дотримання норм професійно-моральної поведінки дозволить підняти роль і значення педагогічної етики як соціально-педагогічного явища, спрямованого на поглиблення й розвиток механізмів, що організують і регулюють моральні основи життя освітнього закладу і всього суспільства у цілому.

В.О.Сухомлинський зробив неоціненний внесок у розвиток етико-педагогічних ідей світової педагогіки, розробивши теоретико-методологічні основи організації навчально-виховного процесу на засадах гуманістичної етики. Саме їх внесок у педагогічну науку і практику спонукав у 70—80-ті роки ХХ ст. дослідників до предметного вивчення проблем педагогічної етики, сприяв формуванню напряму новаторської педагогіки — “педагогіки співробітництва”, слугує педагогічним дороговказом і у наші дні. Саме сьогодні проблема педагогічної культури та етики осмислюється і досліджується багатьма вченими, є сутнісною ідеєю реалізації завдань Нової української школи, створення і розбудова якої, є ключовою сучасною освітньою реформою в Україні.

Література

1. **Бондар Л.С.** Гуманістичний потенціал загальнолюдських духовних цінностей у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського //Цінності освіти і виховання. Науково метод. Збірник. – К.,1997. – С.90–93.
2. Живая этика. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999, 224 с.
3. **Сухомлинский В.А.** «Не только разумом, но и сердцем...»: Сб. ст. и фрагм. из работ / В. Сухомлинский; [Вступ. ст. Л. Голованова]. – М.: Мол. гвардия, 1986. – 205 с.
4. **Сухомлинський В.О.** Сто порад учителю. // Вибр. Твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С.416–665.
5. **Сухомлинський В.О.** Вибрані твори. В 5-ти томах. Т. 3. – К.: Рад. Школа, 1977. – 670 с.
6. **Хоружа Л.Л.** Етичний розвиток педагога: навч. посіб. /Л.Л. Хоружа. – К.: Академвидав, 2012. – 208 с.

Хоружая Л.Л. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ РАБОТ В.А. СУХОМЛИНСКОГО)

Статья посвящена анализу идей выдающегося украинского педагога-ученого В.А.Сухомлинского в контексте осмысления феномена педагогической культуры и профессиональной этики в деятельности учителя, их актуальности и сегодня, в условиях реформирования отечественной системы образования.

Ключевые слова: *учитель, педагогическая культура, этическая культура, профессиональная этика, педагогические ценности, профессионально-моральные качества педагога.*

L. Khoruzha. PEDAGOGICAL CULTURE AND PROFESSIONAL ETHICS AS THE VALUE BASIS OF THE TEACHER'S ACTIVITY (BASED ON THE WORKS OF V. SUKHOMLYNSKYI)

Abstract. This article describes the analysis of the ideas of the famous Ukrainian scientist teacher V. Sukhomlynskyi about comprehension of the phenomenon of pedagogical culture and professional ethics in the activity of the teacher, their vitality in the conditions of reforming modern national education.

The ethical culture of the teacher is presented in the writings of Vasily Alexandrovich as a set of professional qualities reflecting the universal human culture and professional and personal values of the teacher, his humanistic attitude to all participants (students, colleagues, parents) of the educational process, possession of all the intricacies of educational means.

Problems of pedagogical ethics, which infringes VO Sukhomlynsky in their writings, remain extremely relevant for the present. Turning constantly to the pedagogical heritage of the scientist, we find many positions close to modern educator, understandable and accepted for use. Ethics acts as an intermediary between the general normative requirements for the teacher and the tactics of his pedagogical behavior, an important factor in the formation of the individual, the individual. Focusing the attention of the modern teacher in the process of studying the creative heritage of the scientist precisely on the issues of adherence to the rules of professional and moral behavior will increase the role and significance of pedagogical ethics as a socio-pedagogical phenomenon, aimed at deepening and developing mechanisms that organize and regulate the moral foundations of life educational institutions and all society as a whole.

VO Sukhomlynsky made an invaluable contribution to the development of ethical and pedagogical ideas of world pedagogy, developing theoretical and methodological foundations of the organization of educational process on the basis of humanistic ethics. It is their contribution to pedagogical science and practice prompted in the 70-80s of the twentieth century. researchers to the subject study of the problems of pedagogical ethics, contributed to the formation of the direction of innovative pedagogy - "pedagogy of cooperation", serves as a pedagogical guide

and in our day. It is today that the problem of pedagogical culture and ethics is interpreted and researched by many scholars, an essential idea of the realization of the tasks of the New Ukrainian School, the creation and development of which is a key contemporary educational reform in Ukraine.

Key words: *teacher, pedagogical culture, ethical culture, professional ethics, pedagogical values, professional-moral qualities of the teacher.*

References

1. **Bondar L.S.** Humanistychnyi potentsial zahalnoliudskykh dukhovnykh tsinnosti u pedahohichnii spadshchyni V.O.Sukhomlynskoho. [Humanistic potential of universal human values in the pedagogical heritage of V.O.Sukhomlynsky] //Tsinnosti osvity i vykhovannia. Naukovo metod. Zbirnyk. – K.,1997. – S.90–93. (ukr)
2. Zhyvaia etyka. [Living Ethics.] – M.: Yzdatelskyi dom Shalvy Amonashvyly, 1999, 224 s. (rus)
3. **Sukhomlynskyi V.A.** «Ne tolko rozumom, no y serdtsem...» ["Not only by reason but by heart ..."]: Sb. st. y frahm. yz robot / V. Sukhomlynskyi; [Vstup. st. L. Holovanova]. – M. : Mol. hvardyia, 1986. – 205 s. (rus)
4. **Sukhomlynskyi V.O.** Sto porad uchyteliu. [One hundred tips to the teacher.] // Vybr. Tvory: V 5 t. – K., 1976. – T. 2. – S.416–665. (ukr)
5. **Sukhomlynskyi V.O.** Vybrani tvory. [Selected Works.] V 5-ty tomakh. T. 3. – K.: Rad. Shkola, 1977. – 670 s. (ukr)
6. **Khoruzha L.L.** Etychnyi rozvytok pedahoha [Ethical development of the teacher]: navch. posib. /L.L. Khoruzha. – K.: Akademvydav, 2012. – 208 s. (ukr)

*Стаття надійшла до редакції 03.04.2018р.
Прийнято до друку 05.04.2018р.*

УДК 37.091.4Сух:821.161.2-32.09

Л.В. Сухомлинська

ORCID id: 0000-0003-3055-5392

СВІТ КАЗОК ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті охарактеризовано художні мініатюри українського педагога Василя Сухомлинського – казки, оповідання, етюди, притчі, бувальщини як складову дитячої літератури, яка посідає значне місце у сучасному педагогічному процесі і складає суттєвий компонент інформаційного забезпечення освітнього простору України. Проаналізовано погляди науковців на художню спадщину, розкрито творче її впровадження у дошкільній освіті, використання у початковій школі, у позашкільній освіті, естетичному вихованні.

Доведено, що творче освоєння світу казок Василя Сухомлинського здійснює помітний вплив на сучасне освітнє інформаційне поле України.

Ключові слова: Василь Сухомлинський, дошкілля, інсценізації, інформаційне поле, методика, початкова школа, світ казок, художні мініатюри, читання.

© Л.В. Сухомлинська, 2018

Вступ. Ім'я Василя Сухомлинського, українського педагога, учителя, директора школи, публіциста, філософа нині часто згадуване і у освітянських колах, і більш поширене серед громадськості. І це не дивно – адже цього року відзначається 100-річчя від дня народження педагога не лише в Україні, а й далеко за її межами.

Це гарна нагода, гарний привід ще раз звернутися до доробку Василя Олександровича, взяти в руки книжку його творів, щоб пригадати вже призабуте або ж відкрити для себе щось нове.

Аналізуючи велику творчу спадщину педагога, задамося питанням – що є нині найбільш затребуваним, найбільш актуальним із всього того, що він нам залишив. І без вагань відповімо – звичайно ж, його художня спадщина, тобто, казки, оповідання, притчі, новели, етюди, бувальщини, есе. Вони мають різноманітний зміст, але і спільні характеристики – стислі за обсягом, виважені, лаконічні за змістом, наближені до дитячого світосприйняття і, звичайно, розвивальні або ж виховні за спрямуванням. У цих маленьких творах зрозумілою мовою і за допомогою доступного дитині понятійного апарату розкриваються складні поняття, що власне і формують людську особистість: добро, зло, народження і смерть, любов, гідність, совість та ін. Герої сюжетів поміщені у знайомі дітям обставини їх повсякденного життя:

навколишня природа, ліс, поле, річка; домівка та родина; шкільне життя, стосунки з вчителями та однолітками.

Аналіз досліджень. Як зазначав відомий український письменник Дмитро Чередниченко у передньому слові до збірки «Чиста криниця» (1993), «якби він не написав жодного літературного твору, а тільки мудрі свої педагогічні праці, все одно залишився б письменником. Якби не написав жодної наукової праці, все одно залишився б великим педагогом. А він, на наше щастя, був: великим педагогом, і великим письменником» [1].

Але шлях до такого визнання був нешвидким і далеко непростим. Уже визнаним педагогом, з інноваційними підходами до організації навчально-виховного процесу, серед яких «Школа під Голубим небом», «Школа радості», «Уроки мислення», «подорожі» в оточуючій дитину світ і багато інших знахідок, Сухомлинський захоплюється і вдається до художньо-образного розв'язання усієї сукупності питань та проблем, які стоять і перед педагогами, і перед батьками, і перед вихователями. Він вважав, що виховання, навчання, емоційний розвиток через художньо-образне мислення і мовлення є одним з найефективніших шляхів формування особистості. Василь Олександрович зазначав: «Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів, прагнень... Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [2].

Раніше за Сухомлинського цей шлях відшукали і пішли ним такі педагоги як Костянтин Ушинський, Лев Толстой, Януш Корчак. Як бачимо, їх небагато цих педагогів, які обрали художньо-образний метод висвітлення загальнопедагогічних питань, особливо морально-етичного спрямування. Але навіть серед них Сухомлинський вирізняється своєю чіткою позицією, глибиною, ліричністю, тонким почуттям гумору, українською ментальністю.

Отже, сьогодні загальновідомо, що павлиський педагог написав більш, ніж 1500 художніх творів. Можна з упевненістю сказати, що майже все, що він створив у цій царині, вже опубліковано. Це важко стверджувати стовідсотково, тому що видавці, а особливо редактори дитячих і педагогічних журналів та газет, які першими публікували казки Сухомлинського, почасти змінювали назву твору, давали ту, яка подобалась їм відповідно до власних смаків. А оскільки художні твори В. Сухомлинського почали з'являтися лише після того, як учений пішов із життя, він не міг заперечити або ж підтримати зміну назв.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що художні мініатюри з самого початку стали новим підходом у навчальній і виховній роботі школи, Сухомлинський побачив опублікованими лише три підбірки оповідань у московському журналі «Дошкольное воспитание» [3].

Звичайно, маючи досить великий художньо-етичний доробок, Сухомлинський широко застосовував його в практиці роботи Павлиської школи, зокрема в методиці передшкільного і початкового навчання. До прикладу, у першому розділі його головної праці «Серце віддаю дітям» – «Школа радості», знаходимо такі поетичні назви як «Школа просто неба», «Наш куточок мрій», «Ми слухаємо музику природи», а в другому розділі – «Роки дитинства» – читаємо про триста сторінок «книги природи», «кімнату Казки», продовження казки – «острів див» і таке інше [4]. Ці розділи насичені художніми образами, що використовуються педагогом для пробудження думки дитини, її уяви, емоцій, для розвитку мовлення, художньо-ціннісного засвоєння світу, в якому вона робить перші кроки.

З плином часу, а особливо в останні 15 років, художні твори стали візитівкою педагога і нині його прізвище більше асоціюється з казками та оповіданнями, ніж з його суто педагогічними працями.

Характерною особливістю є широке і різноманітне застосування художнього доробку у навчально-виховному процесі як школи, так і дошкільних закладів. І якщо ми подивимося на сучасне інформаційне поле

крізь призму художньої спадщини Сухомлинського, то зможемо виділити наступні складові:

- аналіз і вивчення науковцями;
- творче впровадження у практику дошкілля;
- використання у початковій школі, особливо на уроках читання;
- застосування матеріалу казок у мистецькій освіті (малюнки, вистави, інсценізації з музичним супроводом);
- використання у роботі шкільних, дитячих та спеціалізованих бібліотек;
- часткове застосування матеріалу художньої спадщини у підготовці майбутніх вихователів-дошкільників, учителів початкової школи, фахівців з мистецьких дисциплін, філологів, педагогів-організаторів, тощо;
- вільне застосування.

Коротко зупинимося на кожному з інформаційних напрямів. Серед науковців, які звернулися до аналізу художньої спадщини педагога, перш за все назовімо О. В. Сухомлинську, яка опікувалася не лише виданням оповідань і казок свого батька, як в Україні, так і за її межами, а й однією із перших здійснила намір класифікувати і систематизувати великий доробок педагога. Вперше така спроба відбулася у виданні «В. А. Сухомлинский. Хрестоматия по этике» (1990), де матеріал поділено на 6 розділів відповідно до тематичної спрямованості матеріалу [5]. Наступну класифікаційну роботу вона здійснила у нещодавно виданій книзі «Василь Сухомлинський. Я розповім вам казку... Філософія для дітей» (2017), в якій казки розподіляються на 6 розділів, кожен з яких має свою провідну тему, винесену у заголовок, взятий із посібника «Як виховати справжню людину» [6].

І якщо у цих хрестоматіях у своєму класифікаційному підході вона спирається на міркування Василя Олександровича, то у своїй статті присвяченій цим питанням вона пропонує інший, культурологічний підхід, вважаючи, що «саме через художні образи автор розкриває культурну цінність життя, різні аспекти, ситуації моралі, звичаїв, віри, мистецтва, природи в їх

опредмечуваному, конкретному, художньо-естетичному, емоційному вимірі» [7].

Вона поділяє їх на такі форми долучення дитини до культури: народна культура; природа як частина культури; шкільна культура; сім'я як осередок культури; гендерна культура, і стверджує, що долучаючи дітей «до таких культурних цінностей, Сухомлинський має на меті формування культури бажань і культури почуттів, які і є ядром культури людини» [8].

До педагогічного аналізу художньої спадщини Василя Сухомлинського звернулася і Л.Л. Хоружа, фахівець з педагогічної етики, яка, через зміст «Хрестоматії з етики» виокремила і охарактеризувала етичні доміанти виховання особистості. Серед іншого вона виділила структурно-логічні особливості текстів творів, що входять до Хрестоматії, їх етичні принципи, спрямовані на виховання особистості, які, в свою чергу, розглядаються як моральні постулати, правила [9].

Наступна складова присутності й розгортання казок Сухомлинського в інформаційному просторі – це дошкільна освіта як важливе соціально-педагогічне явище сучасного життя, яке набуває все більш помітного значення. Як зазначалося на початку статті, саме в журналі «Дошкольное воспитание» вперше були надруковані підбірки його оповідань.

Так починалося поширення у дошкільних закладах художньої спадщини педагога. Саме у дошкільлі широко використовуються збірки художніх мініатюр Сухомлинського: «Чиста криниця» (1993), «Вічна тополя» (2002), «Вогнегривий коник» (2008, 2016), «Квітка сонця» (2009), «Всі добрі люди – одна сім'я» (2009) та інші. Відштовхуючись від змісту художніх творів, поміщених у цих збірках, педагоги-дошкільники вибудовують різноспрямовану освітньо-виховну діяльність своїх дошкільних закладів.

До сфери їх вивчення, застосування входять уроки в «школі радості», слухання «музики природи», проведення уроків мислення, споглядання і спостереження, пробудження думки, розказування і читання оповідань та

казок, бесіди з дітьми про прослухане і прочитане, фізичне загартування, життя у гармонії з природою і людьми та багато іншого.

Нині багато дошкільних закладів по всій Україні широко застосовують методики та технології В. Сухомлинського у своїй роботі. Можемо назвати цілі регіони, де педагоги-дошкільники працюють за ідеями педагога, наприклад, Херсонщина, Полтавщина, Миколаївщина [10]. Серед інших окремо виділимо і відзначимо таку постать у дошкільлі як Тетяна Петрівна Тоцька, яка впродовж багатьох років системно використовує художню спадщину Сухомлинського у духовно-моральному вихованні дошкільників і широко оприлюднює свої напрацювання в інформаційному просторі – через окремі видання, у методичній і рекомендаційній літературі [11]. Вона завідує закладом дошкільної освіти «Ялинка» у м. Бровари, Київської області, що носить ім'я Василя Сухомлинського, а також очолює Всеукраїнський центр по розповсюдженню і впровадженню ідей В. О. Сухомлинського серед дошкільних навчальних закладів (з 2015 р.), діяльність яких популяризує художню спадщину педагога, а також показує шляхи творчого розвитку його ідей.

Майже водночас із дошкільцями, художня спадщина Сухомлинського прийшла й до школярів, зокрема, у початкову школу, разом з реформуванням початкової освіти, появою нових стандартів, створенням нових програм, наповненням цієї ланки освіти новим змістом. Художні мініатюри, написані педагогом, містяться у всіх підручниках для читання, підготовлених різними авторами і авторськими колективами, їх загальна кількість перевищує 40 найменувань. І не лише для загальноосвітніх навчальних закладів, а й для шкіл інтенсивної педагогічної корекції, шкіл для дітей зі зниженим слухом, тощо. Найбільше зверталася і звертається до художньої спадщини Сухомлинського Олександра Яківна Савченко, яка у всіх підручниках, автором і упорядником яких вона виступає, поміщує його оповідання та казки, додаючи до них відповідний дидактичний і методичний супровід [12].

Художні мініатюри Сухомлинського використовуються не лише на уроках читання, а у навчанні рідної мови та в позаурочний час [13].

Сьогодні інтернет наповнений прикладами проведення уроків у початковій школі за оповіданнями та казками Сухомлинського і цей факт красномовно свідчить про зацікавленість педагогів у творчому підході до їх проведення.

Цікавим та перспективним є такий напрям у шкільній педагогіці як синтез різних освітньо-виховних прийомів при ознайомленні з оповіданнями та казками Сухомлинського: діти не лише читають і переказують запропоновані тексти, а й творчо переробляють їх, пишуть власні казки, музицирують, малюють, грають у міні-виставах, що відповідає цілісному і всебічному підходу до розвитку дитини.

Серед напрямів поширення в інформаційному просторі України художнього доробку Сухомлинського також відзначено бібліотеки як, власне, головних зберігачів і популяризаторів напрацювань педагогів і вихователів. Але вони також проводять свою власну роботу з художніми текстами, використовуючи книжки, тексти і свою методичку роботи з ними, залучаючи до цього батьків, інших членів родин. Прикладом такої роботи може слугувати робота бібліотеки загальноосвітнього навчального закладу №2 м. Бровари, Київської області [14].

Висновки. Ось такий побіжний огляд присутності художніх мініатюр Василя Сухомлинського в інформаційному просторі України. Не можна не сказати кілька слів про роль, яку у поширенні художніх творів Сухомлинського відіграють і вищі навчальні заклади, що готують майбутніх учителів. Майже весь цей збірник присвячений творчій роботі зі спадщиною педагога студентів та викладачів кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Свідомо не будемо деталізувати аспекти цієї роботи, оскільки на сторінках цього журналу це зроблять ті, хто безпосередньо бере участь у цих процесах.

Як показав наш аналіз, художньо-образний світ, створений В. Сухомлинським для дітей, нині живе своїм повноцінним життям, має тенденцію до розвитку, поглиблення і поширення. І ці процеси мають стати у подальшому окремим предметом дослідження.

Література

1. **Чередниченко Д. С.** Великий педагог і великий письменник / Дмитро Чередниченко / з кн.: Василь Сухомлинський. Чиста криниця. – К.: Веселка. – 1993. – С. 5.
2. **Сухомлинський В. О.** Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Василь Сухомлинський ; уклад. Сухомлинська О. В. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2016. – С. 19.
3. Дошкольное воспитание. – 1969. - №4. – С. 102-103; №6. – С. 112-113; №7. – С. 103-104.
4. **Сухомлинський В. О.** Серце віддаю дітям / Василь Сухомлинський. – Харків: Акта, 2012. – 538 с.
5. **Сухомлинский В. А.** Хрестоматия по этике / Василий Сухомлинский ; сост. Сухомлинская О. В. – М. : Педагогика, 1990. – 304 с.
6. **Сухомлинська О. В.** Про цю книгу [Передмова] / Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Василь Сухомлинський ; уклад. Сухомлинська О. В. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2016. – С. 11.
7. **Сухомлинська О. В.** Художні мініатюри В. Сухомлинського в культурологічному вимірі. / Ольга Сухомлинська. – К. : Рідна шк., 2007. - №1. – С. 3.
8. **Сухомлинська О. В.** Художні мініатюри В. Сухомлинського в культурологічному вимірі / Ольга Сухомлинська. – К. : Рідна шк., 2007. - №1. – С. 7.
9. **Хоружа Л. Л.** Етичні домінанти виховання особистості (за матеріалами «Хрестоматії з етики В. О. Сухомлинського» / Л. Л. Хоружа / Збірник наук. праць Херсон. держ. ун-ту. – Херсон, 2009. – Вип. 53. – С. 57-61.
10. **Сімон О. П.** Василь Сухомлинський і дошкілля Полтавщини / автор-уклад. Сімон О. П. – Полтава : ПОППО, 2008. – 200 с. ; Думати, мислити, дивуватись: працюємо за В. Сухомлинським: ранній вік / [упор. Вороніна Т.]. – К. : Шк. світ, 2008. – 24 с. та ін.
11. **Тоцька Т. П.** Філософія для дітей та дорослих за літературними творами В. Сухомлинського. / Тетяна Тоцька. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с. ; Тоцька Т. П. Добре слово, або Як прищеплювати любов до рідної мови / Тетяна Тоцька. – К. : Вихователь методист дошкільного закладу, 2018. – №2. – С. 51-57.
12. **Савченко О. Я.** Читанка: підручник для 2-го класу: у 2-х ч. – К., 2002; Читанка: підручник для 3-го кл.: у 2-х ч. – К., 2003; та ін.
13. Дидактичні матеріали до уроків рідної мови за творчою спадщиною В. О. Сухомлинського / упор. О. І. Месевря / Головне упр. Освіти і науки

Черкас. Облдержадм., Черкас. обл. ін-ту післяд. освіти пед. працівників. – Черкаси, 2010. – 64 с.; Проект «Сухомлинський – 100», що здійснюється Святошинським районним центром позашкільної освіти м. Києва – [cprs.kiev.ua>proect_suhomlinski_100](http://cprs.kiev.ua/proect_suhomlinski_100).

14. **Масоха Л. М.** Роль шкільної бібліотеки в розвитку творчої особистості школярів на літературній спадщині В. О. Сухомлинського. / Масоха Л. М., Кащев В. М. – Бровари: Упр. освіти і науки Броварськ. міськ. ради, 2018. – 67 с.

Л.В. Сухомлинская. МИР СКАЗОК ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ.

Аннотация. В статье охарактеризованы художественные миниатюры украинского педагога Василия Сухомлинского - сказки, рассказы, этюды, притчи, былины как составляющую детской литературы, занимает значительное место в современном педагогическом процессе и составляет существенный компонент информационного обеспечения образовательного пространства Украины. Проанализированы взгляды ученых на художественное наследие, раскрыто творческое ее внедрение в дошкольном образовании, использование в начальной школе, во внешкольном образовании, эстетическом воспитании.

Доказано, что творческое освоение мира сказок Василия Сухомлинского осуществляет заметное влияние на современное образовательное информационное поле Украины.

Ключевые слова: Василий Сухомлинский, инсценировки, информационное поле, методика, мир сказок, начальная школа, окружающая среда, художественные миниатюры, чтение.

L.V. Sukhomlinskaya. WORLD TALK OF VASILY SUKHOMLINSKY IN THE CONTEMPORARY INFORMATION SPACE OF UKRAINE.

Abstract. The article describes the artistic miniatures of the Ukrainian teacher Vasilyi Sukhomlinskyi - fairy tales, stories, etudes, parables, epics as a component of children's literature, occupies a significant place in the modern pedagogical process and constitutes an essential component of the information support of the educational space of Ukraine. The views of scientists on the artistic heritage are analyzed, its creative implementation in preschool education is revealed, its use in primary school, in extracurricular education, and in aesthetic education.

It is proved that the creative development of the world of fairy tales by Vasily Sukhomlinskyi has a significant influence on the modern educational information field of Ukraine.

In the pre-school there are widely used assemblies of Sukhomlinsky's artistic miniatures: "The Clean Well" (1993), "Eternal Poplar" (2002), "The Flaming Gull" (2008, 2016), "The Flower of the Sun" (2009), "All Good People - One Seven 'I' (2009) and others. Based on the content of artistic works placed in these collections,

preschoolers educate the diverse educational and educational activities of their preschool institutions.

In the sphere of their study, the application includes lessons in the "school of joy", listening to "music of nature", conducting lessons of thinking, contemplation and observation, awakening of thought, narration and reading of stories and fairy tales, conversations with children about listened and read, physical hardening, life in harmony with nature and people.

Interesting and promising is the following direction in school pedagogy as a synthesis of various educational and educational methods when familiarizing with the stories and tales of Sukhomlinskyi: children not only read and transcribe the proposed texts, but also creatively recycle them, write their own tales, play music, draw, play mini games-stories, which corresponds to a holistic and comprehensive approach to child development.

The analysis shows that the artistic-figurative world, which V. Sukhomlinskyi said for children, now lives in his full-fledged life, tends to develop, deepen and spread. And these processes should become a separate subject of research in the future.

Key words: *Vasily Sukhomlinskyi, staging, information field, methodology, world of fairy tales, primary school, surrounding medium, miniature art, reading.*

References

1. **Cherednychenko D.S.** Velykyi pedahoh i velykyi pysmennyk. [Great teacher and great writer] / Dmytro Cherednychenko / z kn.: Vasyl Sukhomlynskyi. Chysta krynytsia. – K.: Veselka. – 1993. – S. 5.

2. **Sukhomlynskyi V.O.** Ya rozpovim vam kazku... Filosofiiia dlia ditei. [I will tell you a fairy tale ... Philosophy for children.] / Vasyl Sukhomlynskyi ; uklad. Sukhomlynska O. V. – Kh. : VD «ShKOLA», 2016. – S. 19.

3. Doshkolnoe vospytanye. [Preschool education.] – 1969. – №4. – S. 102–103; №6. – S. 112–113; №7. – S. 103–104.

4. **Sukhomlynskyi V.O.** Sertse viddaiu ditiam. [I give my heart to the children.] / Vasyl Sukhomlynskyi. – Kharkiv: Akta, 2012. – 538 s.

5. **Sukhomlynskyi V.A.** Khrestomatyia po etyke. [Ethics books] / Vasylyi Sukhomlynskyi ; sost. Sukhomlynskaia O. V. – M. : Pedahohyka, 1990. – 304 s.

6. **Sukhomlynska O.V.** Pro tsiu knyhu. [About this book.] [Peredmova] / Sukhomlynskyi V. O. Ya rozpovim vam kazku... Filosofiiia dlia ditei / Vasyl Sukhomlynskyi ; uklad. Sukhomlynska O. V. – Kh. : VD «ShKOLA», 2016. – S. 11.

7. **Sukhomlynska O.V.** Khudozhni miniatiury V. Sukhomlynskoho v kulturolohichnomu vymiri. [Artistic miniatures of V. Sukhomlynsky in the culturological dimension.] / Olha Sukhomlynska. – K. : Ridna shk., 2007. – №1. – S. 3.

8. **Sukhomlynska O.V.** Khudozhni miniatiury V. Sukhomlynskoho v kulturolohichnomu vymiri. [Artistic miniatures of V. Sukhomlynsky in the

culturological dimension.] / Olha Sukhomlynska. – K. : Ridna shk., 2007. – №1. – S. 7.

9. **Khoruzha L.L.** Etychni dominanty vykhovannia osobystosti. [Ethical dominance of personality education] (za materialamy «Khrestomatii z etyky V. O. Sukhomlynskoho» / L. L. Khoruzha / Zbirnyk nauk. prats Kherson. derzh. un-tu. – Kherson, 2009. – Vyp. 53. – S. 57–61.

10. **Simon O.P.** Vasyl Sukhomlynskyi i doskillia Poltavshchyny. [Vasyl Sukhomlynskyi and preschool Poltava region.] / avtor-uklad. Simon O. P. – Poltava : POIPPO, 2008. – 200 s. ; Dumaty, myslyty, dyvuvatys: pratsiuemo za V. Sukhomlynskym: rannii vik / [upor. Voronina T.]. – K. : Shk. svit, 2008. – 24 s. ta in.

11. **Totska T.P.** Filosofiia dlia ditei ta doroslykh za literaturnymy tvoramy V. Sukhomlynskoho. [Philosophy for children and adults for literary works by V. Sukhomlynsky.] / Tetiana Totska. – K. : Shk. svit, 2010. – 128 s. ; Totska T. P. Dobre slovo, abo Yak pryshchepliuvaty liubov do ridnoi movy / Tetiana Totska. – K. : Vykhovatel metodyst doshkilnoho zakladu, 2018. – №2. – S. 51–57.

12. **Savchenko O.Ya.** Chytanka [Reader]: pidruchnyk dlia 2-ho klasu: u 2-kh ch. – K., 2002; Chytanka: pidruchnyk dlia 3-ho kl.: u 2-kh ch. – K., 2003; ta in.

13. Dydaktychni materialy do urokiv ridnoi movy za tvorchoiu spadshchynoiu V. O. Sukhomlynskoho. [Didactic materials for the lessons of the native language for the creative heritage of V.O. Sukhomlynsky.] / upor. O. I. Mesevria / Holovne upr. Osvity i nauky Cherkas. Oblderzhadm., Cherkas. obl. in-tu pisliad. osvity ped. pratsivnykiv. – Cherkasy, 2010. – 64 s.; Proekt «Sukhomlynskyi – 100», shcho zdiisniuetsia Sviatoshynskym raionnym tsentrom pozashkilnoi osvity m. Kyieva – cprs.kiev.ua>proect_suhomlinski_100.

14. **Masokha L.M.** Rol shkilnoi biblioteky v rozvytku tvorchoi osobystosti shkoliariv na literaturnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho. [The role of the school library in the development of the student's creative personality on the literary heritage of V.O. Sukhomlynsky.] / Masokha L. M., Kashcheiev V. M. – Brovary: Upr. osvity i nauky Brovark. misk. rady, 2018. – 67 s.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2018р.

Прийнято до друку 06.04.2018р.

РОЗДІЛ II

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

УДК 37.01:347.63-055.62

Едита Відавська
ORCID id 0000-0002-0964-0341

ПРАВА ДИТИНИ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Ідея прав людини (дитини) сягає своїм корінням роздумів перших педагогів, що підкреслювали значення суб'єктності у виховних відносинах. Можна зарахувати до них українського педагога Василя Сухомлинського, який багато черпав із творів польського педагога Януша Корчака. Основна тема цієї роботи – опис шляху міжнародної спільноти до правового санкціонування ролі та значення прав дитини у вигляді Конвенції прав дитини. Конвенція є найбільш універсальним у предметному та геополітичному сенсі міжнародним договором, у який вписано суб'єктність дитини, а обсяг прав і свобод охоплює всі категорії прав людини. Ця своєрідна конституція прав дитини повинна служити дороговказом у виховній діяльності всіх педагогів.

Ключові слова: права людини, права дитини, Конвенція про права дитини, суб'єктність дитини, людська гідність

© Відавська Е., 2018

Дитинство – це соціальний артефакт, а не біологічна категорія.

Ніл Постман

Вступ. 2018 року відзначатиметься багато важливих річниць. Цього року у Польщі святкуватимуть соту річницю здобуття незалежності, яке відбулося 11 листопада 1918 року, пройшло також сто років з моменту, коли жінки вибороли виборчі права (закріплені ухваленим 28 листопада 1918 року декретом тимчасового керівника держави Юзефа Пілсудського). Для наших сусідів це також визначний рік. 28 вересня 1918 року у селі Василівка Онуфріївського району Кіровоградської області народився Василь Олександрович Сухомлинський, відомий у світі український педагог, дитячий

письменник і публіцист. Його роботи, у тому числі 1500 казок для дітей та молоді, знають у багатьох країнах, оскільки їх охоче перекладали іноземними мовами (53 мови), а його найвідоміша книга «Серце віддаю дітям» витримала 54 видання, її переклали тридцятьма мовами світу (М. Bybluk, 2007).

Сухомлинський, відомий як представник «педагогіки серця», педагогічного напрямку, описаного Марією Лопатковою (Łopatkowa, 1992), у своїх роботах згадував про спадщину ще одного представника такого підходу до виховного процесу, Януша Корчака (Suchomliński, 1978). Ці великі мислителі і педагоги були одними з тих, хто закладав основи сприйняття дитини як цілісної особи з належними їй невідчужуваними правами, що закінчилося ухваленням на міжнародному рівні Конвенції про права дитини 20 листопада 1989 року (*Convention on the Rights of the Child*) (Konwencja, 1989; Widawska, 2009).

Говорячи про права людини, ми маємо на увазі універсальні та основоположні права і свободи, належні кожній людині. Права людини визначають межі діяльності влади, яка представляє більшість у демократичному суспільстві. Вони захищають індивіда від найсильнішого з потенційних порушників – державної влади, яка при демократії означає волю більшості (Nowicki, 1998). Права людини – це вертикальні відносини, стосунки на лінії влада – індивід, держава – індивід. При цьому поняття «державна» вживається тут у дуже широкому розумінні, що охоплює всю публічну владу, тобто не лише державну, а й муніципальну владу, а також установи, органи та особи, які виконують делеговані завдання на користь та від імені держави (Osiałyński, 2011). Так, наприклад, різного роду обмеження публічної влади з огляду на права і свободи людини стосуються також дирекції та персоналу приватної установи, якщо вона виконує делеговані державою обов'язки (наприклад, пов'язані з навчанням чи лікуванням). Слід зазначити, що таке делегування може бути домислюваним, вирішальним може бути факт отримання державної фінансової допомоги або податкових пільг, які застосовуються до даної організації чи установи. У контексті навчального

процесу це стосується усіх закладів, що реалізують основоположне право людини, яким є право на освіту .

Раніше згадані педагоги у своїх роботах аналізували ключові питання проблематики прав людини та їх фактичної реалізації. Вони писали про ставлення до дітей на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, прийняття людської гідності та підготовку молодого покоління до функціонування у суспільстві шляхом передачі знань і формування умінь та навичок (Łopatkowa, 1992; Korczak, 1984; Suchomliński 1978). Такий спосіб сприйняття дитини як цілісного суб'єкта виховних відносин дозволяє звернути увагу у цьому процесі на права людини (права дитини) як у вимірі дотримання цих прав, так і в контексті просвіти дітей на тему належних їм прав і, передусім, ефективних засобів їх захисту. Такі знання, мабуть, є необхідними не лише самим вихованцям різних суспільних установ і закладів, а й для усім учасникам соціального життя.

Що таке права людини (дитини)? Раніше уже підкреслювалося, що права людини – це універсальні, основоположні, належні кожній людині права в її стосунках з державою. Більш детальне визначення дає цьому поняттю Цезари Мік, пишучи, що права людини – це ситуаційно розшаровані природні людські можливості, які є індивідуальними по суті, але соціально обумовленими, рівними і невідчужуваними, і характеризуються суб'єктною, предметною, територіальною, часовою, а частково й культурною універсальністю, є необхідними і незмінно впливають з властивій кожній людині гідності (Мік, 1992, с. 27).

Отже, права людини – це **природні** права, яких держава не створює і яких не надає. Більше того, держава не в змозі їх позбавити, однак вона може впливати на користування ними. **Невідчужуваність** прав людини, пов'язана з їх природним джерелом, стосується їх іманентного характеру – не можна їх зректися, продати, передати у заставу чи віддати у спадок. Вони стосуються усіх людей, а кожне раціонально необґрунтоване, у тому числі за фізичними чи біологічними ознаками, диференціювання прав щодо даної особи є

рівнозначним її дискримінації. Людина народжується з багажем своїх прав, **універсальних та індивідуальних**, а їх суб'єктом є індивід. Кожна людина незалежно від віку, статі чи етнічного походження є «володарем» своїх прав.

Фундаментальним поняттям у концепції прав людини є невідчужувана **людська гідність (гідність людини)**, яка не має нічого спільного з особистою гідністю, безпосередньо пов'язаною з поведінкою особи. Гідність людини – це нормативна категорія. Повсюдна людська гідність зумовлює універсалізм прав і свобод, передусім егалітарний суб'єктний універсалізм (ними користуються усі незалежно від віку, статі, раси, віросповідання чи інших прикмет) (Widawska, 2016).

Можливість захисту своїх прав є тим, що відрізняє моральні права від позитивних. Законні позитивні права не треба обґрунтовувати, слід їх довести (факти, докази). Отже, правовий статус прав людини дає їм значно кращий захист, ніж моральний статус.

Саме поняття прав людини базується на трьох тезах (Osiatyński, 1998, с. 16):

- кожна влада є обмеженою – рамки влади повинні бути чітко визначеними, що у контексті навчального процесу може означати встановлення засад і правил взаємодії вихователя і вихованця та обсягу «владарювання» першого;

- кожна людина має певний автономний простір, в який не може втручатися жодна влада, – сферу приватного життя, особистої свободи, яку необхідно шанувати і захищати також у навчально-виховному контексті;

- кожна людина може вимагати від держави захисту своїх прав, тобто повинна існувати система, що дозволяє ефективно заявляти претензії у судовому порядку у випадку порушення прав і свобод людини, – система, якою може скористатися кожен, без обмежень, пов'язаних з його індивідуальними рисами (наприклад, з огляду на вік, тобто дитина теж може ефективно захищати свої права).

Такий спосіб сприйняття відносин влада-індивід, учитель-учень був дуже близький згаданим у вступі «педагогам серця». Як писав Януш Корчак, «вихователь, який не втовкмачує, а звільняє, не тягне, а піднімає вгору, не пригнічує, а формує, не диктує, а навчає, не вимагає, а запитує, разом з дитиною переживає чимало натхненних митей» (Korczak 1984, с. 172). Такий вихователь черпає радість і задоволення із взаємодії з вихованцем, шануючи його природні права, права дитини, що вкрай важливо.

Говорячи про можливість практичної реалізації своїх прав, слід згадати про поділ прав людини на дві групи (Nowicki, 1998):

- **процесуальні** права – доступні заходи (і пов'язані з ними інститути), що дозволяють змусити органи влади дотримуватися закону і реалізувати ці права;

- **матеріальні** права – конкретні права і свободи, належні кожній людині.

Що стосується першої категорії процесуальних прав, їх можна назвати лише кілька (наприклад, право на судовий захист), а от у випадку матеріальних прав слід згадати про ще одну класифікацію. Отже, матеріальні права діляться на (Nowicki, 1998):

- **права** (позитивні права) – обов'язок органів влади зробити щось для кожного з нас;

- **свободи** (негативні права) – заборона для влади втручатися в певні сфери життя.

Якщо у людини є якесь право, обов'язком влади є щось зробити для неї, а якщо людина має якісь свободи, держава повинна утриматися від певних дій.

Порушенням прав людини може бути дія, коли наказується утримання від дій, і бездіяльність, якщо законом передбачено дію. Зобов'язання у сфері прав людини мають переважно негативний характер, тобто вимагають, щоб держава дозволила особам користуватися правами і утрималася від втручання (наприклад, вимагають, щоб влада не практикувала довільного позбавлення свободи чи не обмежувала доступ до інформації), але стосуються також відповідальності держави за порушення норм, що передбачають певні дії

влади (наприклад, відсутність чіткого виконання судових процедур, ненадання захисту законній маніфестації від провокаторів).

Підсумуємо: права людини регулюють стосунки між індивідом і державою. Претензії, пов'язані з правами людини, завжди адресують державі, їх виконання також забезпечує держава. Такий спосіб регламентації суспільного життя стосується всіх сфер функціонування людини як індивіда, який є частиною соціальної мережі взаємозв'язків. Уже з наймолодших років дитина стикається з ситуаціями, коли її права та свободи поважають чи, навпаки, порушують. Кожний контакт з інституційними структурами – це своєрідна перевірка на ефективність роботи системи захисту прав людини (прав дитини).

Від Нойгофа до Конвенції. Права дитини є результатом деталізації та розширення прав людини з огляду на особливу позицію дитини у суспільстві. Дитина вважається особою, що потребує більш розвинутої системи захисту та допомоги з боку держави. Це пов'язано як з психофізичними особливостями, так і з історично обумовленою позицією дитини як істоти, яка ще не володіє усіма атрибутами дорослої людини (Aries, 2010; Jarosz, 2009; Milne, 2015; Śliwerski, 2007). Саме тому права дитини – це система спеціального захисту, що стосується осіб, наражених на особливу небезпеку порушення їх прав і свобод з огляду на ситуацію, в якій вони знаходяться, – ситуацію залежності.

Ідея про те, що дитина потребує особливого захисту, народилася у кінці XIX століття – перші роздуми на тему прав дитини з'явилися на зламі XIX і XX століть. Нижче наведено кілька важливих для розвитку ідеї прав дитини дат, з тим застереженням, що тут вказані лише певні ключові події:

- Йоганн Генріх Песталоцці, швейцарський педагог і письменник, якого називають батьком народної школи, створив у 1773 році у Нойгофі заклад для бідних дітей, дітей вулиці (Kierski, 1927); тут варто нагадати, що Василя Сухомлинського називають «павлиським Песталоцці»;

- 8-річна Мері Еллен Вілсон з Балтимора, яка страждала від фізичного насильства з боку своєї прийомної матері, отримала у 1874 року допомогу від

місцевого відділення товариства запобігання жорстокому поводженню з тваринами (Regoli, Hewitt, DeLisi, 2017). Ця подія започаткувала американський суспільний рух за права дитини і запобігання насильству, який вплинув на появу численних неурядових організацій, що діяли на користь наймолодших членів суспільства, часто на місцевому рівні;

- з 1880 року в Європі почали з'являтися перші організації та асоціації кримінологів і суддів, що займалися справами неповнолітніх осіб, покинутих і бездомних. Діяльність цих організацій зосереджувалася на зміні кримінального законодавства щодо дітей та на створенні для них виховних установ;

- Конгрес кримінологів у Берліні (1890) ухвалив резолюцію, в силу якої до осіб, яким не виповнилось 14 років, не можна застосовувати передбачених кримінальним кодексом покарань (Czaja, 2016);

- 1892 року створено Асоціацію дитячої освіти, перейменовану 1946 року на Міжнародну асоціацію дитячої освіти (*Association for Childhood Education International*), яка вже 126 років активно діє у сфері прав дитини (<https://www.acei.org/about/>);

- 1899 року у Чикаго створено перший суд для неповнолітніх, результатом чого стало менш суворе ставлення до неповнолітніх осіб, які вступили у конфлікт з законом (<http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/279.html>);

- 1915 року в Норвегії зрівняли права шлюбних і позашлюбних дітей (в інших європейських країнах цей процес тривав довше, наприклад, у Бельгії ця зміна відбулася лише після рішення Європейського суду з прав людини у Страсбурзі

у 1979 році, справа «Маркс проти Бельгії») (Czyż, 2002);

- 15 квітня 1919 року в Англії створено *The Save the Children Fund* (відому як *Save the Children*), першу у світі організацію, що займалася захистом прав дитини. Її засновницями були сестри Еглантайна Джебб і Дороті Бакстон (<https://www.savethechildren.org.uk/>), а через кілька місяців після цієї події у

Швеції з'явилася організація *Rädda Barnen (Save the Children Sweden)* – відповідник британської фундації (<https://www.raddabarnen.se/>);

- 26 вересня 1924 року Генеральна Асамблея Ліги Націй ухвалила Декларацію прав дитини (відому як Женевська декларація), нарис якої у лютому 1923 року підготувала і подала для підпису міжнародним делегатам конференції *International Save the Children Union* у Женеві раніше згадана Еглантайна Джебб, а одним з підписантів був Януш Корчак. Декларація передбачала п'ять принципів, відповідно до яких дорослі повинні ставитися до дітей незалежно від їх раси, національності чи віросповідання, а головною була теза, згідно з якою діти мають право на захист і допомогу, особливо у ситуації загрози (Deklaracja, 1924);

- після закінчення Другої світової війни на підставі ухваленого на міжнародному рівні Статуту було створено ЮНЕСКО (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Статут набув чинності після підписання двадцятьма державами-учасниками, і 4 листопада 1946 почала свою діяльність найбільша міжнародна організація, основне завдання якої – підтримка розвитку шкільної освіти та навчання, особливо тих в країнах, в яких реалізація права на здобуття освіти знаходиться під загрозою (<https://en.unesco.org/>);

- 11 грудня 1946 року з ініціативи поляка Людвика Райхмана Генеральна Асамблея ООН створила ЮНІСЕФ (*United Nations International Children's Emergency Fund*). Першочерговим завданням цієї організації було надання допомоги дітям – жертвам Другої світової війни, згодом діяльність ЮНІСЕФ охопила також інші сфери, з особливим урахуванням захисту дітей від усіляких проявів насильства, права на охорону здоров'я та права на освіту (<https://www.unicef.org/>);

- дискусії про значення прав дитини, що велися на міжнародному рівні, принесли свої плоди – 20 листопада 1959 року Генеральна Асамблея ООН ухвалила другу Декларацію прав дитини, яка розширила обсяг прав, передбачених у Женевській декларації, і містила 10 принципів: рівність усіх

дітей у користуванні правами, без жодних винятків і розрізнення за будь-якими ознаками; забезпечення спеціального захисту; право на ім'я і громадянство; право користуватися соціальним забезпеченням; спеціальна освіта і піклування для дітей з інвалідністю, право на виховання у сім'ї; право на здобуття освіти; право на пріоритетне ставлення при отриманні захисту і допомоги; захист від примусової праці і насильства, а також заборона торгівлі дітьми; захист від практики, яка може заохочувати дискримінацію, у поєднанні з вихованням у дусі взаєморозуміння, толерантності і братерства (https://www.ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwd/akty_prawne/onz/deklaracja_praw_dziecka.pdf);

- датою, важливою з точки зору польських активістів у сфері захисту прав дитини, було заснування 21 листопада 1981 року Комітету захисту прав дитини. Ініціаторкою створення цієї першої у Східній Європі неурядової організації, що зосереджує свої зусилля навколо реалізації основних прав дитини (людини), була раніше згадана Марія Лопаткова. Комітет, прагнучи до реалізації головної мети, якою є допомога скривдженій дитині та її сім'ї, діє через свої регіональні відділення у всій Польщі (<http://kopd.pl/>);

- 1981 рік був важливим також у загальноєвропейському вимірі, оскільки саме тоді у Норвегії було створено абсолютно незалежний інститут, що стоїть на варті прав і свобод дітей, – інститут Уповноваженого з прав дитини (<http://barneombudet.no/english/>). У Польщі така посада з'явилася 1988 року, тепер її займає Марек Міхаляк (<https://brpd.gov.pl/>).

Усі вищеописані події, котрі являють собою лише певний побіжний огляд важливих моментів в історії думки про права людини (дитини), були черговими кроками на шляху до ухвалення міжнародною спільнотою документа, який є своєрідною конституцією прав дитини – Конвенції про права дитини.

Робота над змістом Конвенції тривала близько 70 років. Як уже раніше згадувалося, у 1924 році Ліга Націй, попередник ООН, ухвалила першу Декларацію прав дитини, стверджуючи, що «людство зобов'язане дати дітям

усе найкраще» (Deklaracja, 1924). Статут Організації Об'єднаних Націй (1945) також закликав поважати права людини і фундаментальні свободи. У Загальній декларації прав людини, ухваленій Генеральною Асамблеєю ООН у 1948 році, сказано: «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах» (Deklaracja, 1948). Ця Декларація підкреслює, що материнство і дитинство дають право на особливе піклування, і називає сім'ю природним і основним осередком суспільства. Проте згадані документи мали декларативний характер і не зобов'язували держави дотримуватися передбачених у них принципів. З нагоди Міжнародного року дитини (*International Year of The Child*), що відзначався 1976 року, ООН прийняла рішення про початок робіт над підготовкою конвенції, яка мала стосуватися прав дитини, тобто визначати засади захисту прав наймолодших учасників соціального життя, і бути обов'язковою до виконання державами-учасницями. Два роки потому Польща подала у Комітет ООН з прав людини пропозицію з проектом конвенції. Конвенцію про права дитини було остаточно ухвалено Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року (документ редагувався представниками 43 країн, до складу групи експертів увійшли представники урядів, громадянського суспільства, незалежні експерти, спостерігачі з держав, що не є членами ООН, та представники органів ООН). Конвенція набула чинності 2 вересня 1990 року з моменту ратифікації двадцятьма державами і являє собою, разом із факультативними протоколами, міжнародну конституцію прав дитини.

Висновки. Конвенція встановлює міжнародні норми поведінки з дітьми, а її дія поширюється на всіх осіб віком до 18 років. Ураховуючи кількість держав, які ратифікували цей правовий документ (2018 року кількість держав становить 116 – див.

https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=en),

можна вважати його найбільш універсальним джерелом прав і свобод дитини (людини). Передбачений Конвенцією каталог прав і свобод (особисті,

політичні, соціальні, економічні, культурні права), підкріплений зобов'язанням держав-учасниць упроваджувати їх у життя та створювати ефективні механізми забезпечення їх дотримання, є правовим виміром здійснення рекомендацій таких педагогів, як Сухомлинський чи Корчак, про ставлення до дітей на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Текст Конвенції базується на чотирьох основних принципах:

- рівності, який означає, не більше і не менше, як те, що всі діти, незалежно від їх рис та ознак, є рівними перед законом, дітей не можна дискримінувати з огляду на расу, колір шкіри, стать, мову, релігію, національне, етнічне або соціальне походження, стан здоров'я чи будь-які інші обставини;

- багатоаспектного розвитку особи та його підтримки державою у максимально можливому обсязі – отже, діти мають право на розвиток у всіх вимірах функціонування (фізичному, психічному, духовному, інтелектуальному, культурному, моральному і соціальному);

- блага дитини, яке є вихідною точкою здійснюваних державою заходів, а це, своєю чергою, пов'язано з забезпеченням можливості участі дитини у рішеннях, що стосуються її життя, наприклад, через висловлення своєї думки у даній справі;

- субсидіарності, що визначає рамки втручання держави у сімейне життя, – оскільки сім'я є природним середовищем розвитку індивіда, держава, шануючи автономію сім'ї, повинна втручатися лише у виняткових обґрунтованих випадках (Czyż, 2002; Jarosz, 2009; Łopatka, 1998; Andrzejewski, 1999).

Уперше в історії ми маємо справу з прямо висловленою і вписаною в правові рамки тезою, що дитина – це людина, а не майбутня людина. Те, про що писав Корчак, – мабуть, найвідоміший вислів польського педагога «немає дітей – є люди» – помітили і закріпили на конвенційному рівні. Установлюючи такі рамки, держави-учасниці, а також усі представники влади, у тому числі вчителі, зобов'язуються дотримуватися і фактично реалізувати

права дитини (людини). Сухомлинський писав: «Хочеться, щоб діти були мандрівниками, відкривачами й творцями у цьому світі. Спостерігати, думати, розмірковувати, переживати радощі праці й пишатися створеним, творити красу й радість для людей і знаходити в цьому творенні щастя, захоплюватися красою природи, музики, мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця і радість і горе інших людей, переживати їхні долі, як глибоко особисту справу, – такий мій ідеал виховання» (1978, с. 123). Втілення цього ідеалу в життя невід'ємно пов'язане з практичною реалізацією прав і свобод дитини у навчальному просторі.

Література

1. **Andrzejewski M.**, *Pomocnicza rola państwa w świetle Konwencji o Prawach Dziecka i prawa polskiego*, [w:] *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*, (red.) Z.W. Stelmaszuk, Warszawa 1999.
2. **Aries P.**, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010.
3. **Bybluk M.**, *Suchomliński (Suchomłyński) Wasyl Aleksandrowicz*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VI, (red.) Tadeusz Pilch, Warszawa 2007.
4. **Czaja M.**, *Ochrona rozwoju dziecka przed zagrożeniami w aspekcie prawa międzynarodowego, europejskiego i krajowego*, Warszawa 2016.
5. **Czyż E.**, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002.
6. *Deklaracja praw dziecka*, 26 września 1924.
7. **Jarosz E.**, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2009.
8. **Kierski F.**, *Jan Henryk Pestalozzi*, T. I, Warszawa 1927.
9. *Konwencja o prawach dziecka*, Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.
10. **Korczak J.**, *Pisma wybrane*, Tom I, Warszawa 1984.
11. **Łopatkowa M.**, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
12. **Mik C.**, *Zbiorowe prawa człowieka. Analiza krytyczna koncepcji*, Toruń 1992.
13. **Milne B.**, *Rights of the Child: 25 Years After the Adoption of the UN Convention*, Springer International Publishing Switzerland 2015.
14. **Nowicki M.**, *Co to są prawa człowieka?*, [w:] *Szkoła praw człowieka. Teksty wykładów*, Warszawa 1998.
15. **Osiatyński W.**, *Prawa człowieka i ich granice*, Kraków 2011.
16. **Postman N.**, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001.
17. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, 10 grudnia 1948, Paryż, General Assembly resolution 217 A.

18. Regoli R.M., Hewitt J.D., DeLisi M., *Delinquency in Society*, Burlington 2017.
19. Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
20. Suchomliński W., *Oddaję serce dzieciom*, Warszawa 1978.
21. **Widawska E.**, *Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włącząjącej. Studium przypadku*, „Chowanna” 2016, Tom 1 (46).
22. **Widawska E.**, *System ochrony praw człowieka w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych*, [w:] *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, (red.) L. Koba, W. Waćlawczyk, Warszawa 2009.

Э. Видавска. ПРАВА РЕБЕНКА КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Идея прав человека (ребенка) уходит своими корнями размышлений первых педагогов, подчеркивали значение субъективности в воспитательных отношениях. Можно отнести к ним украинского педагога Василия Сухомлинского, который много черпал из произведений польского педагога Януша Корчака. Основная тема этой работы – описание пути международного сообщества к правовому санкционированию роли и значения прав ребенка в виде Конвенции прав ребенка. Конвенция является наиболее универсальным в предметном и геополитическом смысле международным договором, в который вписана субъективность ребенка, а объем прав и свобод охватывает все категории прав человека. Эта своеобразная конституция прав ребенка должна служить ориентиром в воспитательной деятельности всех педагогов.

Ключевые слова: права человека, права ребенка, Конвенция о правах ребенка, субъектность ребенка, человеческое достоинство.

E. Widawska. CHILDREN'S RIGHTS AS AN IMPORTANT ASPECT OF THE UPBRINGING PROCESS.

Abstract. The idea of human rights / children's rights goes back to the reflection of the first educators indicating the importance of subjectivity in the educational-caring relationship. We can include the Ukrainian pedagogue, Vasiliy Suchomlinskiy, who drew much from the work and works of the Polish pedagogue Janush Korchak. The attempt to show how the international community was in the process of seeking for the legal sanctioning of the place and significance of the rights of the child in the form of a document that is the Convention on the Rights of the Child, is the main topic of this study. The Convention is the most universal, in the subjective and geopolitical sense, international agreement in which the child's subjectivity is inscribed, and the scope of rights and freedoms includes all categories of human rights. This constitution of children's rights should be a guideline in the educational and upbringing activities of all pedagogues.

Key words: human rights, children's rights, Convention on the Rights of the Child, subjectivity, human dignity.

References

1. **Andrzejewski M.**, *Pomocnicza rola państwa w świetle Konwencji o Prawach Dziecka i prawa polskiego*, [w:] *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*, (red.) Z.W. Stelmaszuk, Warszawa 1999. (pl)
2. **Aries P.**, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010. (pl)
3. **Bybluk M.**, *Suchomliński (Suchomłyński) Wasyl Aleksandrowicz*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VI, (red.) Tadeusz Pilch, Warszawa 2007. (pl)
4. **Czaja M.**, *Ochrona rozwoju dziecka przed zagrożeniami w aspekcie prawa międzynarodowego, europejskiego i krajowego*, Warszawa 2016.
5. **Czyż E.**, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002. (pl)
6. *Deklaracja praw dziecka*, 26 września 1924. (pl)
7. **Jarosz E.**, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2009. (pl)
8. **Kierski F.**, *Jan Henryk Pestalozzi*, T. I, Warszawa 1927. (pl)
9. *Konwencja o prawach dziecka*, Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r. (pl)
10. **Korczak J.**, *Pisma wybrane*, Tom I, Warszawa 1984. (pl)
11. **Łopatkowa M.**, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992. (pl)
12. **Mik C.**, *Zbiorowe prawa człowieka. Analiza krytyczna koncepcji*, Toruń 1992. (pl)
13. **Milne B.**, *Rights of the Child: 25 Years After the Adoption of the UN Convention*, Springer International Publishing Switzerland 2015. (pl)
14. **Nowicki M.**, *Co to są prawa człowieka?*, [w:] *Szkoła praw człowieka. Teksty wykładów*, Warszawa 1998. (pl)
15. **Osiatyński W.**, *Prawa człowieka i ich granice*, Kraków 2011. (pl)
16. **Postman N.**, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001. (pl)
17. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, 10 grudnia 1948, Paryż, General Assembly resolution 217 A. (pl)
18. **Regoli R.M., Hewitt J.D., DeLisi M.**, *Delinquency in Society*, Burlington 2017. Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*, Gdańsk 2007. (pl)
19. **Suchomliński W.**, *Oddaję serce dzieciom*, Warszawa 1978. (pl)
20. **Widawska E.**, *Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej. Studium przypadku, „Chowanna”* 2016, Tom 1 (46). (pl)
21. **Widawska E.**, *System ochrony praw człowieka w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych*, [w:] *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, (red.) L. Koba, W. Waclawczyk, Warszawa 2009. (pl)

Стаття надійшла до редакції 08.04.2018 р.

Прийнято до друку 12.04.2018 р.

УДК 373.5.016:81'27-043.83]:37.091.4Сух

Дика Н. М.

ORCID ID 0000-0003- 1385-5027

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті розглянуто проблему формування мовної особистості учня основної школи в контексті педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського. Проаналізовано різні підходи до трактування мовної особистості. Висвітлено основні аспекти поліфункціональності мовної особистості. З'ясовано відмінність компетентнісного підходу від інших підходів. Подано приклади різнорівневих вправ і завдань з української мови компетентнісного спрямування.

Ключові слова: мовна особистість учня основної школи; компетентнісний підхід; педагогічна спадщина; педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського; принципи навчання.

Вступ. Сучасний освітній простір потребує підготовки молодого покоління до основної життєтворчості в якісно нових умовах сьогодення, де провідною є не теоретизація процесу навчання, а формування так званих соціальних навичок (англ. «soft skills»). Наразі не може бути багатовідсоткового розриву між фактами: «Я володію навичками ХХІ століття», «Я формую їх у тих, кого навчаю». Тому, запропонована Міністром освіти і науки Лілією Гриневич Концепція нової української школи, спрямована на ті компетентності, які будуть потрібні сучасній людині у ХХІ столітті, а це потребує реформування змісту освіти, трансформації державних стандартів. Оновлення змісту навчання української мови в загальній середній школі пов'язується з модернізацією освіти, концепцією Нової української школи. Випускник має бути готовим діяти, вміло застосовувати наявні знання й уміння та продукувати нові в умовах невизначеності. Йому вкрай необхідно

буде навчитися брати на себе відповідальність, керувати власним навчанням і розвитком, мати готовність навчатися впродовж життя (Н. Дика, 2017, С. 294).

Взірцем для пересічної й непересічної особистості є Василь Олександрович Сухомлинський, який не втомлювався вчитися й працювати протягом життя. Він досліджував проблеми теорії й методики виховання дітей у школі й родині, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності. Його концептуальні погляди посідають особливе місце і в сучасній лінгводидактиці щодо формування мовної особистості учня в закладах середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Володіння українською мовою, уміння спілкуватися, досягати успіхів у процесі комунікації, уміти самостійно здобувати знання є тими характеристиками особистості, які здебільшого визначають досягнення людини практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасного світу. Дослідники різних галузей (психології — О. Анісімов, І. Семенов, Ю. Степанов та ін.; філософії — В. Біблер, І. Ладенко, О. Спіркін та ін.; лінгвістики — Ю. Караулов, В. Карасик, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Ф. Бацевич та ін.; лінгводидактики — А. Богуш, Н. Будій, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, І. Кучеренко, О. Куцевол, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Потапенко, С. Омельчук, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Струганець, В. Мельничайко та ін.; педагогіки — О. Комар, В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Савченко та ін.) все частіше звертаються до тлумачення поняття мовної особистості, що засвідчує намагання сучасної науки в контексті мовної особистості виокремити феноменальність людини. Питання мовленнєвого розвитку і навчання дітей рідної мови відбито в працях В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», статтях «Слово рідної мови», «Рідне слово», «Слово про слово» та ін..

Метою статті є висвітлення специфіки формування мовної особистості учня основної школи в контексті педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. У лінгвістиці і лінгвокультурології поняття мовної особистості ґрунтовно висвітлено в працях Ф. Бацевича, В. Карасика, Ю. Караулова, Є. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Струганець та інших.

Це зокрема стосується рівневої структури формування мовної особистості, яку умовно можна розшарувати на такі пласти, що забезпечують (рис.1):

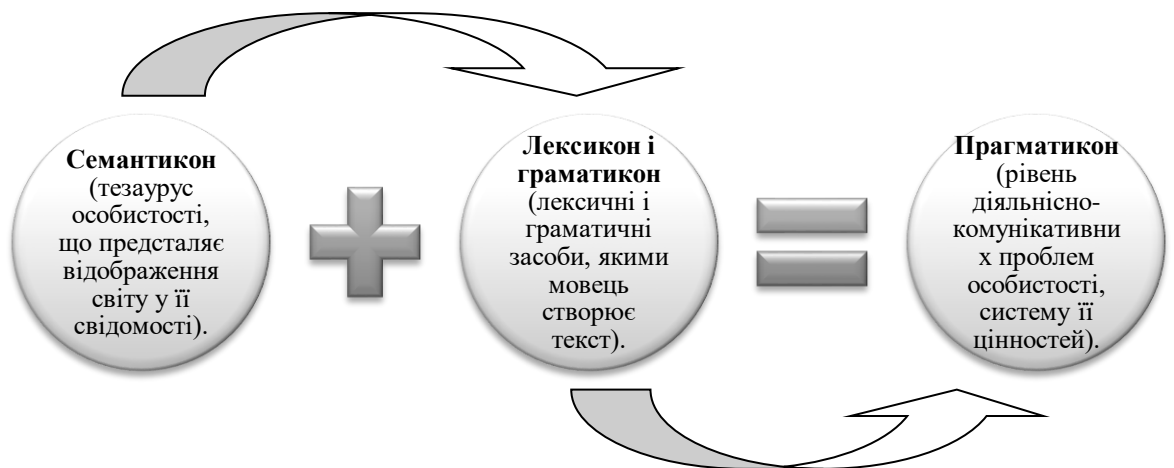


Рис. 1. Рівнева структура формування мовної особистості

Мовна особистість поняття багатоаспектне, а тому для успішного її формування враховуємо усі її структурні елементи. В. Карасик [2, 70] зазначає, що до найважливіших аспектів мовної особистості належать такі (рис.2):

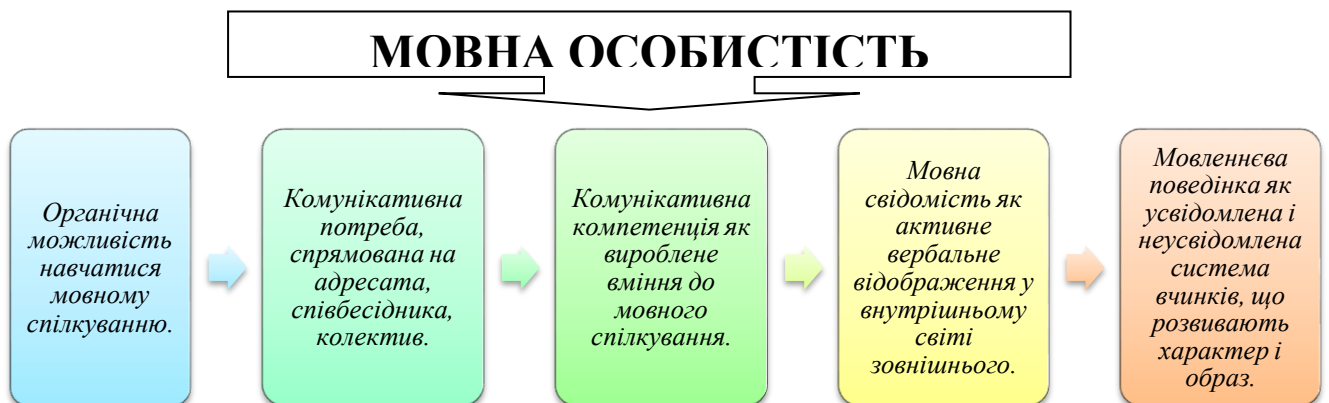


Рис.2. Аспекти поняття «мовна особистість»

У науково-педагогічному доробку Василя Олександровича виокремлюються педагогічні сентенції щодо мовленнєвотворчого розвитку і

культури спілкування особистості, вияву її індивідуальності, креативності. Педагогічна система Сухомлинського ґрунтується на авторських принципах дослідника і полягає у визнанні особистості дитини як найвищої цінності. Кожна особистість, на думку видатного педагога, є «самонеповторною»: «Людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання усього цього неможливо ні вчити, ні виховувати... Якщо ви хочете, щоб виховання зливалось із самовихованням, домагайтесь того, щоб дитина була в центрі уваги» [6, 442].

Щодо формування мовної особистості учня основної школи в контексті педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, хотілося б наголосити на наукових принципах (рис.3), якими він керувався у своїй педагогічній і науковій діяльності. Адже вони слугують фундаментом формування мовної особистості учня, насамперед початкової школи, а потім основної.

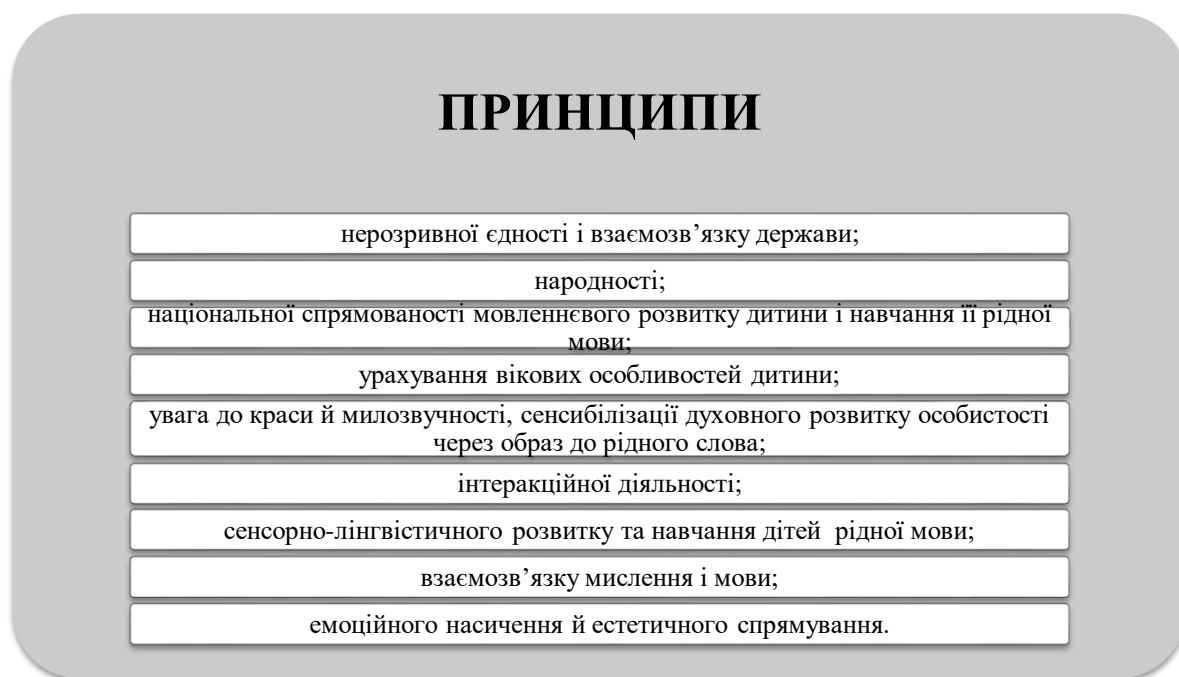


Рис.3. Принципи навчання української мови (у контексті спадщини В. О. Сухомлинського)

З огляду на це нова українська школа створює умови для продуктивної освітньої діяльності учнів з метою розвитку вмінь і навичок XXI ст. (рис.4).



Рис.4. Необхідні навички XXI ст.

Центральне місце в системі освіти належить середній школі. «На відміну від університету, в школі ще можна вирівняти дисбаланс у розвитку дітей. Світогляд закладається саме в сім'ї та школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя» [4, 7]. Робота над формуванням мовної особистості учня в загальноосвітньому навчальному закладі має бути систематичною, послідовною, структурною і базується на поєднанні теоретичного матеріалу з практичним. Зрозуміло, що мовна особистість — це поняття багатоаспектне, для успішного формування якого потрібно враховувати всі зміни, які відбуваються в освітньому процесі.

«Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [4, 7].

Новим концептуальним напрямом сучасної освіти є компетентнісний підхід щодо формування її змісту й визначення технологій, котрий слугує дієвим інструментом. Важливість такого підходу посилюється його спрямуванням на покращення якості освіти, сприяння входженню в соціум, забезпечення умов для його реалізації.

Перший етап у цьому напрямі – оновлення навчальних програм для 5-9 класів. Наукове підґрунтя змін, що внесені до програм є висновки, одержані в результаті аналізу змісту загальної середньої освіти, та положення концепції «Нова українська школа».

Упровадження компетентісного підходу спрямовано на те, щоб перейти від: предмето – до дитиноцентризму; вивчення предмета до особистісно орієнтованого навчання учнів; заучування фактів, до розуміння принципів й усвідомлення цінностей.

Головна відмінність компетентісного підходу, яка відрізняє його від інших підходів, це його інструментальність. Життєва компетентність – це орієнтир для розбудови інноваційного загальноосвітнього навчального закладу (школи життєвої компетентності) та організації в ньому навчально-виховного процесу. Необхідно виокремити такі домінанти компетентісного підходу до середньої освіти (рис. 5):



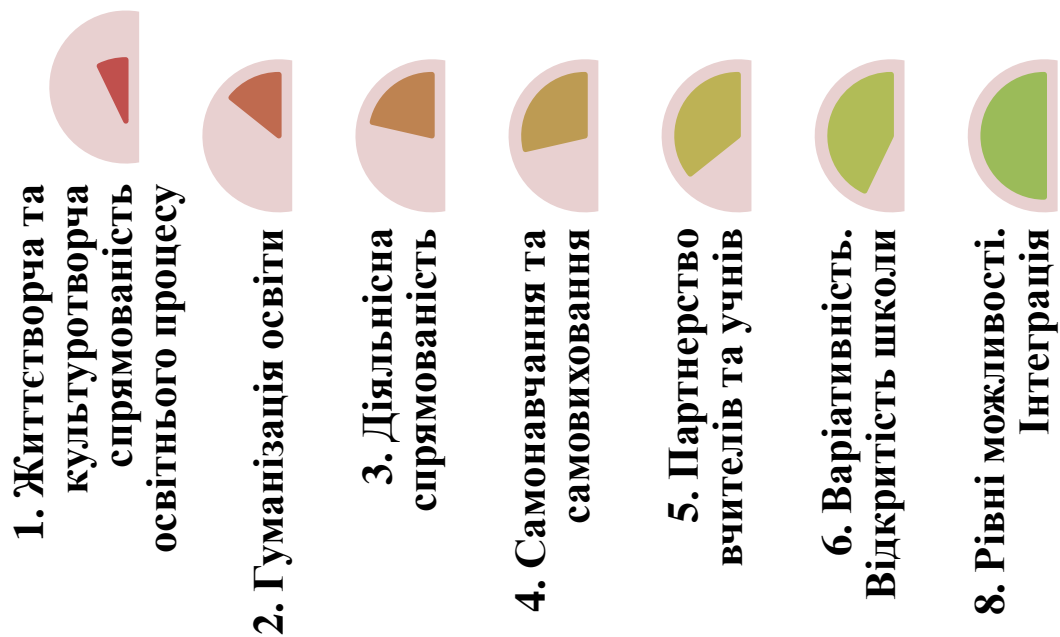


Рис. 5. Домінанти компетентнісного підходу в середній освіті

Формування мовної особистості учня основної школи неможливо без комплексного використання засобів навчання. Використаємо метод комплексної вправи на основі тексту В. О. Сухомлинського. «Я не уявляю, — зазначає В. О. Сухомлинський, — навчання дітей не тільки без слухання, але й без створення казки» [6, 36]. Важливими прийомами методу є коментування тексту, поставлення запитань, виділення головного, добір аргументів, пояснення, перебудова тексту, порівняння, читання, переказ тексту.

Наведемо приклади різнорівневих вправ і завдань компетентнісного спрямування, які сприяють формуванню мовної особистості учня основної школи. Вважаємо за доцільне виокремити принципи, на яких базуються компетентнісно орієнтовані завдання: проблемності, ситуативності, практичної зорієнтованості, стимулювання самостійних рішень дій. Працюючи над компетентнісно орієнтованим завданням, учень сам визначає проблему, контролює процес її вирішення, а вчитель виконує функцію консультанта, що супроводжує самостійну роботу учнів. Ця модель значно підвищує мотивацію учнів, що сприяє покращенню результатів навчання загалом.

- ❖ Прочитай казку В. О. Сухомлинського. Користуючись тлумачним словником, поясни значення 2-3 слів (на вибір).

У конюшини квіти — мов дзвіночки. Але дуже довгі. Десять у глибині дзвіночка стоїть **кухлик** із солодким конюшиновим нектаром. Прилетіла на дзвіночок Бджола, спробувала дістати своїм хоботком, та дарма.

Сидить **Бджола** й плаче. Коли це летить **Джміль** — “Ж-ж-жу...” Розповіла йому Бджола про своє горе.

— Добре, я допоможу, — каже Джміль.

Послав у **конюшиновий** дзвіночок свій довгий хоботок. Висмоктає **нектар** із кухлика.

Підлетіла до нього Бджола, простягла свій **хоботок** до Джмелиного. Джмелик дав їй півкухлика. Подякувала Бджола та й полетіла.

З того часу Джміль і Бджола приятелюють.

- ❖ Прослухай запис казки та створи власний відеоряд (казка на вибір).



В. Сухомлинський. Як Джміль нагодував Бджолу

- ❖ Яка казка В. О. Сухомлинського є улюбленою? Склади й розіграй діалог з однокласником, у якому дай пораду перечитати цей твір. У репліках використовуй синоніми та антоніми (на вибір).

- ❖ Прочитай уривок казки. Поміркуй над питанням, чому біда нас змушує вчитися? Напиши власне продовження казки.

Біда заставляє вчитися

Оленка заплакала. Вона пригадала, як бабуся казала їй: «Вчись, Оленко, шити». А Оленка не хотіла вчитись. Тепер вона просить:

Бабусю, навчіть мене шити...

Сідай, учись, — каже бабуся. — Ось голка, ось нитка.

Поки Оленка втягала нитку в вушко голки, бабуся сиділа мовчки. А як втягла дівчинка нитку, бабуся сказала:

Біда заставляє вчитись...

Висновок. Отже, у працях В.О. Сухомлинського знаходимо багато порад, побажань, рекомендацій щодо організації розвитку мовленнєвої культури учнів, а мовленнєва культура — це основа формування мовної особистості учня. Відтак, поради педагога є актуальними і можуть бути реалізовані в освітньому процесі в середніх закладах освіти з метою формування мовної особистості учня.

Література

1. **Дика Н.М.** Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи / Н. М. Дика // Молодий вчений, 2017. – №11. – С. 294-297.
2. **Карасик В.И.** Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 334 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 6-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: (<http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczia.pdf>)
5. **Мацько Л.І.** Українська мова в освітньому просторі: Навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
6. **Сухомлинський В.О.** Вибрані твори: в 5 т. Т. 5. Статті / В.О. Сухомлинський; [редкол.: Дзевєрін О. Г. (голова), Грищенко М. М., Заволока С. П., Сухомлинська Г. І. [та ін.]]. – Київ : Радянська школа, 1977. – 639 с.
7. **Сухомлинський В.О.** Вогнегровий коник: Казки. Притчі. Оповідання / упоряд. і передм. О. В. Сухомлинської. – К.: Знання, 2017. – 255 с.

Дикая Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАСЛЕДИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотація. В статтє рассмотрено проблему формирования языковой личности ученика основной школы в контексте педагогического наследия В. А. Сухомлинского. Проанализированы различные подходы к трактовке языковой личности. Освещены основные аспекты полифункциональности языковой личности. Выяснено отличие компетентностного подхода от других подходов. Даны примеры разноуровневых упражнений и заданий по украинскому языку компетентностного направления.

Ключевые слова: языковая личность ученика основной школы; компетентный подход; педагогическое наследие; педагогическое наследие В. А. Сухомлинского; принципы обучения.

Dyka N. FORMATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF THE PUPIL OF THE MAIN SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE V. SUKHOMLYNSKOHO

Abstract. *The article deals with the problem of the formation of the linguistic personality of a student of the main school in the context of V. pedagogical heritage. Sukhomlinsky Different approaches to the interpretation of the linguistic personality are analyzed. The main aspects of multifunctionality of linguistic personality are highlighted. The difference of the competence approach from other approaches is found out. Examples of multilevel exercises and tasks in the Ukrainian language of competence are given. Competency approach is simply a renewal of education, and its effective tool. The first stage in this direction is the updating of training programs for 5-9 grades. The scientific basis for the changes made to the programs is the conclusions drawn from the analysis of the content of general secondary education and the provisions of the concept "New Ukrainian School".*

Implementation of the competent approach is aimed at moving from: subject-to-child centrist; from studying the subject to personally oriented learning of students; from learning facts, to understanding principles and awareness of values. Formation of the linguistic identity of a pupil of the main school is impossible without the complex use of teaching aids. We use the method of complex exercise based on the text of V. Sukhomlynskoho. Important methods of the method are commenting on the text, asking questions, selecting the main one, selecting arguments, explaining, rebuilding the text, comparing, reading, translating the text.

We consider it appropriate to highlight the principles on which competency-oriented tasks are based: problem-solving, situational, practical orientation, and stimulation of independent decision-making. By working on a competency-oriented task, the student himself identifies the problem, controls the process of its solution, and the teacher carries out the role of a consultant accompanying the independent work of the students. This model greatly enhances the motivation of students, which contributes to improving the learning outcomes in general.

Key words: *linguistic identity of a pupil of a primary school; competent approach; pedagogical heritage; pedagogical legacy V. Sukhomlynskoho; principles of learning.*

References

1. **Dyka N.** *Formuvannia movnoi osobystosti uchnia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh realizatsii kontseptsii novoi ukrainskoi shkoly [Formation of the linguistic personality of a student of a comprehensive educational institution in the conditions of the implementation of the concept of a new Ukrainian school] / N. Dyka / Molodyi vchenyi, 2017. – №. 11. – P. 294–297. (ukr)*

2. **Karasik V.** *Jazyk social'nogo statusa [Language of social status] / V. Karasik. — M.: ITDGK «Gnozis», 2002. — 334 p. (rus)*
3. **Karaulov Ju.** *Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [Russian language and linguistic personality] / Ju. Karaulov. — M.: Izd-vo LKI, 2007. — 264 p. (rus)*
4. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School] [electronic resource]. — Mode of access: (<http://mon.gov.ua/News%202016/12/05/konczepczyia.pdf>) (ukr)*
5. **Mats'ko L.** *Ukrayins'ka mova v osvith'omu prostori: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv-filolohiv osvith'o-kvalifikatsiynoho rivnya «mahistr» [Ukrainian language in the educational space: A manual for students philologists educational qualification level «master»] / L. Mats'ko. — K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2009. — 607 p. (ukr)*
6. **Sukhomlynskyi V.** *Vybrani tvory : v 5 t. T. 5. Statti [Selected Works: in 5 tons of T. 5. Articles] / V. Sukhomlynskyi. — K.: Radianska shkola, 1977. — 639 p. (ukr)*
7. **Sukhomlynskyi V.** *Vohnehryvyi konyk: Kazky. Prytchi. Opovidannia [Fire-headed grasshopper: Tales. Parables Story] / Order. and the front. O. Sukhomlynskoj. — K.: Znannia, 2017. — 255 p. (ukr)*

*Стаття надійшла до редакції 02.04.2018р.
Прийнято до друку 06.04.2018р.*

УДК 378:159.94:37.091.4Сухомлинський

М.В. Козир

ORCID id 0000-0001-8402-2589

«ПЕДАГОГІКА СЕРЦЯ»: УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПРАКТИКУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО.

***Анотація.** У статті висвітлено інформаційні особливості поняття «педагогіка серця» як ефективного напрямку встановлення емоційного контакту в процесі педагогічної взаємодії; визначено завдання і мету інтеграції ідей В.О. Сухомлинського у практику освітнього процесу ЗВО у форматі «педагогіки серця»; окреслено шляхи їх впровадження як підґрунтя якості освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства; проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних науковців, лінгводидактів, педагогів-практиків щодо педагогічної спадщини видатного педагога.*

***Ключові слова:** емоційний інтелект, емоційний контакт, заклад вищої освіти, інформаційна педагогіка, «педагогіка серця», освітній процес, якість освіти.*

© Козир М. В., 2018

*«Щоб стати справжнім педагогом, вихователем дітей,
треба віддати їм своє серце, пройти школу сердечності,
тобто, пізнати серцем все, чим живе,
про що думає вихованець».*
(В.О. Сухомлинський)

Вступ. Сучасна соціальна ситуація у світі змушує дітей часом почуватися некомфортно. Вони відчують на собі постійний тиск інформаційного суспільства. Потік негативної інформації є настільки масштабним, що малеча з дитинства сприймає цей негатив як норму. На нашу думку, така тенденція є небезпечною для суспільства і держави загалом, адже в майбутньому це вплине на формування асоціальної та соціально неприйнятної поведінки майбутніх громадян. Саме тому дуже важливо максимально оточити дітей позитивними емоціями та належним моральним прикладом як у родині, так і у школі, на дитячих майданчиках, у позашкільних освітніх установах.

Процес підготовки майбутніх педагогів охоплює багатоаспектні питання дидактики і теорії виховання, адже на сьогодні надто важливим є сформувати фахівця освітньої галузі нового формату, здатного знайти підхід до кожної дитини, вбачати в ній не лише здобувача знань і компетентностей, а в першу чергу – особистість. Власне на цьому свого часу наголошував видатний педагог-гуманіст, автор унікальної педагогічної системи – Василь Олександрович Сухомлинський.

В Україні 2018 рік оголошено роком В.О. Сухомлинського (***Проект постанови Верховної Ради України від 06.06.2017 № 6546 Дата розгляду: 06.06.2017***). На державному рівні запропоновано проведення низки заходів, присвячених даній події. Власним дослідницьким проектом ми маємо на меті привернути увагу до актуальності впровадження принципів гуманної педагогіки Василя Сухомлинського в наш час, дослідження і вивчення літературного доробку видатного педагога; поєднання зусиль школи і батьків у формуванні гармонійно розвиненої особистості дитини через роботу з дитячою книгою; до необхідності духовного відродження нації засобами так званої «педагогіки серця».

Метою даної статті є дослідження процесу інтеграції так званої «педагогіки серця» та взагалі упровадження педагогічних ідей В.О. Сухомлинського у практику освітнього процесу закладу вищої освіти (у форматі інформаційної педагогіки).

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців, лінгводидактів, педагогів-практиків надав можливість визначити теоретичну основу нашого дослідження.

Провідні аспекти педагогічної теорії і практики Василя Сухомлинського розглядалися у дослідженнях М. Антонця, І. Беха, Н. Гупан, Н. Дічек, І. Зязюна, В. Кузя, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинської, В. Федяєвої. Автори наукових розвідок акцентують увагу на значущості позитивного емоційного стану дитини в процесі навчання, на вихованні педагогами бажання вчитися. Так у колі досліджень О. Сухомлинської неабияку роль відіграють питання розвитку «позитивного почуття задоволення учінням, щоб із цього почуття виник і утвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися» (В. Сухомлинський, 1977, с.7).

Виокремленню етапів становлення складових педагогічної системи В.О. Сухомлинського і їх розвитку присвятили власні праці М. Богуславський, Б. Кваша, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, А. Розенберг, О. Сухомлинська.

Вивчення педагогічного доробку Василя Олександровича не обмежується колом вітчизняних досліджень, а й інтегрується у міжнародний науковий простір: Х. Франчос і М. Ціандзі (Греція), В. Іфферт, Р. Штайник, Е. Гартман (Німеччина), М. Библюк, С. Лашин (Польща), Л. Мілков (Болгарія), Бі Шуджі, Ван Ігао (Китай), А. Кокеріль (Австралія).

Професор Ван Ігао зазначає, що «потрібно запозичити ті ідеї В.О. Сухомлинського, які допоможуть у процесі навчання й виховання ще більше сформувати людські почуття, прищепити любов, звільнити учнів від важкого вантажу «навчання заради іспитів», виховати у них гуманістичні засади» (Лі Цзихуа, 2011, С.51-53).

На нашу думку необхідним критерієм якості сучасного освітнього процесу є встановлення емоційного контакту викладача з аудиторією. Важливим показником також є обізнаність педагога у питаннях особливостей власного емоційного інтелекту, високий рівень розвитку його емоційно-інтелектуальних здібностей у процесі управління взаємовідносинами.

Аналіз зарубіжних досліджень засвідчив, що вивченням емоційного інтелекту займалася низка вчених: Р. Бар-Он – некогнітивною теорією емоційного інтелекту, Х. Вайсбах і У. Дакс – емоційним інтелектом як умінням «інтелектуально» керувати власним емоційним життям, Д. Гоулман висвітлював питання теорії емоційної компетентності, Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо розробляли теорію емоційно-інтелектуальних здібностей тощо.

Л. Виготський досліджував ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів, яку згодом розвивали у власних працях О. Леонтьєв (про те, що мислення має емоційну (афективну) регуляцію) і С. Рубінштейн (про вплив емоцій на інтелектуальний процес). Д. Люсіну належить розроблення двокомпонентної теорії емоційного інтелекту.

Не можна не погодитися з багатьма твердженнями дослідників про те, що справжній педагог зобов'язаний мати високий рівень емпатії. Свого часу Деніель Гоулман так описував людей із розвиненим емоційним інтелектом: вони добре розуміють власні емоції (самосвідомість); керують власними емоціями (самоконтроль); з емпатією ставляться до емоцій інших людей (соціальне розуміння; добре справляються з емоціями інших людей (управління взаємовідносинами).

Власне на високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагога, на нашу думку, і спирався гуманіст Василь Сухомлинський, коли висловлювався про те, що «піклування про успіхи в навчанні починаються з піклування про те, що їсть і як спить дитина, яке її самопочуття, як вона грається, скільки годин протягом дня буває на свіжому повітрі, яку книжку читає і яку казку слухає, що малює і як висловлює в малюнку свої думки й почуття, які почуття пробуджує в її душі музика природи, яка улюблена казка є у дитини, наскільки

чутливо сприймає вона радощі й негаразди людей, що вона створила для інших і які почуття пережила у зв'язку з цим» (В. Сухомлинський, 1977, с. 58).

«Педагогіка серця» як ефективний напрям встановлення емоційного контакту в процесі педагогічної взаємодії. Займаючись дослідженням педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, нами було знайдено термін «педагогіка серця» (В. Сухомлинський, 1977, с. 316). У відповідь на лист Михайла Ч., в якому він звертається із запитанням: «Як подолати байдужість?», Василь Олександрович ділиться роздумами про те, що «молодіжна педагогіка – це не педагогіка уроку, а педагогіка душі і серця, думки і переконання. Неймовірно складна річ!» (В. Сухомлинський, 1977, с. 317). Педагог має перед кожним вихованцем відкривати «світ майбутній і не тільки загальний, а й особистий: кожного хлопця, кожної дівчини». На цьому шляху дуже важливим критерієм педагогічної майстерності є можливість випереджати хоч на один крок все те, що відбувається навкруги, і не лише на словах, а у безпартійній буденній практиці.

Другою, не менш важливою настановою В.О. Сухомлинського для педагогів є те, що кожна істина, яка впливає із «педагогіки серця», має біти тісно пов'язаною із багатьма іншими істинами, і «якщо в одному якому-небудь куточку юнацького серця утвориться порожнеча, вона загрожують всьому серцю. Ідеться про святині юнацтва.» (В. Сухомлинський, 1977, с. 318).

У наш час, коли розвиток інформаційних технологій набирає обертів, формат традиційної педагогіки змінився форматом інформаційної педагогіки, варто пам'ятати про те, що власне педагог вкладає в душу кожної дитини. Готуючи фахівців освітньої галузі високого гатунку, викладачі закладів вищої освіти педагогічних спеціальностей мають встановлювати емоційний контакт з кожним студентом, а також вчити цьому майбутніх педагогів. Із цією метою, на нашу думку, є доцільним впровадження проектної діяльності у форматі «50х50», коли 50% лекційних занять студенти поєднують із 50% практичного застосування теорії в проектах.

Таким чином, у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка» студентами II курсу спеціальності «Українська філологія» Інституту філології Київського університету імені Б. Грінченка було ініційовано проект «Дитяча усмішка», який спрямовано на популяризацію у суспільстві унікальності педагогічного досвіду видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського, на дослідження його літературної спадщини з метою осучаснення його творів і донесення змісту до сучасних маленьких читачів і їх батьків зі збереженням початкового авторського задуму. Адже «виховання великого, доброго серця, – писав Василь Олександрович, – це, образно кажучи, турбота про ту гілку, на котрій зеленіють пишні паростки людяності, гуманності». Базою для апробації авторських перероблених версій було обрано школу I-III ступенів №231 Оболонського району міста Києва, а саме – 3-А клас (класний керівник: Терещенко Олена Іванівна – вчитель початкових класів, звання «Старший вчитель»). Вже другий рік діти цього класу ведуть читацькі щоденники прочитаних оповідань Василя Олександровича, а вчитель вдало застосовує запропоновану видатним педагогом методику навчання в «Школі під блакитним небом», володіючи високою емоційною культурою та неабияким емоційним інтелектом. Свого часу видатний педагог так висловлювався рівень розвитку емоційної культури вчителя: «Емоційна культура – це, образно кажучи, правильно налаштована скрипка. Тільки тоді, коли скрипка настроєна, на ній можна грати. Учителеві треба вміти контролювати свої сердечні поривання розумом, не піддаватися емоційній стихії. Особливо важливо це тоді, коли треба приймати рішення в зв'язку з помилковими, необачними, одним словом, неправильними вчинками ваших учнів. Мистецтво й майстерність педагога саме і полягає в умінні поєднувати сердечність з мудрістю. (В. Сухомлинський, 1977, с. 322)

Інтеграція ідей В.О. Сухомлинського у практику освітнього процесу ЗВО у форматі «Педагогіки серця».

Інтеграція проекту «Дитяча усмішка» в українське суспільство, на нашу думку, допоможе висвітлити актуальність проблеми взаємовідносин сучасних

батьків і дітей, яка полягає в тому, що за браком часу батьки не приділяють достатньої уваги власним дітям, не надають належного морального прикладу та не сприяють духовному зростанню майбутнього покоління нашої держави.

Як спосіб вирішення даної проблеми вважаємо за необхідне проведення неформатних виховних заходів із учнівською та студентською молоддю, літературні бесіди з батьками, використовуючи засоби ІКТ, дискусійні методи навчання («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Акваріум», «Займи позицію», «Засідання експертної групи», «Дискусійний клуб», «Килимкові читання», «Віртуальна подорож» тощо). Таким чином, впровадження Проекту в освітнє середовище школи та Університету сприятиме формуванню наступних навичок XXI століття: здійснення вибору та прийняття комплексних рішень; відповідальність за спільний результат; співпраця в групі; бачення зв'язків між минулими і сучасними подіями; пристосування до складності та стрімких змін сучасного світу; бажання і здатність навчатися протягом життя.

Одним із важливих інструментів досягнення цієї цілі є казки. Казки допомагають зрозуміти основу взаємовідносин між людьми, усвідомити, що таке любов, дружба, радість, смуток, обман, злість, і все це на простих і зрозумілих прикладах. У своєму проекті ми користуємось унікальним досвідом видатного педагога та письменника В.О. Сухомлинського, адже він присвятив усе своє життя дослідженню дитячої психології, вивченню найтонших особливостей дитячої душі. І щоб донести мораль його літературної спадщини – казок до сучасного читача, ми у нашому проекті робимо спробу їх актуалізувати, зберігши початковий авторський задум.

- 1) студентами-філологами спільно з учнями 3-А класу «Килимкових читань під блакитним небом» з метою обміну життєвим досвідом: формування в учасників проекту бачення суспільних проблем, напрацювання шляхів розв'язання конфліктів у системі «дитина-дитина», «дитина-педагог», «дитина-батьки»; розвиток відчуття прекрасного в цьому світі; збереження родинних традицій; розуміння себе як нерозривного цілого з природою – м. Київ, м. Катовице;

- 2) видання і презентація збірки авторських казок студентів і дітей «Дитяча усмішка» (на матеріалі оповідань і казок В.О. Сухомлинського);
- 3) проведення тренінгу «Коло вибору» щодо розроблення правил класу на основі принципів дитиноцентризму (матеріали творів В.О. Сухомлинського) – Терещенко О.І., м. Київ;
- 4) моделювання сюжетів авторських казок дітей із використанням конструктора «LEGO-SYSTEM» – Терещенко О.І., м. Київ;
- 5) Віртуальна подорож «Стежками Сухомлинського» до НВК «Павліська загальноосвітня школа I-III ступенів – ліцей імені В. О. Сухомлинського» – Л.В. Сухомлинська – м. Київ;
- 6) започаткування «Саду Матері» і «Квітника Радості» на пришкольній ділянці школи I-III ступенів №231 Оболонського району м. Києва за участі представників КМДА, РДА, доньки та онуки видатного педагога – Ольги і Лесі Сухомлинських, адміністрації школи, вчителів, студентів, батьків і учнів – м. Київ;
- 7) відкриття інтерактивної «Сонячної галереї» творчих робіт студентів, дітей і батьків (на матеріалі літературної спадщини видатного педагога) на базі ДПНБ ім. В.О. Сухомлинського – м. Київ;
- 8) презентація проекту «Дитяча усмішка», ознайомлення цільової аудиторії з унікальним досвідом В.О. Сухомлинського – Козир М.В., м. Катовіце;
- 9) проведення презентації досвіду роботи координатора Терещенко О.І. – м. Катовіце;
- 10) започаткування «Алеї добрих справ»: висадження дерев студентами разом із Л.В. Сухомлинською – м. Катовіце.

Висновки. Таким чином, під час написання та обговорення авторських версій казок діти навчатимуться висловлювати власну думку, вдало її аргументувати перед аудиторією однолітків, аналізувати досвід стосунків в родині, формуватимуть власний світогляд на основі прочитаних творів. У процесі проведення неформатних заходів студенти розвиватимуть креативність, критичне мислення, ментальну гнучкість, отримуватимуть

практичний досвід комунікації з підростаючим поколінням Z. Підготовка і проведення виховних заходів закладатимуть основи взаємовідносин між людьми, усвідомлення, що таке любов, дружба, радість, смуток, обман, злість, і все це на простих і зрозумілих прикладах.

Отже, варто зазначити: думку про те, що любити дітей – це найлегша і найпростіша справа нами скасовано. Багато хто з батьків і педагогів вважають, що бути добрим, бути рідним своїй дитині, бажати добра, бути доброзичливим – це вже і є любов. Але таке розуміння проблеми є дещо хибне. У проекті «Дитяча усмішка» ми керуємося наступним висловом Василя Олександровича: «Любити дітей – це, як б сказав, найтонша, найскладніша і наймудріша річ, яка приходить з досвідом. Справжня любов поєднує в собі відповідальність за дитину і бажання добра. Якщо є відповідальність, то є і вимогливість. Справжня вимогливість – це дитя любові і відповідальності».

Література

1. Концепція Нової української школи. Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
2. Лі Цихуа. Використання педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в освітньому процесі КНР. //Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. «Педагогічні науки». – Вип. 1.33., 2011. – С.51-53. Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/12_9.pdf
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /В. О. Сухомлинський// Вибр. твори: В 5-ти т. Т. 3. К.: Рад. школа, 1977. – С. 7-279.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. / В. О. Сухомлинський //Вибр. твори: В 5-ти т. Т. 2. К.: Рад. школа, 1976. – С. 419-654.
5. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа. / В. О. Сухомлинський //Вибр.твори: В 5-ти т. – Т. 4. К.: Рад. школа, 1976. – С. 7-390.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. / В. О. Сухомлинський //Вибр.твори: В 5-ти т. - Т. 4. К.: Рад. школа, 1976. – С. 393-626.
7. Сухомлинський В.О. Педагогіка серця. //Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. Статті. – К., «Рад.школа», 1977. – С.316-321.
8. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні. //Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. Статті. – К., «Рад.школа», 1977. – С.321-330.

Козырь М. В. «ПЕДАГОГИКА СЕРДЦА»: ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Аннотация. В статье освещены информационные особенности понятия «педагогика сердца» как эффективного направления установления

эмоционального контакта в процессе педагогического взаимодействия; определены задачи и цели интеграции идей В.А. Сухомлинского в практику образовательного процесса УВО в формате «педагогика сердца»; намечены пути их внедрения как основы качества образования в условиях развития информационного общества; проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, лингводидактов, педагогов-практиков, посвященные изучению педагогического наследия выдающегося педагога.

Ключевые слова: информационная педагогика, качество образования, образовательный процесс, «педагогика сердца», учреждение высшего образования, эмоциональный интеллект, эмоциональный контакт.

Kozyr M. "PEDAGOGY OF THE HEART": INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL IDEAS V.A. SUKHOMLINSKY IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL PROCESS OF ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION.

Abstract. *The article highlights the information features of the concept of "heart pedagogy" as an effective way to establish emotional contact in the process of pedagogical interaction; tasks and goals of integration of ideas are defined V.O. Sukhomlinsky in the practice of the educational process of the UHE in the format of "heart pedagogy"; the ways of their introduction as the basis of the quality of education in the conditions of the development of the information society are outlined; the works of domestic and foreign scientists, linguodidacts, teachers-practitioners, devoted to the study of pedagogical heritage of an outstanding teacher are analyzed.*

In our time, when the development of information technology is gaining momentum, the format of traditional pedagogy has changed the format of information pedagogy, it is worth remembering that the teacher himself puts into the soul of each child. When preparing specialists of the high-level educational sector, teachers of higher education institutions of pedagogical specialties should establish emotional contact with each student, and also teach future educators. To this end, in our opinion, it is expedient to implement the project activity in the format "50x50", when 50% of the lectures students combine with 50% of the practical application of the theory in the projects.

Thus, the study of the subject "Pedagogy" second-year students of the specialty "Ukrainian Philology" Institute of Philology of Boris Hrinchenko Kyiv University initiated the project "Children's smile", which is aimed at promoting the society unique educational experience outstanding teacher-humanist V.O. Sukhomlynsky, study his literary heritage in order to modernize his works and report content to modern little readers and their parents with the preservation of the original author's idea.

When writing and discussing the author's versions of fairy tales, children will be taught to express their own opinion, successfully argue for it in front of an audience of peers, analyze the experience of relationships in the family, form their own worldview on the basis of read works. In the course of informal events, students

will develop creativity, critical thinking, mental flexibility, get practical experience of communication with the younger generation Z. Preparation and conduct of educational activities will lay the foundations for the relationship between people, awareness of what love, friendship, joy, sadness, deception, anger, and all this in simple and clear examples.

Key words: *information pedagogy, quality of education, educational process, "heart pedagogy", institution of higher education, emotional intelligence, emotional contact.*

References

1. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly. [Concept of the New Ukrainian School.] Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (ukr)

2. *Li Tszykhua.* Vykorystannia pedahohichnoi spadshchyny V.O. Sukhomlynskoho v osvithomu protsesi KNR. [Use of pedagogical heritage V.O. Sukhomlynsky in the educational process of the People's Republic of China.] //Naukovyi visnyk MDU imeni V.O. Sukhomlynskoho. «Pedahohichni nauky». – Vyp. 1.33., 2011. – S.51-53. Rezhym dostupu: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/12_9.pdf (ukr)

3. *Sukhomlynskyi V.A.* Sertse viddaiu ditiam. [I give my heart to the children] /V. O. Sukhomlynskyi// Vybr. tvory: V 5-ty t. T. 3. K.: Rad. shkola, 1977. – S. 7-279. (ukr)

4. *Sukhomlynskyi V.O.* Sto porad uchytelevi. [One hundred tips for the teacher.] / V. O. Sukhomlynskyi //Vybr. tvory: V 5-ty t. T. 2. K.: Rad. shkola, 1976. – S. 419-654. (ukr)

5. *Sukhomlynskyi V.O.* Pavlyska serednia shkola. [Pavlyska high school.] / V. O. Sukhomlynskyi //Vybr.tvory: V 5-ty t. – T. 4. K.: Rad. shkola, 1976. – S. 7-390. (ukr)

6. *Sukhomlynskyi V.O.* Rozmova z molodym dyrektorom. [Talk with a young director.] / V. O. Sukhomlynskyi //Vybr.tvory: V 5-ty t. - T. 4. K.: Rad. shkola, 1976. – S. 393-626. (ukr)

7. *Sukhomlynskyi V.O.* Pedahohika sertsia. [Pedagogics of the heart.] //Vybrani tvory. V 5-ty t. T.5. Statti. – K., «Rad.shkola», 1977. – S.316-321. (ukr)

8. *Sukhomlynskyi V.O.* Slovo vchytelia v moralnomu vykhovanni. [Word of the teacher in moral education.] //Vybrani tvory. V 5-ty t. T.5. Statti. – K., «Rad.shkola», 1977. – S.321-330. (ukr)

Стаття надійшла до редакції 22.03.2018 р.

Прийнято до друку 29.03.2018 р.

УДК 373.3.091.33:[37.016:003-028.31]

О.І. Терещенко

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НАВИЧКИ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті автор наголошує на пріоритетному завданні сучасної освіти: розвитку дитини як неповторної особистості, реалізації творчого потенціалу, формуванні критичного мислення, прагненні до самостійної пізнавальної діяльності. Обґрунтовує значущість застосування в освітньому процесі початкової школи інтерактивних технологій навчання. Узагальнює думки дослідників дидактики про те, що ефективними засобами пробудження живого інтересу до літературного читання, формування в учнів навички свідомого читання поряд із іншими інноваційними методами є дидактичні ігри.

Ключові слова: дидактична гра, інтерактивні технології, мотивація, навичка свідомого читання, особистість, рефлексія, свідомість.

© Терещенко О.І., 2018

*«Навчіть у початкових класах всіх дітей читати так,
щоб вони вмiли читаючи думати й, думаючи, читати»
В. Сухомлинський*

Вступ. Сучасна початкова школа покликана забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілісного розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Пріоритетним завданням сучасної школи є розвиток дитини як неповторної особистості, реалізація її творчого потенціалу, формування критичного мислення, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності.

Одним із найважливіших умінь дитини є вміння читати. Обсяг інформації постійно зростає, а щоб отримати її з книг, преси, Інтернету, потрібно вмiти читати. Сьогодні як ніколи актуальні слова Василя Сухомлинського: *«Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці.*

Читання – це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя». В умовах особистісно зорієнтованого навчання потрібна така система читання, яка забезпечить розвиток дитини, збагатить її емоційно – художній досвід, інформаційно – естетичну базу, що сприятиме становленню духовного розвитку, розвиватиме відчуття прекрасного.

Аналіз сучасних досліджень. Численні дослідження вчених доводять, що читання – важливий компонент у всебічному розвитку зростаючої особистості. Навичка читання об'єднує дві групи умінь: уміння, які пов'язані з відтворенням звукової форми слова, та уміння, що ґрунтуються на виявленні та усвідомленні смислової інформації (розуміння, виразність читання).

Питаннями розвитку навички свідомого читання опікувалися такі дослідники, як: В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, О. Савченко, Н. Скрипченко, В. Едігей, В. Зайцев, І. Пальченко, І. Федоренко.

Свого часу Василь Олександрович Сухомлинський, говорячи власне про роль книги у житті дитини, зауважував: «Захоплення книжкою в поєднанні всього буття дитини має стояти на першому місці. Однією і істинною педагогічною вірою є безмежна віра в виховну силу книжки» (В. Сухомлинський, 1977, с. 141).

Поділяємо підхід О. Савченко, яка акцентує увагу педагогів на тому, що «усвідомленість залежить від правильності і виразності читання, правильність від темпу, рівня усвідомленості, а виразність відображає всі якості навички читання» (О. Савченко, 2013).

Погоджуємося із висновком І. Пальченка про те, що формуванню навички читання передуює процес розвитку в дитини здібності до цієї навички (І. Пальченко, 2018).

На думку І. Федоренко якість запам'ятовування прочитаного матеріалу залежить від рівня розвитку швидкості читання, коли увага учнів сконцентрована не на власне процесі читання, а на сприйнятті (І. Федоренко, 2018).

Безсумнівним є бачення Валерія Едігея щодо розмежування процесу читання на причитування та усвідомлення прочитаного. Адже саме в цьому віці «закладаються ті здібності, які дозволяють не лише прочитати, а й запам'ятати прочитане, аналізувати. Проблема в тому, щоб зробити прочитане цікавим, привабливим, ненабрідливим і полюбити магію перетворення суми символів в образ» (В. Едігей, 1993, С. 25).

Таким чином, читання є процесом, який базується на використанні розумової діяльності, певних способах кодування інформації, яка надходить під час її обробки у мозок. Читання дитини – процес сприймання, розуміння та відтворення у усній або графічній формах змісту прочитаного. Серед усіх загально навчальних умінь та навичок для подальшого навчання в основній школі важливе місце займає вміння свідомого, виразного читання, яке формується у початковій школі.

Оволодіння навичками свідомого читання вимагає від молодшого школяра досить високого рівня розвитку розумових операцій аналізу і синтезу. Усвідомлення тексту потребує складної мислительної роботи, в результаті якої визначається головна думка тексту. Цей процес спочатку не простий для дитини, бо у кожному тексті відображення дійсності опосередковано авторським розумінням. Потрібно навчити розуміти кожную думку, яка міститься у тексті, брати з тексту той зміст, що вклав у нього автор при написанні, відчувати те, що відчувала інша людина.

На нашу думку, читання – це головне вміння людини в житті, без якого вона не може повноцінно пізнавати навколишній світ. І тому, цьому настільки необхідному умінню учить вчитель початкової школи. Як зробити, щоб це вчення не перетворювалося на гіркі тортури? Що придумати, щоб урок читання став найулюбленішим? Як учити читанню, щоб діти полюбили книгу, адже книга, прочитана в дитинстві, залишається в пам'яті на все життя і впливає на подальший її розвиток?

Робота вчителя в будь-якому напрямі повинна бути систематичною і регулярно, тільки тоді вона може дати якийсь результат. В своїй роботі я

постійно прагну прищепити моїм вихованцям інтерес до читання, всіма силами намагаюся їм довести, що знання одержують з книг, привчаю дітей користуватися довідковою літературою.

Психологи стверджують, що на успішність учня впливає більше 200 чинників. Причому виявляється, що одним із головних факторів, що впливає на процес навчання учнів, є вміння швидко, правильно і вдумливо читати.

Отже, читання повинне стати стежкою, що веде до вершин розумового, морального і естетичного виховання. Тому, інтерес до нього виховую не тільки для того, щоб діти стали грамотними людьми, а головним чином для того, щоб росли вони добрими, відкритими, уміли розуміти іншу людину, співчувати їй, допомагати.

Інтерактивні технології навчання. Інтерактивні технології як технології взаємонавчання варто використовувати обережно, з огляду на те, щоб не перетворити їх застосування в самоціль. Відомо, що інтерактивний урок складається з п'яти етапів:

I. Мотивація.

II. Оголошення, представлення теми та очікування навчальних результатів.

III. Надання необхідної інформації.

IV. Інтерактивна вправа.

V. Рефлексія (підбиття підсумків), оцінювання результатів уроку.

Мета етапу мотивації – сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорювання.

На цьому етапі використовую прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, зацікавленість до знань та процесу їх сприймання. Проводжу вправи «Роз'єднай слова», «Мікрофон».

На етапі оголошення теми та очікування навчальних результатів метою є забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти і чого від них чекає учитель. На цьому етапі уроку проводжу вправу «Вилучи зайве»: добираю гасло уроку; вставляю в текст гасла окремі

слова (назви цифр, тварин, рослин тощо) та записую зашифроване гасло на дошці; пропоную учням вилучити зайві слова і прочитати девіз уроку.

На III етапі - дати учням достатньо інформації, щоб потім на її основі виконувати практичні завдання. Тут використовую метод «Два-чотири-всі разом», який передбачає розвиток у молодших школярів навичок спілкування в групах, «Акваріум», який використовую при знайомстві школярів з новими художніми текстами, обговоренні подій того чи іншого художнього твору, вчинків героїв оповідань чи казок.

Готуючись провести з учнями інтерактивну вправу, пропоную їм спочатку виконати підготовчі завдання: прочитати, продумати, відповісти на питання.

Рефлексія – дуже важливий етап інтерактивного уроку. Мета рефлексії: згадати, виявити, усвідомити та перевірити, чи досягнуті очікувані результати навчання. У процесі підбиття підсумків: використовую відкриті запитання: як? чому? що?; прошу висловити власну думку; наполягаю на описовому, а не оціночному характеру коментарів; прошу говорити про реально зроблене; розбираємося із причинами (чому? як? хто?).

Наприкінці інтерактивного уроку проводимо спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи.

При підготовці до інтерактивного уроку: глибоко вивчаю і продумую матеріал, у тому числі додатковий, наприклад, тексти, ситуації, завдання для груп тощо; планую і розробляю заняття, визначаю ролі учасників, готую питання та можливі відповіді; мотивую учнів до навчання, добираючи найцікавіші для них випадки, проблеми; оголошую очікувані результати (цілі) заняття; добираю різноманітні методи для привернення уваги учнів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи класу.

Організуючи з учнями роботу за принципом інтерактивного навчання, пам'ятаю: виконання вправ за інтерактивними технологіями полягає у тому, що будь-яка вправа або завдання складається з трьох елементів: ознайомлення

з інструкцією, виконання вправи або навчального завдання, підбиття підсумків вправи та проведення рефлексії.

Застосування інтерактивного навчання здійснюють шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів. Так, при фронтальній роботі з учнями використовують такі методи, як «Уявний мікрофон», «Мозковий штурм», «Незакінчене речення»; при кооперативній формі організують роботу учнів в парах («Обличчя до обличчя», «Один – удвох – усі разом»), роботу учнів в малих групах («Акваріум», «Ротаційні трійки»). Використовують в своїй роботі, також, і інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Драматизація», і методи навчання у дискусії: метод «ПРЕС», «Займи свою позицію».

Ефективними засобами пробудження живого інтересу до літературного читання, формування в учнів навички свідомого читання поряд із іншими інноваційними методами є дидактичні ігри. Як відомо, гра переключає довільну увагу дітей на навчальний процес, на розв'язання навчального завдання. Вона спонукає учнів до виконання більшої кількості різних завдань, сприяє більш свідомому, ґрунтовному засвоєнню знань, умінь і навичок. Застосування ігор на уроці літературного читання допомагає урізноманітнити роботу учнів, зняти напруження від звичайної навчальної діяльності, переключити увагу школярів. Використовуючи ігровий метод навчання, варто стежити за тим, щоб: ігрове завдання збіглося з навчальним; зміст був посильним для кожної дитини; підсумок гри був чітким і справедливим. У ситуації дидактичної гри дитина засвоює програмовий матеріал успішніше і засвоєння відбувається без особливого напруження, ніби само собою.

Ігри та вправи для розвитку навичок читання

Гра «Дощик»

Перед її першим проведенням доцільно провести коротку бесіду.

Учитель:

- *Діти, відгадайте таку загадку: «Коли нема мене – чекають, коли йду – всі утікають». (Можна дібрати й іншу загадку про дощ).*

- *Дощ.*

Учитель:

- *Так, всі ви бачили дощ. А який він буває?*

Діти:

- *Дрібний, малий, великий, сильний (його ще називають зливою), слабий.*

Учитель:

- *Так. Ось і зараз ми пограємо в « Дощик». Я промовлятиму речення, а ви читатимете їх відповідним голосом.*

Учитель:

Дощик крапає

Дощик сильний

Злива

Дощик слабший

Дощик крапає

Дощик перестав

Учні:

читають тихо

читають голосніше

читають голосно

читають тихіше

читають зовсім тихо

припиняють читання

Гра « Читання Незнайком»

Учитель читає текст, навмисне змінюючи деякі слова. Учні повинні виправляти помилки. Наприклад, на прикладі тексту « пасіка» (с. 74 Букваря).

- *Незнайко читатиме вам оповідання « Пасіка». Будьте уважні, допомагайте йому.*

Дідусь Остап вивіз вулики у липовий гай...

Діти:

- *Ні, Матвій.*

Учитель:

- *А поруч – пшеничний лан.*

Діти:

- *Ні, гречаний.*

Учитель:

- *З дідом і малий Іванко.*

Діти:

- *Ні, Андрійко....*

Ця гра дає можливість виробляти уважність.

Гра « Буксир»

Читають попарно за партою учні напівголосно (слабший – сильніший). Слабший намагається догнати сильнішого, а сильніший – тягне на « буксирі» слабшого. По команді « стоп» зупиняються, відмічають зупинку, визначають – хто переміг.

Велике значення у формуванні навички свідомого читання в учнів відіграють оповідання та казки видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського, які вчать доброти, людяності, чуйності. Вихованці вчать аналізувати, робити висновки з прочитаних оповідань, казок. Діти визначають тему, мету прочитаного.

Тема уроку: Подорож до читацької скарбнички В.О.

Сухомлинського

(автори-розробники уроку: вчитель початкових класів школи I-III ступенів №231 м. Києва – Терещенко Олена Іванівна, студенти-філологи Університету Грінченка – Ярова Ілона, Сусідко Тетяна, Костик Аліна.)

Мета: актуалізуємо і розширюємо знання про життя і творчість видатного українського педагога і письменника Василя Сухомлинського; формуємо комунікативну, інформаційну компетентність; виховуємо взаємоповагу, доброзичливе ставлення до оточуючих, працюємо в групах.

Обладнання: предметні малюнки, презентація, картки, виставка дитячих малюнків.

Хід уроку:

I. Організаційний момент. Оголошення теми і мети уроку.

- Доброго дня, діти. Куди це ми потрапили? Як дивна місцина, дерева, квіти? Та це ж галявина. А хто пам'ятає, що за уроки проходили під цим дубом? Подивіться, на дошці якісь цікаві завдання. Та це ж ребус! Допоможіть нам його розгадати (в ребусі «казки Сухомлинського»). Ви вже, звичайно, зрозуміли, що ми познайомимось зі світом казок Василя Сухомлинського та визначимо їх мораль. Давайте спочатку пригадаємо, хто такий, Василь Сухомлинський?

(діти: письменник, автор оповідань, вчитель) **Асоціативний куш.**

-Гаразд, ви молодці! Подивіться уважно на дошку, тут у нас знаходиться кросворд. Давайте ж його розгадаємо і дізнаємось наступне завдання нашого уроку.

II. Опрацювання теми уроку

1. Розгадування кросворду.

Питання до кросворду:

- 1) *Ким працював Сухомлинський?*
- 2) *Яку назву має його найвідоміша книга?*
- 3) *На кого спочатку вчився письменник?*
- 4) *Де народився?*

- Б) Тамарі
- В) Наталці

2 малюнок – «Найгарніша мама»

2. Який саме птах випав з гнізда?

- А) голуб
- Б) дятел
- В) синичка
- Г) совеня

3 малюнок – «Пелюстка і квітка»

3. Без чого не може пелюстка?

- А) без квітки
- Б) без сонця
- В) без Муравлика

4 малюнок – «Гвинтик»

4. Чому Юрко не закінчив робити домашнє завдання?

- А) бо він загубив гвинтик
- Б) бо розбився літак
- В) бо побіг гуляти з хлопцями

5 малюнок – «Добре слово»

5. Що допомогло вилікуватись Олі?

- А) мед
- Б) бульйон
- В) добре слово прабабусі

6 малюнок – «Кінь утік»

6. Чому намальований кінь Петрика втік?

- А) бо йому набридло пастися
- Б) бо Петрик образився на Віталіка
- В) бо Петрик не малював коня, а обманув Віталіка

7 малюнок – «Образливе слово»

7. Яка рана була у матері?

- А) від колючки
- Б) від вогню
- В) від образливого слова

8 малюнок – «Склянка води»

8. Чому навчав Юрко свого сина?

- А) роби, як люди кажуть
- Б) роби, як серцем відчуваєш
- В) роби не те, що хочеться, а те, що треба

9 малюнок – «Співуча пір'їнка»

9. Кому належала співуча пір'їнка?

- А) Стрепетові
- Б) Солов'ю
- В) Зозулі

10 малюнок – «Камінь»

10. Хто був винен в тому що красива галявина перетворилась на забруднену?

А)сам дідусь
Б)Петрик
В) Ніна
- Молодці! Час перепочити.

Фізкультхвилинка

У садку зеленому
Яблук нарвемо.
В кошики великі
Ми їх складемо.
Ручки хай потрудяться —
Буде нелегко.
Вправними, бадьорими,
Дружними ростемо.

ІІІ. РОБОТА НАД КАЗКАМИ

1. Робота у групах

Розділяємо дітей на декілька груп

-Діти, зараз ви будете працювати в групах. У нас є два чарівних мішечки. В одному казка В.О. Сухомлинського, а в іншому цікаве завдання, яке допоможе вам її опрацювати. Кожна команда тягне по одному предмету з кожного мішечку. (Сценка, діафільм(коробка для перегляду є в наявності) та комікс. Кожна команда опрацьовує казку, презентує. *Інші команди визначають засади цієї казки.*

2. Індивідуальна робота

- А тепер час попрацювати індивідуально. Поки ви слухаєте завдання, вам роздадуть картки з казками. Ви маєте уважно прочитати казку. Потім на звороті ви знайдете питання до цієї казки, на які вам потрібно дати відповідь в усній формі. Хто буде готовий відповідати – підводьте руку.

(Тема, мета, що сподобалося найбільше, чому вчить ця казка, малюнок).

-Чудово! Тепер можемо трошки перепочити.

Фізхвилинка

Працювати перестали
І тепер всі дружно встали.
Будемо відпочивати,

*Нумо, вправу починати!
Руки вгору, руки вниз
І легесенько пригнись.
Покрутились, повертілись,
На хвилинку зупинились.
Пострибали, пострибали,
Раз — присіли, другий — встали.
Всі за парти посідали.*

IV. ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ НА ПРАКТИЦІ

- А зараз ми з вами станемо справжніми письменниками, давайте ми напишемо свою власну казку. Отже,

1. Де будуть відбуватися події?(в місті, в лісі, в полі, в квартирі, в школі.
(Обираємо разом))
2. Хто буде головним героєм?(мишка, ведмедик, дівчинка, хлопчик,
синичка (обираємо разом))
3. Чим займається цей персонаж?(навчається, малює, читає, допомагає
комусь, літає, бігає (обираємо разом)
**Отже, жив собі у(місце)(герой). І дуже любляв він ...
(заняття). Одного разу зустрів він ... (герой 2). І трапилася з ними
така дивна пригода**

А тепер кожна з групок має придумати свою пригоду ...(герой) та
...(герой2) і розказати нам. Хто буде готовий – підіймайте ручку.

Кожна групка додумує кінцівку самостійно і презентує її.

V. ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ

- А тепер зробимо висновки . Ваші малюнки допоможуть нам з цим.
Подивимося на дошку. (Вішаємо зверху роздрукований текст " сьогодні ми навчилися..." І вказуючи на малюнки називаємо: бути добрими, чемними, вихованими, чесними)

- Дякуємо за співпрацю, нам дуже приємно було з вами поспілкуватися,
сподіваюся ви назавжди запам'ятаєте ці моральні засади і ніколи не

переставатимете посміхатися. А за активну працю, ми нагороджуємо вас солодкими призами.

«Людина народжується на світ не для того, щоб зникнути безвісною пилінкою. Людина народжується, щоб лишити по собі слід вічний.»

Василь Сухомлинський

Література

1. **В. Едігей.** *Вчись читати, малюк.* – К.: «Гранд», 1993.
2. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт. – уклад.: О.Пометун, Л. Пироженко.* – К.: А.П.Н., 2002. – 136с.
3. *Інтерактивні технології навчання у початкових класах. \ Авт. – упор. І.І. Дівакова.* – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 180 с.
4. **Ковальчук Н.О., Настенко А.І., Рудакова А.О.** *Усі уроки літературного читання. 3 клас.* – Х.: Вид. група « Основа» , 2013. – 367 с.
5. *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи.* – К. : видавничий дім «Освіта».2013. – 392 с.
6. **Підласий І.П.** *Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя.* – Х.: Вид. група « Основа», 2009. – 360 с.
7. **Савченко О.Я.** *Літературне читання. Підручник для 3 класу.* – Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013.
8. *Сайт МОН України. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>*
9. *Творчі вправи як засоби вдосконалення якостей читання на уроках літературного читання в початковій школі. Режим доступу: <http://bukvar.su/pedagogika/page,10,100398-Tvorcheskie-uprazhneniya-kak-sredstva-sovershenstvovaniya-kachestv-chteniya-na-urokah-literaturnogo-chteniya-v-nachal-noiy-shkole.html>*
10. **Шарко В.Д.** *Сучасний урок: технологічний аспект. \ Посібник для вчителів і студентів.* – СПД Богданова А.М., 2007. – 220 с.
11. **Шейко Г.К.** *Інноваційні методи роботи в початковій школі.* – Х.: Видавництво «Ранок», 2008. – 208 с.

Терещенко Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАВЫКА СОЗНАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

Аннотация. В статье автор определяет приоритетные задания современного образования: развитие ребенка как неповторимой личности, реализацию творческого потенциала, формирование критического мышления, стремление к самостоятельной познавательной деятельности. Обосновывает значимость применения в образовательном процессе начальной школы интерактивных технологий обучения. Обобщает мнения исследователей дидактики о том, что эффективными средствами

пробуждения живого интереса к литературному чтению, формирования у учащихся навыка сознательного чтения наряду с другими инновационными методами являются дидактические игры.

Ключевые слова: *дидактическая игра, интерактивные технологии, мотивация, навык сознательного чтения, личность, рефлексия, сознание.*

Tereshchenko E.I. FORMATION IN STUDENTS OF INITIAL CLASSES OF SKILLS CONSCIOUS READING IN THE PROCESS OF USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Abstract. *In the article the author determines the priority tasks of modern education: the development of the child as a unique personality, the realization of creative potential, the formation of critical thinking, the desire for independent cognitive activity. He substantiates the importance of using interactive teaching technologies in the primary school educational process. Summarizes the opinions of the didactics researchers that the didactic games, along with other innovative methods, are effective means of awakening a vivid interest in literary reading, forming the habit of conscious reading among students.*

Numerous studies of scientists prove that reading is an important component in the comprehensive development of a growing personality. Reading skills combines two groups of abilities: abilities that relate to the reproduction of the sound form of the word, and skills based on the identification and awareness of semantic information (understanding, expressiveness of reading).

Such researches as V. Sukhomlinsky, O Sukhomlinsky, O. Savchenko, N. Skrypchenko, V. Edigie, V. Zaitsev, I. Palchenko, I. Fedorenko took care of the issues of developing the skills of conscious reading.

Mastering the skills of conscious reading requires a younger student of a rather high level of development of mental operations of analysis and synthesis. Awareness of the text requires complex thought work, which results in the main idea of the text. This process is not initially easy for a child, since in each text the reflection of reality is indirectly attributed to the author's understanding. You need to learn to understand every thought that is contained in the text, to take from the text the content that the author put in his writing, to feel what another person felt.

Effective means of awakening a living interest in literary reading, forming students' conscious reading skills, along with other innovative methods, are didactic games. As you know, the game switches any attention of children to the educational process, on the solution of the educational task. It encourages students to perform a greater number of different tasks, contributes to a more conscious, thorough learning of knowledge, skills and abilities. The use of games at the lesson of literary reading helps to diversify the work of students, to relieve stress from ordinary educational activities, to switch students' attention.

Key words: *didactic game, interactive technologies, motivation, skill of conscious reading, personality, reflection, consciousness.*

References

1. **V. Edihei.** *Vchys chytaty, maliuk.* [Learn to read, baby.] – K.: «Hrand», 1993. (ukr)

2. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid. [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience.] \ metod. posib. avt. – uklad.: O.Pometun, L. Pyrozhenko. – K.: A.P.N., 2002. – 136s. (ukr)
3. Interaktyvni tekhnolohii navchannia u pochatkovykh klasakh. [Interactive Learning Technologies in Elementary Classes.] \ Avt. – upor. I.I. Divakova. – Ternopil: Mandrivets, 2009. – 180 s. (ukr)
4. **Kovalchuk N.O., Nastenko A.I., Rudakova A.O.** Usi uroky literaturnoho chytannia. 3 klas. [All lessons of literary reading. Grade 3.] – Kh.: Vyd. hrupa « Osnova», 2013. – 367 s. (ukr)
5. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukrainskoiu movoiu. 1-4 klasy. [Educational programs for general educational institutions with Ukrainian language education. Grades 1-4.] – K. : vydavnychy dim «Osvita».2013. – 392 s. (ukr)
6. **Pidlasyi I.P.** Produktyvnyi pedahoh. Nastilna knyha vchytelia. [Productive teacher. The teacher's desk book.] – Kh.: Vyd. hrupa « Osnova», 2009. – 360 s. (ukr)
7. **Savchenko O.Ia.** Literaturne chytannia. Pidruchnyk dlia 3 klasu. [Literary reading. Tutorial for 3rd grade.] – Kyiv: Vydavnychy dim «Osvita», 2013. (ukr)
8. Sait MON Ukrainy. [Web-site of the Ministry of Education of Ukraine.] Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua> (ukr)
9. Tvorchi vpravy yak zasoby vdoskonalennia yakosti chytannia na urokakh literaturnoho chytannia v pochatkovii shkoli. [Creative exercises as means of improving reading qualities at literary reading lessons at elementary school.] Rezhym dostupu: <http://bukvar.su/pedagogika/page,10,100398-Tvorcheskie-uprazhneniya-kak-sredstva-sovershenstvovaniya-kachestv-chteniya-na-urokah-literaturnogo-chteniya-v-nachal-noiy-shkole.html> (ukr)
10. **Sharko V.D.** Suchasnyi urok: tekhnolohichniy aspekt. [Modern lesson: Technological aspect.] \ Posibnyk dlia vchyteliv i studentiv. – SPD Bohdanova A.M., 2007. – 220 s. (ukr)
11. **Sheiko H.K.** Innovatsiini metody roboty v pochatkovii shkoli. [Innovative working methods in elementary school.] – Kh.: Vydavnytstvo «Ranok», 2008. – 208 s. (ukr)

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2018 р.
Прийнято до друку 20.02.2018 р.*

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

УДК 378.091-057.87:159.923:316.4

Булгакова О.Ю.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК НАСЛІДОК СТРАТЕГІЧНОГО І ТАКТИЧНОГО У СОЦІАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація: *Психологічні складові стратегічної спрямованості особистості є похідними від залучення ціннісних орієнтацій до власної Я-концепції і відповідних особистісних установок, самооцінки, рівня домагань. Психологічні складові тактичного в соціальній взаємодії є відображенням ступеня засвоєння і використання культуральних аспектів активності в соціумних середовищі. Отже, психологічні складові соціальної взаємодії розташовуються в межах конструкту «система цілей - система функцій». Стратегічна спрямованість спонукає людину до пошуку ролі за ознакою соціальної позиції, статусу, соціальної функції і, отже, до відповідних дій.*

Ключові слова: *психологічна готовність, соціальна взаємодія, стратегічна спрямованість, тактична спрямованість.*

© Булгакова О. Ю., 2018

Вступ. Тракткування соціальної взаємодії як суб'єкт-суб'єктної взаємодії потребує певної уваги до психологічних характеристик діячів у них. У першу чергу це стосується відтворення загального психологічного образу діяча як особистості, яка переслідує цілком конкретну мету творення себе і свого особистісного світу за власними уявленнями про якість життя. Для досягнення мети необхідно мати відповідний рівень компетентності у вирішенні тих проблем і розв'язанні життєво значущих задач, які слугують передумовою (засобом) для досягнення більш загальної та більш віддаленої за часом мети.

Якщо розглядати соціальну взаємодію як модус існування індивіда у соціумі, де кожного разу, коли виникає необхідність в отриманні того чи

іншого результату, йому приходится звертатись до відповідних інтерактивних контактів з іншими особами, активність яких є необхідною для цього, то ми можемо спостерігати конкретний ситуаційний прояв особистості кожного діяча з огляду на його уявлення про себе у теперішньому часі і у майбутньому. У такому співвідношенні Я-актуального і Я-ідеального ми вбачаємо психологічний простір, в якому відбувається творення особою себе як особистості, що, у принципі, і складає стратегічну спрямованість її буття, життєдіяльності у цілому.

Наголошуючи на тому, що у кожній конкретній («разовій») ситуації особа у той чи інший спосіб і у той чи інший мірі маніфестує свої сталі ціннісні орієнтації, особистісні смисли, а також способи їх досягнення та захисту (своє «життєве кредо»), ми тим самим вказуємо на існування особистісної установки (готовність бути особистістю певного типу), яка, будучи постійною і, слід вважати, значущою, є опосередкованою «стратегічною» ознакою суб'єкт-суб'єктних відношень взагалі та соціальної взаємодії, зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічному просторі «актуальне Я – ідеальне Я» можна виявити певні варіанти в залежності від ставлення особи до практичного вирішення діалектичного протиріччя цієї діади. Психологічно існування відкривається суб'єктові у вигляді переживання свого Я у певному соціумному середовищі, яке вимагає від нього певних буттєвих та психологічних проявів (система «актуальне Я – актуальне буття»). Враховуючи, однак, спрямованість особи як особистості у майбутнє, цю систему ми можемо зобразити у вигляді системного співвідношення «ідеальне Я – актуальне буття». За допомогою цього співвідношення, яку ми розглядаємо як функціональну систему, відбувається пошук особою в її актуальному бутті того, що необхідно для досягнення узгодженості між уявленням про своє ідеальне Я та оточенням, якого вона гідна відповідно до цього уявлення.

Звертаючись до вислову про те, що змінюючи природу, людина змінює саму себе, доходимо висновку стосовно зворотного впливу актуального буття,

що активно перетворюється особою, на неї як на особистість. Згідно теоретико-методологічним положенням діяльнісного підходу – вивчення психіки як форми предметної діяльності (О.М.Леонтьєв) через дослідження діяльності (С.Л.Рубінштейн) [2, с. 133–135], – вже сама ідея про взаємопоеднання уявлення про потенційні перетворення власного Я та прагматичної активності у предметному (соціально-предметному) середовищі містить вказівку щодо відповідної спрямованості особистості, яку особа демонструє у своїй життєдіяльності.

Якщо поставити перед особою питання про її уявлення про себе у бажаному плані (ідеальне Я), а також про те, що вона збирається практично робити, щоб стати такою, якою вона бажає стати, ми отримаємо більш менш деталізований наративний виклад програми власного розвитку, де наведено не тільки певні особистісні якості, але й власні (зазначимо, суб'єктивні і, отже, суб'єктні!) стратегічні моделі, які стосуються як більш-менш віддаленого потенційно-бажаного майбутнього, так і актуально-дійового сьогодення із його актуальними злободенними проблемами.

У даному аспекті ми маємо справу вже з іншою системою – системою «актуальне буття – ідеальне буття». Вже сама постановка питання про співвідношення якості обставин (предметних, соціумних) та уявлення про власну особистість із відповідним її самооцінці рівнем домагань у діяльності, соціумній успішності є постановкою питання про те, як особа планує здійснити перехід від мрії про належне до фактично здійсненого належного. У цьому плані присутні як певна кінцева мета, так і проміжні цілі, необхідні для досягнення кінцевої мети. Саме таке співвідношення уявлення про шуканий результат і проміжні цілі є однією із важливих характеристик психологічної готовності.

Якщо особа, відповідно мірі її ініціативності та активності, вибирає не шлях перетворення актуального буття на ідеальне або створення ідеального буття, задовольняючись лише пошуком буття ідеального, яке існує десь само по собі як об'єктивний буттєвий факт, то вже саме таке ставлення до ідеї

бажаного якісного буття містить ідею ставлення до себе, яка вказує на відсутність ідеї самотворення і пасивного очікування того, що є бажаним.

У цілому, різні варіанти з використанням конструкту Я-ідеальне визначають, як ми вважаємо, постійні особливості інтерактивної поведінки особи, які ми називаємо словосполученням «стратегічні патерни соціумної поведінки». Розуміючи вслід за А.В.Петровським інтерактивність особи у міжособистісних стосунках як психологічний простір існування особистості [11], ми, говорячи про «стратегічні патерни соціумної поведінки», тим самим вказуємо на її осереддя у вигляді системи ставлень, системи особистісних смислів, які мають причинно-наслідковий зв'язок із більш-менш вдалою практичною активністю особи.

За О.М.Леонт'євим, особистість є те, «що людина робить із себе, стверджуючи своє *людське життя*» [7, с. 225] в об'єктивних обставинах, діяльності, зв'язках зі світом, ієрархії діяльностей [7, с. 222]. Загальна будова особистості, за О.М.Леонт'євим, визначається мотиваційною сферою діяльності [7, с. 223].

Погоджуючись із даним твердженням стосовно значення мотиваційного аспекту як вихідного моменту кожної активності, ми проте повинні відмітити також і те, що «зв'язки зі світом» – це, у першу чергу, «зв'язки» з іншими індивідами, які також володіють «мотиваційними сферами» того чи іншого рівня складності, і які вони реалізують у своєму соціумному бутті.

Таким чином, ми доходимо висновку про певні актуальні футуральні (пов'язані із бажаним майбутнім) уявлення особи, в яких присутні більш-менш рефлексивні уявлення про способи переходу від актуального до ідеального (футурального) «Я», які, у цілому, визначають зміст і динаміку «мотиваційної сфери» кожної особи.

Говорячи про стратегічну спрямованість особистості, ми маємо визначитись з вибором найближчого роду до поняття «стратегія», який може слугувати основою у виборі напряму наших наступних міркувань стосовно

конструктів «стратегічна спрямованість особистості» та «стратегічні патерни соціумної поведінки».

Отже, стратегія – це: а) визначена послідовність розумових і поведінкових актів [1]; б) мистецтво планування [4.]; в) план поведінки або дії [9].

Як бачимо, найближчий рід до поняття стратегії вбачається у поняттях «послідовність» та «план», в яких ми з нашого боку вбачаємо ознаки довільного рефлексивного ставлення до передбачуваного результату (план, планування) та того, що призводить до певного результату у процесі деякої довільної (недовільної) послідовності дій (послідовність актів, дій, думок, набір кроків).

Розглядаючи наше основне питання – питання про психологічні обставини, які є визначальними у виникненні і розвитку особистісно-стратегічного, усталеного і, отже, типового для даної особи, а також того, що ми можемо назвати «діяльнісно-тактичним», тобто похідного від тактики активності даної особи, ми маємо звернутись до ідеї особистісно-діяльнісного підходу [див. 3, 6, 14], в якому стверджується взаємопроникнення мотиваційного (за О.М.Леонтьєвим, воно зумовлює загальну будову особистості) та «активнісного» (визначає практичну якість здійснення «мотиваційного задуму»).

Відповідно до цього твердження, стратегічні патерни соціумної поведінки як відображення мотиваційної сфери у вигляді загальних особистісних установок, в яких поряд із готовністю бути особистістю певного типу присутні також і усталені схеми поведінки, що використовуються особою як найбільш вдалі, на її думку, засоби досягнення, є поєднання особистісного (стверджується уявлення особи про власну особистісну значущість) і поведінкового (діяльнісного) – ситуативні завдання реалізуються як продовження загального уявлення особи про свою особистість.

У наших попередніх студіях на основі міркувань із використанням положень концепції ставлень особистості (О.Ф. Лазурський, В.М. М'ясищев) ми

дійшли висновку про систему особистісних смислів як осереддя особистості, які особа реалізує і захищає у процесі життєдіяльності. Саме процес приписування смислів є процесом вибору у предметно-соціумному середовищі тих моментів, які, на думку особи, мають певну значущість для неї як для особистості. Вважаємо, що саме приписування смислу студентами тим чи іншим моментам в інтерактивних взаєминах вишу є одним із вагомих чинників у становленні психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Таке твердження уможливорює судження про те, що осереддя особистості (система ставлень, цінностей, смислів) має відповідний об'єктивний корелят не тільки у вигляді цінностей, які існують об'єктивно, але й у вигляді об'єктивно заданих можливостей їх досягнення. Вся проблема полягає лише у тому, щоб опанувати способами реалізації цих можливостей.

З цього моменту на перший план висувається питання про те, наскільки здатною є особа до реалізації свого стратегічного задуму. Як нам здається, міркування особи про це не слід вважати як певний цілеспрямований процес, результатом якого є прийняття відповідного рішення стосовно плану дій. Скоріше ці міркування відбуваються постійно не стільки як довільна розумова діяльність, скільки як більш-менш рефлексоване переживання нестачі того, що має бути згідно власним уявленням про належне. У даному плані все залежить від міри активності індивіда, яка визначається особливостями його нервово-психічної організації, динаміки психічних процесів, темпераменту та його властивостей, які можуть модифікувати значення середовищних і виховних впливів, і, отже, формування особистості [див. 13, с. 394 – 395].

У цьому аспекті слід навести дані щодо таких властивостей темпераменту (за В.М. Русаловим), як: а) предметна ергічність (динаміка освоєння предметного світу, прагнення до розумової і фізичної праці); б) соціальна ергічність (динаміка соціальних контактів, прагнення до лідерства); в) соціальна пластичність (динаміка переключення у процесі спілкування, різноманітних комунікативних програм); г) соціальна емоційність (емоційна чутливість у комунікативній сфері). У цьому переліку на особливу увагу

заслугове ознака динамічності, яка вказує на інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів [13, с. 394].

Така постановка питання виводить нас на пошук вихідних аспектів, які визначають не тільки рівень активності, але й активність взагалі. Згідно із Сант'ягською теорією пізнання (У.Матурана, Ф.Варела), жива система у взаємодії із оточенням у процесі життя зберігає за собою свободу вирішувати, що саме помічати в своєму оточенні, і на що реагувати [8]. Використовуючи це формулювання, ми можемо за аналогією стверджувати, що особа сама вирішує, що є корисною для неї. У цьому рішенні міститься імпліцитне уявлення індивіда про свою психологічну сутність, яка, хоча і не рефлексується, але все ж таки переживається як нужда у тих чи інших аспектах дійсності. Відтак, не тільки уявлення, але й переживання особою психологічної сутності власної особистості є визначальною основою «вирішування» стосовно того, що «помічати» і на що «реагувати», і, додамо, чого прагнути у різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що переживання себе індивідом ґрунтується на певному почуванні і самовідображенні як активного суб'єкта, який має певний енергетичний ресурс, що, у цілому, сходить до сили нервової системи, завдяки якій він є здатним витримувати сильні навантаження. Саме переживання міри своєї «сильності» не тільки спонукує індивіда до пошуку засобів реалізації свої прагнень, але й входить до складу психологічної готовності до тієї чи іншої активності.

Переживання себе як істоти, що живе, є складовою образу «Я», який на ранніх етапах онтогенезу існує як відчуття міри своєї «потенційної могутності» на основі стійких стеничних (стан збудження, підйому, бадьорості) чи астеничних емоцій (підвищеній стомлюваності, виснаженості) [див. 13, с. 14, 29] та відповідних реакцій та зауважень оточуючих. Згідно із таким відчуттям, дитина поводить себе в оточенні, «беручи на себе сміливість» бути «могутньою» у тій чи іншій мірі. Праксис «могутнього», в основі якого лежить поведінка дитини із сильним типом

нервової системи, спричиняє відповідний досвід, який у наступному виступає у вигляді установок та відповідних ним усталених способів (патернів) поведінки.

Такий підхід виводить на проблему онтогенетичних аспектів спрямованості особистості, які мають безпосереднє відношення до нервової організації людини. Цілком зрозуміло, що будь-яке явище, у тому числі і психічне утворення, має певну «передісторію», яка «розігрувалася» на тлі тих чи інших базисних умов. У нашому випадку йдеться про міру переживання індивідом себе як суб'єкта, згідно із яким він вважає себе здатним і, отже, психологічно готовим до отримання певних результатів.

Переживання індивіда себе як суб'єкта має певне інтенційне забарвлення. Поняття інтенції містить ознаки спрямованості свідомості на предмет (Ф.Брентано, Е.Гуссерль), спрямованості на мету у значенні наміру (О.М.Леонт'єв) [2].

На нашу думку, інтенційність має певне відношення до явищ саморегуляції як продовження інстинкту самозбереження (за І.П.Павловим, всі загальні рефлексі – харчовий, оборонний, агресивний, рефлекс свободи, дослідницький, рефлекс гри; дії з порятунку себе від небезпеки), який у переносному сенсі розуміється як «адаптація людини в соціумі з метою уникнути емоційних і психологічних травм» [5]. Оскільки ми у певному сенсі наголошуємо на тому, що поведінка особи у різних ситуаціях, у тому числі і у ситуаціях соціальної взаємодії, спрямовується і регулюється тими явищами, які особою не усвідомлюються, але все ж таки належать до її єства, остільки ми маємо чітко вказати на те, що саме належить до цих невідомих складових.

Можна провести умовну паралель між інстинктом самозбереження та поняттям соціально-психологічної безпеки, під яким розуміється «стан динамічного балансу внутрішнього потенціалу суб'єкта і зовнішніх умов, обумовлений наявністю гармонійних взаємин, які приносять задоволення і характеризуються захищеністю (відсутністю деформацій, порушень і труднощів, а також толерантністю у взаємовідносинах), що дозволяє

реалізувати духовно-психічний потенціал суб'єкта в процесі життєдіяльності, зберегти його цілісність» [10].

У деякому сенсі поняття самозбереження можна порівняти із поняттям самоствердження, у результаті якого особа отримує певні гарантії збереження свого статусу і психологічної недоторканності. Поняття самоствердження містить такі ознаки, як прагнення до високої оцінки і самооцінки себе як особистості. Спосіб самоствердження залежить від характеру і змісту домагань особи, її можливостей і здібностей [2].

Саморегулятивне призначення інтенційного, неусвідомлюваного, того, що переживається, дає підставу для звернення до поняття «саморегуляція» з метою знайти у ньому додаткові ознаки до конструктів «стратегічна спрямованість особистості» та «стратегічні патерни соціумної поведінки». Саморегуляція як доцільне функціонування живих систем здійснюється на основі віддзеркалення і моделювання дійсності завдяки єдності енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів індивіда. До її структури належать такі компоненти, як: а) мета довільної активності; б) модель значущих умов; в) програма виконавчих дій; г) критерії успішності; д) інформація про досягнуті результати; е) оцінювання результатів за критеріями успіху; є) рішення про необхідність і характер корекції [13, с. 352].

На нашу думку, переживання індивідом себе як суб'єкта зазнає в онтогенезі змін відповідно до стадій розвитку інтелекту, до яких відносяться, за Ж.Піаже, стадії сенсомоторного інтелекту (0-2 роки), доопераційного мислення (2-7 років), конкретних операцій (7-12 років), формальних операцій (приблизно до 15 років). Перехід від егоцентризму через децентрацію до більш об'єктивної розумової позиції, який, на думку Ж.Піаже, є основним законом психічного розвитку, утворює психологічне підґрунтя для більш-менш диференційованого уявлення дитиною про власні суб'єктні можливості [12].

Загальна картина розвитку суб'єктності може бути відтворена шляхом звертання до явища переживання дитиною своєї могутності (квазі-могутності),

позначеного у концепції Ж.Піаже терміном «омніапотентність» (всемогутність), яке зазнає корінних змін під впливом об'єктивних результатів, реакцій і суджень оточуючих [12]. Завдяки коректувальному ефекту реакцій і суджень з боку оточуючих відбувається узгодження інтенційно бажаного і потенційно можливого, яке формує реалістичне ставлення до дійсності і утворює основу психологічної готовності існувати в ній.

На нашу думку, формування реалістичного ставлення, яке вимагає від індивіда відмови від певної частки бажаного, не може пройти безслідно, і не визвати у нього відповідних переживань (позитивних, негативних). Вважаємо, що накопичення таких переживань протягом певного часу призводить до формування установки до оточення як до у певній мірі ворожого і, отже, до виникнення бажання, неусвідомленого потягу до усунення того, що сприймається як вороже. Таке бажання може реалізуватись у формі активної (домінантної, агресивної) або пасивної протидії (вимушене пристосування, конформізм, заперечення тощо) .

Висновки. Ґрунтуючись на викладеному, доходимо висновку про те, що психологічні складові стратегічного у соціальній взаємодії у самому загальному виразі сходять до переживання особою власного «Я» у контексті ціннісних орієнтацій, відповідних ним особистісних установок, пов'язаних із самовідображенням, самооцінкою, рівнем домагань. Психологічні складові тактичного у соціальній взаємодії можуть бути схарактеризовані за допомогою міри засвоєння та використання особою культуральних аспектів активності у соціумному середовищі, які власне забезпечують перехід від мрії до її перетворення на дійсність. Оскільки в самому загальному вигляді психологічні складові соціальної взаємодії розташовуються у межах конструкту «система цілей – система функцій», остільки психологічна готовність до соціальної взаємодії відтворює функціональний досвід особи відносно тих цілей, які визначають особливості його стратегічної спрямованості.

Література

1. **Анцупов А.Я.** Словарь конфликтолога. 2-е изд. / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. - СПб.: Питер, 2006. – 526 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 3-е издание. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. **Велитченко Л.К.** Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія /Л.К. Велитченко. – Одеса, 2005. – 355 с.
4. **Жмуров В.А.** Большая энциклопедия по психиатрии / В.А.Жмуров. – М.: Джангар, 2010. – 864 с.
5. Инстинкт самосохранения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Инстинкт_самосохранения
6. **Коломінський Н.Л.** Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 2002. – 286 с.
7. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. – 320 с.
8. **Матурана У.** Древо познания. / У. Матурана, Ф. Варела. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: vocabulary.ru»Словари
10. Основы психологической безопасности. Часть 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [bestmology.ru»blog/warrior/security_intro01.htm](http://bestmology.ru/blog/warrior/security_intro01.htm)
11. **Петровский А.В.** Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
12. **Пиаже Ж.** Психология интеллекта. / Ж.Пиаже. – СПб.: Генезис, 2003. — 192 с.
13. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. **Тарасевич Н.М.** Особистісно-діяльнісний підхід у визначенні змісту психолого-педагогічної підготовки учителя. / Н.М.Тарасевич, С.Д.Омельченко // Матер. конф. «Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах». – Харків. – 1994. – С. 8 – 11.

Булгакова Е.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК СЛЕДСТВИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО И ТАКТИЧЕСКОГО В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Анотация. Психологические составляющие стратегической направленности личности являются производными от привлечения ценностных ориентаций к собственной Я-концепции и соответствующих личностных установок, самооценки, уровня притязаний. Психологические составляющие тактического в социальном взаимодействии является отражением степени усвоения и использования культуральных аспектов активности в социумных среде. Следовательно, психологические

составляющие социального взаимодействия располагаются в пределах конструкта «система целей - система функций».

Стратегическая направленность побуждает человека к поиску роли по признаку социальной позиции, статуса, социальной функции и, следовательно, к соответствующим действиям.

Ключевые слова: психологическая готовность, социальное взаимодействие, стратегическая направленность, тактическая направленность.

Bulgakova O.Yu. PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SOCIAL INTERACTION AS A SUCCESS OF STRATEGIC AND TACTICAL IN SOCIAL INTERACTION

Abstract. *The psychological components of the strategic orientation of the individual are derived from attracting value orientations to their own I-concept and corresponding personal settings, self-esteem, level of claims. Psychological components of tactical in social interaction is a reflection of the degree of assimilation and use of cultural aspects of activity in social environment. Consequently, the psychological components of social interaction are located within the structure of the "system of goals - a system of functions". Strategic orientation encourages a person to search for a role on the basis of a social position, status, social function and, consequently, the corresponding actions through which the realization of a role in the continuum of social situations takes place. As a person in his behavior is guided by the signs of his strategic orientation, so that positive experience in interacting with other actors is established in the corresponding proven practice of established actions - strategic patterns of social behavior. In the most general form, strategic patterns of social behavior go back to such strategies, in which: a) it is noted on the greater significance of its own Self (I > You (He, She, They) b) the greater significance of the other (I < You (he, she, They) c) equal to the significance of their own "I" and "I" of the other (I = I (he, she, they).*

The theoretical model of social interaction as a multidimensional interactive phenomenon of social relations indicates that it: a) has signs of status-role, interpersonal relationships, structural relationships between which determine the general pattern of its implementation as a reproduction of the characters of the learned social, personal and activity experience; b) is formed by the unity of external, internal and procedural factors. The external structure of social interaction is based on the principles of legal, moral, personal, professional, competent (task) culture of the figures. The internal structure is determined by the systemic dependence of subjective phenomena that are reproduced in the concepts of the I-concept, the personal meaning, the motive, the purpose, the action directed toward the common object. The procedural structure of social interaction is created by the transition of a person as a monosubject to dyado-subjective and polysubject relationships with the certain opposition of the pseudo-role and personality-activity to them; c) plays in role categories (repertoire, behavioral schemes), personality (confirmation of own significance through activity and behavior patterns),

consciousness (modeling of own personality using a simulated role); d) is carried out with the use of such psychological mechanisms as: identification, imitation, assimilation of personal meanings, settings, values (status-role relations), development of the I-concept, personal settings (interpersonal relations), reflection of the personal and "role" being (autocommunication); e) content and functionally ensure the awareness of the person of his own social experience and the integrative combination of leaders of the methods of the subject-subjective (category of personality) and subject-object (category of activity) actions.

Key words: *psychological readiness, social interaction, strategic orientation, tactical orientation.*

References

1. **Antsupov A.Ia.** Slovar konflyktoloha. [Dictionary of the conflictologist.] \ 2-e yzd. / A.Ia.Antsupov, A.Y.Shypylov. - SPb.: Pyter, 2006. – 526 s. (rus)
2. Bolshoi psykholohycheskyi slovar. [Great psychological dictionary.] / sost. y obshch. red. B. H. Meshcheriakov, V. P. Zynchenko. – 3-e yzdanye . – SPb.: Praim-EVROZNAK, 2007. – 672 s. (rus)
3. **Velytchenko L.K.** Pedahohichna vzaiemodiya: teoretychni osnovy psykholohichnoho analizu. [Pedagogical interaction: the theoretical basis of psychological analysis.] Monohrafiya /L.K. Velytchenko. – Odesa, 2005. – 355 s. (ukr)
4. **Zhmurov V.A.** Bolshaia entsyklopedyia po psykhyatryi. [Big Encyclopedia of Psychiatry.] / V.A.Zhmurov. – M.: Dzhahar, 2010. – 864 s. (rus)
5. Ynstynkt samosokhraneniya. [The of self-preservation.] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: ru.wikipedia.org/wiki/Ynstynkt_samosokhraneniya (rus)
6. **Kolominskyi N.L.** Psykholohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichni aspekt): [Psychology of management in education (socio-psychological aspect).] Monohrafiia / N.L. Kolominskyi. – K.: MAUP, 2002. – 286 s. (ukr)
7. **Leontev A.N.** Yzbrannye psykholohycheskye proyzedeniya [Selected psychological works.]: V 2 t. / A.N.Leontev. – M.: Pedahohyka, 1983. – T.2: Funktsyonyrovanye razlychnykh form psykhycheskoho otrazheniya. Psykholohycheskaia teoriya deiatelnosti. – 320 s. (rus)
8. **Maturana U.** Drevo poznaniya. [Tree of knowledge.] / U. Maturana, F. Varela. – M.: Prohress-Tradytsiya, 2001. – 224 s. (rus)
9. Oksfordskyi tolkovyi slovar po psykholohyy. [Oxford Dictionary of Psychology.] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: vocabulary.ru/Slovary (rus)
10. Osnovy psykholohycheskoi bezopasnosti. [Fundamentals of psychological security.] Chast 1. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: becmology.ru/blog/warrior/security_intro01.htm (rus)
11. **Petrovskiy A.V.** Lychnost. Deiatelnost. Kollektiv. [Personality. Activity. The collective.] / A.V. Petrovskiy. – M.: Polytyzdat, 1982. – 255 s. (rus)
12. **Pyazhe Zh.** Psykholohyia intellekta. [Psychology of the intellect.] / Zh.Pyazhe. – SPb.: Henezys, 2003. – 192 s. (rus)

13. Psykholohyia. Slovar. [Psychology. Dictionary.] / Pod obsrch. red. A.V. Petrovskoho, M.H. Yaroshevskoho. – M.: Polytyzdat, 1990. – 494 s. (rus)

14. **Tarasevych N.M.** Osobystisno-diiialnisnyi pidkhid u vyznachenni zmistu psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky uchytelia. [Personality-activity approach in determining the content of psychological and pedagogical teacher training.] / N.M.Tarasevych, S.D.Omelchenko. // Mater. konf. «Psykhologo-pedahohichna pidhotovka uchytelia u pedahohichnykh vuzakh». – Kharkiv. – 1994. – S. 8 – 11. (ukr)

Стаття надійшла до редакції 15.03.2018 р.

Прийнято до друку 20.03.2018 р.

УДК: 378.091.313:316.647.5-053.5

Заверико Н.В.

ORCID iD: 0000-0001-7533-9031

Соловйова Т.Г.

ORCID iD: 0000-0003-3676-7978

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

***Анотація.** У статті розглядаються питання щодо проблем виховання толерантності у школярів інклюзивних класів до дітей з особливими освітніми потребами, аналізуються результати пілотного дослідження ставлення до спільного навчання дітей, батьків та педагогів. Результати дослідження показали, що для успішної інтеграції дітей з особливими потребами дуже важливим є ставлення до них, як педагогів, так і дітей та їх батьків. Формування толерантності до навчання дітей з особливими потребами вимагає системи роботи з педагогами, дітьми, батьками, як дітей «норми», так дітей з обмеженими освітніми можливостями. Особлива увага повинна приділятися підготовці педагогів до інклюзивної освіти, оскільки навчання «особливих» дітей вимагає оволодіння методиками навчання дітей з різними нозологіями, зміни підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, систематичної роботи з дитячим та батьківським колективами щодо прийняття таких учнів у свою спільноту. Складовою виховання толерантності є робота з дітьми з особливими потребами та їх батьками щодо зміни споживацького ставлення до життя та оточуючих.*

***Ключові слова:** виховання толерантності; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; інклюзивний освітній простір; інклюзія; толерантність; школярі.*

© Заверико Н.В., Соловійова Т.Г., 2018

Постановка проблеми. Останнім часом інклюзивна освіта в Україні набуває певного розвитку: питання інклюзії активно досліджуються науковцями; на законодавчому рівні створюється певне підґрунтя для запровадження інклюзивного навчання; відмічається підвищення інтересу до інклюзії з боку самих людей з інвалідністю. Все це зумовлено рухом України у європейський простір, прагненням держави та суспільства зменшити дискримінацію та забезпечити реалізацію прав людей з інвалідністю, зокрема, права дітей з обмеженими можливостями на отримання якісної освіти за місцем проживання.

На даний час в Україні відкриваються класи і школи з інклюзивним навчанням, проводиться підготовка педагогічних працівників для такої роботи, створено нову посаду – асистент вчителя інклюзивного класу, який забезпечує особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу. Втім, роботі з класними колективами, в осередку звичайних школярів, не приділяється достатньо уваги. На нашу думку, саме толерантне ставлення до відмінностей між людьми може стати необхідним підґрунтям для успішного впровадження інклюзії. Тобто, недостатньо підготувати педагога та забезпечити інклюзію на рівні законодавства. Необхідно ретельно підготувати «безпосереднє оточення» для дитини з особливими потребами, бо саме діти, школярі, по суті, формують інклюзивний простір, і, для того, щоб дитина з порушеннями розвитку психологічно комфортно почувала себе у класі, інші діти також мають почувати себе комфортно. Саме для цього почуття «комфорту» вважаємо доцільним говорити про виховання толерантності як основи спільного навчання дітей, які дуже відрізняються один від одного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Класики педагогічної науки, серед яких: Я. Коменський, В. Сухомлинський, М. Монтесорі, К. Ушинський

та багато інших, приділяли увагу вивченню питань толерантного ставлення до відмінностей між людьми. Виховання толерантності стало предметом дослідження багатьох сучасних науковців – О. Гриви, С. Авраменко, О. Волошиної, Я. Довгополової, О. Романової та ін. Отже, феномен толерантності був і залишається предметом досліджень багатьох відомих вчених. Представники різних галузей науки розглядають його крізь призму філософії (Д. Зінов'єв, В. Лекторський), психології (А. Асмолов, К. Бондирєва, І. Вільш), соціології (Дж. Мід, Г. Бутигін, А. Пелин, Н. Паніна), педагогіки (І. Зверєва, С. Бурдіна, Д. Колесов, О. Грива) та ін. Дещо інший відтінок значення толерантності спостерігається у медичних науках, які розглядають толерантність як певну стійкість, витривалість, відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу (Степанов С.С., 2005).

У світі останніх подій в Україні, пов'язаних з військово-політичним конфліктом, проблемою міграції населення тощо, вивчення питань толерантності відбувається, перш за все, у соціокультурній та політичній площині. Багато праць присвячено дослідженню проблем полікультурного середовища, міжетнічної нетерпимості та пошукам шляхів її нейтралізації. У даній статті, ми намагаємось звернути увагу на толерантність у дещо іншому ключі і розглядаємо її як основу, підґрунтя для створення інклюзивного освітнього середовища. На нашу думку, підготовка школярів, а саме – виховання в них толерантного ставлення до відмінностей між людьми, є однією з головних умов впровадження інклюзії.

Інклюзія та питання її впровадження у загальноосвітні навчальні заклади є предметом вивчення науковців багатьох галузей. Т. Лорман, Дж.М. Депплер, К. Рейсвейк та інші відомі вчені розглядають інклюзію як єдино можливу на сьогодні концептуальну модель освіти для всіх дітей, включаючи і дітей з особливостями розвитку. Серед українських науковців особливу увагу означеним питанням приділяють В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Сак, Ю. Найда та інші, які на фундаментальному рівні обґрунтовують основи інклюзивної

освіти, розглядають інклюзію як стратегію міжнародного й українського законодавства та прогресивну стратегію розвитку суспільства; Л. Будяк, З. Ленів розкривають питання методичного забезпечення інклюзивного навчання; Н. Софій, В. Бойко, Т. Скрипнік розглядають питання психолого-педагогічного супроводу означеного процесу. Разом з тим, недостатньо вивченим залишається питання підготовки школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами, зокрема, виховання у школярів толерантності. При чому, це стосується як дітей з «нормою» так і особливих дітей. Тому, **метою** даної статті є висвітлення особливостей виховання толерантності школярів як умови розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Поняття толерантності достатньо широко трактується у сучасній науці. Окрім певних відмінностей у визначенні даного поняття різними науковими галузями, толерантність по-різному розглядається і представниками різних народів. Так, в англійській мові толерантність означає «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ», у французькій – «повагу до свободи іншої людини, її напряду думок, поведінки політичних і релігійних поглядів»; у східних народів значення толерантності ближче до терпимості, великодушності, готовності до примирення. Разом з тим, І. Зверєва зазначає, що не зважаючи на певні відмінності, поняття «толерантність» присутнє в усіх мовах, чим відбиває «...інтуїтивне сприйняття єдності людства, взаємозалежності всіх від кожного і кожного від усіх...» (Зверєва І.Д., 2013, с. 404). Отже, толерантність має стати основою для взаємодії: міжрасової, міжнаціональної, міжособистісної.

З філософської точки зору, толерантність розглядається як умова виживання людства взагалі. Тобто, світ є настільки різноманітним, що співіснування розходжень і протиріч є неминучим (Мотуз Т. В., 2016, с. 156). У соціології толерантність визначається як терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки і звичаїв. У психології, одне з визначень толерантності передбачає інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність в проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із

зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємовідносин з собою і навколишнім світом.

У нашій статті ми спираємося на визначення толерантності, запропонованим І. Зверєвою: «Толерантність – здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою, відмінною...» (Зверєва І.Д., 2013, с. 404). З огляду на об'єктивні фізичні та/або психічні відмінності дітей з обмеженими можливостями, розуміння толерантності як здатності усвідомлювати право людини бути «іншою», здається нам ключовим щодо впровадження інклюзії.

Інклюзивна соціальна політика, як один з пріоритетних напрямків розвитку суспільства, передбачає повне включення людини з інвалідністю в активне суспільне життя з самого дитинства. Останнім часом значна увага у нашій країні приділяється впровадженню інклюзії у процеси навчання та виховання підростаючого покоління. Згідно Наказу МОН від 15.07.2016 р. «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області», в рамках пілотного проекту Благодійного Фонду Порошенка щодо розвитку інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області, спрямованого на розроблення науково-організаційних засад практичного впровадження інклюзивної освіти, апробації структурно-організаційної моделі інклюзивного освітнього середовища, сприяння соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, у вересні 2016 року стартував науково-педагогічний експеримент «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області». Статус експериментальних отримали 11 загальноосвітніх закладів Запорізької області. У рамках експериментального проекту планується розробити і апробувати таку модель упровадження інклюзивної освіти в регіоні, завдяки якій всі ЗНЗ Запорізької області будуть готові прийняти на навчання дітей з особливими освітніми потребами (Лупінович С.М., 2016).

На думку Т. Лормана (Лорман Т., 2011, с. 26), одного з найвідоміших вчених у даній галузі, інклюзія – це повне залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. Масові школи мають бути чутливими до потреб усіх учнів. Тобто, підкреслюється, що в умовах інклюзії діти з особливими освітніми потребами стають повноправними учасниками освітнього процесу. Діти без особливих освітніх потреб залишаються такими ж повноправними. Отже, інклюзивне освітнє середовище – це середовище для всіх дітей без винятку.

А. Колупаєва та інші автори (Колупаєва А.А., 2012, с. 34) визначають інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Звичайно, що організація такого освітнього середовища потребує серйозних зусиль з боку освітян та суспільства в цілому.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити загальні умови, що забезпечують успішну інклюзію у загальноосвітній школі. До таких умов відносимо інформаційно-методичну, педагогічну, правову, психологічну готовність всіх учасників навчального процесу до впровадження та підтримки інклюзивної системи навчання. Під учасниками навчального процесу розуміємо дітей, їхніх батьків, педагогічний колектив, адміністрацію школи. Правове підґрунтя забезпечується МОН України на державному рівні та департаментами освіти у регіонах. Кожна з зазначених умов потребує детального вивчення та удосконалення.

Дане дослідження передбачало вивчення проблеми толерантності, яка є складовою психолого-педагогічної готовності учасників навчального процесу і необхідним підґрунтям для впровадження інклюзії. На нашу думку,

толерантність має культивуватися, як у школярів, так і у педагогів сучасної школи.

Від загального прийняття педагогом концепції інклюзії, від його толерантного ставлення до дітей з особливими потребами та їх батьків прямо залежить успішність даного процесу. Науковці стверджують, що більшість педагогів в Україні наразі негативно або нейтрально ставляться до інклюзивної освіти (Соловійова Т.Г., 2016, с. 175). На думку І. Яковлевої (Яковлева І.М., 2015), для педагога, який працює з дітьми з особливими потребами, перш за все, важливими є наступні якості: готовність до надання допомоги, милосердя, емпатія, толерантність та педагогічний оптимізм.

З огляду на вищесказане, першою умовою виховання толерантності у школярів є формування толерантності у педагогів. Відсутність толерантного ставлення вчителя до відмінностей між учнями не дозволить виховати толерантність і у школярів. На жаль, традиційна школа сьогодні орієнтована, в основному, на «середньостатистичну» дитину. Методи й умови навчання, критерії оцінювання успішності вважаються універсальними і застосовуються відповідно. Бальне оцінювання виявляється єдино можливим у сучасних умовах. Звичайно, в такій ситуації, дитина з особливими освітніми потребами потрапляє у заздалегідь не вигідні умови: за відсутності задоволення її особливих потреб, отримати високі бали неможливо. Відсутність високих балів, в свою чергу, знижує вірогідність толерантного ставлення до дитини. Отже, формування толерантного ставлення педагогів до дитини з особливими потребами, незалежно від її успішності у навчанні, є однією з найважливіших завдань у процесі розвитку інклюзивної освіти.

Наступною умовою виховання толерантності школярів є толерантність батьківської спільноти. За даними сучасних досліджень, батьки дітей «з нормою» часто також негативно ставляться до інклюзивного навчання. У батьків превалує думка, що увага вчителя буде зосереджена на дітях з особливими потребами, тим самим будуть порушені права інших дітей на якісну освіту. Крім того, присутність у класі дитини з порушеннями розвитку

буде відволікати і вчителя, і дітей від навчального процесу. Таке ставлення до дітей з особливими потребами з боку батьків зумовлює і відсутність толерантності у дітей.

Необхідно також зазначити і проблеми толерантного ставлення з боку самих дітей з особливими потребами та їхніх батьків до інших учасників навчального процесу. Як свідчать дослідження, для даної категорії часто буває притаманним споживацьке ставлення до життя та позиція «мені всі винні». Це пов'язано з цілою низкою причин, серед яких об'єктивні (попередні роки тотальної сегрегації, традиційне сподівання на соціальну допомогу) та суб'єктивні (індивідуальні особливості, риси характеру, небажання взяти на себе відповідальність). За таких обставин відсутність толерантності у сімей, які виховують дитину з особливими потребами, провокуватиме зниження толерантності і в інших учасників навчального процесу. Таким чином, одночасно з вихованням толерантності у школярів, необхідно виховувати толерантність у їх батьків, педагогів, дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей. На нашу думку, тільки такий комплексний підхід забезпечить ефективність виховання толерантності у сучасних школярів.

З метою визначення рівня толерантності підлітків загальноосвітніх шкіл щодо підлітків з особливими освітніми потребами, було проведене пілотне дослідження проблеми на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя. У дослідженні взяли участь 86 підлітків, учнів 8-х класів. У якості діагностичного інструментарію було використано інтерв'ювання та експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова).

Питання для інтерв'ю добирались з урахуванням проблеми і були пов'язані з інклюзією. Школярам було запропоновано ряд запитань, які стосувались їх ставлення до проблем інвалідності, людей з особливими освітніми потребами та можливостей спільного навчання.

Перше запитання ставилося без попереднього пояснення теми опитування. Це було зроблено для отримання неупереджених відповідей та

мало на меті взагалі визначити, чи замислювались підлітки над проблемою рівних можливостей. Так, на запитання «Чи вважаєте Ви можливим спільне навчання всіх дітей, незалежно від будь-яких відмінностей?» більшість підлітків 83,72%, не замислюючись відповідали «так, звичайно». Втім, коли запитання уточнювалось, і до відмінностей відносили інвалідність, відповіді суттєво змінювались – лише 39,53% підлітків вважали можливим спільне навчання. Близько третини 32,56% відповідали, що це неможливо; 27,91% зауважували, що тільки при певних умовах спільне навчання здається їм можливим. До умов відносили, в першу чергу, характер порушення розвитку дитини – тобто, якщо порушення інтелектуального характеру або психічні вади, спільне навчання не можливе, а при порушенні фізичного розвитку, при чому не дуже складному – інклюзія цілком реальна.

Перед наступними запитаннями підліткам було роз'яснені значення термінів «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інвалідність» та «діти з особливими освітніми потребами».

Запитання стосовно можливостей дружніх стосунків між дітьми, які мають суттєві відмінності у стані здоров'я та розумового розвитку, більшість (74,42%) знову відповідали, що це можливо. Втім, на запитання «Чи хотіли би Ви особисто дружити з дитиною з особливими потребами?», 77,91% відповідали «ні» або «не знають, не замислювались». З них близько половини пояснили свої відповіді тим, що відчувають страх, ніяковість та інші неприємні почуття перед людиною з інвалідністю. Лише 22,09% підлітків відповіли, що, мабуть, дружили б з дитиною з особливостями розвитку. Серед останніх більшість дівчата.

Запитання «Чи мають право діти з розумовою відсталістю на навчання за місцем проживання?» викликало певну дискусію та спір. Лише 25,58% дітей відповіли, що «так, мають». Інші 36,05% достатньо категорично заперечили це право, пояснюючи це тим, що дитина з розумовою відсталістю буде заважати навчальному процесу, вчитель приділятиме увагу лише їй, а це порушує права дитини «з нормою». 38,37% не змогли визначитись, зважали на глибину

порушення розумового розвитку та те, що дитині самій буде психологічно некомфортно серед звичайних підлітків.

Наступне запитання стосувалося зовнішнього вигляду дитини з інвалідністю: «Чи має для Вас значення як виглядає дитина з порушенням розвитку, якщо ви будете навчатися разом?». Відповіді розподілились наступним чином: 70,93% відповіли «не має значення». Інші 29,07% відповідали «так, це вплине на моє ставлення», або «не знаю». Після цього запитання підліткам було запропоновано міні лекцію, в якій коротко було охарактеризовано основні порушення та особливості зовнішності дітей з різними вадами розвитку, а потім знову було поставлене це запитання. Відповіді змінились – тепер вже тільки 46,51% відповідали, що все ж таки «зовнішність не має значення», а інші змінили свої відповіді на «не знаю» або «це вплине на моє ставлення».

Одним із запитань було «Як, на Вашу думку, поставляться Ваші батьки до інклюзії?». На жаль, майже половина (44,19%) респондентів відповіли, що не знають, ніколи про це не розмовляли. Це опосередковано свідчить про неухвагу суспільства до проблеми дискримінації людей з інвалідністю. 17,44% відповіли, що батьки точно були б проти; 26,74% опитаних відповіли, що залежно від того, «яка саме дитина з особливими потребами буде навчатися», і, лише 11,63% з впевненістю відповіли, що батьки не будуть проти.

Відмітимо два факти, які заслуговують окремої уваги: по-перше, виявлено дуже низьку обізнаність підлітків щодо проблеми інвалідності та людей з особливими потребами; по-друге, дівчата відповіли більш емоційно ніж хлопці, втім, не зважаючи на те, що більшу толерантність в цілому виявляли дівчата, й самими нетерпимими виявилися також респонденти жіночої статі. 3,49% опитаних, серед яких лише дівчата, виявили найбільшу нетерпимість до людей з особливими потребами. Це відобразилось у категоричних, ворожих відповідях на ряд запитань. Обидва ці факти свідчать про необхідність виховання толерантності у підлітків загальноосвітньої

школи, як важливої умови впровадження інклюзії у національну систему освіти.

Результати тестування за експрес-діагностикою «Індекс толерантності» показав наступні результати: кількісний аналіз – високий рівень толерантності виявлено у 19,77% респондентів; середній рівень – у 48,84%; низький рівень – у 31,39% підлітків. Якісний аналіз також показав найнижчі бали саме за шкалою «соціальна толерантність».

Отже, близько третини підлітків мають низький рівень толерантності, зокрема, соціальної толерантності, що свідчить про відсутність готовності школярів до впровадження інклюзії в освіту.

На основі проведеного дослідження було розроблено рекомендації з виховання толерантності у школярів загальноосвітньої школи:

- загальноосвітнім навчальним закладам необхідно цілеспрямовано формувати толерантне ставлення школярів до відмінностей між людьми (розробка та впровадження програм, які включатимуть уроки толерантності; класні години, присвячені даній темі; спеціалізовані тренінги; волонтерську діяльність школярів та ін.);

- для виховання толерантності школярів необхідною є тісна співпраця з сім'єю; проведення роз'яснювальної роботи з батьками (тематичні класні збори та спільні групові заняття, індивідуальна робота);

- педагоги мають демонструвати толерантне ставлення до відмінностей між людьми та негативне ставлення до проявів дискримінації;

- інклюзія має впроваджуватись починаючи вже з дошкільних навчальних закладів;

- у випадках, коли інклюзія впроваджується у середню ланку школи, необхідно ретельно готувати інклюзивне навчальне середовище для запобігання ускладнень, пов'язаних з грубим порушенням прав дитини на якісну освіту та гідне ставлення (формування соціально-психологічної готовності до інклюзії всіх учасників навчального процесу; створення умов

(пристрої, обладнання та ін.) для навчання дітей з особливими потребами; спеціальна підготовка педагогів тощо).

Таким чином, проведені дослідження дозволили зробити такі **висновки**. Виховання толерантності школярів загальноосвітнього навчального закладу є необхідною умовою впровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні. Під толерантністю щодо людей з особливими потребами розуміємо здатність бачити в людині з інвалідністю саме іншу людину, а не її інвалідність – людину іншої зовнішності, поведінки, носія інших цінностей, логіки мислення, усвідомлення її права бути іншою, відмінною. До особливостей виховання толерантності у школярів відносимо цілеспрямований і комплексний характер такого виховання (робота з сім'ями, педагогами, однолітками); недопущення проявів дискримінації стосовно людей з інвалідністю; організацію практичного досвіду спілкування та взаємодії дітей зі звичайним і особливим розвитком; формування толерантного ставлення самих дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей до інших учасників навчально-виховного процесу.

Перспективним напрямком подальших науково-практичних досліджень у даній сфері вважаємо розробку та впровадження програм формування та розвитку толерантності школярів загальноосвітньої школи, які включатимуть визначені особливості.

Література

1. Большая психологическая энциклопедия. Толерантность. [Електронний ресурс] / **С.С. Степанов**. – 2005. – Режим доступу: <http://psychology.academic.ru/2664>
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. **І.Д. Зверсвої**. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
3. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати. Навігатор для педагога по інклюзивній освіті [Електронний ресурс]. – Запоріжжя, 2016. – Режим доступу: <http://zw.ciit.zp.ua/index.php>
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Дешпелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. – 296 с.

5. **Мотуз Т. В.** Детермінація поняття толерантність: соціально-гуманітарний дискурс / Т.В. Мотуз // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 133. – С. 155-159.
6. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник /за заг. ред. **Колупаєвої А. А.** – К: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
7. **Соловійова Т. Г.** Підготовка школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами / Т.Г. Соловійова // Зб. н. пр. «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» Кам'янець-Подільського національного університету, 2016. – С. 174 – 184.
8. **Терещенко К. В.** Толерантність персоналу в контексті розвитку організаційної культури інноваційних і традиційних закладів освіти / К. В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2015. – №. 1. – С. 140-147.
9. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності: III Міжнародна науково-теоретична конференція (19-20 травня 2011 року): зб. матеріалів / за заг. ред. **Сауха П.Ю.** – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 324 с.
10. **Яковлева И.М.** Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования [Електронний ресурс] / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Режим доступу: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44260_full.shtml
11. **Polat F**, 2011, 'Inclusion in education: A step towards social justice', International Journal of Educational Development 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>

Заверико Н.В. Соловійова Т.Г. ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы воспитания толерантности у школьников инклюзивных классов к детям с особыми образовательными потребностями, анализируются результаты пилотного исследования отношения к совместному обучению детей, родителей и педагогов. Результаты исследования показали, что для успешной интеграции детей с особыми потребностями очень важно отношение к ним, как педагогов, так и детей и их родителей. Формирование толерантности к обучению детей с особыми потребностями требует системы работы с педагогами, детьми, родителями детей «норма» и детей с ограниченными образовательными возможностями. Особое внимание обращается на подготовку педагогов к инклюзивному обучению, так как обучение «особенных» детей требует овладения методиками обучения детей с разными нозологиями, изменения подходов к оцениванию результатов учебной деятельности, систематической работы с детским и родительским коллективами, направленной на принятие таких учеников в свое сообщество. Составляющая воспитания толерантности – работа с детьми с особенными

потребностями и их родителями по изменению потребительского отношения к жизни окружающим.

Ключевые слова: воспитание толерантности; дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивное образовательное пространство; инклюзивное обучение; инклюзия; толерантность; школьники.

Zaveryko N.V. Coloviova T.G. INCLUSIVE EDUCATION PRINCIPLES HAVE BEEN INTRODUCED IN PRACTICE IN UKRAINE.

Abstract. *The theoretical analysis of the problem has allowed determining the general conditions that ensure successful inclusion in a regular primary, secondary and high schools. Such conditions include informational, methodological, pedagogical, legal, and psychological readiness of all participants of the educational process to implement and support an inclusive educational system.*

A pilot study has been carried out at educational institutions in the city Zaporizhzhya, Ukraine in order to determine the level of tolerance of adolescents in secondary schools in relation to adolescents with special needs.

The express diagnosis testing "Tolerance Index" has been conducted. The results of quantitative analysis are following: 19.77% of respondents have the high tolerance level; 48.84% fall into the middle range and the rest 31.39% of adolescents belong to the group of low tolerance. Moreover, the qualitative analysis findings support these results - the lowest scores were found under the 'social tolerance' field.

Recommendations were developed for the tolerance improvements among primary, secondary and high school students based on the results of the abovementioned study:

- It is necessary to purposefully form tolerant attitude of students towards differences between people (introduction and further development of programs that will consist of the lessons of tolerance, class lessons devoted to this topic, specialized trainings, volunteer activity of schoolchildren, etc.);

- Close cooperation with the family is necessary for the improvement of students' tolerance;

- Teachers should demonstrate a tolerant attitude towards differences between people and they should clearly express strong negative attitude towards any kind of discrimination;

- Principles of inclusive education should be introduced in preschool educational institutions.

Keywords: *children with special educational needs; education of tolerance; inclusive education; inclusive educational space; inclusiveness; schoolchildren; tolerance.*

References

1. Bolshaia psikhologhycheskaia entsyklopedyia. Tolerantnost [Big psychology encyclopedia. Tolerance] [Elektronnyi resurs] / **S.S. Stepanov**. – 2005. – Rezhym dostupu: <https://psychology.academic.ru/2664> (rus)
2. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery. – 2-he vydannia [Encyclopedia for specialists in social sphere. – 2nd edition] / Za zah. red. I.D. Zvierievoi. – Kyiv, Simferopol: Universum, 2013. – 536 s. (ukr)
3. Inkliuzyvna osvita – riven svidomosti natsii. Dosvid. Perspektyvy. Rezultaty. Navihator dlia pedahoha po inkliuzyvnii osviti [Inclusive education – level of national consciousness. Experience. Future perspectives. Results. Navigation for inclusive education pedagogue] [Elektronnyi resurs]. – Zaporizhzhia, 2016. – Rezhym dostupu: <http://zw.ciit.zp.ua/index.php/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0> (ukr)
4. Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. posib. [Inclusive education. Support of the diversity within the class: practical guide] / [**Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi**]; per. z anh. – K.: TOV «Vydavnychiy dim “Pleiady”», 2011. – 296 s. (ukr)
5. **Motuz T. V.** Determinatsiia poniattia tolerantnist: sotsialno-humanitarnyi dyskurs [Term tolerance determination: social and humanitarian discourse] / T.V. Motuz // Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2016. – № 133. – S. 155-159. (ukr)
6. Osnovy inkliuzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Basics of inclusive education: scientific and methodical manual] / za zah. red. **Kolupaievoi A. A.** – K.: «A.S.K.», 2012. – 308 s. (ukr)
7. **Soloviova T. H.** Pidhotovka shkoliariv do vzaiemodii z odnolitkamy z osoblyvymy potrebamy [Training of school students to interact with people with special needs] / T.H. Soloviova // Zb. n. pr. «Aktualni problemy sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty» Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu, 2016. – S. 174 – 184. (ukr)
8. **Tereshchenko K. V.** Tolerantnist personalu v konteksti rozvytku orhanizatsiinoi kultury innovatsiinykh i tradytsiinykh zakladiv osvity [Employees tolerance in context of the development of culture organization within innovative and traditional educational entities] / K. V. Tereshchenko // Orhanizatsiina psikhologhiia. Ekonomichna psikhologhiia. – 2015. – №. 1. – S. 140-147. (ukr)
9. Tolerantnist yak sotsiohumanitarna problema suchasnosti: III Mizhnarodna naukovo-teoretychna konferentsiia (19-20 travnia 2011 roku): zb. materialiv [Tolerance as a social and humanitarian issue of modern times: 3rd International scientific conference] / za zah. red. **Saukha P.Iu.** – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 324 s. (ukr)
10. **Iakovleva Y.M.** Podhotovka pedahohov k realizatsyy ynkluzyvnoho obrazovanyia [Training of pedagogues about implementing of inclusive education] [Elektronnyi resurs] / Y.M. Yakovleva // Ynkluzyvnoe

obrazovanye: metodolohyia, praktyka, tekhnolohyy. – Rezhym dostupu: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44260_full.shtml (rus)

11. *Polat F*, 2011, 'Inclusion in education: A step towards social justice, International Journal of Educational Development 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009> (eng)

Стаття надійшла до редакції 17.03.2018 р.

Прийнято до друку 23.03.2018 р.

УДК 378.091.12.011.3-053.6:376-056.2:159.9

О. О. Литвиненко
ORCID id: 0000-0003-2152-7285

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА ПІДТРИМКА СЛАБОЧУЮЧИХ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАПОРУКА ЇХ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. У статті представлено загальні принципи роботи практичного психолога з підлітками, які мають порушення слуху. Проаналізовано особливості їх психологічної діагностики та описано окремі аспекти застосування класичного психодіагностичного інструментарію у такій роботі.

Узагальнено теорії формавання особистості слабочуючих людей, визначено загальні принципи становлення їх самооцінки та ставлення до навколишнього світу.

Систематизовано результати дослідження індивідуально-типологічних особливостей слабочуючих та глухих студентів, їх мотиваційної та ціннісної сфери. Описано досвід роботи з їх адаптації до навчання у ВНЗ.

Окреслено перспективне коло досліджень у сфері психологічного супроводу процесу особистісного становлення підлітків, які мають порушення слуху.

Ключові слова: особистісне становлення; психологічна діагностика; психологічний супровід; слабочуючі/нечуючі підлітки.

© Литвиненко О.О., 2018

Вступ. У сучасному освітньому просторі все більше уваги приділяється врахуванню потреб людей, які мають певні обмеження: вади зору, слуху, моторні порушення та ін. Створюються спеціальні умови для впровадження системи інклюзивної освіти. Залучаються чисельні спеціалісти (психологи,

соціальні педагоги, медики та вчителі), які розробляють та апробовують спеціальні програми, спрямовані на залучення таких дітей та підлітків до навчально-виховного процесу і їх успішної інтеграції в суспільство. Саме тому ми присвятили дану статтю аналізу власного досвіду надання психологічної підтримки слабчущим та нечуючим студентам одного з київських коледжів, психологічного супроводу їх адаптації до навчання. Також у статті представлені загальні принципи психологічного консультування таких підлітків (як очного, так і он-лайн) і їх психологічної діагностики.

На сьогоднішній день можна говорити про декілька підходів до аналізу особистісних особливостей глухої людини. Одні автори акцентують увагу лише на негативних якостях, таких як гордість, самонадіяність, загострене самолюбство, недовіра до оточуючих та вороже ставлення до чуючих, надмірне занепокоєння і тривога (Е. Блейлер, В. Гіляровський). Інші дослідники (В. Рахманов, М. Хватцев) дають більш ресурсну характеристику рис та особливостей глухих людей. На думку авторів, такі люди є вразливими, чутливими, їх внутрішній світ складається з надзвичайно складних поєднань відчуттів та сприймань, емоцій, переживань та настроїв.

Підлітки, які мають порушення слуху в більшій мірі, ніж їх чуючі однолітки, впевнені у завтрашньому дні та оптимістичні. Особливо це стосується слабчущих (Собкин В. С., 2007, с. 73). Крім того, деякими авторами відмічається, що в ході навчальної діяльності у нечуючих дітей спостерігається все більш глибоке і повне розуміння особистісних та емоційних особливостей інших людей та порушень у міжособистісній взаємодії; підвищується адекватність оцінки результатів власної діяльності, самокритичність; встановлюється відповідність домагань власним можливостям. Напрямок їх особистісного становлення співпадає з напрямком становлення чуючих дітей, але відповідні нормативні зміни відбуваються пізніше (Бочелюк В. Й., 2011, с. 231).

Зокрема, формування такого важливого компонента особистості, як самооцінка, у підлітків з порушеннями слуху являє собою складний,

багаторівневий та розгалужений у часі процес. В ході розвитку особистості з'являються якісно нові види самооцінки, формування яких сприяє тому, що на кожному віковому етапі підліток займає різні місця в системі соціальних відносин, а відповідно і стикається з певними конкретними вимогами до власної поведінки. В процесі цього у підлітка формується свідомо система норм і правил поведінки, певні соціальні очікування. Самооцінка відіграє важливу роль в становленні механізмів саморегуляції, визначає рівень домагань, впливає на розвиток міжособистісних відносин (Кошелева О. О., 2012, с. 674).

У межах сурдопсихологічної науки теорії особистісного розвитку підлітків з порушеннями слуху, особливості становлення у них самооцінки представлені у роботах В. Петрової, В. Белінського, М. Нудельмана, А. Гозової, Т. Прилепської. Дослідження цих авторів показали, що в розвитку самосвідомості та самооцінки у підлітків з порушеннями слуху спостерігаються ті ж стадії, що і у їх чуючих однолітків, але перехід від однієї стадії до іншої відбувається на два-три роки пізніше.

У дослідженні В. Петрової підкреслюється, що від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її ставлення до успіхів і невдач, тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, тобто мірою досяжності тих цілей, які людина перед собою ставить. Розбіжність між домаганнями і реальними можливостями веде до того, що особистість неправильно себе оцінює і її поведінка стає неадекватною. Самооцінка впливає і на те, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших.

В зарубіжній сурдопсихології для дослідження особистості використовується велика кількість методів: опитувальники, як ті, що призначені для вивчення особливостей особистості чуючих людей (наприклад, MMPI, 16 PF), так і розроблені спеціально для людей з порушеннями слуху; проєктивні тести різного типу – тест Роршаха, ТАТ та ін. Дослідження американських психологів показали, що глухі діти мають меншу соціальну зрілість, ніж їх чуять однолітки (Vernon M., Andrews J., 2010, p. 131). Глухі

діти глухих батьків мають більшу соціальну зрілість в порівнянні з тими дітьми, чиї батьки є чуючими. У сім'ях, які виховують дітей з будь-якими порушеннями, особливо – глухих, батьки часто надмірно опікають своїх дітей, неохоче надаючи їм свободу і самостійність, дії матерей нерідко носять директивний характер. Все це призводить до розриву між можливостями дитини і завданнями, які вона регулярно виконує, до посилення її залежності від дорослих і відповідно більш повільного формування соціальної зрілості. У порівнянні з відповідними групами чуючих, у глухих дітей помітно частіше зустрічаються емоційні і поведінкові порушення, невротичні реакції. За даними американських сурдопсихологів, число невротичних розладів у дітей та дорослих з вадами слуху в два рази вище, ніж у їх чуючих однолітків (Johnston T., 2004, p. 362).

Інтенсивний розвиток самосвідомості у підлітковому віці відрізняється значною своєрідністю, яка посилюється в період переходу підлітка до категорії юнаків. Саме в цей період у нечуючих підлітків загострюється ставлення до власного дефекту, який в деякій мірі носить болісний характер. Таким чином, порушення слуху, як і будь-яке інше відхилення, принциповим чином впливає на особливості розвитку особистості, на характер людини. Через те, що ставлення оточуючих до людей з порушеннями слуху відрізняється від ставлення до тих, хто не має таких порушень, у них виникають і закріплюються певні риси характеру.

Ю. А. Маслова підкреслює, що для глухих підлітків надзвичайно характерними є такі особистісні особливості, як зовнішній локус контролю, низька значущість активної життєвої позиції, надання високого значення розумовим здібностям, а також міжособистісним, а особливо сімейним відносинам (Маслова Ю. А., 2008, с. 8).

Мета даної статті полягає в узагальненні практичного досвіду психологічної підтримки студентів, які мають порушення слуху та аналізі окремих аспектів консультативної та діагностичної роботи з ними.

Організація дослідження. Наша практична діяльність з надання психологічної підтримки слабчущим студентам відбувалась протягом 2015–2017 років на базі ДВНЗ «Київський коледж легкої промисловості», який є базовим навчальним закладом Українського товариства глухих. На сьогоднішній день там навчається 129 студентів з порушеннями слуху. Робота практичного психолога з такою категорією студентів відбувається за тими ж основними напрямками, що й робота з їх чуучими однолітками і включає індивідуальну і групову психологічну діагностику, індивідуальне консультування, групові розвиваючі та корекційні заняття. Проте в межах кожного з цих напрямків існують специфічні нюанси, врахування яких є принципово важливим для продуктивної роботи.

Перший етап психологічної діагностики студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації відбувається майже одразу після початку їх академічної діяльності – на другому-третьому тижні навчального року. Діагностика, як первинний етап встановлення контакту зі студентами групи і збору їх психологічного анамнезу та психологічної профілізації проходить в три етапи. Перший, особистісно-орієнтований етап, триває у вересні і спрямовується на виявлення індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх цілей, цінностей, інтересів та прагнень. На другому етапі, який має місце у листопаді, проводиться діагностика специфіки міжособистісної взаємодії студентів у межах академічних груп, їх соціальної позиції і статусу. Третій етап проходить вже у другому семестрі першого навчального року та має на меті діагностику мотиваційної сфери студентів, визначення основних параметрів їх академічної мотивації та дослідження способів подолання стресу, пов'язаного з навчальною діяльністю.

Крім очевидних цілей збору масиву даних та створення психологічних профілів студентів, така діяльність (особливо на початку навчального року) має на меті самопрезентацію практичного психолога, встановлення довірчих стосунків зі студентами, а також психологічну просвіту, тобто підвищення рівня знань студентів про специфіку роботи психолога та проблематику, з якою

до нього можна звернутись. Результати діагностики повідомляються кожному студенту індивідуально, а в узагальненому вигляді надаються кураторам академічних груп.

Взаємодія з кураторами – це окремий важливий етап у психодіагностичній роботі психолога. Для продуктивної діяльності зі згуртування групи та організації позанавчальної діяльності першокурсників куратор має бути проінформований про індивідуальні властивості, риси та якості студентів своєї групи. Це дозволяє максимально ефективно інтегрувати їх до студентського життя ВНЗ.

Констатація результатів дослідження. У ході діагностики індивідуально-типологічних властивостей студентів з порушеннями слуху (з використанням ІТО Л. Собчик) нами було виявлено наступну закономірність: переважна більшість глухих дівчат демонструють високі показники за шкалами тривожності та сензитивності. Це свідчить про їх нерішучість, підвищене почуття відповідальності, внутрішню потребу відповідати вимогам оточуючих – друзів, викладачів, батьків у поєднанні з вразливістю, схильністю до образ та депресивних реакцій на невдачі.

Такі показники підтверджуються даними спостереження. Дійсно, дівчата, які мають порушення слуху демонструють підвищену тривогу, що перешкоджає швидкому встановленню довірчих відносин, особливо з тими, хто не має таких порушень. Вони з недовірою ставляться до нових людей (в тому числі викладачів та адміністрації навчального закладу) і потребують значного періоду часу, щоб звикнути до них. В ході перших робочих зустрічей з психологом вони не проявляли жодної ініціативи у підтриманні контакту, на питання відповідали неохоче (оскільки за кожною академічною групою даного навчального закладу закріплений перекладач-дактилолог, який одночасно є куратором групи, комунікація відбувається хоч і опосередковано, але загалом конструктивно).

Щоб отримати результати психологічної діагностики студенткам було запропоновано в індивідуальному порядку електронною поштою надати запит

практичному психологу. Показовою є тенденція запитів після різних етапів діагностики: після першого етапу такої роботи (у вересні) за власними результатами звернулось лише 3% студенток; після другого (у листопаді) – 12%; а після третього (у лютому) – 42%. До речі, середній показник звернень за результатами серед чуючих студентів – приблизно 35%. Тобто, впевневшись у безпечності та екологічності взаємодії з новою людиною, слабчуючі студентки схильні проявляти навіть більшу зацікавленість у підтриманні контакту з нею, ніж їх чуючі однолітки.

За результатами аналогічної діагностики, проведеної серед хлопців з порушеннями слуху не було виявлено статистично-значимих тенденцій. Загальний розподіл показників за шкалами опитувальника був більш рівномірним ніж у вибірці дівчат, а крайні показники практично не зустрічалися. Що стосується спостереження за студентами в ході першого етапу діагностики, то тут так само, як і у групі дівчат спостерігалась базова недовіра до психолога, як до нової незнайомої людини. Проте, на відміну від дівчат, які свою недовіру проявляли у пасивній відмові від взаємодії, хлопці демонстрували супротив відмовляючись виконувати окремі завдання та ставлячи запитання, не пов'язані з тематикою роботи. Подолати цей супротив вдалося за рахунок злагодженої роботи психолога і перекладача-дактилолога. На наступних етапах психологічної діагностики спостерігалась майже повна елімінація первинного супротиву. Проте після кожного з трьох етапів діагностики жоден з хлопців не звернувся до психолога за результатами. Таке явище може бути обумовлене низькою схильністю до рефлексії та самоаналізу, або ж недостатньо розвиненими комунікативними навичками.

На другому етапі діагностики відбувався аналіз групової динаміки. Показники, отримані внаслідок соціометричного дослідження в академічних групах студентів з порушеннями слуху узгоджуються з загальними показниками груп їх чуючих однолітків. Цікавим в ході такої роботи виявився той факт, що наприкінці листопада (тобто після трьох місяців спільної навчальної діяльності) слабчуючі студенти практично не знали імен своїх

одногорупників. Виконати соціометричні завдання їм допомогло звернення до соціальних мереж і співставлення фотографій одногорупників з їх іменами і прізвищами. Це пояснюється тим, що для позначення кожного з одногорупників вони створюють окремий жест, який є абсолютно не вокалізованим і тому не може бути зафіксованим у письмовій формі.

Третій етап роботи, який відбувся вже у другому семестрі був присвячений діагностиці мотиваційної сфери студентів першого курсу. Тут можна відмітити наступну тенденцію: майже усі слабчующі студенти (91%) демонструють підвищені та високі показники мотивації самоповаги (за Шкалою академічної мотивації). Тобто усі вони схильні навчатися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок академічних досягнень та мають актуальну потребу повазі і самоповазі. Важливим є врахування таких даних викладачами-предметниками та кураторами академічних груп задля оптимізації навчального процесу.

Особливості практичної роботи з підлітками, які мають порушення слуху. Другим напрямком супроводу та підтримки студентів з порушеннями слуху є їх психологічне консультування. Даний процес суттєво відрізняється від аналогічної роботи з чуючими студентами і пов'язаний з деякими труднощами. Консультування слабчующих клієнтів може відбуватись очно у кабінеті психолога з залученням перекладача-дактилолога, або дистанційно – через електронну пошту, соціальні мережі. Кожен з цих видів має свої обмеження.

Взаємодія у форматі психолог-перекладач-клієнт може бути ефективною лише при роботі з певним, дуже обмеженим проблемним колом, до якого входять окремі мотиваційні питання, прагнення до професійного самовизначення, самоаналізу і самовдосконалення. Робота ж з проблемами інтимно-особистісного характеру в присутності третіх осіб є неекологічною і тому неприпустимою.

При психологічному консультуванні слабчующих студентів через інтернет тематика звернень буває досить різноманітною, але найчастіше

надходять запити, пов'язані з відчуттям безмістовності життя; проблемами у взаєминах з одногрупниками; труднощами у стосунках з представниками протилежної статі; конкретними окремими страхами та тривогами. Процес такого он-лайн консультування одночасно з традиційними для даного формату труднощами (відсутність безпосереднього контакту, неможливість зафіксувати спонтанні реакції, ускладненість в отриманні зворотнього зв'язку та ін.) пов'язаний з суто лінгвістичними перепонами.

Як вже було зазначено, розвиток письмового мовлення підлітків з порушеннями слуху є суттєво більш обмеженим, ніж у їх чуючих однолітків. Ось приклади типових фраз з листів слабочуючих студентів: «Доброго день, девушка все обидно до мене, я плохо» (студентка скаржиться на проблеми у взаєминах з одногрупницями), «мама говорю уверена я получилось работала» (дівчина розповідає, що мати переконує її влаштуватись на роботу). Як видно з даних прикладів, граматична структура речень є суттєво порушеною, спостерігаються проблеми з узгодженням родів, чисел і часів. Тому часто психологу доводиться докладати чималих зусиль, щоб декодувати повідомлення, які він отримує.

З іншого боку, листи, які надходять від психолога до клієнта мають бути максимально спрощені. Слід завжди пам'ятати про обмеженість словникового запасу таких осіб і адаптувати власні тексти так, щоб вони були зрозумілими. Крім того, обов'язковою умовою такої консультативної роботи через інтернет є отримання чіткого зворотнього зв'язку. Психолог має знати, як клієнт його зрозумів і, в разі потреби, уточнювати власні висловлення.

Що стосується частоти звернень слабочуючих студентів до психолога, то вона майже не відрізняється від відповідних показників у групах чуючих. В середньому протягом року до психолога навчального закладу з тією чи іншою проблематикою звертаються 10-15% студентів. За 2016 рік показник звернень слабочуючих студентів склав 11% від загальної кількості. Тобто познайомившись з психологом та усвідомивши, що взаємодія з ним є

безпечною, студенти з порушеннями слуху у разі потреби звертаються по психологічну допомогу.

Висновки. Провівши комплексну психодіагностичну роботу зі студентами, які мають порушення слуху ми можемо зробити певні узагальнення. По-перше, встановлення контакту з такими студентами є більш складним та вимагає більших енергетичних та часових затрат ніж при роботі з їх чуючими однолітками. По-друге, в ході виконання завдань психолога у слабчуючих студентів можуть виникати суттєві проблеми, пов'язані зі сприйманням і розумінням текстів опитувальників та інструкцій до завдань. Тому психологу необхідно враховувати обмеженість їх словникового запасу і по-можливості спрощувати текстовий матеріал, з яким їм доводиться працювати. По-третє, існують певні явища об'єктивної дійсності, які позначаються слабчуючими студентами за допомогою знаків жестової мови і не мають при цьому вербального вираження, а відповідно і не можуть бути зафіксовані у письмовому вигляді. Врахування цього є принциповим при відборі та адаптації психодіагностичного інструментарію для роботи з людьми, які мають порушення слуху.

Що ж стосується психологічного консультування студентів, які мають порушення слуху, то основною його особливістю і водночас обмеженням є опосередкованість даного процесу. Взаємодія між психологом і клієнтом в даному випадку може відбуватись в присутності перекладача-дактилолога, або ж за допомогою технічних засобів (зокрема он-лайн переписки). Обидва ці способи знижують ефективність роботи. Тому психологу-консультанту, який постійно працює зі слабчуючими клієнтами доцільно опанувати жестову мову.

Перспективи подальшої роботи у цій сфері ми вбачаємо у розробці та апробації специфічного інструментарію для психологічної діагностики людей, які мають порушення слуху, а також у більш детальному дослідженні їх особистісних особливостей.

Література

1. **Богданова Т. Г.** Сурдопсихология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т. Г. Богданова. – М., 2002. – 203 с.
2. **Бочелюк В. И.** Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посібник / В. И. Бочелюк, А. В. Турубанова. - К.: Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
3. **Кошелева Е. А.** Психологические особенности глухих и слабослышащих людей и их проявления в общении / Е. А. Кошелева // Известия Самарского научного центра РАН. – т. 14. – №2(3). – Самара, 2012. – С. 673–679.
4. **Маслова Ю. А.** Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих: Автореф. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Ю. А. Маслова. – Ростов на Д., 2008. – 21 с.
5. **Собкин В. С.** Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. / В. С. Собкин. – М.: 2007. – 125 с.
6. **Johnston, T.** (2004), Whither the Deaf community? Population, genetics and the future of Australian Sign Language // American Annals of the Deaf. – P. 358–375.
7. **Chartrand, M. S.** (1990), Hearing instrument counseling. Livonia, MI: National Institute for Hearing Instruments Studies. – 281 p.
8. **Mitchell T. R., Braham L. G.** (2011) The Psychological Treatment Needs of Deaf Mental Health Patients in High-Secure Settings: A Review of the Literature // International Journal of Forensic Mental Health. – Vol.10 – Issue 2. – P. 92–106.
9. **Vernon M., Andrews J.** (2010), The psychology of deafness. New York, NY: Longman. – 535 p. ISBN-13: 978-0801303227

Литвиненко Е. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ СТУДЕНТОВ, КАК УСЛОВИЕ ИХ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.

Аннотация. В статье представлены общие принципы работы практического психолога с подростками с нарушениями слуха. Проанализированы особенности их психологической диагностики и описаны отдельные аспекты применения классического психодиагностического инструментария в такой работе.

Обобщены теории формирования личности слабослышащих людей, определены общие принципы становления их самооценки и отношения к окружающему миру.

Систематизированы результаты исследования индивидуально-типологических особенностей слабослышащих и глухих студентов, их мотивационной и ценностной сферы. Описан опыт работы по их адаптации к обучению в вузе.

Очерчен перспективный круг исследований в области психологического сопровождения личностного становления подростков с нарушениями слуха.

Ключевые слова: личностное становление; психологическая диагностика; психологическое сопровождение; слабослышащие/неслышащие подростки.

Lytvynenko O. PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF DEAF STUDENTS AS A CONDITION OF THEIR PERSONAL FORMATION.

Abstract. *The aim of this article is to summarize the practical experience of psychological support of students who have hearing impairments and to analyze some aspects of counseling and diagnostic work with them.*

Having conducted a comprehensive psychodiagnostic work with students who have hearing impairments, we made certain generalizations. The first thing is that setting up the contact with such students is a complex process that requires more energy and time than working with their hearing peers. The second thing is that in the process of psychological diagnostics of deaf students, there may appear some difficulties, connected with the perception and understanding the texts of questionnaires and instructions of tasks. Therefore, the psychologist must take into account the limitations of such students' vocabulary and, if possible, to simplify the text material which they have to work with. The third thing is that there are certain phenomena of objective reality, which are denoted by hearing-impaired students through the signs of the sign language and which do not have verbal expression at all. That is why such phenomena cannot be recorded in written form. In the process of selection and adaptation of psychodiagnostic tools for working with people who have hearing impairment, practical psychologist should take into consideration all this information.

The main feature of psychological counseling of students who have hearing impairment and at the same time its main restriction is the necessity of mediation of this process. Interaction between a psychologist and a client in this case can be held in the presence of a translator-dactylologist, or with the help of technical means (for example the on-line correspondence). Both of these methods have significant limitations. Therefore, the psychologist-consultant, who constantly works with deaf clients, should learn and master the sign language.

Prospects of further work in this area are connected with the development and testing of specific tools for psychological diagnostics of people who have hearing impairments, and also with more detailed studying of their personal characteristics.

Keywords: *deaf adolescents; personal formation; psychological diagnostics; psychological support.*

References

1. **Bohdanova T. H.** Surdopsykholohyia [Surdopsychology.]: Uchebnoe posobyie dlia studentov vysshikh pedahohyicheskikh uchebnykh zavedenyi / T. H. Bohdanova. – M., 2002. – 203 s. (rus)
2. **Bocheliuk V. Y.** Psykholohiia liudyny z obmezhennymy mozhlyvostiamy [Psychology of a person with disabilities.]: navch. posibnyk / V. Y.

Bocheliuk, A. V. Turubanova. - K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2011. – 264 s. (ukr)

3. **Kosheleva E. A.** Psikhologicheskiye osobennosti hlukhykh y slaboslyshashchykh liudei y ykh proiavleniya v obshchenyy. [Psychological features of deaf and hard of hearing people and their manifestations in communication.] / E. A. Kosheleva // Yzvestiya Samarskoho nauchnoho tsentra RAN. – t. 14. – №2(3). – Samara, 2012. – S. 673–679. (rus)

4. **Maslova Yu. A.** Osobennosti smyslovoi sfery starsheklassnykov v uslovyakh ynternata dlia hlukhykh y slaboslyshashchykh [Features of the semantic sphere of high school students in the conditions of a boarding school for the deaf and hard of hearing.]: Avtoref. Dys. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 – pedahohycheskaia psikhologhiya / Yu. A. Maslova. – Rostov na D., 2008. – 21 s. (rus)

5. **Sobkyn V. S.** Podrostok s defektom slukha: tsennostnye oryentatsyy, zhyznennye plany, sotsyalnye svyazi. Empyrycheskoe yssledovanye. [A teenager with a hearing defect: value orientations, life plans, social connections. Empirical research.] / V. S. Sobkyn. – M.: 2007. – 125 s. (rus)

6. **Johnston, T.** (2004), Whither the Deaf community? Population, genetics and the future of Australian Sign Language // American Annals of the Deaf. – P. 358–375. (eng)

7. **Chartrand, M. S.** (1990), Hearing instrument counseling. Livonia, MI: National Institute for Hearing Instruments Studies. – 281 p. (eng)

8. **Mitchell T. R., Braham L. G.** (2011) The Psychological Treatment Needs of Deaf Mental Health Patients in High-Secure Settings: A Review of the Literature // International Journal of Forensic Mental Health. – Vol.10 – Issue 2. – P. 92–106. (eng)

9. **Vernon M., Andrews J.** (2010), The psychology of deafness. New York, NY: Longman. – 535 p. ISBN-13: 978-0801303227 (eng)

Стаття надійшла до редакції 07.03.2018 р.

Прийнято до друку 13.03.2018 р.

УДК 316.6:364-787.22:314.151.3-054.7

І.В.Сулятицький

В.В.Сало

В. В.Кухта

**СПЕЦІАЛЬНЕ ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ
УЧАСНИКІВ ТА ЧЛЕНІВ РОДИН АТО І
ВИМУШЕНО ПЕРЕСЕЛЕНИХ.**

Анотація. Стаття присвячена актуальним у сьогоднішніх реаліях українського суспільства проблемам надання спеціальної психоконсультативної допомоги учасникам АТО їх родинам, вимушено переселеним у зв'язку із подіями на Сході держави. Зміст статті розкриває психологічні конструкти порад психологів–практиків потребуючим, дієвість допомоги яких випробувані у попередніх подібних обставинах.

Ключові слова: психологічна підтримка, психотравми війни, екстремальна, психотравмуюча ситуація, індивідуальні стратегії, молодші школярі, перехідний простір, практикуючий психолог, психічна травма, психологічна допомога, психологічний стрес.

© Сулятицький І.В., Сало В.В., Кухта В.В., 2018

Постановка проблеми. За офіційними даними ООН, на початку листопада 2014 року в Україні було зареєстровано близько 430 тисяч переселенців зі східних областей. У чверті переміщених осіб спостерігаються симптоми депресії і тривоги. Такі дані було озвучено директором Українського НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології на міжнародній конференції для психологів "Травма війни: психологічна допомога та реабілітація", проведеної 18 листопада 2014 року в Києві. [13]. Питання психологічного консультування як частини прикладної психологічної допомоги спеціалістів потребуючим – це пряме питання прикладної військово-тактичної психології, яка, як і багато інших сфер діяльності, прямо пов'язаних з війною чи дотичних до неї, упродовж останніх двох-трьох років також "нарощує м'язи". Несправедливість чи суперечки з близькими, з чим солдатам успішно вдавалось миритися до війни – після боїв вже не сприймаються як дріб'язок. Ветерану не вистачає терпіння, самоконтроль підірвано [12].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на сьогодні не існує єдиної державної програми психологічної підтримки родин учасників АТО і вимушено переселених.. Особливо вразливою до наслідків дезадаптації, пов'язаної з війною, є психіка дітей родин, які пережили війну чи соціально ущемлених нинішнім гібридним конфліктом на Сході України.

Разом з тим, для дорослих період психологічного відновлення може затягнутися набагато довше, ніж у дітей. Вони можуть і не здогадуватися, що потребують психологічної допомоги, а іноді не знають, що вона існує взагалі.

Президент Асоціації психіатрів України Семен Глузман наголошував, що ... «проблеми, які виникають у людей, - не психіатричні. Це нормальні реакції на ненормальну ситуацію. Адже людина перебуває в такій ситуації - не короткочасній, а хронізованій (відсутність житла, грошей, руйнування побуту та багато іншого). Найголовніше тут - людське тепло і взаєморозуміння» [13].

Метою дослідження є науково-прикладний аналіз проблеми вироблення найбільш типових змістів спеціального психологічного консультування в напрямку допомоги у реадaptaції до життя учасникам АТО, членам їх родин та родинам вимушено переселених, пов'язаних з АТО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взагалі вчені наголошують на тому, що психотравмуючі ситуації виходять за рамки звичайного життєвого досвіду і з психологічної точки зору мають можливість викликати стрес у будь-якої людини, незалежно від її досвіду чи соціального статусу. Відштовхуючись від психологічної сутності екстремальних ситуацій, можемо сказати, що вони порушують у людини відчуття безпеки, оскільки в ній... знижується рівень автономності особистості і вольової регуляції, виникають нерелексовані прояви психічної діяльності, відбувається дезорганізація процесів смислоутворення і цілепокладання...» [2, с. 13]. Саме І. А. Баєва звертає увагу, що екстремальна ситуація може сприяти консолідації адаптаційного потенціалу людини, мобілізації спротиву негативним впливам соціального середовища, ... інтегрувати особистісні і соціальні ресурси. Ця двополярність можливого впливу на особистість ... підкреслює значущість системного аналізу і необхідність розгляду категорії «екстремальна ситуація» у структурі цілісного напрямку досліджень з психологічних проблем безпеки, наголошує І. А. Баєва [3].

Виклад основного матеріалу. Психотерапія допомагатиме військовому чи цивільному, якщо для неї створені належні умови. Не можна опрацьовувати

пережитий досвід, коли перед цим найважливіше було вижити, і напруга допомагала цьому. Адже за правилами тактичної медицини, у зоні обстрілу – розслаблення пораненого небезпечно не лише для нього самого, а й для побратимів, яким його доведеться нести під кулями на собі. Вони усі стають мішенями. Тож бути “при тямі”, сконцентрованим – важливо для виживання. Так само це стосується і психологічного стану. Психотерапевтичну роботу варто відкласти до моменту, коли солдат буде в безпеці і його не чекатиме повернення на фронт: у зоні АТО це може принести більше шкоди аніж користі. Функція психолога на фронті більше стосується стрес-менеджменту, першої психологічної допомоги. Техніки прогресивної релаксації чи медитації повинні бути лаконічними, про що нагадували фахівці на тренінгу для психологів Нацгвардії. Ефект буде якщо підібрати разом із солдатом плейлист музики, що розслабляє, і навчити його методам релаксації до відправки на фронт. А в зоні АТО солдат вже застосовуватиме техніки і музику для пригадування ефекту, закріпленому вдома, де він був у безпеці. Авторитною є думка фахівців про те, що під час організації допомоги ветеранам необхідно враховувати чотири ключові моменти: явище, яке травмує психіку і безпосередню реакцію на нього, що супроводжується, як правило, його запереченням; наступне усвідомлення і повторне переживання негативних аспектів, що мають відношення до психічної травми; спроби контролювання, зниження чи відсторонення від нав'язливих спогадів шляхом використання взаємодії психічних механізмів заперечення психотравми та повторення переживань, що травмують психіку; інтеграцію травматичного досвіду та його позитивний чи негативний вплив на особистість, відношення до значущих явищ, подій, стосунки з людьми та оточенням у цілому [8; 10; 12].

Серед вітчизняних дослідників найбільший внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії установки вніс Ф.В. Бассін [4, с.118-125]. Згідно з Ф.В. Бассіним, психологічний захист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості. Захисна система людини, згідно з І.М. Нікольською, представлена чотирма основними рівнями,

які послідовно формуються в онтогенезі й одночасно функціонують у дорослого: соматовегетативний (фізіологічний) рівень; поведінковий (психомоторний) рівень; рівень психологічного захисту (несвідомої психіки; рівень копінг-поведінки (свідомості)). Захисна система людини є продуктом дії вроджених механізмів, процесів розвитку та навчання, накопичення індивідуального досвіду. Набір захисних процесів є індивідуальним і характеризує рівень адаптованості особистості [3; 4; 7].

Ще один акцент, який необхідно, на наш погляд робити – це психотравмуюча дія теперішнього гібридного конфлікту на території нашої країни на майбутнє і теперішнє психічне дітей [7; 10; 14]. Психологи констатують, що якщо не допомогти дітям пережити важкі ситуації, з якими вони зіткнулися, в майбутньому це може вилитися у великі соціальні проблеми. Психологічні травми можуть залишитися з дитиною на все життя. Є ризик, що діти надалі проявлятимуть себе як жертви або агресори. У них може бути дуже багато страхів, а це впливає на світовідчуття в цілому, на шкалу цінностей, на здатність до навчання, до розвитку, на те, як вони надалі будуватимуть свої дорослі відносини, створювати сім'ї та виховуватимуть своїх дітей. Виникнення психічної травми розглядається як наслідок незавершеності інстинктивної реакції організму на травматичну подію [6], що потребує ціленаправленої роботи на адаптації після прожитого..

У науковій літературі існує значна кількість класифікаційних моделей адаптації [1; 2; 3; 9]. У сенсі пристосування індивіда до змінних умов середовища, виокремлюють адаптацію соціальну і психологічну, які є найбільш дослідженими у соціальній психології. За твердженням Ю. Александровського, адаптація особистості може розглядатися як певний психічний стан, який є своєрідною формою відображення суб'єктом складної життєвої ситуації [1,с.165.]. На думку авторів, поняття адаптації напряду пов'язується з поняттям стресу, як неспецифічної реакції організму на будь-яку пред'явлену вимогу. З одного боку, стрес діє як механізм адаптації (евстрес), з іншого, – як основа розвитку порушень (дистрес). При евстресі

відмічається зазвичай стенична емоція, у випадку дистресу завжди прослідковуються емоційні зміни, в основі яких лежить тривога [9, с.133].

Аналіз психологічних проблем сучасної війни свідчить про те, що є суттєві соціальні та психічні проблеми у військовослужбовців, які беруть участь у бойових діях. На основі аналізу зарубіжного досвіду до вивчення, діагностики та коригування психічних станів воїнів і ветеранів, які брали участь у бойових діях, можна виділити кілька тенденцій у дослідженні цих проблем, серед яких особливо цінна для нашої ситуації третя, коли опрацьовуються конкретні методики та технології поступового впровадження ветеранів війни в повсякденну життєдіяльність з позицій парадигми "нормальної реакції на ненормальну ситуацію" [11; 12].

Зараз все наше суспільство перебуває в стані стресу. Порядок організації психологічної реабілітації та психологічного супроводу учасників АТО та деяких інших категорій населення нібито розроблено Міністерством соціальної політики під назвою "Відповідь на загрози соціальній безпеці в Україні в умовах конфлікту" і націлений нібито на забезпечення проведення психологічної реабілітації демобілізованих військовослужбовців, створення в Україні системи психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції з урахуванням зарубіжного досвіду функціонування таких систем у постконфліктних ситуаціях. Насправді ця сфера залишається безсистемною, мало професійно продуманою. В одиничному варіанті, то навіть психологічна служба системи освіти мала б бути готова надавати психологічну і соціально-педагогічну допомогу постраждалим, переселеним, біженцям, членам їх сімей і родичам загиблих в ході АТО [8; 14].

Спостереження за поведінкою ветеранів локальних військових конфліктів та бесіди з ними показують, що сформувався у них в бойовій обстановці комплекс особистісних змін деколи трансформується у своєрідний комплекс «воєнізованої психіки», для якого характерні специфічні феномени в потребнісній сфері, в області ціннісних орієнтації та соціальної взаємодії військовослужбовців. Так, внаслідок спрощення когнітивної сфери учасників

екстремальної діяльності, у них відзначається посилення жорстокості, безкомпромісності і ригідності моральних орієнтирів. Нерідко виявляється прагнення переробити цивільне життя але негласним законам людських відносин воєнного часу. При поверненні в мирну обстановку у ветеранів бойових дій актуалізується цілий ряд потреб. Ці потреби носять універсальний характер, проте, в даному випадку, вони мають надзвичайну ступінь вираженості [6; 11]. Основою більшості психічних травм є виснаження психіки військовослужбовців, слабкість їх нервової системи. Звичайний режим бойової діяльності, в результаті цього, стає непосильним. Навантаження, яке раніше легко переносилось воїном вже в перші години викликає почуття втоми, слабкість, насилу вдається зосередитися. Військовослужбовці стають дратівливими, невгамовними, конфліктними у взаємовідносинах з товаришами і колективом. Звичайна мова оточення здається до неприємності гучною, світло – дуже яскравим, відзначається слабкість процесів, що стримують людину від негативних вчинків. Нерідко порушення психічної рівноваги у військовослужбовців спричиняє за собою стан надбадьорості, ейфорії, балакучості і непродуктивної діяльності. В силу своєї некритичності і нездатності реально оцінити навколишнє оточення і власні можливості, військовослужбовці часто здійснюють помилки у досить простих ситуаціях, що несприятливо позначається на діях бойових розрахунків, екіпажів, відділень, груп або інших невеликих підрозділів. Відомо, що бойова обстановка вимагає від людини величезної психоемоційної напруги, значних витрат нервової системи, для якої багато емоцій є найсильнішим подразником, що впливає як безпосередньо на неї, так і побічно – через найважливіші органи і системи організму (серце, легені, шлунок, надниркові залози, печінку, щитовидну залозу тощо) [8; 10; 12].

Одночасність впливу безлічі психотравмуючих чинників (стресорів), зазвичай, виводить з рівноваги нервову систему, психіка людини зазнає травми і переходить в стан, коли людина потрапляє в стресову ситуацію, в ситуацію, коли вона взагалі не знає, що відбувається. Наприклад, коли ви ідете

по вулиці і бачите аварію, у вас є розуміння, що треба викликати швидку тощо. Хтось ціпеніє від побаченого і дивиться на все збоку, це теж нормальна реакція – шок. Але все одно є розуміння того, що відбувається [10].

З метою уникнення таких кризових станів спеціалісти радять брати до уваги враховувати чіткі індивідуалізовані нюанси у кожному конкретному випадку. Так, зокрема, вчені-психологи, які самі пройшли через обставини АТО, рекомендують для батьків військовослужбовців та інших близьких осіб [8] враховувати наступне: - майте терпіння; виказуйте військовослужбовцю те, що Вам буде цікаво дізнатися про події, які відбувалися під час участі в бойових діях, як тільки він буде готовий розповісти про них; - підтримуйте контакти з сім'ями інших військовослужбовців; це допомагає у зменшенні впливу неспокою та вирішенні інших проблем; - майте на увазі, що за час бойових діях у військовослужбовця можуть відбутися великі зміни (фізичні, психічні, емоційні, духовні), особливо якщо бойова діяльність є першою тривалою розлукою військовослужбовців з сім'єю. Раніше сформовані звички та толерантність можуть зазнати змін; - участь у бойовій діяльності може сформувати більшу обережність, яка зберігатиметься також після повернення. Не думайте що він божевільний. Це не так : - щоб ці зміни сприймати та усвідомлювати необхідні терпіння та толерантність; - прийміть участь у заходах, на які Вас запрошують психологи та соціальні служби .

Зустріч з дітьми. Обдумуючи над тим, що за час Вашої відсутності у друзів та членів сім'ї по-різному відбувається формування цінностей, позицій, інтересів і потреб. Вони не є вже такими як до відбуття в зону бойових дій. Ці відмінності можуть мати різну ступінь і важливим є те, що Ви це взаємно помічаєте і кажете про це. Це має значення особливо при поведженні з Вашими дітьми. Враховуйте це і перетворюйте Ваші бажання, почуття, інтереси і думки у слова. Це допоможе заново “познайомитися” з Вашими дітьми. Реакція дитини на повернення одного з батьків визначається, в першу чергу, її віком та станом розвитку. Якщо у Вас дитина шкільного віку, то важливо поважати її приватну сферу та її друзів; сприймати уважно і без

оціночних суджень спроби Вашої дитини розповідати про свої інтереси і захоплення. Розповідайте про Ваші переживання під час бойової діяльності та дайте можливість Вашим дітям розповісти про своє життя під час розлуки [8].

"Психологічна проблема буде наростати, як снігова куля і торкнеться всього суспільства. Тому нам потрібно допомогти нашим землякам впоратися з проблемами, адже реально дуже складний депресивний стан і у дорослих, і у дітей. Травма війни може залишитися з людиною на все життя. Наслідки страшні і для кожної окремої людини, і для всієї країни, суспільства [13].

Висновки.

1. Аналіз результатів дослідження та апробовані нами в ході проведення виїзної психоконсультаційної допомоги дозволяють давати підстави стверджувати, що спеціальне психологічне консультування для визначеної у темі статті категорії людей буде мати задуманий результат при умові виваженого індивідуалізованого підходу до кожного потребуючого з відповідною побудовою змістовних конструктів, обдуманій поетапності застосування консультантом прийомів і способів взаємин, направлених на забезпечення активного пристосування індивіда до змін соціального середовища.

2. Спеціальне психоконсультування є одним із провідних прийомів психологічної реабілітації постраждалих завданнями якого серед інших мали б бути: соціально-педагогічна допомога сім'ям вимушених переселенців у налагодженні соціальних зв'язків із місцевими спільнотами та інституціями та залучення постраждалих дітей до участі в діяльності щодо створення умов для їхньої самореалізації та проведення діагностичної і корекційно-відновлювальної роботи з ними практичних психологів.

3. Особливо важливим для окресленої категорії громадянства є недопущення своїми діями чи бездіяльністю вторинної травматизації учасників цих життєвих обставин. На фоні цих завдань практично вчасними є поради вчених, які як психологи і військові самі побували в статусі включених в події АТО, що породило такі психоконсультативні конструкти, як наприклад «Зустріч з дітьми».

4. Побудова змістовних і технологічних алгоритмів спеціального психоконсультавання з різними категоріями постраждалих від конфлікту на Сході України сформовані у наших першочергових науково-прикладних цілях.

Література

1. **Александровский Ю.А.** Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
2. **Баева И.А.** Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2012.- № 145.–С.6 – 18.
3. **Баева И.А.** Экстремальная ситуация в контексте психологии безопасности / И. А. Баева // Психология экстремальных ситуаций / Под. ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых. – М.: ПИ РАО, 2007. – 304 с.
4. **Бассин Ф.В.** О силе «Я» и психологической защите / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118–125.
5. **Бродовська В.Й.** Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
6. **Бурбо Л.** Пять травм, которые мешают быть самим собой. – К.: «София», 2006. – 192 с.
7. **Литвиненко І.С., Данілов О.В.** Особливості психологічної допомоги молодшим школярам зі Сходу України, які пережили психотравму [Електронний ресурс]: / Литвиненко І.С. Данілов О.В. – file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Мои%20документы/44844-90043-1-SM.pdf.
8. **Осьодло В.І., Хміляр О.** «Рекомендації військовослужбовцям та членам їх сімей щодо подолання наслідків надмірних психічних навантажень пов'язаних з виконанням обов'язків в зоні АТО», – Режим доступу: <http://cacds.org.ua/ru/tips/573>.
9. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. : Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук. – Чернівці: Технодрук, 2014. – 133 с.
10. Психологічна травма і шляхи її подолання [Електронний ресурс]: – http://upsihologa.com.ua/Psihologichna_travma_i_shlya-frantsuaza.html.
11. **Смирнов А.В.** Отдаленные последствия воздействия экстраординарных стрессовых событий у ветеранов войны в Афганистане и членов семей погибших: Автореф. канд. дисс. – С-Пб., 1997. – 19 с.
12. Тактична психологія [Електронний ресурс]: /Світлана Доманчук/– <http://life-after-ato.com.ua/?p=5385#more-5385>.

13. Травми війни. Тисячі українців потребують психологічної допомоги [Електронний ресурс]: –Корреспондент.net, 19 листопада 2014,с.194]. – <https://www.google.ru/webhp?client=opera&sourceid..B0+2014,с.194>.

14. Юнісеф, Дитячий фонд, Україна. Експрес оцінка соціально психологічного становища дітей в Донецькій області /Електронний ресурс [http://www.unicef.org/ukraine/ukr/Rapid_Psychosocial_Assesment_of_Children_in_Donetsk_Oblast_ua.pdf]

Сулятицкий. I.В. Сало В.В. Кухта В.В. СПЕЦИАЛЬНОЕ ПСИХО-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧАСТНИКОВ И ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ АТО И ВЫНУЖДЕННО ПЕРЕСЕЛЕННЫХ

Аннотация. *Статья посвящена актуальным в сегодняшних реалии украинского общества проблемам предоставления специальной психоконсультативной помощи участникам АТО их семьям, вынужденно переселенным в связи с событиями на Востоке страны. Содержание статьи раскрывает психологические конструкты советов психологов-практиков нуждающимся, действенность помощи Которым испытана в предыдущих подобных обстоятельствах.*

Ключевые слова: *психологическая поддержка; психотравмы войны; экстремальная, психотравмирующая ситуация; индивидуальные стратегии; младшие школьники; переходное пространство; практикующий психолог; психическая травма; психологическая помощь; психологический стресс.*

Sylyatytskyy I., Salo V., Kuhta V. SPECIAL PSYCHOKON-SULTING OF PARTICIPANTS AND MEMBERS OF ATO FAMILIES AND FORCED MIGRANTS

Abstract. *The article is devoted to the actual in today's realities of Ukrainian society problems of providing special psycho-consultative assistance to ATU members to their families who were forcedly relocated in connection with the events in the East of the country. The content of the article reveals the psychological constructs of the advice of practicing psychologists to the needy, the effectiveness of the help which was tested in previous similar circumstances.*

An analysis of the results of the study and our approval in the course of conducting on-site psycho-counseling help allows us to state that special psychological counseling for the category defined in the topic will have a conceived result in the condition of a well-considered individualized approach to each person in need with an appropriate construct of content constructs, putative step-by-step the use of counselors techniques and methods of relationship, aimed at ensuring the active adaptation of the individual to change with the environment.

Special psycho-counseling is one of the leading methods of psychological rehabilitation of those affected, among which should be: social and pedagogical assistance to families of internally displaced persons in establishing social relations with local communities and institutions and involving affected children in

participation in creation activities conditions for their self-realization and carrying out of diagnostic and corrective-restorative work with them of practical psychologists.

Particularly important for the defined category of citizenship is the prevention of their actions or inactivity of secondary traumatization of participants in these vital circumstances. On the background of these tasks, practically timely are the advice of scientists who, like psychologists and military personnel themselves, visited the status of ATOs included in the event, which gave rise to such psycho-counseling constructs, such as "Meeting with Children".

The building of informative and technological algorithms of special psycho-counseling with different categories of victims of conflict in the East of Ukraine are formed in our priority scientific and applied purposes.

Key words: *psychological support; psycho-traumas of war; extreme, psycho-traumatic situation; individual strategies; younger schoolchildren; transitional space; practicing psychologist; mental trauma; psychological help; psychological stress.*

References

1. **Aleksandrovskiy Yu.A.** Sostoianiya psykhicheskoi dezadaptatsyy y ykh kompensatsiya / Yu. A. Aleksandrovskiy. – M. : Nauka, 1976. – 272 s. (ukr)
2. **Baeva Y.A.** Psykholohiya bezopasnosti kak osnova analiza ekstremalnoi sytuatsyy / Y. A. Baeva // Yzvestiya Rossyiskoho hosudarstvennoho pedahohicheskoho unyversyteta ymeny A. Y. Hertseny. – 2012.- № 145.–S.6 – 18. (ukr)
3. **Baeva Y.A.** Ekstremalnaia sytuatsiya v kontekste psykholohyy bezopasnosti / Y. A. Baeva // Psykholohiya ekstremalnykh sytuatsiy / Pod. red. V. V. Rubtsova, S. B. Malykh. – M.: PY RAO, 2007. – 304 s. (ukr)
4. **Bassyn F.V.** O syle «Ia» y psykholohicheskoi zashchyte / F.V. Bassyn // Voprosy fylosofyy. – 1969. – № 2. – S. 118–125. (ukr)
5. **Brodovska V.I.** Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv : slovnyk / V. Y. Brodovska, V. O. Hrushevskiy, I. P. Patryk. – K : VD «Profesional», 2007. – 512 s. (ukr)
6. **Burbo L.** Piat travm, kotorye meshaiut byt samym soboi. – K.: «Sofya», 2006. – 192 s. (rus)
7. **Lytvynenko I.S., Danilov O.V.** Osoblyvosti psykholohichnoi dopomohy molodshym shkoliaram zi Skhodu Ukrainy, yaki Perezhyly psykhotravmu [Elektronnyi resurs]: / Lytvynenko I.S. Danilov O.V. – file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Moy%20dokumenty/44844-90043-1-SM.pdf. (ukr)
8. **Osodlo V.I., Khmiliar O.** «Rekomendatsii viiskovosluzhbovtshiam ta chlenam yikh simei shchodo podolannia naslidkiv nadmirnykh psykhichnykh navantazhen poviazanykh z vykonanniam oboviazkiv v zoni ATO», – Rezhym dostupu: <http://cacds.org.ua/ru/tips/573>. (ukr)

9. Profilaktyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: psykholohichni aspekty. Metodychnyi posibnyk / Upor. : D.D. Romanovska, O.V. Ilashchuk. – Chernivtsi: Tekhnodruk, 2014. – 133 s. (ukr)

10. Psykholohichna travma i shliakhy yii podolannia [Elektronnyi resurs]: – http://upsihologa.com.ua/Psihologichna_travma_i_shlya-frantsuaza.html. (ukr)

11. *Smyrnov A.V.* Otdalennye posledstvyia vozdeistviia ekstraordynarnykh stresovykh sobytyi u veteranov voiny v Afhanystane y chlenov semei pohybshykh: Avtoref. kand. dyss. – S-Pb., 1997. – 19 s. (rus)

12. Taktychna psykholohiia [Elektronnyi resurs]: /Svitlana Domanchuk/– <http://life-after-ato.com.ua/?p=5385#more-5385>. (ukr)

13. Travmy viiny. Tysiachi ukrainsiv potrebuiut psykholohichnoi dopomohy [Elektronnyi resurs]: – Korrespondent.net, 19 lystopada 2014,c.194]. – <https://www.google.ru/webhp?client=opera&sourceid..B0> – 2014, c.194. (ukr)

14. Yunisef, Dytiachyi fond, Ukraina. Ekspres otsinka sotsialno psykholohichnoho stanovyshcha ditei v Donetskii oblasti /Elektronnyi resurs [http://www.unicef.org/ukraine/ukr/Rapid_Psychosocial_Assesment_of_Children_in_Donetsk_Oblast_ua.pdf] (ukr)

Стаття надійшла до редакції 10.03.2018 р.

Прийнято до друку 15.03.2018 р.

УДК 376:616.896-055.62:364

Г. В. Супрун

ORCID id 0000-0003-3282-7603

ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНІКА «МОЯ ІСТОРІЯ» ЯК ЗАСІБ НАЛАГОДЖЕННЯ СПІВПРАЦІ МІЖ ФАХІВЦЯМИ ТА БАТЬКАМИ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ

***Анотація.** Стаття розкриває методичні особливості та досвід використання психологічної техніки «Моя історія» для формування співпраці між фахівцями та батьками аутичної дитини. Проаналізовано окремі особливості сучасного вітчизняного досвіду надання психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом (проблеми, наробки вітчизняних дослідників із означеної проблематики). Представлено етапи підготовки та роботи з психологічною технікою «Моя історія» на окремих прикладах. Висвітлено труднощі, які виникають під час підготовки та впродовж роботи з книжечкою, розкрито шляхи подолання цих труднощів. Окреслено можливі шляхи поглиблення та урізноманітнення роботи з означеною технікою в роботі з дитиною з аутизмом.*

***Ключові слова:** діти з аутизмом; психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом; психологічна техніка «Моя історія».*

© Супрун Г. В., 2018

Вступ. Проблеми залучення дітей з аутизмом у освітній простір в Україні мають багато аспектів. Значний законодавчий поступ у впровадженні інклюзивної освіти створює можливості до покращення існуючої ситуації. Проте, це лише можливості. Актуальний стан з досвіду спілкування з фахівцями та батьками на місцях засвідчує низку проблем різного характеру під час включення дитини з аутизмом у освітній простір.

Фахівці відзначають неузгодженість реального місцевого запиту громади на кількість місць та кількість фахівців із відповідним фаховим та компетентісний рівнем підготовки для дітей з аутизмом. Також, зауважують про нестачу доступної та практичної підготовки на державному рівні, а існуючі комерційні пропозиції щодо підвищення фахового рівня є фінансово недоступними для звичайних педагогів.

На нашу думку, також доцільно говорити про відсутність системного супроводу (супервізії) для педагогів, які навчають та виховують дітей з аутизмом у закладах освіти з боку науковців та науково-методичних фахівців.

Батьки дітей з аутизмом відзначають як відсутність відповідного фахового рівня педагогічних кадрів, так і знижену професійну мотивацію до роботи з такими дітьми.

На нашу думку, присутні окремі поодинокі кроки у вітчизняній освіті щодо впровадження світового досвіду культури виховання та навчання дітей з аутизмом. Така культура передбачає втілення, в тому числі, педагогічних і психологічних здобутків таких науковців як Л. Виготський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі), а не тільки закордонних науковців (Дж. Айрес, Е. Шоплер, Р. Шрамм).

Мета. Наша стаття присвячена розкриттю особливостей використання психологічної техніки «Моя історія» як засобу налагодження партнерської взаємодії між фахівцями та батьками.

Означена мета статті буде розкрита завдяки таким завданням: висвітлити основні організаційно-методичні особливості використання психологічної техніки «Моя історія»; навести приклади етапів співпраці з батьками для створення історії; означити особливості методичної допомоги педагогам під час роботи з історією з дитиною з аутизмом; розкрити психологічні ефекти за спостереженнями батьків та фахівців, що спостерігались після роботи з психологічною технікою «Моя історія».

Аналіз сучасних досліджень дозволяє говорити, що в Україні існує унікальний вітчизняний науково обґрунтований системний підхід у наданні психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, що включає не тільки педагогічні, психологічні аспекти, а й залучає фізіологічне підґрунтя розвитку дитини з аутизмом як передумову її соціального та пізнавального розвитку (Т. Скрипник). Цей підхід передбачає можливість його реалізації в інклюзивних умовах освітнього закладу завдяки технології міждисциплінарної команди супроводу, членами якої обов'язково є батьки. Робота команди передбачає партнерську взаємодію між усіма її членами, що можливе за постійної та систематичної комунікації під час прийняття колегіальних рішень щодо дитини з аутизмом.

Проте і надалі залишається актуальною проблема пошуку успішних форм та налагодження ефективної взаємодії між батьками та фахівцями в контексті супроводу дитини з аутизмом в освітньому просторі.

Роботи О. Романчука (2008), Т. Скрипник (2015), А. Душки (2016), С. Хоменко (2015), І. Сухіної (2016) розкривають різні аспекти особливого значення взаємодії фахівців та батьків дитини аутизмом.

Світоглядні та практичні аспекти партнерської взаємодії як способу співпраці батьків та фахівців висвітлюють роботи О. Романчука, Т. Скрипник.

Представлено синергетичну модель процесу самоорганізації родини дитини з аутизмом та систему психологічної допомоги таким родинам (А. Душка, 2016).

Розкрито принципи та завдання роботи фахівця з батьками дитини з аутизмом в умовах навчально-реабілітаційного центру (С. Хоменко, 2015).

Проте недостатньо висвітленими залишаються досвід використання конкретних форм та методів співпраці батьків дитини з аутизмом та фахівців.

Основний зміст. Організаційно-методичні особливості використання психологічної техніки «Моя історія» представлені в роботах автора (Супрун Г.В., 2016). Проте, крім суто організаційних аспектів складання та роботи із створення книжечки-історії, доцільно зупинитись на методичних порадах.

Зазначмо, що практичний психолог закладу може стати координатором у впровадженні цієї техніки. Цей фахівець має можливість глибоко вивчити індивідуальні психологічні особливості дитини з аутизмом (улюблені предмети, види активності, ігри, способи взаємодії з іншими людьми, інтереси та цікавості до явищ та об'єктів оточення); спостерігати за психологічними особливостями батьків та їх взаємодією з дитиною (близькість, вимоги до дитини, розуміння особливостей дитини, ставлення до її перспектив, до думки фахівців). Також практичний психолог є обізнаним щодо особливостей педагогічних і виховних методів та прийомів, які використовують інші члени команди супроводу (вихователі, корекційні педагоги, логопеди та ін.). Це дає змогу співвіднести всі означені моменти, визначити пріоритети у спільній взаємодії між учасниками групи супроводу та дитиною і спрогнозувати можливі позитивні ефекти та можливі утруднення. Також, практичний психолог має змогу активізувати сильні якості та успішний досвід і батьків, і фахівців, і дитини у складних робочих моментах.

Наприклад, під час роботи з хлопчиком (7 років, синдром Аспергера) виникли такі труднощі. При наявному розвиненому монологічному мовленні дитина під час цілеспрямованого спілкування з дорослими не відповідала на безпосередньо поставлене запитання. Хлопчик або повторював фрази дорослого, або починав розповідати про свої враження від побаченого напередодні (поїздка в метро, відвідування бабусі, поїздка на дачу). Найбільше занепокоєння викликала майбутня ситуація спілкування дитини з

фахівцями на психолого-медико-педагогічній консультації для визначення подальшого місця навчання. Було очевидним, що нова обстановка та незнайомі люди спровокують захисні поведінкові реакції у дитини.

Разом з батьками фахівці розробили таку ілюстровану фотографіями історію про хлопчика, яка розкривала основні відомості про нього самого, про родину, про садочок, про його інтереси та захоплення, прогулянки по місту, поїздки на дачу, відвідування різних заходів.

Початковим етапом цієї роботи був відбір фотографій. Потім відбувалось формулювання підписів до зображень та їх редагування. Зауважимо, що сам хлопчик долучався до відбору фотографій: мама уточнювала у сина, які фото йому найбільше подобаються, та спостерігала, які з них викликають більший емоційний відгук у дитини.

На етапі підготовки книжечок виникали такі труднощі: батьки та фахівці підбирали не завжди влучні фото (на фото відсутня дія або активність дитини, фото не дуже приваблювало хлопчика). Тому на цьому етапі було дуже важливо налагодити діалог між батьками та фахівцями, спонукати їх бути уважними та відкритими один до одного: батькам більше розкривати інтереси та захоплення дитини, а фахівцям прагнути більше та щиро цікавитись особливостями дитини.

Найбільше уваги та допомоги потребували батьки та фахівці під час формулювання тексту підпису фотографій. Основна помилка полягала в тому, що дорослі пропонували такий текст, який мав образний зміст, а не описував конкретно та предметно саме зображення.

Наприклад, до зображення, на якому хлопчик стоїть на березі річки і тримає вудочку пропонували такий текст: «Як добре ловити рибу на ставку». Але доцільно підписати фото так: «Я ловлю рибу вудочкою на березі річки» або «Мені подобається ловити рибу вудочкою на річці».

Ще приклад. На фото хлопчик з татом в лісі присіли на травичку біля дороги. Пропонували такий текст: «Добре відпочити в лісі та послухати

пташиний спів». Але доцільно підписати фото так: «Я і тато сидимо на траві біля дороги. Ми відпочиваємо».

Прагнення дорослих сформулювати образний та емоційний текст до фотографій зумовлено звичним способом мислення та передачі вражень від життєвих подій. Вся методика навчання та виховання ґрунтується на багатому образному початковому матеріалі, що сприяє розвитку уяви та мотивує дитину до спілкування, до мислення. Але діти з аутизмом відрізняються саме тим, що мають труднощі у сприйманні образного та емоційно забарвленого змісту. Їм доступні конкретні факти, з якими вони мали фізичний контакт або які вони сприймають безпосередньо в момент спілкування з дорослим. Отже, і мовлення, спрямоване до таких дітей, повинно конкретно та предметно відображати реальну дійсність та актуальні події, що відбуваються у даний момент. Коментарі до зображень також мають максимально конкретно називати об'єкти, людей, їх стани або їх дії, що представлені на фото. Тільки за таких умов відбуватиметься формування розуміння та усвідомлення дитиною змісту зображеного.

Окремим етапом було відпрацювання з батьками та фахівцями техніки спільного читання виготовлених книжечок з хлопчиком. Суть цієї техніки полягає в тому, що на початкових етапах роботи метою такого читання є формування позитивного ставлення дитини до дорослого. Лише після того, як сформовано позитивне ставлення (дитина сама ініціює взаємодію з дорослим, збільшується час візуального контакту дитини з дорослим під час самого читання, значно зменшується кількість відволікання дитини від читання книжечки), метою використання психологічної техніки стають формування уміння дитини максимально точно відтворювати текст, підписаний під фотографіями.

Ефективність психологічної техніки «Моя історія» для покращення співпраці між фахівцями та батьками вивчалась під час комплексного дослідження соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом до умов дошкільного навчального закладу. Тому показники рівнів

соціально-психологічної адаптованості дітей були критеріями оцінки ефективності психологічної техніки.

Дослідження охопило 43 дитини з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту старшого дошкільного віку.

Серед багатьох критеріїв та показників рівнів соціально-психологічної адаптованості дітей, які брали участь у дослідженні, найбільш значущими виявлені зміни у проявах дезадаптованості та рівня тривожності до та після корекційно-розвивальної роботи з використанням в тому числі і психологічної техніки «Моя історія».

На рисунку 1 представлено результати вивчення рівня тривожності дітей з аутизмом до та після корекційно-розвивальної роботи.

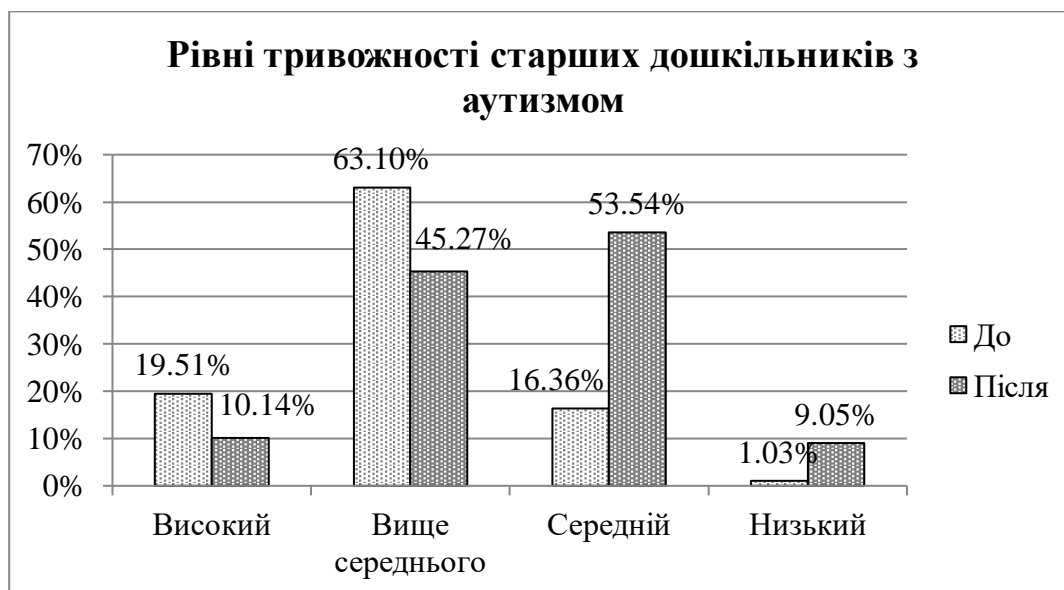


Рисунок 1.

Діаграма показує загальну позитивну тенденцію зменшення рівня тривожності у дітей з аутизмом після проведення корекційно-розвивальної роботи з використанням в тому числі і психологічної техніки «Моя історія».

З рисунку видно, що у дітей з аутизмом на 9,37% зменшився високий рівень та на 17,83% зменшився рівень тривожності вище середнього. Проте зросли відповідно середній (на 37,18%) та низький (на 8,02%) рівні тривожності у дошкільників із аутизмом.

Встановлено зворотній кореляційний зв'язок між показниками рівня тривожності та показником сприймання дорослого дитиною з аутизмом на рівні $r \approx -0,67$ $p < 0,0005$ (коефіцієнт Спірмена). В цілому, діти, які були охоплені формувальним експериментом демонстрували більш впевнену поведінку, з більшим бажанням йшли до садочка. Діти поводитися спокійніше, що і відобразили батьки у своїх відповідях на запитання анкети про рівень тривожності.

На рисунку 2 представлено результати вивчення проявів дезадаптованості дітей з аутизмом до та після корекційно-розвивальної роботи.



Рисунок 2.

Результати засвідчують що відбулись позитивні зміни у поведінці дітей з аутизмом. Високий рівень проявів дезадаптованості зменшився на 12,8%, а низький рівень зріс на 8,03%. Виявлено незначне зростання середнього рівня проявів дезадаптованості, а саме, збільшення на 4,77%.

Поведінка дітей з аутизмом, які були залучені до корекційно-розвивальної роботи з використанням в тому числі і психологічної техніки «Моя історія», характеризувалась зменшенням таких проявів дезадаптованості як прояви аутоагресії, неспання вдень, відмова від їжі. Зменшення частоти та сили зазначених поведінкових проявів в цілому полегшило роботу та взаємодію фахівців з цими дітьми, дало змогу більш активно залучати їх до різних форм та видів як індивідуальної, так і групової діяльності.

Висновки. Використання психологічної техніки «Моя історія» в системі корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з аутизмом сприяє налагодженню ефективної співпраці між фахівцями та батьками дитини, зменшує рівень тривожності та прояви дезадаптованості у поведінці дітей. Означене позитивно впливає на рівень соціально-психологічної адаптованості старших дошкільників з аутизмом до умов дошкільного закладу.

Проте, відзначимо виявлені труднощі та ризики впровадження психологічної техніки «Моя історія» в системі корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з аутизмом. До них відносяться такі суб'єктивні чинники з боку батьків, як знижена мотивація до постійної фотофіксації різних подій життя дитини. Та з боку фахівців – недостатня вмотивованість до систематичної співпраці з батьками, готовність творчо та нестандартно підходити до взаємодії та вирішення труднощів.

На нашу думку, перспективним може бути дослідження особливостей створення соціально-психологічних умов співпраці фахівців та батьків дитини з аутизмом, виявлення чинників, що сприяють та перешкоджають ефективності такої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Душка А. Л.* Психоемоційні стани батьків дітей з психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика і корекція [Текст] : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.08 / Алла Луківна Душка; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – Київ, 2016. – 42 с.

2. *Скрипник Т. В.* Технологія командної взаємодії в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2015. – №1. – С. 14-19.

3. *Супрун А. В.* Использование социальных историй в работе с дошкольниками с аутизмом (из опыта работы) [Электронный ресурс] / А. В. Супрун, К. С. Тороп // Специальное образование: традиции и инновации : Материалы V Междунар. науч-практ. конф. (г. Минск, 14-15 апреля 2016 г.). – Минск: БГПУ, 2016.

4. *Супрун Г. В.* Адаптація методу "Соціальні історії" у роботі з дошкільниками з розладами аутистичного спектра / Ганна Володимирівна Супрун // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон, 2016. – 162 с. – (Психологічні науки; вип. 3, том 2). – С. 155-160.

Супрун А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА «МОЯ ИСТОРИЯ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ СПЕЦИАЛИСТАМИ И РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

Аннотация. *Статья раскрывает методические особенности и опыт использования психологической техники «Моя история» для формирования сотрудничества между специалистами и родителями аутичного ребенка. Автор анализирует отдельные особенности современного отечественного опыта оказания психолого-педагогической помощи детям с аутизмом (проблемы, наработки украинских исследователей обозначенной проблемы). В статье представлены этапы подготовки и работы с психологической техникой «Моя история» на отдельных примерах. Освещены трудности, которые возникают во время подготовки и работы с книжечкой, раскрываются пути их преодоления. Очерчены возможные способы разнообразия та продолжения работы с описанной техникой с ребенком с аутизмом.*

Ключевые слова: *дети с аутизмом; психолого-педагогическая помощь детям с аутизмом; психологическая техника «Моя история».*

Suprun G. PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY "MY HISTORY" AS A WAY FORMING COOPERATION BETWEEN SPECIALISTS AND PARENTS OF THE CHILD WITH AUTISM

Abstract. *Methodical peculiarities and practical experience of using psychological technique «My Story» are revealed for the formation of cooperation between specialists and parents of a child with autism. An analysis of the individuality of the Ukrainian experience in providing psychological and pedagogical treatment to children with autism (problems, tasks of Ukrainian specialists in the field of autism) was conducted.*

The article presents the stages of preparation and work with the psychological technique «My Story» on individual examples. That is a boy (7 years old, Asperger's syndrome), who could not successfully maintain a dialogue and answer questions. The author describes the problem situation, the stages of making the book with the photos, the difficulties that have emerged and the ways to solve them. The author illustrates the basic examples of parents and teachers mistakes when writing text to photographs. The article reveals role of a psychologist in the process of paying for work between the parents, the child and the specialists is disclosed.

The important role of the initial stage of formation of positive interpersonal relations between a child and a specialist is revealed. Such relationships are a prerequisite for working with psychological technique «My Story».

The article presents the results of research on the use of psychological technique «My Story» and changes in the level of anxiety in children with autism. The author searches for positive changes in the behavior of children with autism after use this technique. Also, the results of research on the reduction of anxiety level and individual manifestations of maladaptive behavior in children with autism in preschool age are presented.

The author describes the possible risks and difficulties during use of psychological technique «My Story». The parents may not be motivated to maintain constant communication with professionals and the child are not prepared to systematically make photos of the child's life events. The specialists may also not be motivated to maintain constant communication with parents and the child are not ready to use creative and non-standard forms of activity with a child with autism.

The possible ways of diversifying that continuation of work with the described technique with a child with autism are outlined.

Key words: *children with autism; psychological and pedagogical treatment to children with autism; psychological technique «My Story».*

References

1. **Dushka A.L.** Psykhoemotsiini stany batkiv ditei z psykhofizychnymy vidkhyleniamy: kontseptualizatsiia, diahnozyka i korektsiia. [Dushka A.L. Psychological and emotional conditions of parents of children with mental and physical disorders: conceptualization, diagnostics and correction.] (ukr).
2. **Skrypnyk T.V.** Tekhnolohiia komandnoi vzaiemodii v konteksti psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvitnomu prostori. [Skrypnyk T.V. Technology of team interaction in the context of psychological and pedagogical support of children with autism in educational space.] (ukr).
3. **Suprun A.V.** Ispolzovanie sotsialnyih istoriy v rabote s doskolnikami s autyzmom (iz opyita raboty) [Suprun A.V. The use of social stories in working with preschool children with autism (from work experience).] (rus).
4. **Suprun H.V.** Adaptatsiia metodu "Sotsialni istorii" u roboti z doskilnykamy z rozladamy autystychnoho spectra. [Suprun G.V. Adaptation of the method "Social stories" in working with preschool children with disorders of the autistic spectrum.] (ukr).

Рецензент
Скрипник Т. В. – д.психол.н., проф.

*Стаття надійшла до редакції 25.03.2018р.
Прийнято до друку 30.03.2018р.*

УДК 316.6:376-053.6

А.В. Турбарова

УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі розкриття умов соціально-психологічного розвитку підлітків із обмеженими можливостями здоров'я. Виділення умов, що впливають на соціально-психологічний розвиток підлітків дозволить спланувати напрями психокорекційної та корекційно-компенсаторної роботи з підлітками з обмеженими можливостями здоров'я.*

Автор виділяє внутрішні – індивідуально-психологічні умови, а саме характер психофізичних порушень та кризові явища підліткового віку, та зовнішні – психолого-педагогічні умови, до яких належать сім'я, школа та група однолітків. В статті зазначається, що всі умови взаємопов'язані між собою і залежно від сили впливу тієї чи іншої умови відбувається своєрідність соціально-психологічного розвитку особистості підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

***Ключові слова:** соціально-психологічний розвиток, підліток, особистість, обмеженні можливості здоров'я, умови.*

© Турубарова А.В., 2018

Вступ. Сьогодні спостерігається тенденція до збільшення кількості дитячого населення з обмеженими можливостями здоров'я через економічні, екологічні, соціальні та інші причини. Відповідно зростає кількість дітей, яким необхідна корегувальна допомога. Ступінь вираження відхилень у психофізичному розвитку дітей різноманітний і для їхньої корекції і компенсації потрібна різна за змістом і організаційним формам психолого-педагогічна робота.

За для ефективної психокорекційної та корекційно-компенсаторної роботи з підлітками з обмеженими можливостями здоров'я слід виділити умови, які впливають на їх соціально-психологічний розвиток. Саме цій проблемі присвячена дана стаття.

Аналіз останніх досліджень. Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджували проблеми соціалізації осіб із порушеннями психофізичного

розвитку у суспільство (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофєєв, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.) підкреслюють значущість соціальних та психолого-педагогічних умов та вчасного надання корекційної допомоги дітям із обмеженими можливостями здоров'я.

У спеціальній психологічній та педагогічній науці є праці, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей із психофізичними порушеннями в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, В. Тарасун, Н. Ялпаєва та ін.). Організаційно-педагогічні та навчально-дидактичні умови здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів вивчали І. Белякова, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Л. Масунова, Н. Назарова, В. Нечипоренко, М. Нікітіна, В. Петрова, В. Постовий, Б. Пузанов, Т. Сак, Т. Свірідюк, В. Синьов, Л. Солнцева, Н. Стадненко, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Шматко та ін.

Як свідчать дані наукових досліджень Г. Андреєвої, А. Колупаєвої, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригіна, Т. Сак, О. Усанової, О. Хохліної, А. Шевцова, Д. Шульженко та інших вчених, можливість успішного розвитку особистості визначається різними умовами та чинниками, такими як вік, стан здоров'я, індивідуальні особливості, міцність сімейних зв'язків тощо. Розкриємо умови, які впливають на соціально-психологічний розвиток підлітка з обмеженими можливостями здоров'я.

Система соціальних зв'язків дитини починає формуватися з кола близьких людей, від яких вона отримує різного роду підтримку, і є однією з найважливіших умов, що визначають якість її соціально-психологічного розвитку. Для підлітків із обмеженими можливостями здоров'я соціальна система складається переважно з однолітків та дорослих, з якими вони часто спілкуються і характер цих соціальних зв'язків має свою специфіку.

Мета статті – визначити умови, які впливають на соціально-психологічний розвиток підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

Завдання: 1) розкрити внутрішні індивідуально-психологічні умови, які впливають на соціально-психологічний розвиток підлітків із обмеженими можливостями здоров'я; 2) охарактеризувати зовнішні психолого-педагогічні умови, які впливають на соціально-психологічний розвиток підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація, порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Умови, які впливають на соціально-психологічний розвиток підлітків із обмеженими можливостями здоров'я, можна поділити на внутрішні індивідуально-психологічні та зовнішні психолого-педагогічні. До індивідуально-психологічних належать характер психофізичних порушень та кризові явища підліткового віку, стосовно психолого-педагогічних – це вплив найближчого соціального оточення підлітків, а саме: батьки, вчителі та однолітки. Розглянемо кожен умову більш детально [10].

До групи внутрішніх індивідуально-психологічних умов розвитку особистості належить по-перше, характер психофізичних порушень, який виражається у важкості порушення та часу його появи. Чим старше дитина, тим психологічно важче переживає вона набуте фізичне порушення. До фізичних порушень відносять пошкодження спинного мозку, дитячий церебральний параліч, поліомієліт, ампутація тощо. Особливо гостро відчувається наявність фізичного порушення в підлітковому віці у дівчат, яке пов'язано із його зовнішнім вираженням.

Дитячий церебральний параліч виявляється в рухових розладах – паралічі, насильницькі рухи, порушення координації рухів. На думку А. Аксьонової [1], аномалії розвитку психіки дитини із церебральним паралічем характеризуються такими специфічними особливостями як нерівномірно знижений запас знань та уявлень про навколишній світ,

нерівномірний, дисгармонійний характер інтелектуальної недостатності, виразність психоорганічних проявів. М. Іпполітова [3] звертає увагу також і на їх підвищену втомлюваність. С. Дуванова, Т. Пушкіна, Н. Трофімова та ін. [9] вказують на те, що нерідко слабка пізнавальна активність таких дітей обумовлена недостатнім розвитком їх комунікативних функцій.

По-друге, до групи внутрішніх індивідуально-психологічних умов належать вікові (кризові) явища, які супроводжують соціально-психологічний розвиток підлітків. Так, наприклад, Е. Еріксон підлітковий вік вважав важливим періодом в психосоціальному розвитку людини та виділяв таку психосоціальну кризу цього періоду як “его-ідентичність” – рольове змішання (криза ідентичності). Криза ідентичності полягає в неспроможності зібрати воедино усі набуті до цього часу знання про самого себе та інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність. Згідно з его-психологією Е. Еріксона, розвиток особистісної ідентичності відбувається під сильним впливом тих соціальних груп, з якими підліток себе ідентифікує. Таким чином, основний акцент робиться на те, як на “его” впливає суспільство, особливо групи однолітків [12].

Л. Орбан-Лембрик виділяє такі кризові явища цього віку [7]. По-перше, прискореність і нерівномірність розвитку організму підлітка в період статевого дозрівання, що ускладнює його психічне та фізичне самопочуття. По-друге, зміни в характері взаємин підлітка з дорослими, що виражаються в наявності “конфлікту моралі”. По-третє, зміни в характері стосунків підлітка з однолітками, а саме активне формування самопізнання в підлітковому віці приводить до загострення потреби у спілкуванні. Можна зауважити, що потреба в спілкуванні з однолітками у підлітків із обмеженими можливостями здоров’я часто реалізується неповною мірою.

Л. Анн розглядає вікову кризу підліткового віку в двох основних формах. Перша – це криза незалежності [8]. Її симптоми – упертість, негативізм, свавілля, знецінювання дорослих, негативне ставлення до вимог, що раніше виконувалися. Власний внутрішній світ, який він гостро відчуває – головна

власність, яку оберігає підліток, ревно захищаючи її від інших. Друга форма – криза залежності – протилежна першій: надмірна слухняність, залежність від старших чи сильних, регрес до старих інтересів, смаків, форм поведінки. Якщо криза незалежності – це деякий ривок уперед за межі старих норм чи правил, то криза залежності – повернення назад, до тієї своєї позиції, системи відносин, що гарантували емоційне благополуччя, почуття впевненості, захищеності. І те й інше – варіанти самовизначення. З погляду розвитку найбільш сприятливим виявляється саме перший варіант [8].

Форма кризи підліткового віку у дітей із обмеженими можливостями здоров'я визначається різними причинами, наприклад, стилем сімейного виховання батьків, рівнем обмеженості у пересуванні дитини, особливостями спілкування з однолітками та друзями тощо.

Розглядаючи другу групу умов, слід зазначити, що окрім врахування характеру психофізичних порушень та кризи підліткового періоду, важливу роль у соціально-психологічному розвитку підлітків набувають основні соціальні інститути.

Одним із найважливіших та найвпливовіших інститутів соціалізації є сім'я [5]. Такі сімейні чинники, як соціальний статус, рід занять, особливості взаємовідношень між членами сім'ї, матеріальний та освітній рівень батьків тощо, значною мірою визначають соціально-психологічний розвиток особистості. Роль сім'ї в розвитку підлітків із обмеженими можливостями здоров'я значно збільшується та набуває своєрідних рис.

У багатьох сім'ях в яких виховують дітей з психофізичними порушеннями наявні своєрідні стилі виховання (гіперопіка, симбіотичний зв'язок), що формують, в свою чергу, специфічні особистісні якості, наприклад, несаможиттєвість, несамокритичність, замкнутість, скутість, свідоме обмеження соціальних контактів тощо. У більшості випадків позиції дорослих стосовно підлітка несприятливі для його розвитку. Так, авторитарна позиція може стати умовою, що спотворює соціально-психологічний розвиток особистості. Надмірна опіка і контроль, необхідний, на думку батьків, також

нерідко мають негативні наслідки: підліток виявляється позбавленим можливості бути самостійним, слабо розвиваються комунікативні та волевольві якості. У цьому віці в нього активізується прагнення до самостійності, дорослі ж нерідко реагують на це жорсткістю контролю, ізоляцією від однолітків. У результаті протистояння підлітка і батьків лише зростає. Надмірне заступництво, прагнення звільнити підлітка від труднощів і неприємних обов'язків приводять до дезорієнтації, нездатності до об'єктивної рефлексії. Особистість, яка звикла до загальної уваги, рано чи пізно потрапляє в кризову ситуацію. У роботах багатьох дослідників [6] показано, що характерною рисою поведінки авторитарних батьків є їх прагнення до безапеляційності в судженнях і ясності у всякій ситуації. Тому будь-яке покарання, будь-яка вимога до підлітка не містять у собі навіть натяку на готовність прийняти його, допомогти в чомусь чи переконати.

Є. Устінова [11] в своєму дослідженні виділяє декілька причин негармонійного виховання та викривлення батьківсько-дитячих відносин в сім'ях із дитячим церебральним паралічем, а саме: виховна невпевненість батьків, страх через здоров'я дитини, підвищений рівень тривожності батьків, емоційне співвіднесення у сприйнятті батьків особистості дитини з поняттями "тривога" та "хвороба", емоційно-негативне ставлення до понять "материнство" та "батьківство", нестійкість виховної тактики в сім'ї, почуття провини перед дитиною.

У зв'язку з підвищеною ранимістю підлітка, для дорослого дуже важливо знайти форми налагодження і підтримки цих контактів. Підліток відчуває потребу поділитися своїми переживаннями, розповісти про події свого життя, але самому йому важко розпочати настільки близьке спілкування. О. Миронюк [4] вказує на те, що виховання і розвиток дитини з обмеженими можливостями здоров'я має здійснюватися щодня і щогодини через спілкування з дорослими. Важливе значення в цей період мають однакові вимоги до підлітка в родині. У випадках, коли дорослі ставляться до підлітків як до маленьких дітей, як до немічних, вони виражають протести в різних

формах, виявляють непокору з метою змінити сформовані раніше відносини. Наприклад, при надмірних очікуваннях від підлітка, пов'язаних з непосильними для нього навантаженнями, чи при зменшенні уваги з боку близьких може впливати реакція опозиції, яка виявляється в тому, що він різними способами намагається привернути увагу, переключити її з когось іншого на себе. І дорослі іноді під впливом вимог підлітків змушені поступово переходити до нових форм взаємодії з ними. На це явище вказує і Л. Орбан-Лембрик [7]. Воно виявляється у намаганні батьків нав'язати дітям свою думку, віддалити від товариства однолітків, у всьому потурати. Це яскраво виражено у багатьох сім'ях підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

Важливо усвідомити, що для вразливої психіки підлітка з обмеженими можливостями здоров'я має значення не сама важкість психофізичних порушень, а те, яке ставлення до нього сформувалося насамперед у його батьків.

Другою важливою психолого-педагогічною умовою розвитку особистості підлітків є школа як соціальний інститут. В ній соціальне оточення навчає підлітків із обмеженими можливостями здоров'я рольовим моделям поведінки, стимулює процес інтелектуального та особистісного розвитку тощо.

В процесі навчальної діяльності підліток активно включається у взаємини з "іншими" дорослими та однолітками. І перші, і другі висувають до нього певні вимоги, з кожним з них підлітку необхідно будувати стосунки. Деякі підлітки з обмеженими можливостями здоров'я навчаються в домашніх умовах, де виникають безпосередні взаємини в системі "вчитель – учень". Включення в цю систему формує в дитині більш адекватну самооцінку, тому що її оцінюють не тільки люблячі близькі, а й нейтральні люди. Роль учня, вихованця вимагає нових обов'язків і в тому числі в аспекті соціальних норм поведінки. Підліток навчається використовувати набуті знання про соціальний світ і перевіряє адекватність цих знань. Відносини, набуті в процесі навчальної діяльності, надають підлітку певну систему знань, що створює у нього ціннісні

досягнення, ставлення до успіху чи невдачі своєї діяльності. Образ учителя набуває для нього особливого значення. В підлітковому віці авторитет вчителя в його оцінці поступово знижується, а роль однолітків пропорційно збільшується. Підлітки з обмеженими можливостями здоров'я в умовах навчання вбачають в особі “ідеального вчителя” насамперед індивідуальні людські якості – здатність до розуміння та прийняття інших, сердечність, щирість тощо, а вже потім професійну компетентність та вміння справедливо розпоряджатися владою.

В процесі навчання важливого значення набуває правильність стратегії поведінки вчителя по відношенню до підлітків, оскільки вона забезпечує повноцінний розвиток особистості: вміння встановити “раппорт” з учнем, підбір завдань не тільки за навчальною програмою, але й з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини тощо.

Одним із головних завдань навчальної діяльності є формування в підлітків із обмеженими можливостями здоров'я адекватного образу дійсності, певної незалежності та самостійності у прийнятті рішень, умінь та навичок організації взаємодії, умінь впливати як на ситуацію, так і на суспільство в цілому. На підтримку цієї думки, В. Васильцова зазначає, що діти краще розвиваються, коли вони активно і безпосередньо залучені до планування, до вибору форм і видів навчального процесу [2].

В процесі навчання та виховання іноді доводиться корегувати не завжди вдалі стереотипи ставлення дорослих до підлітків. З одного боку, для деяких підлітків із обмеженими можливостями здоров'я в силу особливостей їх захворювання та типу сімейного виховання, характерна інфантильність. З іншого – для них є дуже важливим визнання оточуючими дорослими можливості самостійно приймати рішення. Психолого-педагогічними аспектами ставлення педагогів та батьків до особистості підлітка з обмеженими можливостями здоров'я є, по-перше, прийняття його таким, яким він є. Намагатися зрозуміти своєрідність його психічного розвитку, розгледіти

реальні та потенційні можливості, не завищуючи та не занижуючи вимоги до нього.

По-друге, толерантність по відношенню до підлітка, яка виражається в терплячості до його своєрідних рис характеру, манер поведінки тощо. В цьому віці на перший погляд негативні риси характеру в подальшому розвитку можуть трансформуватися у позитивні якості особистості, наприклад, упертість у цілеспрямованість.

По-третє, підвищена увага до підлітка як особистості. Вбачати в ньому не амбіційну, примхливу дитину, а багатогранну особистість, що формується. Дорослі своїми діями мають дати змогу підлітку усвідомити, що його особистісні якості, вчинки вірно оцінюються, що вони завжди готові їх зрозуміти та у будь-яку мить допомогти. Підліток, в силу своєрідності свого віку, не завжди прямо може звернутися по допомогу, тим паче до дорослого, тому треба бути уважними до всіх нюансів його поведінки, реплік, жестів, які несуть інформацію про його суперечливий внутрішній світ. Підвищена увага до підлітка як особистості буде йому прикладом по відношенню до дорослих.

Висновки. Отже, розкриття умов соціально-психологічного розвитку підлітків із обмеженими можливостями здоров'я дозволило зробити такі висновки.

1. На соціально-психологічний розвиток підлітків із обмеженими можливостями здоров'я впливають ряд умов, які можна поділити на внутрішні – індивідуально-психологічні умови, а саме характер психофізичних порушень та кризові явища підліткового віку, та зовнішні – психолого-педагогічні умови, до яких належать сім'я, школа та група однолітків.

2. Всі умови взаємопов'язані між собою і залежно від сили впливу тієї чи іншої умови відбувається своєрідність соціально-психологічного розвитку підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

Перспективами подальших розвідок є розроблення напрямів психокорекційної та корекційно-компенсаторної роботи з підлітками з

обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням виділених умов їх соціально-психологічного розвитку.

Література

1. *Аксенова Л. И.* Маленькие ступеньки, ведущие в большую жизнь. *Дефектология*. 1999. № 3. С. 69–71.
2. *Васильцова В.* Досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру у вирішенні проблеми комплексної реабілітації дітей-інвалідів. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі* : матеріали Всеукраїнської наук.-пошук. конференції. Київ – Запоріжжя, 2005. С. 66–68.
3. *Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М.* Воспитание детей с церебральным параличом в семье. Москва, 1993. 64 с.
4. *Миرونюк О.* Психологічна реабілітація сім'ї дитини з вадами психофізичного розвитку в закладах освіти. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі* : матеріали Всеукраїнської наук.-пошук. конференції. Київ–Запоріжжя, 2005. С. 198–205.
5. *Мудрик А. В.* Социализация человека. Москва, 2004. 304 с.
6. *Налчаджян А. А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Отв. ред. Э. А. Александрян. Ереван, 1988. 263 с.
7. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія : у 2 кн. Київ, 2004, Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с.
8. Психологический тренинг с подростками. Л. Ф. Анн. Санкт Петербург, 2003. 271 с.
9. *Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф.* Основы специальной педагогики и психологии. Санкт Петербург, 2005. 304 с.
10. *Турубарова А. В.* Фактори, які впливають на процес соціалізації підлітків з дефектами та порушеннями опорно-рухового апарату. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. Т. IX, Част. 4. С. 363–370.
11. *Устинова Е. В.* Преодоление эмоциональных нарушений у дошкольников с церебральным параличом в процессе оптимизации их отношений с родителями. *Дефектология*. 2005. № 1. С. 52–56.
12. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. Санкт Петербург, 2002. 608 с.

Турубарова А.В. УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме раскрытия условий социально-психологического развития подростков с ограниченными возможностями здоровья. Выделение условий, влияющих на социально-психологическое развитие подростков позволит спланировать направления психокоррекционной и коррекционно-компенсаторной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья.*

Автор выделяет внутренние – индивидуально-психологические условия, а именно характер психофизических нарушений и кризисные явления подросткового возраста, и внешние – психолого-педагогические условия, к которым относятся семья, школа и группа сверстников. В статье

отмечается, что все условия взаимосвязаны между собой и в зависимости от силы воздействия того или иного условия происходит своеобразие социально-психологического развития личности подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социально-психологическое развитие, подросток, личность, ограниченные возможности здоровья, условия.

Turubarova A. CONDITIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Annotation. *The urgency of the research topic is due to the fact that today there is a tendency to increase the number of children with disabilities due to economic, environmental, social and other reasons. The degree of expression of deviations in the psychophysical development of children is diverse and for their correction and compensation requires different content and organizational forms of psychological and pedagogical work.*

The article states that the possibility of successful personality development is determined by various conditions and factors, such as age, state of health, individual characteristics, the strength of family ties, etc. For teenagers with disabilities, the social system consists mainly of peers and adults with whom they often communicate and the nature of these social ties has its own specifics.

The article is devoted to the problem of the disclosure of the conditions of socio-psychological development of adolescents with disabilities. The isolation of conditions affecting the socio-psychological development of adolescents will allow to plan the directions of psycho-correction and correction-compensatory work with adolescents with disabilities.

The author highlights the internal and external conditions of social and psychological development of adolescents with disabilities. The internal individual-psychological conditions include the nature of psychophysical disorders and crisis phenomena in adolescence. External psychological and pedagogical conditions are social institutions, which include the family, school and peer group.

The article states that all conditions are interrelated and, depending on the force of influence of a given situation, there is the development of the personality of adolescents with disabilities.

The author notes that the psychological and pedagogical aspects of the attitude of teachers and parents to the personality of an adolescent with disabilities are: to accept him as he is; tolerance in relation to peculiar features of his character, manner of behavior, etc.; increased attention to the adolescent as a person.

Key words: *socio-psychological development, teenager, personality, limitation of the possibility of health, conditions.*

References

1. **Aksenova L. Y.** Malen'kye stupen'ky, vedushchye v bol'shuyu zhyzn'. Defektologiya. 1999. № 3. S. 69–71. (rus)

2. **Vasyl'tsova V.** Dosvid Khortyts'koho navchal'no-reabilitatsiynoho bahatoprofil'noho tsentru u vyrishenni problemy kompleksnoyi reabilitatsiyi ditey-invalidiv. Rozvytok zhyttyevoyi kompetentnosti uchniv u zahal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi : materialy Vseukrayins'koyi nauk.-poshuk. konferentsiyi. Kyiv – Zaporizhzhya, 2005. S. 66–68. (ukr)

3. **Yppolytova M. V., Babenkova R. D., Mastukova E. M.** Vospytanye detey s tserebral'nym paralychom v sem'e. Moskva, 1993. 64 s. (rus)

4. **Myronyuk O.** Psykholohichna reabilitatsiya sim'yi dytyny z vadamy psykho-fizychnoho rozvytku v zakladakh osvity. Rozvytok zhyttyevoyi kompetentnosti uchniv u zahal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi : materialy Vseukrayins'koyi nauk.-poshuk. konferentsiyi. Kyiv–Zaporizhzhya, 2005. S. 198–205. (ukr)

5. **Mudryk A. V.** Sotsyalyzatsyya cheloveka. Moskva, 2004. 304 s. (rus)

6. **Nalchadzhyan A. A.** Sotsyal'no-psykhycheskaya adaptatsyya lychnosty (formy, mekhanyzmy y stratehy). Otv. red. Э. А. Aleksandryan. Erevan, 1988. 263 s. (rus)

7. **Orban-Lembryk L. E.** Sotsial'na psykholohiya : u 2 kn. Kyiv, 2004, Kn. 1 : Sotsial'na psykholohiya osobystosti i spilkuvannya. 576 s. (ukr)

8. Psykholohycheskyy trenynh s podrostkamy. L. F. Ann. Sankt Peterburh, 2003. 271 s. (rus)

9. **Trofymova N. M., Duvanova S. P., Trofymova N. B., Pushkina T. F.** Osnovy spetsyal'noy pedahohyky y psykholohyy. Sankt Peterburh, 2005. 304 s. (rus)

10. **Turubarova A. V.** Faktory, yaki vplyvayut' na protses sotsializatsiyi pidlitkiv z defektamy ta porushennyamy oporno-rukhovoho aparatu. Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi : zb. naukovykh prats' instytutu psykholohiyi imeni N. S. Kostyuka APN Ukrayiny. Kyiv, 2007. T. IX, Chast. 4. S. 363–370. (ukr)

11. **Ustynova E. V.** Preodolenye emotsyonal'nykh narushenyy u doshkol'nykov s tserebral'nym paralychom v protsesse optymizatsyyi ykh otnoshenyy s rodytelyamy. Defektolohyya. 2005. № 1. S. 52–56. (rus)

12. **Kh'ell L., Zyhler D.** Teoryy lychnosty. Sankt Peterburh, 2002. 608 s. (rus)

Стаття надійшла до редакції 01.03.2018 р.

Прийнято до друку 12.03.2018 р.

УДК 37.091.4Сух:165.74:82

А. Бречко

ORCID id: 0000-0001-9644-4754

А. Костик

ORCID id: 0000-0003-2123-9910

І. Ярова

ORCID id: 0000-0003-3100-0225

М. Козир

«КИЛИМКОВІ ЧИТАННЯ» У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті висвітлено поняття «гуманна педагогіка», «килимкові читання»; зроблено спробу дослідити унікальність методики В.О.Сухомлинського з на матеріалі його літературно-педагогічних творів; проаналізовано праці вітчизняних науковців із досліджень літературної спадщини Сухомлинського; розкрито напрями роботи студентів II курсу, спеціальності «Українська філологія» Інституту філології Університету ім. Б. Грінченка у проекті «Дитяча усмішка»; запропоновано огляд осучаснених казок видатного педагога; описано плани щодо розвитку проекту.

Ключові слова: гуманна педагогіка, ілюстрована збірка, літературна спадщина, осучаснення, студентський проект.

© Бречко А., Костик А., Ярова І., Козир М., 2018

Вступ. У добу інформаційних технологій гаджети почали витісняти почуття людей і переносити їх у віртуальний світ, де «псевдоемоції» виражають тільки для збору лайків і підписників. Тому, не дивно, що це призводить до духовного занепаду нашого суспільства. Це не може не позначитися на освітньому процесі. Діти не рідко, не помічають світу навколо себе. Весь час, проводячи в гаджетах, вони перестають цікавитись літературою. Більше того, розважальна місія електронних приладів виконується дуже якісно, що негативно впливає на спілкування батьків та дітей. Кожен член родини воліє відволікти дитячу увагу на екран, щоб в моніторі переглянути те, що його цікавить. Тому, батьки і діти стали віддалятися одне від одного. «Прірва між поколіннями» зростає. Звісно, що плюси сучасних інформаційних ресурсів, це перш за все, можливість легкого доступу до будь-якої інформації, що полегшує всі сфери життя, в тому числі й навчальний процес. Це швидке розповсюдження новин і вільне спілкування з представниками будь-якої країни чи професійної групи. Одним словом,

плюсів дуже багато, однак, неправильне дозування ІТ в житті стало майже поголовним.

Тож, студенти другого курсу, Київського університету імені Бориса Грінченка, вирішили спробувати змінити ситуацію, звернувшись до літературної спадщини великого педагога-гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського. Залучившись підтримкою Ольги Василівни та Олесі Віталіївни Сухомлинських та з допомогою кандидата педагогічних наук Козир Маргарити Валентинівни ми створили власний проєкт «Дитяча усмішка». Метою проєкту є пропагування творчої спадщини Василя Олександровича Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Дослідження основ гуманної педагогіки в літературній спадщині Василя Олександровича Сухомлинського. Принципи і методи виховання людини В. О. Сухомлинський розробляв протягом усього життя. Рано відчувши вчительське покликання, він присвятив школі майже 35 років життя. Відомий педагог видав багато робіт про виховання дітей, писав твори для малечі не тільки розважального, а й моралістичного характеру, тому не дивно, що назва однієї з його найпопулярніших книг, цілком відбиває його ставлення до батьківства та виховання- «Серце віддаю дітям».

Вивченням наукової та літературної спадщини педагога займалися різні науковці. Зокрема, Олександра Яківна Савченко в своїх дослідженнях літературної спадщини Сухомлинського наголошує, що Василь Олександрович вважав пріоритетним вплив на емоційно-чуттєве сприймання, конкретно-образне мислення й уяву. Це притаманно в більшій мірі дітям молодшого шкільного віку. Цей вік Василь Олександрович вважав чутливим до виховного впливу батьків, вчителів, оточуючих. Читання, слухання та довірливе спілкування відкриває дітям цього віку світ думок, мрій і роздумів їх ровесників та старшого покоління. Олександра Яківна підкреслює, що педагогіка Сухомлинського гуманна, демократична, загальнолюдська і водночас глибоко патріотична.

Василь Захарович Смаль, як автор передмови до книги «Як виховати справжню людину» зазначав, що поради В.О. Сухомлинського щодо морального виховання учнів не є сухими методичними інструкціями, а беруть свій початок з багатой педагогічної практики і досвіду Павлиської школи. Вони ілюструються яскравими прикладами з життя людей, казками, легендами, новелами, складеними самим автором. Василь Захарович також говорить у своїх працях про те, що Сухомлинський багато уваги приділяв гуманному вихованню дітей. Він закликав пробуджувати в учнів «бажання вкласти свої духовні сили в творення щастя для іншої людини», розвивати в них здатність «бачити поруч себе людину, брати близько до серця її радощі, горе, тривоги і хвилювання».

Г.М. Ткаченко у своєму дослідженні “Виховання школярів засобами слова у творчій спадщині В.О. Сухомлинського” (1999) з’ясувала погляди Сухомлинського на роль слова у вихованні учнів, проаналізувала форми, методи та засоби виховання словом у Павлиській школі. Наголосила на таких формах роботи, як складання казок, що допомагало дітям розкрити свій внутрішній світ.

Т.Д. Кочубей у своїх дослідженнях виявила, що В.О. Сухомлинський у своїй педагогічній творчості керувався ідеєю філософії любові, мудрості, поваги до дитини, вкладаючи в кожного вихованця мудрі думки, світлі почуття.

Отже, опрацювавши статті дослідників, зауважимо, що Василь Олександрович Сухомлинський засуджував механічне заучування й несвідоме вивчення матеріалу. Під час своєї педагогічної практики Сухомлинський ніколи не заперечував навіть неправильні відповіді учня, давав змогу висловитися усім, сформулювати свою точку зору, критичність мислення. Видатний педагог був прихильником гуманної поведінки з дітьми. Він ставив особистість дитини на перше місце, враховуючи її індивідуальні й вікові особливості.

Гуманістичні засади роботи з дітьми в Павлівській школі створювали основу для демократизації навчально-виховного процесу, де кожна дитина має доступ до інформації і можливості сформулювати й повідомити власну точку зору.

На практиці, під час роботи з вихованцями, педагог широко використовував різноманітні шляхи і засоби навчання та виховання, серед яких: народні традиції, казки, природа, застосування власного досвіду вихованцями. Зокрема, педагогічні казки Василя Олександровича спрямовані на виховання у дітей любові до прекрасного.

Таким чином, спадщина В.Сухомлинського має величезне значення для українського національного виховання, яке передбачає цілеспрямований, систематичний, регульований педагогічний вплив, розрахований на прищеплення вихованцям гуманістичних якостей. У системі педагогічних поглядів В.Сухомлинського, в усіх його творчих шуканнях він відводить вагоме місце як зовнішній, так і внутрішній красі людини. При цьому головними рисами вихователя-гуманіста він вважав: любов до дитини, високу загальну культуру, визнання людини найвищою цінністю, здатність зцілення душевних ран дитини, ніжне, ласкаве ставлення до неї.

Гуманізм В. Сухомлинського – це яскраве відображення того, як за допомогою власних зусиль, копіткої праці над собою (досягнення зовнішньої й внутрішньої краси), радості, отриманої від розумової праці, можна досягти успіху на шляху пізнання себе й оточуючого світу.

Аналіз казок Василя Олександровича Сухомлинського в проєкті «Дитяча усмішка». Проаналізувавши актуальність казок Василя Олександровича і поєднавши це з розвитком сучасних технологій, ми задумались про зацікавлення дітей до літератури за допомогою видання книги. Вона буде містити казки Сухомлинського, осучаснені варіанти його казок у сторінку – місце для творчості дитини – власника. Особливість цієї роботи полягає якраз у тому, щоб твори автора відображали сучасний прогрес і дітям

було цікаво читати казки про героїв, в яких вони можуть впізнати себе, своє життя, оточення і проблеми.

Щоб переконатися в актуальності казок Василя Олександровича, ми провели урок в 3-А класі школи I-III ступенів №231 Оболонського району, міста Києва, у ході якого відзначили, що діти, визначаючи моральні принципи казок Сухомлинського, стають добрими, щирими, говорять одне одному компліменти й помічають красу в усьому, що їх оточує.

На уроці ми розглянули казки Василя Олександровича, діти визначали тему й мету, робили комікси, інсценізували їх а також виготовили діафільм по одній із казок. Ми запроували учням створити власні казки і тим самим продемонструвати нам, як вони розуміють творчість Василя Олександровича.

Ось що в нас вийшло. Учень 3 класу, Грищенко Георгій написав нам казку про осінь, ліс та тварин, що вже готуються до зими:

«Василько пішов до лісу. Хлопчик побачив, що з дерева падає листок. Листочок був золотий, яскравий. Він впав на грибок. Той пахнув осінню. А в лісі хтось стукав по дереву. То був дятел.

Він побачив білку. Та збирала їжу біля стежки. Хлопчисько побачив калину. Вона була блискуча.

Потім Василько збагнув, якою буває осінь. Треба любити її.»

Вразили своєю глибиною та філософією й роздуми Щербакової Ніни на тему осені:

«Одного жовтневого дня я пішла до лісу, щоб відчутти легкість і красу природи.

Мені було цікаво, чому скриплять дерева, чому шарудять листочки під ногами, і, в цілому, як живе ліс? Коли я робила кроки, то під черевиками шелестіло листя не по-звичайному, а чомусь так, що я не помітила, як на дерево стрибнула білочка і почала заносити шишку у своє дупло.

А під ногами я побачила їжака, і на спині він ніс два дубових листки.

Піднявши голову, я помітила, що наді мною кружляє в танці жовтогарячий листочок. Він падав на мене. Я поклала його на землю і сказала: «Лежи тут, листочку, і тебе візьме їжачок.»

І я зрозуміла, що у природному королівстві, яке не має короля, можна побачити не діаманти, не рубіни, а децю краще...»

Разом із тим наша творча група студентів самостійно осучаснювала казки Василя Олександровича Сухомлинського, змінювала манери поведінки дітей, додавала більше нових іграшок та цікавих героїв. Наприклад, осучаснена казка про «найкращу маму», студентки Минко Дар'ї. Твір грає новими барвами з допомогою улюблених дітьми сучасних іграшок:

«Ніч...магазин іграшок.. Опівночі, коли всі іграшки покидають свої полиці, виходять на прогулянку і спілкуються між собою, маленька лялька Монстер Хай далеко зайшла від своєї полицки і заблукала в цьому великому будинку іграшок. Від розпачу вона почала плакати. Це почули ляльки Братиц, Барбі і фея Вінкс. Вони підійшли до бідолахи і одна з них запитала :

- А ти хто ?

- Я маленька Монстер Хай. Я заблукала і шукаю маму.

- А який вигляд має твоя мама?

- Вона дуже гарна : з великими гострими зубами, шкіра в неї блідо – синього кольору, темне волосся, довгі чорні нігті.

- Ха-ха-ха ! – зареготали Братиц, Барбі і фея Вінкс, - та твоя мати така ж потвора як і ти !

- Неправда! – відповіла Монстер Хай, - мама в мене найгарніша!

Почула цей крик мама крихітки, прилетіла на автоботі, взяла за руку й повела до рідної будівлі-полички. Монстер Хай уважно подивилася на свою маму: вона справді була найгарніша.»

Отже, казки Василя Олександровича дійсно справили значний вплив на дітей. Вони активно обговорювали ці твори, визначали ідею, тему, чому вчить та чи інша казка. Діти були жвавими та захопленими. Тож, можна сказати, що проза Василя Олександровича Сухомлинського позитивно впливає на дітей.

Продовжуючи наші дослідження, ми вирішили провести «килимкові читання» вже перероблених студентських та дитячих казок.

Сучасні діти – представники покоління Z, характерною особливістю якого є наявність кліпового мислення. Т.А. Удовицька дає таке визначення: «кліпове мислення» – це процес відбиття безлічі різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, що надходить, високою швидкістю перемикавання між частинами, фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу.

Саме тому сучасні діти нездатні спокійно слухати матеріал упродовж 45 хвилин і ефективно його засвоювати. Шкільна освіта потребує розроблення нових форм уроків. Одна з таких – килимкові читання.

Килимкові читання – нетрадиційна форма уроку, яку можна застосовувати як у молодших класах, так і у середніх. Діти замість парт сидять на килимках на підлозі у колі. Дане розташування дозволяє зблизитись дітям, відчувати одне одного на дотик, тримати близький зоровий контакт. За можливості молодші школярі можуть брати із собою м'які іграшки, що створить їм відчуття комфорту та захисту. Така форма широко використовується у Фінляндії, Америці, країнах Європи й вже довела власну ефективність. Там діти, сидячи на килимку, читають книги, обговорюють, слухають читання вчителя, граються, рухаються, пишуть власні історії. Їм необов'язково сидіти на килимку рівно, вони можуть лягти, сісти на стілець чи м'яч, вільно походити по класу тощо. Така форма є оптимальною для уроку засвоєння знань, коли діти слухають і не мають потреби записувати. Незважаючи на це, інформація добре засвоюється, адже увесь матеріал діти обговорюють і тим самим розвивають критичне мислення.

Килимкові читання ми проводили у досліджуваному класі. Розпочинали з традиційного привітання й посмішки. Така форма уроку є новою для учнів, тому було проведено інтерактивну вправу, руханку задля створення

атмосфери, зближення дітей між собою та із вчителем. Важливо, щоб учитель не стояв у цей час біля дошки, а так само сидів на килимку разом із учнями, що в свою чергу створить йому репутацію лідера, а не керівника.

Участь у килимкових читаннях брали усі присутні, а не лише студенти. Діти читали твори власного написання. Після цього відбувалось обговорення прочитаного. Учасники давали оцінку творові, виносили головну ідею та робили висновки. Учні мали змогу наводити схожі приклади зі свого життя. Таким чином задовольнялася потреба дітей у соціалізації, що є важливим етапом для молодших школярів.

Обговорення сприяє розвитку критичного мислення в учнів, переосмислення власних цінностей, змушує задуматись над одвічними темами та повноцінно проаналізувати твір. Для ефективнішої роботи доцільно також застосувати інтерактивний метод «Спеціальні ролі під час обговорення». При застосуванні цього методу всі учні обговорюють одну і ту саму тему або текст. Виступаючи в різних ролях, учні беруть участь в обговоренні. Метод дозволяє розглянути літературний текст з різних позицій. Спочатку презентується текст. Попередньо кожен з учнів отримує свою роль (відповідальний за постановку питань, пошук слів, цитат, дослідник, ілюстратор тощо). Ролі можна змінювати, так, щоб учень виконав різну роботу з текстом.

Метод дозволяє учням вивчити весь обговорюваний матеріал, взяти на себе відповідальність за навчання однокласників і отримати власний досвід окремо в одному з аспектів осмислення теми. Таким чином, форма килимкових читань виконує не лише педагогічну функцію, а й психологічну. Окрім ефективного засвоєння знань, учні отримують відчуття захисту, затишку, соціалізації, стають ближчими з вчителем, відчувають важливість власної думки, розвивають критичне мислення.

Цей захід став справжньою сенсацією в школі. Відсутність офіційного формату навчання, створювала невимушену атмосферу, яка допомагала дітям розкритися, висловити власні думки і не боятися, що вони можуть бути неправильними і низько оцінені вчителем. Урок не став для них обтяжливим.

Думки учнів були глибокі та серйозні. Роздуми третьокласників вражали нашу студентську групу. І це свідчить про те, що результативність нашого проекту підтверджується.

Висновки. Проаналізована нами спадщина Василя Олександровича Сухомлинського є актуальною і на сьогодні. Діти із задоволенням читають, обговорюють та перероблюють його казки, які допомагають малечі відкритися, навчитися виражати власні думки, зрозуміти зв'язок із природою та оточуючим світом.

Отже, ми вважаємо, що розвиток цього проекту є важливим рушієм освітнього процесу. Надалі ми плануємо провести ще такі заходи, як «школа під відкритим небом», де діти будуть вчитися на природі; започаткувати «Квітник радості»; відкриття інтерактивної «Сонячної галереї» з художніми роботами студентів та дітей. Ми розвиватимемо сторінку з осучасненими казками та лайфхаками для батьків та вчителів у соціальних мережах. Також, плануємо презентацію нашого проекту в Польщі та, залучившись підтримкою іноземних партнерів, переклад збірки польською мовою. Сподіваємося, що майбутня книга користуватиметься попитом і діти разом із батьками будуть не тільки насолоджуватися літературними творами, а й пізнавати цей світ так, як того хотів неперевершений письменник, великий педагог-гуманіст, який навіки віддав своє серце дітям, Василь Олександрович Сухомлинський.

Література

1. **Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям. / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1969. – 248 с.
2. **Удовицька Т.А.** «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми) / Удовицька Т.А. // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2013. – Том VIII (50). – С. 407-416.
3. **Вербець В.В., Субот О.А, Христюк Т.А.** Соціологія: Навчальний посібник. – К.: КОНДОР, 2009.- 550.
4. **Алан Кроуфорд, Е. Венди Саул, Самуел Метьюз, Джеймс Макінстер.** Технології розвитку критичного мислення учнів (адаптований переклад) // за заг. ред. Олени Пометун.– 2006.

5. *Пархета Л.П.* Історіографія вивчення спадщини В.О.Сухомлинського. Режим доступу: http://irbisnbnv.gov.ua/cgibin/irbis_nbnv/cgiirbis_64.exe

6. *Ткаченко Г.М.* Виховання школярів засобами слова у творчій спадщині В.О. Сухомлинського: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 198 с.

7. *Кочубей Т.Д.* Філософія дитинства в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: Дис. ... канд. пед наук. – Умань, 2001. – 216 с.

8. *Смаль В.З.* Серце, віддане дітям (До 60-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського) / В. З. Смаль // Радянська школа. – 1978. – N 9. – С. 35-43.

9. *Савченко О.Я.* Літературна спадщина В. О. Сухомлинського як джерело патріотичного виховання молодших школярів / О. Я. Савченко // Педагогічний пошук. - 2016. - № 4. - С. 8–13. – (Режим доступу: http://nbnv.gov.ua/UJRN/pedp_2016_4_3)

А. Бречко, А. Костик, І. Яровая, М. Козырь. «ЧТЕНИЯ НА КОВРИКЕ» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В.О. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье освещены понятия «гуманная педагогика», «чтения на коврике»; предпринята попытка исследовать уникальность методики В.А. Сухомлинского на материале его литературно-педагогических произведений; проанализированы труды отечественных ученых из исследований литературного наследия Сухомлинского; раскрыты направления работы студентов II курса, специальности «Украинская филология» Института филологии Университета им. Б. Гринченко в проекте «Детская улыбка»; предложено обзор современных сказок выдающегося педагога; описано планы развития проекта.

Ключевые слова: гуманная педагогика, иллюстрированный сборник, литературное наследие, современность, студенческий проект.

A. Brechko, A. Kostik, I. Yarovaya, M. Kozyr. "READING ON THE MAPPING" IN THE CONTEXT OF STUDYING THE LITERARY HERITAGE VO. SUKHOMLINSKY

Abstract

The article deals with the notion of "humane pedagogy", "carpet readings". An attempt to investigate the uniqueness of the methodology of V.O.Sukhomlinsky basing on the material of his literary and pedagogical works was made. The works of domestic scientists on the research of Sukhomlynsky's literary heritage were analyzed. The directions of work of students of the second year (specialization "Ukrainian Philology", Institute of Philology, Borys Grinchenko Kyiv University) in the project "Children's Smile" was revealed. The review of contemporary fairy tales

of the outstanding teacher was offered. Plans for project development were described.

In the era of information technology, it is very important to maintain and develop children's interest in the book. After all, with the increase of gadgets, modern children cease to read and strive to know more. Attempts to change this situation were of interest to the students of Borys Grinchenko Kyiv University. To study relevance, the works of the outstanding teacher Vasyl Oleksandrovych Sukhomlinskyi were chosen. The great teacher supported the idea of humane pedagogy, drew attention to the education of children in the love of beauty. Students analyzed the literary heritage of Vasily Alexandrovich, studied the work of scientists and tested the influence of the teacher's tales on modern children. The creative group of students is updating the tales of V.O.Sukhomlynsky adding heroes, more understandable to the new generation of children. The purpose of the project is to publish an illustrative collection of tales of an outstanding teacher, updated versions of his works and a page for the creativity of the child-owner of the book. In this way, we promote the creative heritage of Vasily Alexandrovich and prove the relevance of his works

Key words: humane pedagogy, illustrated collection, literary heritage, modernization, student project.

References

1. **Sukhomlynskyi V. A.** Serdtse ot daiu detiam. [I give my heart to the children.] / Vasylyi Aleksandrovych Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shk., 1969. – 248 s.(rus)
2. **Udovytska T.A.** «Klipove myslennia» molodi: osoblyvosti proiavu v protsesi navchannia (do postanovky problemy) ["Clip thinking" of youth: features of manifestation in the process of learning] / Udovytska T.A. // Vyscha osvita Ukrainy: teoret. ta nauk.-metod. chasopys. Dod. 1. Vyp. 31. Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho prostoru / In-t vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. – K., 2013. – Tom VIII (50). – S. 407–416.(ukr)
3. **Verbets V.V., Subot O.A, Khrystiuk T.A.** Sotsiologhiia [Sociology]: Navchalnyi posibnyk . – K.: KONDOR, 2009.- 550. (ukr)
4. **Alan Krouford, E. Vendy Saul, Samuel Metiuz, Dzheims Makinster.** Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Technologies of critical thinking development of students] (adaptovanyi pereklad) // za zah. red. Oleny Pometun.– 2006. (ukr)
5. **Parkheta L.P.** Istoriohrafiiia vyvchennia spadshchyny V.O. Sukhomlynskoho. [Historiography of the study of the legacy of V.O. Sukhomlynsky] Rezhym dostupu: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe .(ukr)
6. **Tkachenko H.M.** Vykhovannia shkoliariv zasobamy slova u tvorchii spadshchyni V.O. Sukhomlynskoho [Education of students by means of words in the creative heritage of V.O. Sukhomlynsky]: Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – K., 1999. – 198 s. (ukr)

7. **Kochubei T.D.** Filosofiia dytynstva v pedahohichnii spadshchyni V.O. Sukhomlynskoho [The philosophy of childhood in the pedagogical heritage of V.O. Sukhomlinsky]: Dys. ... kand. ped nauk. – Uman, 2001. – 216 s. (ukr)
8. **Smal V.Z.** Sertse, viddane ditiam [Heart given to children.] (Do 60-richchia z dnia narodzhennia V. O. Sukhomlynskoho) / V. Z. Smal // Radianska shkola. – 1978. – N 9. – S. 35-43. (ukr)
9. **Savchenko O.Ya.** Literaturna spadshchyna V. O. Sukhomlynskoho yak dzherelo patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkolariv. [V. O. Sukhomlynsky's literary heritage as a source of patriotic education for junior pupils.] / O. Ya. Savchenko // Pedahohichniy poshuk. – 2016. – № 4. – S. 8–13. – (Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2016_4_3) (ukr)

*Стаття надійшла до редакції 29.03.2018 р.
Прийнято до друку 31.03.2018 р.*