

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. В.Н.КАРАЗІНА**

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
д. пед. н., проф.
Наталія БРЮХАНОВА

_____ (підпис)

«__» _____ 2025 р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
(ДИПЛОМНА РОБОТА)**

на тему:

**«ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» (НА
ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОГО АВТОТРАНСПОРТНОГО
ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ)»**

рівень вищої освіти: другий (магістерський)
спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійна програма: «Освітні, педагогічні науки»

Виконав:

здобувач групи ДМП- ОПН23мг

_____ (підпис)

Владислав КОЗЛОВ

Керівник роботи:

д.пед.н., проф..

_____ (підпис)

Олена КОВАЛЕНКО

Рецензент роботи:

_____ (підпис)

Засвідчую, що у цій роботі
немає цитат та вилучень з
праць інших авторів без відповідних
посилань
здобувачка _____
(підпис)

Харків – 2025

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. В.Н.КАРАЗІНА**

Інститут: Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра: педагогіки, методики та менеджменту освіти

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійна програма: «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

д.пед.н., проф.

Наталія БРЮХАНОВА

(підпис)

«__» _____ 2025 р.

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу (дипломну роботу)

другого (магістерського) рівня вищої освіти

здобувачу Владиславу КОЗЛОВУ

1. 1.Тема: «Формування ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» (на прикладі Харківського автотранспортного фахового коледжу)» затверджена наказом по університету №^С від «__» січня 2025 р.

2. Термін здачі закінченої роботи: «30» січня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: Закони України, Постанови Верховної Ради, Постанови Кабінету Міністрів, теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів за темою роботи, періодичні видання, статистичні дані.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити). Розділ 1. Емоційна взаємодія «викладач-студент» у процесі навчання як педагогічна проблема. Розділ 2. Діагностика стилей дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі. Розділ 3. Побудова моделі ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» (на прикладі Харківського автотранспортного фахового коледжу)

5. Перелік графічного (ілюстративного) матеріалу 9рис., 1 табл., 1додаток, презентаційний матеріал

6. Консультант:

Розділ	Консультант	Підпис, дата		Оцінка (бали)
		Завдання видав	Завдання прийняв	
-	Не передбачено	-	-	-

7. Дата видачі завдання: «01» грудня 2024 р.

Керівник: _____ Олена КОВАЛЕНКО
(підпис)

Завдання прийняв до виконання: _____ Владислав КОЗЛОВ
(підпис)

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК
виконання кваліфікаційної роботи
(дипломної роботи)**

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Систематизація матеріалів про діяльність об'єкту дослідження	04.12.2024	
2	Вивчення теоретичного матеріалу, написання першого розділу роботи	16.12.2024	
3	Аналіз діяльності об'єкту дослідження, написання другого розділу	30.12.2024	
4	Розробка та написання рекомендаційної частини роботи	15.01.2025	
5	Завершення висновків, формування анотації, впорядкування списку літератури	25.01.2025	
6	Оформлення дипломної роботи та представлення її на кафедрі	30.01.2025	

Здобувач _____ Владислав КОЗЛОВ
(підпис)

Нормоконтроль: _____ Влада МАРКОВА
(підпис)

АНОТАЦІЯ

Тема роботи: _«Формування ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» (на прикладі Харківського автотранспортного фахового коледжу)»

Магістерська кваліфікаційна робота містить: 5 рисунків, 6 таблиць, 2 додатки. Загальний обсяг роботи – 120 сторінки.

Об'єкт дослідження – взаємодія суб'єктів навчання у педагогічному процесі.

Предмет дослідження - модель ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент».

Мета дослідження. теоретично обґрунтувати, розробити модель ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» та частково експериментально перевірити впровадження розробленої моделі в освітній процес Харківського автотранспортного фахового коледжу..

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз точок зору науковців на феномен взаємодії в системі «викладач-студент».
2. Здійснити аналіз характеру дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі.
3. Теоретично обґрунтувати, розробити модель ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» та частково експериментально перевірити впровадження розробленої моделі в освітній процес Харківського автотранспортного фахового коледжу.

Методи дослідження: теоретичний аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури; порівняння і узагальнення фактичного матеріалу, досвіду роботи викладачів ЗВО. Для розробки експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» використовувався метод моделювання.

Ключові слова: дидактична емоційна взаємодія, модель, система «викладач-студент», моделювання.

ABSTRACT

The topic of the work: "Formation of effective didactic emotional interaction in the "teacher-student" system (on the example of the Kharkiv Motor Vehicle Vocational College)"

Master's thesis contains: 5 figures, 6 tables, 2 appendices. The total volume of work is 120 pages.

The object of research is the interaction of subjects of education in the pedagogical process.

The subject of the study is a model of effective didactic emotional interaction in the "teacher-student" system.

The purpose of the study. theoretically substantiate, develop a model of effective didactic emotional interaction in the "teacher-student" system and partially experimentally verify the implementation of the developed model in the educational process of the Kharkiv Motor Vehicle College.

Research tasks:

1. To analyze the viewpoints of scientists on the phenomenon of interaction in the "teacher-student" system.

2. To analyze the nature of didactic emotional interaction in the "teacher-student" system at the Kharkiv Motor Vehicle College.

3. Theoretically substantiate, develop a model of effective didactic emotional interaction in the "teacher-student" system and partially experimentally verify the implementation of the developed model in the educational process of the Kharkiv Motor Vehicle College.

Research methods: theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature; comparison and generalization of actual material, work experience of teachers of higher education institutions. The modeling method was used to develop an experimental model of didactic emotional interaction "teacher-student".

Keywords: didactic emotional interaction, model, "teacher-student" system, modeling.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1 ЕМОЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	13
1.1. Трагування поняття «емоційна взаємодія» в психолого-педагогічній літературі.....	13
1.2. Основні наукові підходи до розуміння значення емоцій у педагогічних взаємостосунках.....	22
1.3. Аналіз точок зору дослідників на феномен взаємодії в системі «викладач-студент».....	27
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2 ДІАГНОСТИКА СТИЛЕЙ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» В ХАРКІВСЬКОМУ АВТОТРАНСПОРТНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ.....	38
2.1. Характеристика особливостей прояву дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі.....	38
2.2. Основні стилі дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі.....	47
2.3. Етапи дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» та їх детальна характеристика	53
Висновки до другого розділу.....	57
РОЗДІЛ 3 ПОБУДОВА МОДЕЛІ ЕФЕКТИВНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» (НА ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОГО АВТОТРАНСПОРТНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ)	58

	7
3.1. Побудова моделі взаємодії суб'єктів педагогічного процесу	58
3.2. Характеристика педагогічних умов, що сприяють ефективній дидактичній емоційній взаємодії в системі «викладач-студент».....	71
Висновки до третього розділу.....	94
ВИСНОВКИ.....	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	99
ДОДАТКИ.....	115

ВСТУП

Сучасною педагогічною наукою ведеться активний пошук нових моделей організації навчального процесу у ЗВО, здатних утвердити якісно нові взаємини між суб'єктами навчання, націлених на гуманізацію навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. У цьому ракурсі не враховуються належним чином можливості емоційного фактору у взаємодії суб'єктів навчання - викладача і студента. Взаємодія між викладачем і студентами часто побудована таким чином, що дезорганізовує навчально-пізнавальну активність останніх.

Проблема дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» ще не достатньо висвітлена у психолого-педагогічній літературі. У науковому обігу здебільшого застосовується термін "педагогічна взаємодія". Водночас у працях Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, Т.Г. Лубенця, Ж. Піаже, Е. Стоунса, В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка йдеться про необхідність взаємної активності педагога і вихованця в педагогічному процесі, а також про роль почуттів сторін, що взаємодіють. Учені відзначали також і важливість підготовки до такої взаємодії майбутніх викладачів. Проблема педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах: взаємодія викладача і студента (О.О. Абдулліна, Є.В. Бондаревська, А.О. Вербицький, С.У. Гончаренко, Н.В. Кузьміна, М.Д. Касьяненко, В.А. Козаков, В.Я. Ляудіс, М.Д. Нікандров); характер дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентом під час організації самостійної роботи студентів (А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий); організація навчальної діяльності студентів (І. Ільясов,

В. Ляудіс); педагогічна взаємодія і педагогічне спілкування як взаємодія викладача і учня (О.О. Бодальов, І.О. Зимня, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьєва, О.О. Леонтєв); "виховна взаємодія", спрямована на формування особистості учня (Л.В. Кондрашова, І.П. Підласий, Н.Ф. Радіонова); дидактичне спілкування викладача і учня (Я.Л. Коломинський

„А.О. Реан); гуманізація педагогічного спілкування в умовах модульного навчання студентів університету (В.О. Зінкевічус ,О.М. Якубовська); дидактична взаємодія суб'єктів навчання – викладача і студента (І.О. Зимня); емоційна взаємодія як компонент педагогічної системи (В.Я. Свирський .); місце і роль емоційного фактора в системі гуманізації педагогічної взаємодії (Л.І. Бучек); дидактична взаємодія викладача і студента як фактор оптимізації процесу навчання (О.Л. Балан).

Актуальність означеної проблеми останніми роками значно посилюється інтелектуальним і емоційним взаємозв'язком у процесі навчання і виховання (І.Д. Бех , І.А. Васильєв ,В.Л. Поплужний ,Л.В. Путляєва ,О.К. Тихомиров , О.Я. Чебикін та ін.). Учені визнають вагому роль емоцій у процесі навчання людей різних вікових категорій і вказують на необхідність урахування цього під час взаємодії. Проте недостатня визначеність щодо специфіки такої взаємодії спонукала до необхідності розкриття особливостей феномена емоційної дидактичної взаємодії „викладач-студент”. Спостерігаються протиріччя між теоретичним обґрунтуванням дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент” і між недостатнім теоретичним висвітленням проблеми і вимогами практики щодо необхідності реалізації дидактичної емоційної взаємодії у процесі навчання у вищій школі. Незважаючи на певні досягнення у вирішенні означеного питання, низка важливих для теорії і практики гуманістичної освіти проблем залишається ще й досі не розв'язаними: не порушувалось питання щодо сутності дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент", "учитель-учень", її місця та ролі у процесі навчання, впливу форм і методів навчання на організацію дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент", "учитель-учень", процесу формування в майбутніх педагогів уміння організації емоційної взаємодії "учитель–учень”. Крім того, вузівська практика потребує ефективних орієнтирів щодо організації позитивної дидактичної взаємодії суб'єктів процесу навчання. Досвід свідчить, що викладачі вузу майже не звертають уваги на емоційні стани студентів, багатьом властивий низький рівень емпатії, серед емоційних "перешкод" -

перевага негативних емоцій, основний спосіб взаємодії - вплив на студента, у якому вбачають тільки об'єкт педагогічної діяльності. Недооцінка викладачами емоційного фактора в навчальній роботі призводить до підвищення емоційної напруги, зростання рівня тривожності у студентів, перешкоджає можливості налагодити емоційний контакт зі студентами, встановити з ними дружні, довірливі стосунки, засновані на взаємній повазі. Все це негативно відбивається на результативності навчального процесу в цілому і зумовлює потребу в організації дидактичної емоційної взаємодії. Означене й зумовило вибір теми дослідження : *«Формування ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» (на прикладі Харківського автотранспортного фахового коледжу)»*

Об'єкт дослідження – емоційні основи взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Предмет дослідження - модель ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити модель ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» та частково експериментально перевірити впровадження розробленої моделі в освітній процес Харківського автотранспортного фахового коледжу.

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз точок зору науковців на феномен взаємодії в системі „викладач-студент”.
2. Здійснити аналіз характеру дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі.
3. Теоретично обґрунтувати, розробити модель ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» та частково експериментально перевірити впровадження розробленої моделі в освітній процес Харківського автотранспортного фахового коледжу..

Методологічними засадами дослідження виступили: теорія пізнання щодо взаємозв'язку і взаємообумовленості навчання та розвитку особистості, а також єдність інтелектуального й емоційного; філософські ідеї гуманізації навчання; концепції особистісно орієнтованої освіти та інноваційного підходу до змісту і форм організації процесу навчання у вищих навчальних закладах.

Теоретичними засадами дослідження стали положення про психологію взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості (І.Д. Бех, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, Я.З. Неверович); психологію емоцій (В.К. Вілюнас, С.Л. Носенко, О.Є. Ольшаннікова, П.В. Симонов, О.К. Тихомиров, О.Я. Чебикін, С.М. Якобсон); взаємозв'язок емоцій і особистості (К. Ізард, Я. Рейковський); єдність інтелектуального та емоційного (Л.І. Божович, І.А. Васильєв, Л.С. Виготський, В.Н. М'ясищев, В.Л. Поплужний, Л.В. Путляєва, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров, О.Я. Чебикін та ін.); організацію та вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі (А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.К. Дяченко, І.І. Кобиляцький, М.Д. Нікандров, В.Я. Ляудіс, В.П. Беспалько, А.О. Вербицький, Н.В. Кузьміна); активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (В.М. Вергасов, В.І. Лозова, П.І. Підкасистий); підготовку педагогів (О.О. Абдулліна, А.О. Вербицький, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.В. Кондрашова, В.А. Кан-Калик, В.О. Сластьонін, Р.І. Хмелюк та ін.).

Методи дослідження: для здійснення теоретичного аналізу проблеми емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі навчання, визначення сутності, структури і змісту поняття «дидактична емоційна взаємодія», її функціональних можливостей, обґрунтування умов її забезпечення у системі „викладач-студент” було використано методи: теоретичний аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури; порівняння і узагальнення фактичного матеріалу, досвіду роботи викладачів ЗВО. Для розробки експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент” використовувався метод моделювання.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загального висновку, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1

ЕМОЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Тракткування поняття «емоційна взаємодія» в психолого-педагогічній літературі

Можна стверджувати, що жодне психічне явище не було об'єктом таких суперечок, різних підходів, точок зору, але й не викликало такого інтересу, як *емоції*. На протязі усього розвитку психології емоції розглядали то як «державу в державі», то як рудимент психіки і «вимираюче плем'я», в них вбачали джерела життєдіяльності людини, їх то підіймали на щабель вище інших процесів, то взагалі заперечували за ними статус самостійності, зводячи лише до фізіологічної активації, або ототожнюючи із спонуканнями. По відношенню до емоцій стверджувалась думка, що вони - основа дезаптації та дезорганізації поведінки, і в той же час - основна її мотивація. Дискусії тривають і в наш час.

Емоції як складний феномен трактують по-різному: а) як реакції людини і тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості і переживань (С.У. Гончаренко); б) специфічну форму взаємодії з навколишнім світом, що спрямована на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань (О.В. Киричук); в) складний феномен, що включає в себе нейрофізіологічний, рухливо-експресивний і почуттєвий компоненти (К. Ізард); г) процеси (у формі переживань), що відображають особистісну значимість і оцінку зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини (С.Л. Рубінштейн); д) форму психічного відображення, що проявляється як у суб'єктивних переживаннях, та і у фізіологічних реакціях; це відображення не самих феноменів, а їх об'єктивних ставлень до потреб організму (К.К. Платонов , Я.Л. Коломинський); є) особливий клас психічних явищ, що проявляються у формі безпосереднього, пристрасного переживання суб'єктом життєвої суті цих явищ, предметів і ситуацій для задоволення власних потреб (А.В. Петровський ,

М.Г. Ярошевський ,Р.С. Немов); ж) відображення (оцінка) мозком людини і тварини якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності її задоволення (П.В. Симонов); з) діяльність щодо оцінки інформації, що потрапляє в мозок, коли дійсність, яка відображається, співставляється з раніше баченими образами (Б.І. Додонов.). У психологічному словнику „емоції”/ від лат. Emovere – хвилюю/ визначають як „ психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвої суті явищ і ситуацій, що зумовлені ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності щодо їх задоволення, спонукаючи та спрямовуючи її” [73,с.461].

Різноманітність проявів емоційного життя людини поділяють на афекти, стреси, власне емоції, почуття, пристрасті, настрої, відчуття. Поділ цей досить умовний, тому що емоційні стани вбирають у себе емоції, а кожна емоція за певних життєвих обставин може виступати психічним процесом. Разом з тим, виділяють емоційні процеси (С.Л. Рубінштейн): 1) почування як прояв органічної ефективною почуттєвості, що відіграють підвпорядковану роль загального емоційного фону, забарвлення, тону чи ж компонентів більш складних почуттів; 2) різноманітні предметні почуття у вигляді специфічних емоційних процесів і станів; 3) узагальнені світоглядні почуття і афекти та пристрасті. До емоційних станів відносять: а) настрої (С.Л. Рубінштейн .); б) настрої, пристрасті, почуття, афекти, стреси (Я.Л. Коломинський , Р.С. Немов , К.К. Платонов та ін.).

Вчені розводять поняття „емоції” і „почуття”. Емоції виникли раніше почуттів. Вони властиві як людині, так і тварині. Почуття виникли при взаємодії розуму людини з емоціями і вони притаманні тільки людині. Отже, почуття – вища форма розвитку емоцій. На думку П.К. Анохіна, емоції – результат узагальнення відчуттів, мотивацій. Почуття – продукт суспільного впливу, складні емоційні стани, що відображають різноманітні стосунки. Проаналізувавши точку зору П.М. Якобсона на природу емоцій і почуттів, Л.В. Кондрашова зробила висновок, що емоції визначають багатство почуттів людини, а почуття регулюють поведінку людини [41].

Згідно з П.В. Симоновим, емоція – це відображення (оцінка) мозком людини і тварин якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності (можливості) її задоволення [82]. В загальному вигляді правило виникнення емоцій можна подати через формулу:

$$E = f [П, (I_n - I_e)],$$

де E – емоція, її міра, якість і знак;

$П$ – сила і якість актуальної потреби;

$(I_n - I_e)$ – оцінка ймовірності (можливості) задоволення потреби;

I_e – інформація про засоби, наявні в даний момент;

I_n – інформація щодо засобів, які є необхідними для задоволення потреби;

F – функція (залежність)

В.М. Вергасов [41] зазначає, що в навчальному процесі ця формула може дати якісну оцінку можливих дій інтелекту залежно від дій тих, хто навчає.

Перша навчальна ситуація: викладач не створює ситуації потреби викладеної інформації, $П = 0$ - навчальна інформація не містить постановки завдання, мети викладу. Тоді, відповідно до формули, $E = 0$ і при нульовій емоційності не виникають дії пошуку додаткової інформації. Найбільш яскравим показником негативного судження про заняття є, по суті, відмова від сприймання – байдужість. Нудьга – вірний показник того, що або потреба, або стимули дорівнюють нулю. Друга навчальна ситуація: педагог кожного разу для збудження емоцій використовує один і той же спосіб. Учень повністю інформований, т.б. $I_e = I_n$ і знову $E = 0$. У цьому випадку також будуть відсутні дії, спрямовані на пошук інформації. Третя навчальна ситуація: викладач для збудження емоцій кожного разу використовує новий захід. Учень не може звикнути до цих способів ($I_e = 0$). Він не поінформований і ми отримуємо $E = \max$. Коли $I_e > I_n$, то виникає позитивна емоція. Ми завжди радіємо вперше побаченому чи почутому влучному порівнянню, епітету. Але коли вони повторюються на кожному занятті, то виникає четверта ситуація, коли $I_n > I_e$ і виникають негативні емоції.

Відповідно до цієї теорії, сила та якість емоції, що виникає у людини, визначається насамперед силою актуальної на даний час потреби і оцінкою здатності її задоволення у цій ситуації. Тобто емоції в цілому – це апарат, що включається, коли є неузгодженість між життєвою потребою і можливістю її задоволення, тобто при відсутності чи перенасиченні актуальних відомостей, що необхідні для досягнення мети [80,с.8]. Інформаційна теорія П.В. Симонова дає можливість нам висунути припущення, що емоції є вагомим фактором у процесі навчання. Причому, саме вони визначають позитиви і негативи навчальної діяльності.

У процесі навчання в студентів формується ставлення до предмета як ставлення суб'єкта до об'єкта, тобто вони виявляють свої почуттєві переживання позитивного або негативного характеру. Тому навчання не повинно нехтувати закономірностями емоційного розвитку людини. У зв'язку з цим доречно згадати про функції емоцій. Грот Н. [72] виділив 6 функцій емоцій: 1) оцінки; 2) спонукання; 3) дезорганізації (Клапаред); 4) закріплення-гальмування (П.К. Анохін), підкріплення (П.В. Симонов); 5) перед захвату (А.В. Запорожець); 6) евристична (О.К. Тихомиров). Аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок про поліфункціональність даного феномену (Л.М. Аболін ,В.К. Вілюнас ,К. Ізард ,О.М. Леонт'єв , Я. Рейковський, П.В. Симонов ,П.М. Якобсон). Емоції виконують функції оцінки, мотивації, мобілізації, стабілізації, діагностики, моральну, евристичну, а загалом – регулятивну. У зв'язку зі знаковою протилежністю та специфічною модальністю емоції виконують дуже важливу роль у груповій взаємодії. Будучи афективним компонентами соціальної перцепції (симпатія-антипатія), вони можуть впливати на взаємовідносини структур групи, регулювати групову диференціацію. Особливу роль грають емоції у міжособистісній взаємодії. З одного боку, вони розширюють можливості спілкування, оскільки несуть у собі додаткову інформацію до повідомленої. Емоційний контекст взаємодії може бути більш насиченим і напруженим, ніж зовнішній малюнок поведінки і повідомлення, що видаються партнерами один одному. Крім того, емоції надають можливість “заглянути” у внутрішній світ іншої людини [80,с.10].

Роль емоцій у навчальній діяльності вивчається в аспекті впливу почуття успіху-неуспіху на ефективність процесу навчання. В. К. Вілюнас, описуючи функціональне значення емоцій успіху-невдачі, розглядає їх як допоміжний механізм, що підключається по мірі необхідності до процесу регуляції діяльності і коригує на основі врахування фактичних досягнень її протікання в конкретній ситуації. Він розділяє емоції цього класу на:

- констатуючі емоції фактичного успіху-невдачі забарвлюють кожну окрему спробу наближення до мети;
- передуючі емоції успіху-невдачі виникають на основі існуючого досвіду переживань подібних ситуацій і сигналізують про ймовірний результат дій, полегшують пошук шляхів досягнення мети;
- узагальнена емоція успіху-невдачі взаємодіє з ведучими емоційними переживаннями, посилює їх, коли передбачається швидкий успіх, і лишає спонукальної сили, якщо передбачає труднощі або невдачу [101,с.112].

Навчальна діяльність супроводжується низкою специфічних емоцій, які чомусь залишаються поза увагою викладача. Педагог, який ставить за мету розвиток мислення студентів, повинен одночасно формувати і відповідну емоційну основу. Тому що інакше, у кращому випадку, забезпечується тільки приріст інтелектуальних навичок, але не формуються власне спонукальні механізми інтелектуальної діяльності [80,с.17]. Накопичуються дані про тонкий регулюючий вплив емоцій на розумові процеси. Експериментальні дослідження (О.К. Тихомиров ,В.Л. Поплужний ,І.А. Васильєв ,Л.В. Путляєва та ін.) підтвердили, що інтелектуальні емоції обов'язково присутні при вирішенні мисленнєвих, розумових задач. Так, всякому просуненню на шляху вирішення задачі завжди передує певний емоційний стан, тобто стан емоційної активації безпосередньо випереджає словесне формулювання принципу вирішення задачі, в цілому виконує в мисленні регулюючі, евристичні функції. В.Л. Поплужний встановив, що кожній фазі розумового процесу відповідає та чи інша інтелектуальна емоція. На різних етапах навчальної діяльності систематизують і виділяють низку модальностей емоцій учнів, таких як

зацікавлення, задоволення, радість, впевненість, здогадка, передчуття здогадки, подив, сумнів, незадоволення, невпевненість, страх, переляк, ображення, нетерплячість, нудьга та ін. [65,с.148]. А.К. Маркова зробила спробу описати систему руху емоцій, виходячи із розвитку пізнавального інтересу учнів. Шлях до інтересу у неї проходить “...від емоцій цікавості, а пізніше – допитливості, що виникають при зіткненні з цікавим матеріалом, до стійкого емоційно-пізнавального ставлення до предмета, що свідчить про захоплення учнями предметом” [51,с.22].

Дослідження специфічних емоцій навчальної діяльності О.Я. Чебикінін [95,с.47] дозволило представити емоції як модель-руху на трьох етапах процесу навчання: 1 етап – знайомство з новою темою - від здивування до допитливості; 2 етап – розгляд та засвоєння теми - від допитливості до цікавості; 3 етап – закріплення та використання засвоєного у подальшій діяльності - від цікавості до захоплення. Але дослідник виявив і те, що не завжди студенти в реальних умовах відчувають ті емоції, котрі бажали б відчувати. А це, відповідно, дає змогу припустити, що викладачі не створюють відповідних умов для прояву названих емоцій. Але емоції можуть бути не тільки конструктивними, а й руйнівними. Вони активізують і дезактивують, організують і дезорганізують поведінку. Вони – причини діяльності, творчості і депресії, конфліктів і тривожності. На думку В.А. Семиченко, евристична функція емоцій полягає у виділенні тієї зони, що визначає подальше розгортання пошуку у глибину. А у випадку, якщо пошук заходить у глухий кут, відбувається повернення до певного емоційно забарвленого пункту роботи. Саме емоція, випереджуючи словесні формулювання, сигналізує про те, що знайдено правильний шлях. На емоційній основі базується і афективна пам'ять, що забезпечує емоційне закріплення досвіду, що виявився правильним. Характерно, що при блокуванні успіху негативними емоціями, спосіб вирішення, що призвів до успіху, не запам'ятовується.

Спираючись на зазначені вище дослідження вчених, ми схематично відтворили модель руху інтелектуальних емоцій на різних етапах розумового процесу (Рис.1.1.)

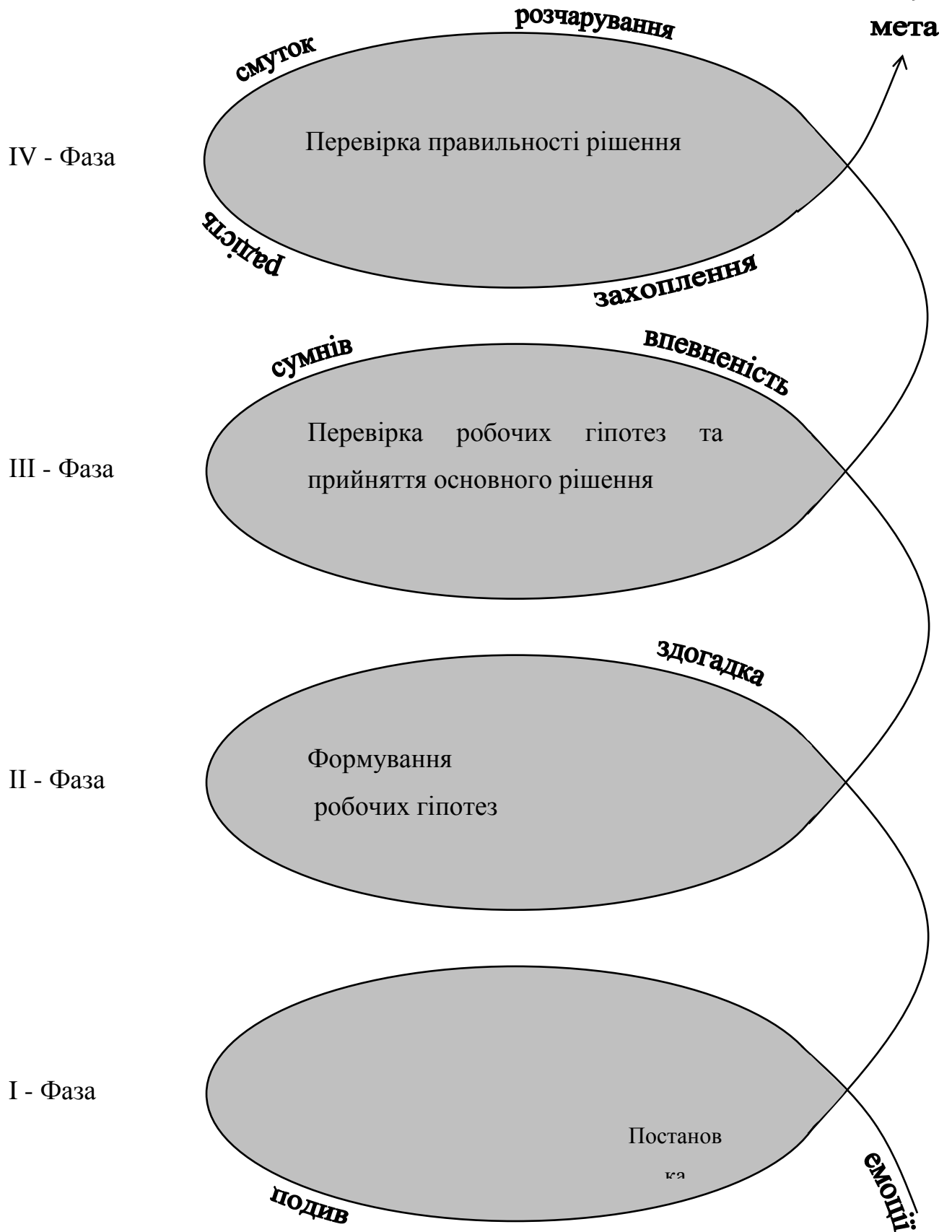


Рис.1.1. Модель руху інтелектуальних емоцій

Дана модель свідчить, що будь-якому просуненню на шляху вирішення завдання завжди передує певний емоційний стан. Таким чином стан емоційної активації безпосередньо випереджує словесне формулювання принципу вирішення завдання. Наприклад, першій фазі процесу мислення відповідає емоція здивування. На фазі формування робочих гіпотез виникають і функціонують емоції здогадки і допитливості. При перевірці гіпотез та прийнятті рішень виникає комплекс емоцій цікавості, сумніву і впевненості. Фаза перевірки правильності рішення характеризується проявом емоцій, що пов'язані з результатами діяльності мислення.

Інтелектуальні емоції при вирішенні складних завдань, у ситуаціях підвищеної інтелектуальної напруги мобілізують студентів на виконання, сприяють виробленню нових, неочікуваних рішень, обумовлюють загальне відчуття радості від інтелектуальної праці. Однак вищі інтелектуальні емоції бувають і негативними. Процес пізнання часто супроводжується пізнавальними конфліктами, коли студент стикається з недостатньою кількістю засобів, необхідних для досягнення бажаного результату. Тому робота студентів має і негативне забарвлення, що проявляється в засмученні, незадоволенні собою. А в такому випадку негативні емоції сприяють подальшому пошуку, активізації діяльності мислення, роботі над собою, над виправленням помилок. Емоції творчості не мають вершини: чого б не досягла людина, вона завжди буде незадоволена досягнутим, оскільки межі вдосконалення немає. Отже, емоції сприяють розвиткові студентів, їх цілеспрямованій діяльності і подальшому навчанню.

Педагог повинен враховувати всі ці моменти, формуючи емоційний фон в аудиторії. У процесі взаємодії викладача і студентів завжди необхідно враховувати чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальший рух вперед для досягнення нової мети. Адже створення позитивних емоцій, опора на них буде сприяти пошуку інформації, яка підтримує стан задоволення і, навпаки, негативні емоції викличуть дії, що спрямовані проти навчання, дії, що зменшують його продуктивність. Навіть невеличкий успіх у навчанні заохочує, породжує почуття впевненості в досягненні мети. Але відомо, що і негативні

емоції іноді (у відповідних ситуаціях) можуть стати тонізуючими, викликати прагнення подолання перешкод у навчанні. Педагог покликаний бути регулятором духовного світу студента доти, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками. Педагог сам насамперед має бути носієм позитивних емоцій, позитивного настрою, позитивних станів. Він повинен володіти не тільки засобами емоційного стимулювання, а й знаннями про негативні та позитивні психічні стани, причини виникнення негативних, уміннями усунення їх та розвитку позитивних емоційних станів. Умовою розвитку позитивного емоційного стану у вихованців є прояв вихователем доброзичливості, здатності до співпереживання і співчуття, вважає І.Д. Бех [10, с. 15].

У роботах М.В. Вергасова, Л.В. Кондрашової, А.С. Макаренка, І.В. Могилей, В.Л. Поплужного, В.А. Семиченко, В.О. Сухомлинського, О.К. Тихомирова, О.Я. Чебикіна, В.І. Юрченка та ін. виявлена залежність між характером емоцій, що переживають студенти в процесі навчання, та їх змістовною стороною. У більшості студентів переважають негативні емоції. При цьому важливою причиною емоційної напруженості в студентських групах і у педагогічній практиці в цілому студенти вважають відсутність творчої атмосфери, демократичних відносин у процесі навчання. Ігнорування викладачами таких моментів, як організації взаємовідносин зі студентами, заснованих на довірі, співтворчості, співпраці, надання тим, хто навчається, можливості висловлювати свою точку зору, мати право на помилку, залучення до колективної пізнавальної діяльності служить джерелом створення несприятливого емоційного клімату у процесі навчання і гальмує набуття студентами необхідного емоційного досвіду. Недоліки в діяльності викладачів: стримування своїх почуттів, неухважність до емоційного стану студентів, невміння багатьох з них володіти своїми емоціями свідчить про недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі і призводить до підвищення емоційної напруги в студентських групах, перешкоджає налагодженню емоційного контакту зі студентами, встановленню дружніх, довірливих стосунків, заснованих на взаємній повазі. Все це негативно

відбивається на мікрокліматі й результативності процесу навчання в цілому [58,с.10]. Психологи відмічають, що традиційна організація процесу навчання не тільки відсуває емоції на задній план, а й часто вимагає їх повного усунення. Факторами, що сприяють цій психологічно і педагогічно недоречній тенденції, є: „заперечення чи недооцінка деякими педагогами ролі емоційних детермінант; спрощене розуміння дисципліни, думка, що зовнішні прояви емоцій окремими студентами відволікають інших від роботи; організація роботи над навчальними завданнями на репродуктивному рівні, видача готових алгоритмів і процедур вирішення завдань” [80,с.19]. Все це вказує на те, що у багатьох випадках пізнавальний інтерес студентів відсутній саме з причини невміння викладача організувати позитивну продуктивну взаємодію або ж через несимпатію до викладача і, відповідно, до того предмета, що він викладає. Авторитарний педагог, що за основу в процесі навчання обирає переважно педагогічний вплив, нехтуючи засобами педагогічної взаємодії, так як і неемоційний педагог, що організує навчання на репродуктивному рівні, власні судження вважає апріорі, ніколи не викличе симпатії у студентів, а відповідно і інтересу до предмета, що вивчається. Викладачам бракує не тільки знань про вплив емоцій на процес навчання, про способи організації пізнавального інтересу, що можливо тільки при безпосередній взаємодії викладача і студентів, а й умінь будувати ефективну взаємодію в процесі навчання, використовуючи емоційний фактор як регулятор взаємовідносин, активатор, мобілізатор і стабілізатор у навчанні студентів. Отже, використання потенціалу емоційного фактора можливе шляхом оптимальної взаємодії.

1.2. Основні наукові підходи до розуміння значення емоцій у педагогічних взаємостосунках

Проблема взаємодії в системі «викладач-студент» займає важливе місце в сучасній психолого-педагогічній науці. Як центральний компонент, дидактична взаємодія фактично пронизує весь процес навчання. Взаємостосунки викладача і того, хто навчається, цікавили багатьох педагогів і психологів

(А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.). На сьогодні важливим є емоційний фактор та його роль у процесі навчання. Це питання викликало інтерес ще на зорі розвитку педагогіки як науки (Я.А. Коменський, А. Дістервег, Й. Гербарт, К.Д. Ушинський, В.Л. Лай, Ж. Піаже та ін.). Із положення про формуючий вплив педагога на особистість, що розвивається, про необхідність учителів активно і свідомо будувати свою поведінку витікає точка відліку теоретичних і прикладних досліджень і в області педагогіки вищої школи. Вирішення проблеми взаємостосунків викладачів і студентів потребує застосування знань з багатьох наук, в т.ч. філософії, соціології, психології і педагогіки. Все це обумовлює багатоаспектність розгляду даних проблем.

Безпосереднім поштовхом до спрямованого наукового вивчення дидактичної емоційної взаємодії виявилась очевидність факту недосягнення передбачуваних цілей за умови пасивності та відчуженості студента як учасника процесу навчання. Тому до педагогічної науки та практики була залучена категорія емоційної активності суб'єктів процесу навчання у всій значущості та необхідності її пояснювальної функції.

Роль емоційного фактору в навчанні студентів теоретично визнається багатьма авторами. Але відсутність ґрунтовних досліджень з проблеми спонукало до розгляду цього питання з метою підкріплення наукового статусу поняття «емоційна дидактична взаємодія» проведеним експериментальним дослідженням. Тому здалося за необхідне звернутися до аналізу точок зору тих авторів, у роботах яких зроблена спроба обґрунтувати значення емоцій і взаємодії у процесі навчання.

У навчанні, як і в будь-якій іншій діяльності, емоції регулюють поведінку та психіку людини, посилюють чи послаблюють мотив, тим самим пробуджуючи до здійснення вчинків та подолання перешкод. Діяльність буде інтенсивнішою, якщо вона виділена емоцією. Д.О. Хеббу вдалося експериментальним шляхом отримати криву, що показує залежність між рівнем емоційного збудження людини та успішністю її практичної діяльності [78, с.586]. Автор вказує, що між емоційним збудженням та ефективністю

діяльності людини існує крива у вигляді дзвону. Для досягнення найвищого результату в діяльності небажані як дуже слабкі, так і дуже сильні емоційні збудження. Для кожної людини є оптимум емоційної збудженості, що забезпечує максимум ефективності у роботі. Він, у свою чергу, залежить від багатьох факторів: від особливості діяльності, яку виконують, від умов, в яких вона протікає, від індивідуальності людини. Як показав дослідник, дуже слабка емоційна збудженість не забезпечує належної мотивації діяльності, а дуже сильна руйнує, дезорганізує і робить практично не керованою.

Уже в працях Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинського ми зустрічаємо вислови про роль емоцій у процесі навчання. К.Д. Ушинський писав:” Ніщо – ні слова, ні думки, ні, навіть вчинки наші, не виражають так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування: в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі та її ладу” [91]. М.І.Пирогов визначає залежність педагогічного результату від взаємодії: ”... успіх справи заснований на гармонійній єдності дій і взаємній повазі та довірі...” [71, с.166] . Вітчизняний педагог Т.Г. Лубенець відмічав, що той учитель, який зуміє торкнутися душі учнів, морально впливає на них, навіть якщо б він і не так досконало вмів застосовувати методи викладання, стоїть вище того типу вчителя, який переслідує одну виучку учнів, нічим не зігріваючи їх почуття [4, с.332]. Класики педагогіки і психології визнавали і обґрунтовували важливість окремих емоційних компонентів у навчальній діяльності. Я.А. Коменський вказував на почуттєві механізми пізнання: “Ми повинні намагатися, щоб усі ті знання, що ми маємо повідомити учням, були представлені їх почуттям, щоб самі предмети, будучи безпосередньо в наявності, зворушували, приводили в рух, привертали б почуття, а останні, в свою чергу – розум, і отже, щоб не ми говорили учням, а самі речі” [39, с.99]. Для досягнення таких умов автор пропонує вводити у навчання ситуації ігор, театральні вистави. А. Дистервег, як і Я.А. Коменський, спеціально не займався питаннями емоцій у навчальній діяльності. Він вважав, що у розвиваючій побудові навчання діти отримують радісне, бадьоре відчуття і усвідомлення того, що вони дещо знають і можуть. Для збереження вразливості, живості та

допитливості учнів, їх прагнення до живого пізнання А. Дистервег висунув вимогу проводити заняття з інтересом і захопленням. Для цього педагог повинен, на думку автора, використовувати ситуацію новизни, різноманітні засоби подачі матеріалу, виявляти особисту активність та живість. Й. Герbart вказував на те, що у пізнанні емоційний інтерес приумножує почуття. Він рекомендував виокремлювати емоціогенні ситуації в навчанні, закликав до оптимальної взаємодії емоційного та раціонального в навчанні. К.Д. Ушинський вказував на те, "... чим сильніші наші зовнішні почуття - тим багатший матеріал дадуть вони свідомості"[91,с.370]. У роботах В.Л. Лай говориться, що відносини між викладачем та учнями необхідно оцінювати по тому, які емоції переважають в учнів: радість, чи страх і боязкість. Підкреслюючи значення емоцій в оцінці стосунків учителя та учнів, автор не розкриває критеріїв оцінки та характеристик вказаних емоцій. Ж. Піаже розглядає емоції як фізіологічні активатори, що надають дітям необхідної енергії, а їхнє значення накладає на поведінку певну структуру. Л.С.Виготський вказує на зв'язок інтелекту з афектом, на спонукальну та спрямовуючу функцію мотиваційно-емоційних процесів, але не розкриває механізми їх дії стосовно до навчально-пізнавальної діяльності. Серед основних концептуальних позицій С.Л. Рубінштейна особливе місце належить емоціям: "Для того, щоб учні по-справжньому включилися в роботу, потрібно, щоб завдання, що ставляться перед ними в процесі навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони стали для учнів вагомими і отже, знайшли відгук і точку опору в їх переживаннях" [78, с.604]. Автор рахував, щоб учень успішно просувався в навчанні, у нього повинен бути інтерес до нього. Інтерес він розглядає як стимул, що діє в силу своєї усвідомленої значимості та емоційної привабливості. Окрім інтересу С.Л. Рубінштейн відмічав також і особливості емоційної сфери, що пов'язані з діяльністю мислення, а також підкреслював зв'язок інтелекту з афектом. Співвідношення останніх автор спеціально пов'язував з навчальною діяльністю. В.В. Давидов у своїх роботах [25,с.62] підкреслює, що виникнення пізнавального інтересу в учнів можливе тільки при безпосередній взаємодії учнів з вчителем. Останній

ставить мету, організовує дію, здійснює контроль за ними.

Серед зарубіжних учених, котрі розглядали вплив емоцій на навчально-пізнавальну діяльність особливої уваги заслуговує гуманістична концепція Ч. Паттерсона, згідно з якою емоційний компонент на стадії отримання знань і вироблення необхідних умінь та навичок є домінуючим. Він вказує на умови, за яких спрацьовує дане твердження. Це введення системи спеціальних дидактичних ситуацій, що зорієнтовані насамперед на сферу почуттів. Його співвітчизник К. Роджерс акцентує особливу увагу на тих ситуаціях, які забезпечують прояв емоційного ставлення до подій: емпатію, довіру та ін. Коли це реально здійснюється, то навчання, на думку автора, стає життям, а ті, хто вчиться – тими, хто змінюється. Е. Стоунс [88] вважає важливим завданням учителя створення позитивної атмосфери в навчанні. Він вказує, що емоційна атмосфера напряму пов'язана з пізнавальною атмосферою. Тому заохочення правильних дій учнів, переживання їх успіху не тільки закріплює виконану вправу, а й сприяє подальшому навчанню. Вчений підкреслює, що у школі спостерігається дефіцит заохочення та надлишок покарання. Ним виділено умови, яких повинен дотримуватися учитель для підтримки сприятливої емоційної атмосфери заняття. Це використання зворотного зв'язку, нетрадиційне представлення дидактичного матеріалу, різні види заохочення, залучення учнів до діяльності. „Викладачі вищої школи не повинні забувати, що розуміння математики, природничих, історичних понять пов'язане з почуттями, які можуть або сприяти глибокому засвоєнню матеріалу, або, навпаки, блокувати його вивчення” [88], зазначає викладач Кембриджського університету Рекс Гібсон.

А.С. Макаренко приділив увагу не тільки висвітленню ролі почуттів у вихованні, а й необхідності підготовки до цього майбутніх учителів. Педагог вважав, що у вихованні характеру визначальну роль відіграє виховання людських почуттів. Розглядаючи цю проблему як одну із провідних, Макаренко зазначав, що діти гостро відчувають і обман, і виявлення великого глибокого і доброзичливого почуття, піднесення або радості чи страждання. В його творах ми знаходимо і поради педагогу з приводу створення відповідної сприятливої

атмосфери життєдіяльності школярів. Уміння володіти своїми почуттями є необхідним елементом співжиття, писав педагог, що є однією з умов створення сприятливої емоційної атмосфери. А.С. Макаренко вказує на те, що взаємодія між суб'єктами навчання багато в чому залежить від особливостей та умінь педагога, а саме його майстерності, такту, стилю спілкування, особистісних якостей.

Особливої уваги формуванню емоційної сфери школярів приділяв в процесі формування їхнього духовного світу В.О. Сухомлинський. Тонкий психолог розумів, що від того, «наскільки яскраво забарвлюються емоційно пізнавальні в роки отрочтва ідеї, принципи, настільки широке коло факторів охоплює людина з точки зору мислення, настільки органічно зливаються, поєднуються емоційна і моральна оцінка навколишнього світу, настільки глибоко відбиваються пізнавані людиною ідеї в її особистій діяльності, боротьбі, залежить тонкість, душевність, щирість особистого ставлення до людини й колективу, до болі і радощів інших людей» [89, с.501]. В.О. Сухомлинський вказує на необхідність володіння учителем емоційною культурою.

Виконаний аналіз показав, що дослідники вказують на важливе значення емоцій у навчальній діяльності і необхідність взаємодії між учителем і учнями у процесі навчання. До числа факторів, що обумовлюють ефективність навчально-пізнавальної діяльності відносять так звані емоціогенні ситуації (проблемні ситуації, ситуації драматизації, новизни, створення успіху в навчанні), а також визначають методи впливу на емоційну сферу учнів. Це гра, змагання, спеціальна наочність тощо.

Виходячи із обґрунтованої класиками педагогіки і психології актуальності емоцій у навчально-пізнавальній діяльності і враховуючи специфіку нашого дослідження, детальніше проаналізуємо підходи щодо трактування феномену взаємодії в системі «викладач-студент».

1.3. Аналіз точок зору дослідників на феномен взаємодії в системі «викладач-студент»

Існування у процесі навчання феномена взаємодії в системі «викладач-студент» теоретично визнається багатьма авторами. Для його визначення використовують різні категорії, такі як «педагогічна взаємодія», «педагогічне спілкування», «дидактична взаємодія» тощо. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури показав, що існують розбіжності в трактуванні названих термінів. Тому виникла необхідність звернутися до аналізу точок зору тих авторів, у роботах яких зроблена спроба розкрити зміст даних понять.

Цілісне науково-педагогічне уявлення про категорію «емоційна взаємодія» в педагогічному процесі передбачає вивчення інтегральних зв'язків між категоріями різних рівнів, дисциплін, а це завдання, в свою чергу, не може бути вирішене без співвідношення різних наукових підходів. Необхідно розглянути філософський і психолого-педагогічний аспекти даної категорії і розкрити зв'язок поняття з іншими науковими поняттями.

Взаємодія є однією з базових філософських, онтологічних категорій і традиційним об'єктом пізнання. Це феномен зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, на інші об'єкти. Взаємодія – початкова, родова, вихідна категорія. Будь-яке явище, об'єкт, стан може бути пізнано тільки у взаємозв'язку з іншими, тому що все у світі взаємозалежне і взаємообумовлене. Взаємодія, припускаючи дію один на одного як мінімум двох об'єктів, у той же час означає, що кожний з них також знаходиться у взаємній дії з іншими. З філософської точки зору *взаємодію* розглядають як “ ...процес безпосереднього та опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує взаємну зумовленість і взаємозв'язок. Взаємодія виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур. Особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина щодо іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлюється розвитком об'єктів і їх структур [43,с.43].

Саме взаємодія визначає зв'язки причини і наслідку: об'єкт впливу причини не пасивний - він реагує і тим самим причинність переходить у взаємодію.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми розглянемо поняття «взаємодія групова», «взаємодія міжособистісна», які тісно пов'язані з дидактичною взаємодією і теоретичні дослідження яких здійснювалися в різних галузях науки.

Взаємодія групова - це процес безпосередньої чи опосередкованої взаємодії багатьох об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємозумовленість і зв'язок; відбувається між частинами групи та між цілими групами [84, с.65].

Взаємодія міжособистісна:

в широкому розумінні – випадковий чи умисний, приватний чи публічний, довгий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистий контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їхній діяльності, стосунках, поведінці і установах;

у вузькому розумінні – це система взаємозумовлених індивідуальних дій, що пов'язані циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного із учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [84, с.65].

Виділяють **основні типи (форми) міжособистісної взаємодії** - **співробітництво** (кооперацію), яка характеризується об'єднанням зусиль учасників для досягнення спільної мети при одночасному розподілі між ними функцій, ролей і обов'язків і **суперництво** (конкуренція), яке характеризується досягненням індивідуальних чи групових цілей, інтересів в умовах протиборства з іншими індивідами чи групами, що прагнуть досягти цих же цілей [43,с.165]. Названі типи взаємодії при аналізі конструктивного конфлікту розглядають як різноманітні стратегії поведінки (Р. Блейк, Дж. Моутон): суперництво (протиборство), що супроводжується відкритою боротьбою за свої інтереси; співробітництво, що спрямоване на пошук рішення, для задоволення інтересів всіх сторін; компроміс - врегулювання розбіжностей через взаємні

поступки; уникнення - прагнення вийти із конфліктної ситуації, не вирішуючи її, не поступаючись, але і не наполягаючи на своєму; пристосовництво - тенденція пом'якшувати протиріччя, поступаючись власними інтересами.

Доведено, що міжособистісна взаємодія здійснюється за допомогою різноманітних контактів: зорових, почуттєво-кінестичних, маніпулятивних та ін. Міжособистісна взаємодія стає спілкуванням тільки тоді, коли відбувається взаємний обмін думками і почуттями з утворенням загального фонду цих почуттів, думок, знань, умінь, інтересів, ціннісних орієнтацій.

У сучасних наукових дослідженнях міжособистісна взаємодія здебільшого описується за допомогою таких феноменів, як взаєморозуміння, взаємовплив, взаємні дії, взаєможосунки, спілкування. Істотною характеристикою взаєморозуміння є його адекватність, під якою розуміють точність і об'єктивність відображення особистості партнера. Міжособистісна взаємодія передбачає зміну поведінки, думок, почуттів. Взаємні дії можуть здійснюватися у формі співдії (взаємодопомога), бездії і протидії. Взаєможосунки виражають готовність партнерів до певного типу переживань і дій. Міжособистісна взаємодія є динамічною процесуальною стороною взаємодії.

Взаємодію найчастіше пов'язують з такими поняттями, як «діяльність», «спілкування», «взаємодія». У психолого-педагогічних дослідженнях відсутня єдність думок щодо їх чіткого розмежування, що свідчить не тільки про розбіжності позицій вчених, а й переконує, що поняття “взаємодія” багатомірне, багатогранне, багатоаспектне. Критичний аналіз наукових джерел [3, 7, 31, 42, 14, 48] дозволив розглянути названі поняття у взаємозв'язку і зробити певні узагальнення: у широкому значенні взаємодія людини з іншими людьми є особливий тип зв'язку, впливу, що передбачає взаємні впливи сторін, взаємні зміни. Серед них особливе місце відводиться спілкуванню і спільній діяльності як формам взаємодії. Між ними існують тісні зв'язки. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія включає в себе комунікацію як обмін інформацією

(спілкування у вузькому значенні), взаємодію як обмін діями (взаємодію у вузькому значенні) і сприйняття людиною одна одною.

Отже, **взаємодія** є вихідне, родове поняття, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхню взаємну обумовленість і взаємозміну: взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Вона охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності [36].

Вирішення проблеми розмежування даних понять стає, на наш погляд, можливим через дослідження тієї сфери, в якій здійснюється взаємодія, де вона виступає як категорія функціональна. Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми розглянемо поняття «взаємодії» у педагогічному процесі.

У педагогіці вищої школи проблема взаємодії є психологічним аспектом розгляду питання про взаєностосунки викладачів і студентів. Ймовірним показником ефективності навчання може бути досягнення певного рівня взаєморозуміння. Рівні процесу взаєморозуміння можуть визначатися мірою взаємодії, узгодженості, координованості, взаємоконтролю. Взаємодія виступає одночасно і як сторона спілкування, і як форма організації діяльності [8, с.51].

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття „педагогічна взаємодія”, ми зіткнулися з великою кількістю близьких понять (педагогічне спілкування, педагогічні стосунки, педагогічний вплив). Їх взаємозалежність у дослідженнях неоднозначна, що, відповідно створило труднощі для визначення поняття, що розглядається.

Не ставлячи перед собою завдання впорядкувати поняття, наявні в науковій літературі, що близькі «педагогічній взаємодії», розглянемо позиції деяких дослідників з метою глибшого вивчення проблеми, яка нас цікавить.

Вивчаючи «взаємодію», І.П. Підласий пов'язує її з основними педагогічними поняттями і пише про те, що взаємодією вихователів і вихованців спеціально організованою, керованою і планомірною, кінцевою метою котрої є формування особистості, яка потрібна і корисна для суспільства, є процес виховання у сучасному його розумінні [75, с.431]. Навчання є впорядкованою взаємодією педагога і учнів, що спрямована на досягнення

поставлених цілей. І.П. Підласий виділяє як ланки взаємодії в процесі навчання діяльність педагога і діяльність учнів [75, с.201]. Вагомим для нас є розуміння педагогічної взаємодії як цілеспрямованої організації діяльності учнів, спілкування, систематичного і планомірного розвитку інтелектуальної, вольової й емоційної сфери відповідно до поставленої мети [75, с.449].

На думку Л.В. Кондрашової, у якій би формі не здійснювався педагогічний процес, він обов'язково складається із стосунків «вчитель-учень». Як відмічає дослідник, педагогічна взаємодія є одним із основних компонентів структури педагогічного процесу. При цьому, на її думку, важливу роль відіграє педагогічний вплив, відповідна реакція і ланка, що з'єднує їх – комунікативне завдання. Як результат взаємодії вчителя і учнів є співрозуміння, співдія, співоцінка, що забезпечує просунення учнів; розвиток їх понять і поглядів, практичних умінь та навичок. Характер зворотної реакції учнів на педагогічний вплив може бути позитивним, нейтральним і негативним. Педагогічна взаємодія і позитивна зворотна реакція учнів є основою взаємодії вчителя й учнів.

Педагогічна взаємодія – це умисні контакти педагога з дитиною (довгі чи тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності і стосунках дитини [67, с.9]. Суть педагогічної взаємодії, на думку авторів, в тому, що однобічний вплив замінюється взаємодією, в основі якої лежить спільна діяльність педагога і тих, хто навчається. Її основними параметрами є взаємостосунки, взаємоприйняття, підтримка, довіра, синтонність [67, с.60].

Деякі автори, розглядаючи педагогічну взаємодію в контексті навчальної діяльності, визначають її як спільну діяльність педагога і того, хто навчається [33, 54]. Автори відмічають, що не завжди враховується соціально-психологічна структура цієї взаємодії, у зв'язку з чим виникає багато ускладнень, що негативно впливають на змістовні і методичні аспекти навчання.

Педагогічна взаємодія розглядається як один із проявів майстерності вчителя [28]. Аналізуючи різні підходи дослідників до визначення педагогічної взаємодії, її характеристик, ми відмічаємо єдність поглядів відносно загальної

ознаки: процес педагогічної взаємодії більшість авторів пов'язує з педагогічним спілкуванням [8, 13, 32, 40, 54, 86, 103]. А.В. Мудрик вивчає взаємодію як одну із функцій спілкування, при цьому обмін цінностями (за допомогою взаємодії і комунікативностями) він визначає як його (чи її) специфічну змістовну сторону.

На думку Н.М. Тарасевич, взаємодія є однією із сторін спілкування, виступає як важливий професійний інструмент педагогічної діяльності [69].

Н.Ф. Радіонова визначає педагогічну взаємодію як особливий тип зв'язку і стосунків учителів і учнів, що передбачає взаємні впливи і зміни. У педагогічній взаємодії важливе місце відводиться спілкуванню як специфічній формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [30, с.332; 67, с.63] і спільній діяльності як специфічній формі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних стосунків. Спілкування і спільна діяльність пов'язані, так як спілкування є атрибутом спільної діяльності і самостійною цінністю, і воно, водночас, в тій чи іншій мірі нею ж опосередковується.

Окремі автори відмічають, що педагогічна взаємодія є різновидом міжособистісних стосунків [13, 38, 47].

Як показав аналіз, педагогічна взаємодія є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається як: 1) педагогічне спілкування (О.О. Бодальов, В.А. Кан-Калик, О.О. Леонт'єв, І.О. Зимня, С.В. Кондратьєва та ін.); 2) спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю.К. Бабанський, О.В. Киричук, І.О. Кіліченко та ін.); 3) особливий вид педагогічної діяльності (Р. Бернс, К. Роджерс, Б. Джойс, Л. Тайлер та ін.); 4) істотна характеристика педагогічного процесу (В.О. Сластьонін); 5) сукупність педагогічних ситуацій (І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич, В.А. Семиченко та ін.); 6) взаємна активність вихователів і вихованців (Н.Є. Мойсеюк); 7) процес виховання у сучасному його розумінні (І.Д. Бех, І.П. Підласий); 8) стосунки „вчитель-учень” (Л.В. Кондрашова).

Аналіз даних понять показує, що автори першого напрямку неправомірно ототожнюють поняття педагогічна взаємодія і педагогічне спілкування, тому що кожна з цих категорій має певну функціональну самостійність і ми

розглядаємо педагогічне спілкування як форму педагогічної взаємодії. Визначення поняття [83,с.167; 67,с.9] як умисний контакт педагога і вихованця відповідає більше визначенню міжособистісної взаємодії, не розкриваючи особливостей саме педагогічної взаємодії. У визначеннях педагогічної взаємодії авторами 5-го напрямку враховується лише діяльнісний компонент педагогічної взаємодії. Автори 6-го напрямку ототожнюють педагогічну взаємодію з педагогічним співробітництвом, педагогічним партнерством і звужують її тільки до взаємної активності вихователів і вихованців. Зведення поняття педагогічна взаємодія тільки до стосунків між соронами відкидає предметно-діяльнісний аспект і тому є, на нашу думку, однобічним. Неправомірним нам здається і визначення педагогічної взаємодії І.П. Підласим як процесу виховання (педагогічного процесу), оскільки поняття останнього не зводиться тільки до взаємодії.

Педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети, що призводить до запланованих наперед змін станів, перетворення властивостей і якостей вихованців [75,с.162; 57,с.73]. Складовим елементом педагогічного процесу є педагогічна взаємодія. З цієї точки зору сам педагогічний процес – це спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців з питань змісту освіти з використанням засобів навчання і виховання. Він складається з ланцюжка окремих педагогічних взаємодій. Педагогічний процес вищої школи включає складну багатоярусну систему взаємодій. Ми зупинимося на процесі навчання, що також є багатоплановою і поліморфною взаємодією. Це педагогічна взаємодія викладача і студента; це і взаємодія студентів між собою; це і міжособистісна взаємодія, що може по-різному впливати на педагогічну взаємодію.

Ю.К. Бабанський виділяє як ланку процесу навчання дидактичну взаємодію педагога і студентів [7]. Вона є центральною в структурі процесу навчання. Виокремлення цієї ланки є досить умовним, оскільки взаємодія педагогів і студентів пронизує увесь процес навчання в цілому. Дидактичну взаємодію викладача і студентів розглядають як явище зв'язку особистостей в

процесі навчання, що реалізується через спільні дії і характеризується впливом учасників один на одного [8, с.51]. Завдання педагога полягає в тому, щоб у кожному конкретному випадку вибрати оптимальний варіант дидактичної взаємодії, тобто якнайкраще врахувати можливості самих студентів, сприяти прояву їх самостійності, передбачити раціональні форми управління їх навчальною діяльністю для досягнення максимально можливих результатів за мінімальну кількість часу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що наукового визначення поняття „дидактична емоційна взаємодія” на сьогодні немає. Ми зустрічаємо термін емоційна взаємодія. Його вживає В.Я. Свирський [87, с.63], розглядаючи компоненти педагогічної системи. Емоційну взаємодію він розглядає як складову педагогічного процесу, але визначення цього поняття не дає. Також термін зустрічається у роботі [67], але без наукового обґрунтування.

На нашу думку, педагогічна взаємодія є невід’ємною складовою педагогічного процесу і пронизує всі його основні компоненти. Спираючись на визначення **педагогічної взаємодії** Ю.К. Бабанським [68,с.74] і О.І. Кіліченко [35 , с.10], розглядаємо її як *основний спосіб реалізації педагогічного процесу, що передбачає взаємну активність та взаємозумовленість дій педагога і студентів з обов’язковим виникненням зворотного зв’язку і самостійного взаємовпливу суб’єктів, що виявляється у самовихованні та самонавчанні*. Ця взаємодія відбувається не стихійно, а певним чином керується і самокерується. Керована, розвиваюча взаємодія суб’єктів характеризує операційно-діяльнісний компонент навчально-виховного процесу.

Центральною ланкою процесу навчання є дидактична взаємодія, під якою ми, слідом за О.Л. Балан [8, с.51] розуміємо зв’язок особистостей у процесі навчання, що реалізується через спільні дії і характеризується впливом учасників один на одного. Це безпосередня взаємодія викладача і студентів під час навчання.

Спираючись на визначення взаємодії [43, с.43] і аналіз емоційного фактора у процесі навчання, **емоційну взаємодію** ми розглядаємо як *процес безпосереднього і опосередкованого емоційного впливу суб’єктів один на*

одного, що породжує взаємозумовленість і взаємозв'язок, що виявляється у певних емоційних станах.

Все сказане дає змогу виділити **дидактичну емоційну взаємодію** як складову педагогічної взаємодії – основного способу організації процесу навчання і виховання. *Це цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну емоційну активність та взаємозумовленість дій викладача і студентів у спільній навчальній діяльності з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і безпосередніх та опосередкованих емоційних взаємовпливів суб'єктів.*

Результатами такої взаємодії є не тільки засвоєння знань, формування вмінь та навичок, а й взаєморозуміння, тісний педагогічний контакт, високий рівень пізнавальної активності студентів, взаємне задоволення спільною працею.

Висновки до 1 розділу

Теоретичний аналіз проблеми дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» дозволив дійти таких висновків:

1) роль емоційного фактора в процесі навчання вагома. Емоції подвійно впливають на навчання: з одного боку, вони регулюють поведінку та психіку, посилюють мотив, оцінюють, мобілізують, стабілізують, регулюють групову диференціацію та ін.; з другого боку, вони дезактивують, послаблюють мотив, дезорганізують поведінку, вони – причини депресії, конфліктів і тривожності. Отже, викладач повинен враховувати це, формуючи емоційний фон в аудиторії, враховуючи в процесі взаємодії викладача і студентів чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальший рух вперед для досягнення нової мети не через вплив, а через взаємодію;

2) у широкому значенні взаємодія людини з іншими людьми є особливий тип зв'язку, впливу, що передбачає взаємовпливи та взаємозміни. Серед них особливе місце відводиться спілкуванню і спільній діяльності як формам

взаємодії. Наше дослідження орієнтується на проблему емоційної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання;

3) у педагогічному процесі найчастіше розглядається “педагогічна взаємодія” і на сьогодні дослідження в основному присвячені її виховному аспекту і менше – питанням, що пов’язані з процесом навчання. Об’єктом вивчення освітній процес загальноосвітніх закладів і дуже мало досліджень з цієї проблеми у вищій школі;

4) великі можливості емоційного фактора в процесі навчання дозволили нам виділити дидактичну емоційну взаємодію як складову педагогічної взаємодії – основного способу навчання у вузі. Це цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну емоційну активність та взаємозумовленість дій викладача і студентів у спільній навчальній діяльності з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і безпосередніх та опосередкованих емоційних взаємовпливів суб'єктів.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СТИЛЕЙ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» В ХАРКІВСЬКОМУ АВТОТРАНСПОРТНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

2.1. Характеристика особливостей прояву дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі

Конкретне психолого-педагогічне дослідження дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” вимагала розгляду її як багатогранного процесу, що характеризується високою динамічністю і поліфункціональністю. В цьому контексті можна говорити по крайній мірі про *три рівні аналізу*.

На першому рівні (його можна назвати макрорівнем) аналізу – розглядалася дидактична емоційна взаємодія як видове поняття педагогічної взаємодії - основного способу організації процесу навчання у вузі. Цей рівень передбачав розгляд і конкретизацію понятійного апарату; визначення основних характеристик, змісту, функціональних можливостей і структури.

Другий рівень (мезарівень) відносився до вивчення етапів дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентом. На цьому рівні аналізу важливо розкрити динаміку дидактичної емоційної взаємодії в її структурі. Дослідження на цьому рівні дозволило виявити під час дидактичної емоційної взаємодії кілька етапів (фаз). *Початкова фаза* складається з формування деяких “відправних координат”, що визначають розвиток дидактичної емоційної взаємодії: відповідно до цих координат будується поведінка кожного із учасників взаємодії. Тривалість даної фази залежить від співвідношення соціально-професійних функцій взаємодіючих, їх індивідуальних особливостей, знань, умінь та навичок, попередньої взаємодії між ними. *На другій фазі* формується спільна гнучка програма процесу дидактичної емоційної взаємодії, що включає розподіл функцій між її учасниками, задає загальну стратегію поведінки. *На третій фазі* здійснюється формування знань, умінь та навичок,

що включає управління, контроль і корекцію навчальної діяльності та регуляцію і саморегуляцію психічних процесів і станів.

Третій рівень аналізу (мікрорівень) передбачав вивчення окремих моментів дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”, суб'єктних характеристик, що виступають у ролі своєрідних елементарних одиниць. Вивчення характеристик, функціональних можливостей і структури дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” (аналіз на макрорівні), передбачав визначення її суті, базових категорій і місця в онтогенезі.

Так як ми розглядаємо дидактичну емоційну взаємодію як видове поняття педагогічної взаємодії, то з метою досягнення максимально повного аналізу досліджуваного феномена, виділимо його основні характеристики. У педагогічній взаємодії завжди є активність обох сторін – педагога і студента, хоча міра її прояву різноманітна. Ця активність може бути ініціальною або реактивною в плані суб'єкта, вона може бути перетворюючою з ініціальної позиції або тою, що зберігає; вона може бути утворюючою, розвиваючою або руйнівною. З реактивної позиції, з позиції того, на кого впливають, може бути виділена активність прийняття або неприйняття, організації відповідного впливу, протистояння небажаному впливові або участі у спільній дії. Ситуація, коли тільки ініціюючого ототожнюють з суб'єктом, а реагуючого – з об'єктом, неправомірна. Вони обидва активні в тих діях, діяльності, що здійснюють, вони обидва суб'єкти взаємодії. Отже, *активність* є основною характеристикою взаємодіючих сторін у педагогічному процесі.

Взаємодія є основа й умова встановлення найрізноманітніших зв'язків між об'єктами (суб'єктами), включаючи причинно-наслідкові, казуальні. Вона є основою будь-якої системи, що, як відомо, завжди припускає зв'язок її елементів, компонентів. Відповідно *системність* як репрезентованість взаємодії об'єктів (суб'єктів) у всіх їхніх зв'язках і відношеннях є також її характеристика.

Наступними істотними характеристиками педагогічної взаємодії є *усвідомленість і цілепокладання*. Вони визначають і форми цієї взаємодії, наприклад, співробітництво і спілкування. Обидві ці форми пов'язані між

собою, проявляючись у навчальному процесі. Взаємодія у формі співробітництва (протиборство, протистояння, конфлікт також форми взаємодії) припускає і спілкування як його ідеальну форму. Вони зумовлюють, доповнюють одне одного.

Історико-педагогічний аналіз показує, що педагогічна взаємодія реалізовувалась в історії розвитку процесу навчання в різних формах: індивідуальної роботи з Майстром, Викладачем; індивідуально-групової, класно-урочної роботи, взаємонавчання, диференційованого навчання, методу проектів, консультаціях з учителем, у формі бригадно-лабораторного методу організації навчання. Проте в будь-якому варіанті кожна із взаємодіючих сторін реалізувала свою суб'єктну активність. У найбільшій мірі вона могла проявитися в учня (студента) за методом сократівських бесід, дискусій, в індивідуальній роботі, консультуванні. Сьогодні вона знаходить організаційні форми співробітництва, такі як ділові, рольові ігри, спільно-розподілена діяльність, робота в тріадах, групах, тренінг-класах. При цьому співробітництво припускає насамперед взаємодію самих учнів (студентів) [30, с.308].

Змінилася і сама схема педагогічної взаємодії. Базуючись на такій її характеристиці, як активність усіх учасників, схему трактують як двосторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію $S1 \Leftrightarrow S2$, де $S1$ – викладач і $S2$ – студент утворюють загальний сукупний суб'єкт SZ . А якщо така взаємодія припускає і взаємодію студентів між собою, і викладачів зі студентами, то схема педагогічної взаємодії має такий вигляд [30, с.88]:

$S1$ – викладач $\Leftrightarrow S2 + S3 + S4 + \dots S_n$ студенти = SZ – єдиний взаємодіючий колектив, сукупний суб'єкт.

Спираючись на визначені характеристики взаємодії, вдається за можливе розрізнати такі істотні ознаки *дидактичної емоційної взаємодії в системі “викладач-студент”*: 1) емоційна активність; 2) усвідомленість; 3) цілепокладання; 4) суб'єкт-суб'єктні, рівнопартнерські стосунки; 5) керівна роль викладача.

Емоційна активність означає включення всіх емоційних сторін життя особистості у взаємодію. Це активізація емоційних станів і процесів, що сприяє

виникненню позитивних мотивів навчання, пошуку нових знань, формуванню необхідних умінь та навичок, а також сприяє розвитку особистості. Під емоційною активністю розуміють „емоційне задоволення від процесу творчості” [70, с.245]. Виходячи із загальних параметрів активності і продуктивності навчальної діяльності [12, с. 14], можна визначити параметри емоційної активності студента у процесі дидактичної взаємодії: 1) загальна кількість висловлювань; 2) кількість продуктивних висловлювань; 3) кількість емоційно забарвлених висловлювань; 4) кількість запитань; 5) тривалість мовлення; 6) тривалість емоційного контакту; 7) дружній вираз обличчя; 8) кількість жестів рук; 9) емоційне забарвлення голосу; 10) кількість кивків головою; 11) спільні дії.

Усвідомленість і цілепокладання характеризують свідомий вибір та реалізацію змісту, цілей, засобів дидактичної емоційної взаємодії і вибір форми взаємодії (співробітництва як оптимальної).

Наступна ознака дидактичної емоційної взаємодії - *суб'єкт-суб'єктні, рівнопартнерські стосунки* між викладачем і студентами, що проявляються у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, емоційній активності, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним. «Найбільш суттєвою характеристикою емоційного збагачення діалогу виступає наявність рівноправних позицій дитини і дорослого. Рівність позицій означає визнання активної ролі дитини в процесі її виховання»[11].

Дидактична емоційна взаємодія викладача і студента є специфічною, тому що за статусом вони виступають з різних позицій: викладач організовує взаємодію, а студент сприймає її і включається в неї. „...розвиток як саморозвиток вихованця, що відбувається в процесі його власної діяльності, не може бути спонтанним – ним керує педагог” [12, с. 11]. Викладачу потрібно допомагати студенту стати активним учасником процесу навчання, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, т.б. забезпечити управління процесом дидактичної емоційної взаємодії (суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків). „Взаємодія вихователя з вихованцями має

будуватися з урахуванням їхніх позицій, бажань, а не вимушеного спілкування. Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи свою потребу і здібність бути особистістю і, в свою чергу, формуючи відповідну потребу і здібність у вихованця” [10, с.14].

Наукове осмислення дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” буде неповним без визначення її функціональних можливостей. На підставі сутнісних характеристик процесу навчання як єдності викладання і учіння (В.В. Краєвський), а також співвідношення діяльність-пізнання-взаємодія можна констатувати, що дидактична емоційна взаємодія може виступати як у самотійній, тобто навчальній функції, так і в інших функціях. Перша є домінуючою при вирішенні дидактичних завдань, що створюють орієнтовну основу пізнавальної діяльності. З огляду на поліфункціональність взаємодії “викладач-студент” можна виділити кілька підходів до класифікації функцій дидактичної емоційної взаємодії: *організація спільної діяльності; формування та розвиток міжособистісних стосунків; регуляція спільної діяльності та стосунків*. За іншою основою можна виділити такі функції: *афективна (емоційна); ціннісно-орієнтаційна; прогностична; регулятивно-практична*. Дослідники [76,с.23] виділяють також *перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та комунікативну* функції взаємодії. На основі аналізу функціональних можливостей дидактичної емоційної взаємодії в системі “викладач-студент” нами виділено *основні її функції*:

- *афективно-комунікативна* – відноситься до емоційної сфери людини, так як під час взаємодії змінюються емоційні параметри: модальність, інтенсивність, усвідомленість, глибина, вплив на організм (активізація чи розслаблення) та ін.; відбувається обмін інформацією на вербальному та невербальному рівнях; в основі афективно-комунікативної функції лежить інформація, яка несе емоційне навантаження. Це інформація про емоційний і психічний стан як студентів, так і викладача, про їх налаштованість на взаємодію, про стосунки, про почуття симпатії, антипатії, індіферентності. Викладач повинен „відчувати” студента, уміти співпереживати йому,

використовувати емоційні почуття для створення доброзичливого клімату у навчанні.

- *перетворювальна* – в результаті взаємодії перетворюється предмет спільної діяльності педагогів і студентів, перетворюються самі взаємодіючі сторони, перетворюються під впливом цього умови взаємодії, а в кінці певним чином коректуються і цілі, і зміст взаємодії;

- *пізнавальна* – в процесі взаємодії сторони пізнають особливості предмета своєї діяльності, особливості один одного і всієї системи в цілому;

- *ціннісно-орієнтаційна* – взаємопізнання особистостей, норм і цінностей, яких вони дотримуються; відбувається не тільки обмін інформацією про цінності, а й формуються ціннісні орієнтації і у педагогів, і у студентів, що коректуються, удосконалюються; орієнтація у психо-фізіологічному стані; ця функція сприяє дослідженню педагогічних ситуацій, умінню розрізняти серед них конфліктні і вивчати причини їх виникнення; вивчення особливостей власної уваги, уяви, мовлення, кінестезії.

- *регулятивно-прогностична* – регуляція та саморегуляція власних емоційних станів, поведінки і прогнозування емоційних станів та поведінки студентів; побудова оптимальної наступної дидактичної емоційної взаємодії;

- *організаційна* – організація спільної навчальної діяльності, що включає планування, цілепокладання, вибір методів та форм взаємодії, стимулювання, контроль та корекція спільних дій.

Всі розглянуті класифікації функцій дидактичної емоційної взаємодії не виключають ні одна одну, ні можливість запропонувати інші варіанти.

Специфіка емоційної взаємодії у процесі навчання знаходить відбиття у таких *рисах*:

1. Поєднання структури змісту навчального матеріалу зі структурою дидактичної емоційної взаємодії;

2. Соціальна здатність і стабільність рольових відносин, що визначають характер реалізації функцій взаємодії;

3. Можливість виникнення другого плану емоційної взаємодії у вигляді численних актів спілкування між студентами, обміну діями;

4.Спрямованість на встановлення емоційного контакту на початку взаємодії і забезпечення єдності інтелектуального і емоційного контакту під час заняття, що припускає взаємне використання, врахування позицій і інтересів студентів з метою створення духу співробітництва.

Оптимальний варіант позитивної дидактичної емоційної взаємодії проявляється у педагогічному спілкуванні, навчальному співробітництві педагогів та студентів. Складовою дидактичної емоційної взаємодії є “емоційний вплив” суб'єктів взаємодії один на одного. Наслідком є “педагогічні стосунки”, засновані на взаємній довірі, взаєморозумінні. Розглянемо детальніше дані поняття.

Якщо викладач і студент вступають у безпосередню взаємодію один з одним і з предметом спільної діяльності, обговорюють спільні цілі, програму дій, розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених цілей, оцінюють поставлені результати, то має місце взаємозв'язок типу “співробітництво”. ”Співробітництво – це гуманістична ідея спільної розвиваючої діяльності дітей та дорослих, що скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу та результату цієї діяльності... В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання та спрямовування педагогом пізнавальних інтересів учнів” [42, с.16]. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна форма активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: 1) часовою і просторовою присутністю; 2) єдністю мети; 3) організацією і управлінням діяльністю; 4) розподілом функцій, дій, операцій; 5) наявністю позитивних міжособистісних стосунків [30, с.313]. Аналіз навчального співробітництва підтверджує, що дидактична емоційна взаємодія “викладач-студент” доповнюється, як правило, взаємодією “студент-студент”, що обумовлюється самим груповим характером навчальної діяльності. В загальному контексті запропонованої В.Я. Ляудіс [49] схеми продуктивної ситуації співтворчості учителя й учнів В.П. Панюшкін розробив динаміку становлення їхньої спільної діяльності [65, 66]. Дві фази цього процесу включають шість форм навчального співробітництва. Перша фаза – залучення до діяльності. Вона включає такі

форми: 1) розподіл між учителем і учнями дій; 2) імітація дій учнями; 3) наслідування дій учнями. Друга фаза динаміки спільної діяльності – узгодження діяльності учнів з учителем. У цю фазу входять такі форми: 4) саморегулюючі дії учня; 5) саморганізовані дії учнів; 6) самоспонукальні дії учнів. І третю фазу прогнозує В.П. Панюшкін – партнерство, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в удосконаленні освоєння діяльності [30, с.321]. Воно виділяється як результат взаємодії і досягти найшвидше цього результату можливо у старшому шкільному віці.

Процес спільної діяльності педагогів і студентів, що характеризує їх рух від поставлених цілей до результатів і інтегрує такі процеси, як цілепокладання, відбір змісту, способів і форм організації, оцінку досягнутих результатів, неможливий без обміну інформацією, стосунками і діями між взаємодіючими. Іншими словами, цей процес неможливий без спілкування щодо діяльності та її окремих компонентів, а також спілкування, що мотивоване потребою педагогів та студентів один в одному. Мова йде про педагогічне спілкування в системі «викладач-студент».

Дослідження цього феномена (В.С. Грехнев, І.О. Зимня, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонтьєв, та ін.) дозволяють нам розглядати *педагогічне спілкування між викладачем і студентом як специфічну форму дидактичної емоційної взаємодії, під час якої відбувається обмін професійною інформацією, спрямований на досягнення оптимальної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, коли викладач, залишаючи за собою активну роль, вміє будувати спілкування як взаємообмін знаннями, ідеями, уявленнями, інтересами, настроями, позитивними почуттями і т.п.* Таким чином, педагогічне спілкування повинно бути реалізовано за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що постає як особистісно орієнтована. Повноцінне педагогічне спілкування ж не менш багатогранне, а й поліфункціональне. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоствердження, продуктивну організацію дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”.

Складовою дидактичної емоційної взаємодії є *емоційний вплив суб'єктів взаємодії. Під цим поняттям розуміємо вплив на емоційну сферу особистості з*

метою зміни її емоційних станів, поведінки, поглядів, ставлення до себе та інших людей, формування ціннісних орієнтацій та інших якостей особистості. Засобами емоційного впливу є слово, міміка, вчинок, дія, а його результативність залежить від особливостей тих, хто впливає і на кого впливають, від ситуації, в умовах якої він здійснюється, від вибору засобів впливу, і, відповідно, від характеру стосунків між сторонами, що взаємодіють.

Розглянемо поняття “педагогічні стосунки”, які є, з одного боку, наслідком дидактичної емоційної взаємодії, а з другого боку, сприяють її виникненню. Це стосунки, що виникають в результаті педагогічного спілкування в процесі дидактичної емоційної взаємодії між викладачем та студентами. Для них характерні такі особливості: а) педагог є визначальним у встановлення стосунків; б) педагогу потрібно завжди прагнути до встановлення з вихованцями позитивних стосунків, які б сприяли педагогічному контакту з ними; в) стосунки, що виникають внаслідок педагогічного спілкування не повинні носити шаблонний характер і мають ґрунтуватися не на жорстких регламентаціях, а в різних ситуаціях утворювати багатосторонній спектр педагогічних дій.

Стосунки, що виникають під час дидактичної емоційної взаємодії, залежать від особистісних якостей педагога, від стилю його діяльності. Стиль взаємодії вихователя і вихованців впливає на емоційний стан вихованців [10].

Педагогічні стосунки, що виникають як наслідок, результат педагогічного спілкування на наступних етапах дидактичної емоційної взаємодії, самі впливають на неї. Однак, одна і та ж взаємодія може мати різний результат, а отже, сприяти формуванню різних стосунків.

Це відбувається тому, що:

- викладачі, у зв'язку з особливістю свого характеру, темпераменту, неоднаковістю сформованих педагогічних умінь по-різному розв'язують одну і ту ж педагогічну ситуацію;

- студенти також по-різному реагують на взаємодію: це залежить від характеру, темпераменту, норм, цінностей, яких вони дотримуються;

- на розвиток впливають і умови, в яких проходить дидактична емоційна взаємодія. Вони можуть бути сприятливі, несприятливі та нейтральні. У педагогічній практиці до несприятливих належать ті, які в кінцевому результаті приводять до конфлікту. Нейтральні ж можуть переходити в категорію сприятливих та несприятливих.

Педагогічні стосунки – це не тільки ставлення педагога до студентів, чи навпаки, це і ставлення педагога до самого себе як до особистості. Саме у процесі взаємодії через пізнання студента, через пізнання стосунків зі студентами відбувається і пізнання педагога самого себе як особистості.

Якщо розглядаючи педагогічне спілкування, ми можемо виділити у ньому пряме (суб'єкт-об'єкт: педагог-студент) і зворотне (об'єкт-суб'єкт: студент-педагог), то дидактична емоційна взаємодія знаходиться на вищому щаблі, оскільки в ній і педагог, і студент виступають суб'єктами педагогічного процесу. Під час такої взаємодії можуть відбуватися зміни як в особистості студентів, так і в особистості педагога. Аналіз зворотного зв'язку дає можливість педагогу правильно будувати свою взаємодію зі студентами.

Отже, сутність дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” розкривається в стосунках, спілкуванні, впливові, а проявом є стиль дидактичної емоційної взаємодії.

2.2. Основні стилі дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач- студент» в Харківському автотранспортному фаховому коледжі

Під стилем дидактичної емоційної взаємодії ми розуміємо систему способів і прийомів, яка має стійкі характеристики і залежить від особистих якостей педагога та параметрів ситуації взаємодії і виявляється у спілкуванні, стосунках, впливові, вчинках. Для визначення стилю дидактичної емоційної взаємодії зупинимося на деяких дослідженнях наукового обґрунтування різних “індивідуальних” стилів. Сьогодні поняття “стиль” трактується в дуже широкому контексті, як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва

(лідерства), стиль спілкування, когнітивний стиль і т.п. Стиль дидактичної емоційної взаємодії – явище багатогранне. Воно характеризується стилем педагогічної діяльності і стилем стосунків викладачів і студентів. Стиль педагогічної діяльності, відображаючи її специфіку, включає і стиль керівництва, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль викладача. Стиль педагогічної діяльності виявляє вплив щонайменше трьох чинників: а) індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта цієї діяльності – викладача, що включають індивідуально-типологічні, особистісні, поведінкові особливості; б) особливостей самої діяльності; в) особливостей тих, хто навчається (вік, стать, статус, рівень знань і т.п.). У педагогічній діяльності, яка характеризується тим, що вона здійснюється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії в конкретних навчальних ситуаціях організації і керування навчальною діяльністю тих, хто навчається, ці чинники співвідносяться також: а) із характером взаємодії; б) із характером організації діяльності; в) із предметно-фаховою компетентністю викладача; г) із характером спілкування. При цьому під стилем спілкування, за В.А. Кан-Каликом, розуміємо індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і тих, хто навчається, а когнітивний стиль визначає особливості пізнавальної діяльності і характеризується полenezалежністю, диференціацією, аналітичністю [30, с.278].

Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє стверджувати, що існують різні підходи щодо класифікації стилів педагогічної діяльності: авторитарний, демократичний, ліберальний; емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркуючи-імпровізаційний, міркуючи-методичний стилі [50, с.30,]. Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту (Г.Б. Морозова), укладаючи його фон і надаючи йому відповідне емоційне забарвлення, вони визначають і загальний емоційний фон стилю педагогічної діяльності, педагогічного спілкування.

Кожний із названих стилів педагогічної діяльності, що виявляє ставлення до партнера по взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування – до

партнерства – до відсутності спрямованого впливу. Істотно, що кожний із цих стилів припускає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування. О.О. Бодальов, П.В. Симонов розрізняють автократичний, ліберальний і демократичний стилі спілкування. Більш деталізована за характером здійснення комунікативної діяльності педагога диференціація стилів запропонована В.А. Кан-Каликом [32, с.97]:

- захоплення педагога спільною зі студентами творчою діяльністю, що є вираженням ставлення викладача до своєї справи, до своєї професії;

- приятельського розташування, що служить загальним фоном і передумовою успішності взаємодії викладача з групою. В.А. Кан-Калик звертає увагу на небезпеку переходу приятельського розташування у фамільярність, панібратство, що може згубно позначитись на педагогічній діяльності в цілому;

- спілкування-дистанція, що є вираженням авторитарного стилю, що сприятливо відображається на зовнішніх показниках дисципліни, організованості тих, хто навчається, може призвести до особистісних змін – конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки, зниженню рівня домагань і т.п.;

- спілкування-залякування і загравання, що свідчить про фахову недосконалість педагога.

Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя в групі, яка, в свою чергу, багато в чому визначає результативність навчання, сприяє активізації позиції студентів.

Стиль стосунків характеризує типове для даного викладача внутрішнє емоційно-оцінне відображення групи студентів. Існують *різні класифікації стилів педагогічних стосунків*:

- Диктат, нейтральна опіка, конфронтація, співробітництво (М.М. Рибаківа);

- Стійкий позитивний, нестійкий позитивний, пасивно-позитивний, відкрито негативний (К.Л. Русалінова);

- Активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативний, пасивно-негативний, активно-негативний (М.А. Березовін , Я.Л. Коломинський та ін.).

На основі аналізу стилів поведінки, діяльності, керівництва, спілкування нами визначено чотири основні стилі дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентами та подано їх детальну характеристику:

1. **Емоційно-особистісний стиль** – педагог займає позицію співробітництва, яка характеризується активно-позитивним стилем стосунків, інтересом до студентів, оптимізмом і взаємною довірою у спілкуванні, що будується на основі захоплення спільною творчою діяльністю (15% серед досліджених нами методом анкетування викладачів Харківського автотранспортного фахового коледжу). В основі такої взаємодії лежить добре знання педагогом особистості кожного студента. Педагогу властиве рівне, душевне ставлення до студентів, спокійна, впевнена манера поведінки, твердий, рівний тон звертання, терпіння. При такому стилі взаємодії студент вірить, що педагог готовий допомогти йому, його вимоги справедливі. Викладачеві властива емпатія – здатність співпереживати, враховувати почуття студентів, дивитися їх очима на хвилюючі проблеми.

2. **Емоційно-вибірковий стиль** (45% серед досліджених нами методом анкетування викладачів Харківського автотранспортного фахового коледжу) – педагогу властива стриманість і терпіння, він «відкритий» для студентів, пропонує їм своє співробітництво через інтерес до знань. Встановлення контакту з групою для нього нетривале, але характеризується стійкістю та результативністю, виникає задоволення від взаємодії обох сторін.

3. **Емоційно-ситуативний стиль** (25% серед досліджених нами методом анкетування викладачів Харківського автотранспортного фахового коледжу) – педагога часто дратують усмішки, поведінка студентів; він постійно втомлений, незадоволений студентами, інтерес до студентів ситуативний, не завжди виникає взаєморозуміння і використовується спільна діяльність. Зауваження робить в різкому роздратованому або іронічному тоні. Спостерігається ситуативна установка на студентів.

4. **Емоційно-негативний стиль** (15% серед досліджених нами методом анкетування викладачів Харківського автотранспортного фахового коледжу) – жорстка дисципліна і вимогливість до знань, можна сказати – прискіпливість; педагог легко «спалахує», його не цікавлять психічні особливості та емоційні стани студентів, відсутній інтерес до студентів, часто виникають непорозуміння. Спостерігається негативна установка на студентів. Особистісне спілкування під час такого стилю виключається.

Основні результати дослідно-експериментальної роботи в Харківському автотранспортному фаховому коледжі на константувальному етапі експерименту наведені на Рис. 2.1 та 2.2., а також табл. 2.1. та табл. 2.2

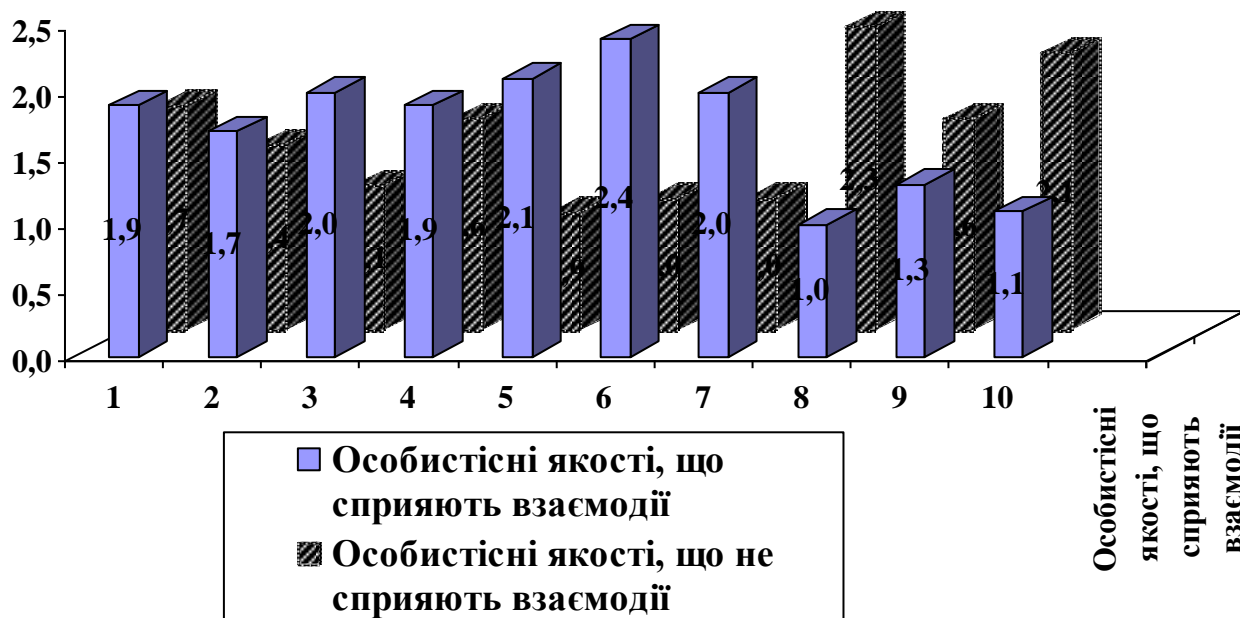


Рис. 2.1. Діаграма порівняльного розподілу самооцінки особистісних якостей викладача, що сприяють та не сприяють взаємодії



Рис. 2.2. Діаграма порівняльного розподілу самооцінки особистісних якостей студентів Харківського автотранспортного фахового коледжу, що сприяють та не сприяють взаємодії(констатувальний етап експерименту)

Таблиця 2.1.

До характеристики вагомих особистісних якостей
(в самооцінці викладача)

Основні характеристики	СРП	Основні характеристики	СРП
1. комунікабельний	1,9	замкнутий	1,7
2. емоційний	1,7	раціональний	1,4
3. вольовий	2,0	безпорадний	1,1
4. організований	1,9	неорганізований	1,6
5. контактний	2,1	неконтактний	0,9
6. активний	2,4	пасивний	1,0
7. рішучий	2,0	невпевнений у собі	1,0
8. імпульсивний	1,0	стриманий	2,3
9. наполегливий	1,3	ненаполегливий	1,6
10 мінливий	1,1	стійкий	2,1

Таблиця 2..2

До характеристики вагомих особистісних якостей
(в самооцінці студента)

Основні характеристики	СРП	Основні характеристики	СРП
1.комунікабельний	2,7	замкнутий	1,0
2.емоційний	2,2	раціональний	1,9
3.вольовий	2,8	безпорадний	0,9
4.організований	2,8	неорганізований	1,2
5.контактний	3,1	неконтактний	1,0
6.активний	2,6	пасивний	1,0
7.рішучий	2,6	невпевнений у собі	1,3
8.імпульсивний	1,8	стриманий	2 2
9.наполегливий	2,2	ненаполегливий	1,7
10мінливий	1,5	стійкий	2,0

Негативна і ситуативна установка викладача на студентів знижує ефективність взаємодії, тому що у таких випадках ускладнюється взаєморозуміння, встановлення доброзичливих стосунків між викладачем і студентами. Але стиль, хоча він і характеризує усталені норми, можна змінити.

2.3. Етапи дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» та їх детальна характеристика

Процес дидактичної емоційної взаємодії характеризується змінами. Його можна розглядати як взаємодію суб'єктів навчання, що розвивається, спрямовану на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку особистості. Звідси процесуальними компонентами є не самі викладачі і студенти, і не педагогічні умови, а цілі, зміст, технології взаємодії, а також результати, що досягаються. Це універсальні характеристики будь-якої діяльності і взаємодії. Їх можна назвати цільовим, змістовим, організаційно-діяльнісним і аналітико-результативним компонентами дидактичної емоційної взаємодії. Єдність компонентів, їх взаємозв'язку і цілісних властивостей складає структуру дидактичної емоційної взаємодії у системі „викладач-студент”. На основі аналізу структурних компонентів педагогічної діяльності Н.В. Кузьміної, педагогічного спілкування В.А. Кан-Калика, І.А. Зязюна [55, 32, 63, 69] і вищезазначеного ми прийшли до необхідності змістового розгляду *етапів дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент»* і їх детальної характеристики (Рис.2.3.).

На етапі підготовки викладача до взаємодії він повинен спланувати форму організації навчання в цілому і зміст форм і методів дидактичної емоційної взаємодії, виходячи зі змісту заняття, його цілей і освітніх технологій. Планується перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студентів; впровадження нових дидактичних технологій; тенденція розгляду навчання як процесу взаємодії в системах “викладач-студент”, “студент-студент” та ін. З урахуванням специфіки різноманітних видів занять плануються способи взаємодії, стиль та

прогнозується сприймання студентами змісту взаємодії. При цьому цільова установка має вирішальне значення. Саме тут має бути визначальним зосередження на спільній роботі зі студентами з урахуванням особливостей їх емоційної сфери, на зоні їх найближчого розвитку.

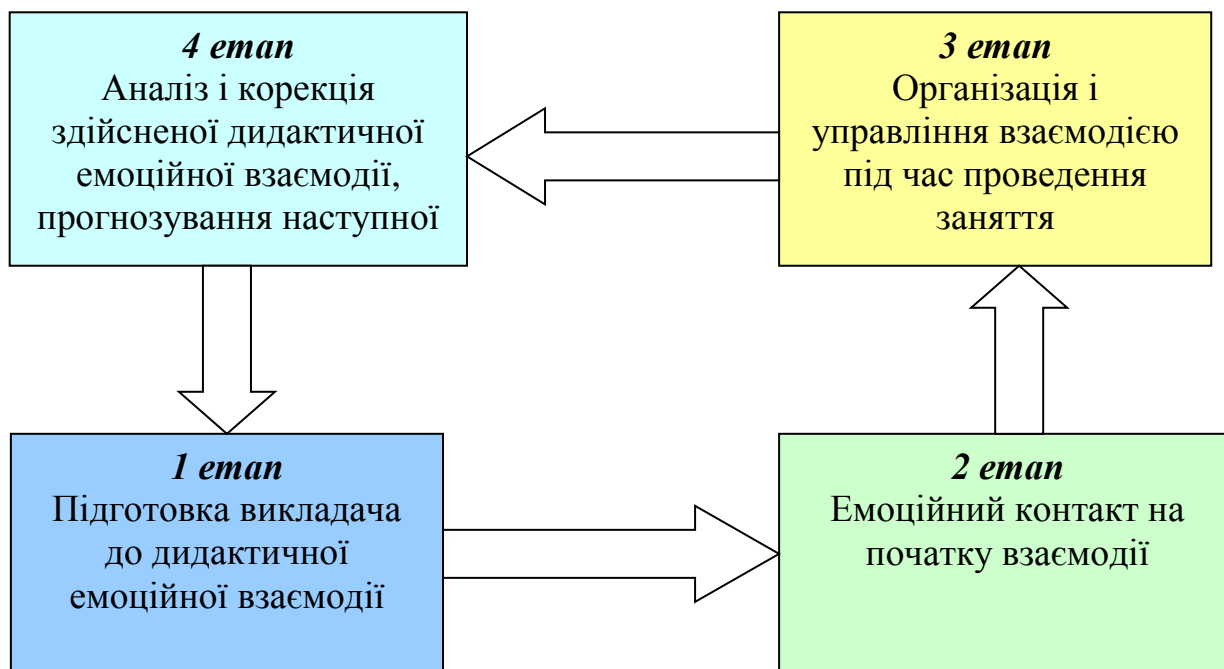


Рис. 2.3. Зміст етапів дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент»

Саме на етапі підготовки педагог повинен подумати про те, як залучити студентів до взаємодії, зацікавити, створити творчу атмосферу. Доцільне попереднє детальне конструювання різноманітних проблемних ситуацій, що вимагають включення емоційної сфери студентів у процес пошуку в системі практичних занять: ситуацій аналізу (наявність протиріччя між новими фактами і сталими теоріями); ситуацій порівняння (наявність прихованих розбіжностей між подібними об'єктами, прихованих розбіжностей між різними об'єктами, явищами, процесами); ситуацій творчості (застосування відомих методів для вирішення нових завдань, необхідність розробки нового методу для вирішення завдань, що виникають); ситуацій розвитку (поява нової проблеми під час рішення, непередбачене виникнення нових проблем за результатами

вирішених раніше і т.п.). Наперед визначається емоційний настрій, виходячи із складу групи, індивідуальних особливостей. Викладач повинен спланувати власну вербальну та невербальну поведінку, спрогнозувати можливі реакції студентів на ту чи іншу ситуацію. Продумуються “ліричні відступи” для заповнення пауз, способи реагування на поведінку студентів. Саме за цих умов, виходячи з теорії емоцій П.В. Симонова, буде забезпечено виникнення на заняттях позитивних емоцій.

Наступний етап дидактичної емоційної взаємодії характеризується встановленням між викладачем і студентами емоційного контакту, який разом із інтелектуальним сприяє педагогічному контакту. Емоційний контакт ми розглядаємо як складову частину психологічного контакту – умови і наслідку продуктивної взаємодії суб’єктів. Внутрішнім механізмом контакту є емоційне співпереживання, сприяння. Внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирої, справжньої поваги один до одного, емпатійність і толерантність. Зовнішнім проявом контакту є поведінка суб’єктів взаємодії. Так, для контакту в аудиторії показові поза уваги, напружене, дещо спрямоване вперед положення тіла, погляди і жести схвалення, робоча тиша, що регулюється викладачем тощо [30, с.310]. Під *емоційним контактом* ми розуміємо встановлення між людьми двосторонніх відносин, в яких кожний із співучасників відчуває себе предметом зацікавленості і симпатії і сам відкритий для оточуючих, співзвучний емоціям, які вони переживають [80]. Викладачу необхідно створити на заняттях оптимальні умови, що породжують потребу в спілкуванні, у спільних діях. Цей етап характеризується тим, що викладач переконується у можливостях реалізації задуманого плану взаємодії. При встановленні контакту важливу роль відіграє нешаблонність, оригінальність. Заходячи до аудиторії, потрібно примітити щось незвичне, а воно є завжди. Реакція на нього сприймається аудиторією позитивно за умови, якщо ця реакція доброзичлива.

Організація і управління взаємодією (третій етап), виходячи з обраної форми заняття, передбачає здійснення викладачем задуманої дидактичної емоційної взаємодії: змісту, методів, прийомів. На цьому етапі реалізується комплекс дидактичних технологій, що забезпечують дидактичну емоційну

взаємодію; реалізується предметний зміст взаємодії. Викладач впливає на емоційну сферу студентів, викликаючи емоційну активність останніх, підбирає і реалізує адекватні ситуації, засоби емоційної взаємодії, підтримує емоційний контакт. На цьому етапі здійснюється управління та корекція діяльності студентів, створюються умови, що забезпечують студентів статус суб'єкта взаємодії: атмосфера доброзичливості, передається навчальна ініціатива студентів. Викладач повинен виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього як значущу, передавати студентів свій оптимізм і впевненість в успіхові. Під час взаємодії на цьому етапі діяльність викладача і студентів має такий вигляд (таблиця 2.3):

Таблиця 2.3.

Характеристика діяльності викладача і студента під час емоційної
взаємодії у процесі навчання

№	Викладач	Студент
1.	Ставить студента в позицію активного суб'єкта навчання, яке здійснюється у загальній системі колективної роботи групи.	Відчуває себе активним суб'єктом навчання, рівноправним партнером.
2.	Керує власною діяльністю і розвиває здатність студента до керування власною діяльністю (саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль).	Самостійно обирає мету самовдосконалення, аналізує здобутки професійного зростання, розвиває здатність володіти собою, формує емоційну стійкість у професійній діяльності.
3.	Створює в аудиторії атмосферу довіри, відкритості, прагне емпатувати.	Встановлює з оточуючими доброзичливі стосунки.
4.	Організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії зі студентами.	Активно бере участь в оволодінні знаннями, вміннями, навичками і в той же час сам є джерелом знань.
5.	Використовує для організації дидактичної емоційної взаємодії адекватні технології.	Сприяє викладачеві у виборі доцільних технологій навчання.

б.	Самовдосконалюється і залучає студентів до самовдосконалення.	Прагне до самоактуалізації, розвиваючи свої потенційні можливості.
----	---	--

Четвертий етап дидактичної емоційної взаємодії передбачає співвіднесення мети і засобів емоційної взаємодії з її результатами, виявлення недоліків у побудові дидактичної емоційної взаємодії та прогнозування наступної взаємодії з урахуванням аналізу попередньої.

Висновки до 2 розділу

Отже, конкретизація характеристик, структурних компонентів та етапів дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» дає підстави для певних узагальнень:

1) в процесі дослідження особливостей прояву дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» (на прикладі Чугуєво-Бабчанського лісного коледжу) нами виділено і розкрито основні характеристики досліджуваного феномена: а) емоційна активність; б) усвідомленість; в) цілепокладання; г) суб'єкт-суб'єктні стосунки; д) керівна роль викладача та функціональні можливості (афективно-комунікативна, перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, регуляційно-прогностична, організаційна), що вказують на необхідність ознайомлення викладачів та студентів із змістом дидактичної емоційної взаємодії для належної організації процесу навчання;

2) цілісний аналіз дозволив констатувати, що сутність дидактичної емоційної взаємодії виявляється в стосунках, спілкуванні, впливові, а проявом є стиль дидактичної емоційної взаємодії, серед якого ми виділяємо: емоційно-особистісний, емоційно-вибірковий, емоційно-ситуативний і емоційно-негативний;

3) процес дидактичної емоційної взаємодії складається з чотирьох етапів: підготовки викладача до емоційної взаємодії у процесі навчання; початкового етапу емоційної взаємодії – встановлення емоційного контакту; організації і управління емоційною взаємодією під час проведення занять; аналізу і корекції емоційної взаємодії та прогнозування наступної з урахуванням аналізу попередньої.

РОЗДІЛ 3

ПОБУДОВА МОДЕЛІ ЕФЕКТИВНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» (НА ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОГО АВТОТРАНСПОРТНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ)

3.1. Побудова моделі взаємодії суб'єктів педагогічного процесу

Проблема дидактичної емоційної взаємодії та її продуктивності є однією з актуальних для педагогіки як науки і для педагогічної практики. Для її всебічного розкриття потрібний науковий аналіз, побудований на принципах порівняльного дослідження, якісно-кількісного аналізу. У зв'язку з цим найбільш перспективним нам видається напрямок, що пов'язаний із застосуванням системного підходу до аналізу педагогічної діяльності, а також побудовою моделей цієї діяльності. Відмінними ознаками будь-якої системної освіти (І.В. Блауберг, І.В. Крем'янський) є розвинутий зв'язок між її елементами і упорядкування (організованість), що зумовлює цілісний характер даної освіти. Система – це сукупність елементів із зв'язками між ними, що утворюють певну цілісність (В.М. Садковський, Є.Г. Юдін). Це визначення можна розглядати як найбільш узагальнене, так як воно не включає обмежень часткового і конкретизуючого характеру. Конкретизуючи поняття “зв'язок”, можна стверджувати, що два чи більше різних предмета пов'язані, якщо за наявності чи відсутності деяких властивостей у одного із них можна судити про наявність чи відсутність деяких властивостей у інших (Я.Л. Коломинський, А.О. Реан). Однак, з точки зору П.К. Анохіна, взаємодія в загальному лише в одній формі не може сформувати систему із багатьох елементів. Розглядаючи у своїх працях теорію функціональних систем, П.К. Анохін підкреслював, що системою можна назвати тільки такий комплекс вибіркового з'ясування компонентів, в якому взаємодія і взаємовідношення мають характер взаємоспівдії компонентів, спрямованих на отримання сфокусованого корисного результату.

Розглянувши основні характеристики дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентом, ми прийшли до необхідності розгляду моделі дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач – студент», що акумулює постійні компоненти виділеної нами структури на перемінні компоненти, що визначають тенденцію до професійного вдосконалення. Для цього розглянемо поняття “модель”. Визначення моделі за В.А. Штофом має чотири ознаки: 1) модель - це подумки представлена чи матеріально реалізована система; 2) вона відображає об’єкт дослідження; 3) вона здатна замінити об’єкт; 4) її визначення дає нову інформацію про об’єкт.

Під моделюванням у психолого-педагогічній науці розуміється процес побудови і дослідження моделі. При визначенні поняття “навчальна модель” додатково акцентується увага на тому, що характеристики моделі повинні бути дидактично зручніші для сприйняття, ніж ті ж характеристики в самому об’єкті. Структура дидактичної моделі має менше елементів, ніж сам об’єкт.

Застосовуючи системний підхід до організації дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент», побудуємо її модель (на педагогічному рівні моделювання). Розглянемо основну категоріальну **суть моделі** (рис.3.1.).

1. Мета дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” – створення оптимальних умов для реалізації професійної самоактуалізації майбутнього фахівця.

Самоактуалізація, прагнення до самовдосконалення і вираження самого себе є однією з центральних ідей гуманістичної психології. Погляд на людину, на її можливості розкриті у визначенні А. Маслоу шляхів само актуалізації [52,с. 102].

Виділяють найменшою мірою три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості - аналіз на філософському, соціологічному та психологічному рівнях [45, с.157]. На психологічному рівні аналізуються особистісні якості і конкретні зовнішні умови, що дозволяють особистості реалізуватися продуктивно, досліджується мотиваційна основа самореалізації і зворотній вплив об’єктивної і суб’єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб’єкта (самооцінка, рівень домагань, психологічний вік, картина

життєвого шляху і т.п.). Самоактуалізацію на цьому рівні можна розглядати в трьох аспектах: як потребу, як діяльність і як суб'єктивний і об'єктивний результат цієї діяльності.

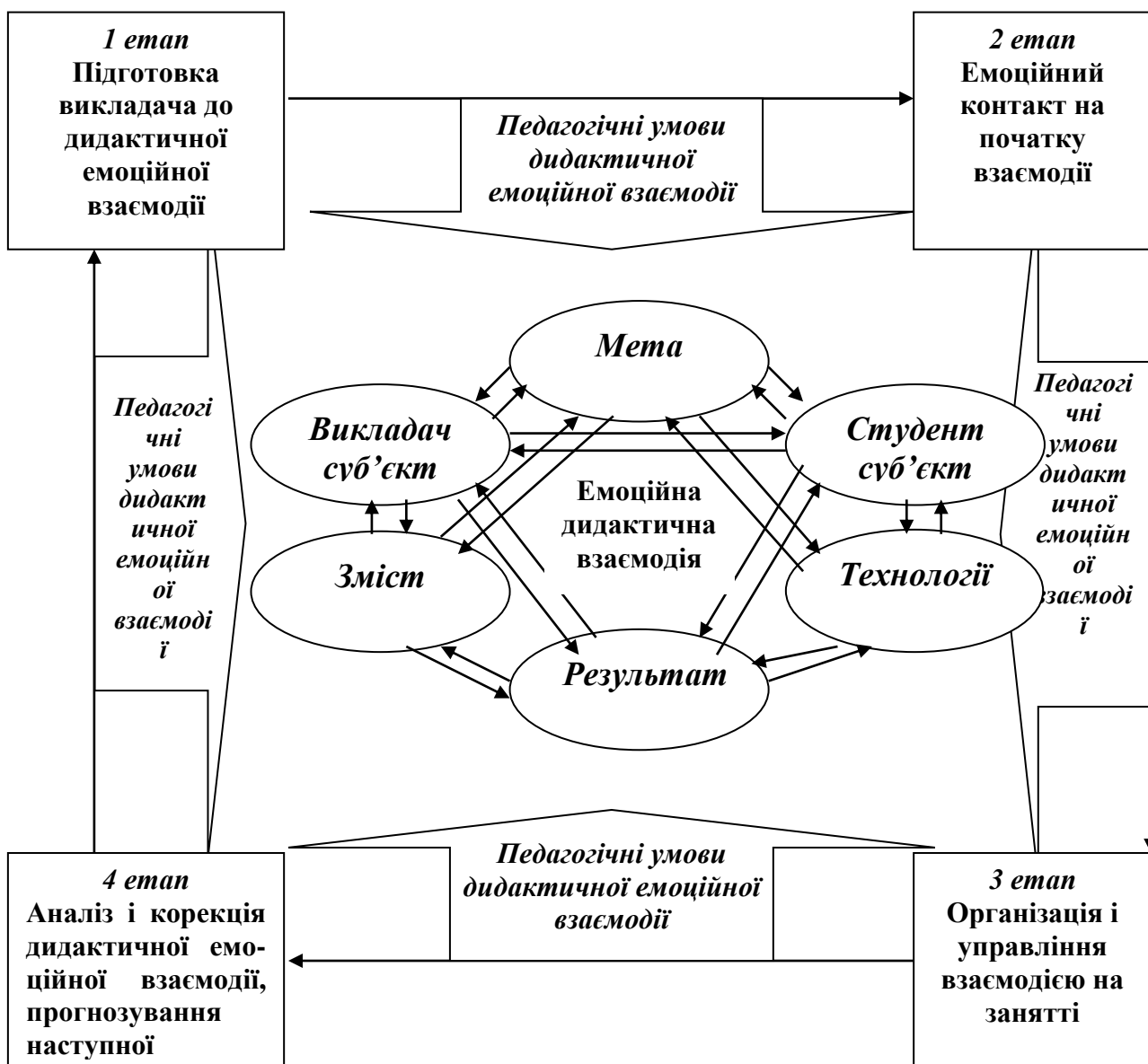


Рис.3.1. Модель дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент»

В теорії А. Маслоу, на яку ми опираємося, самореалізація представлена як потреба чи прагнення, з точки зору психолога, ця проблема існує поряд з іншими, хоча і розміщується на вершині ієрархії. Це поняття автор теорії визначає формулою: “людина повинна бути такою, якою вона може бути” [52, с.46] і воно включає процеси самовираження, самоствердження, саморозвитку,

що тісно пов'язані із самопізнанням, що виступає їх когнітивною основою. У структурі самосвідомості як осмисленому і опрацьованому особистісному досвіді можна виділити такі утворення, як образ “Я”, цінності, ідеали, цілі, рівень домагань, уявлення про способи самооцінки та ін. Інтегруючим фактором самосвідомості є образ “Я” (“Я- минуле”, “Я-реальне”, “Я-майбутнє”, “Я-ідеальне”). Дослідження [74] свідчать, що якщо говорити про самоктуалізацію особистості в професійній діяльності, то в основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного долання внутрішніх протиріч між рівнем задоволення потреб, що дозволяють досягти і усвідомити “Я-реальне” і деяким уявним (змодельованим) його станом - “Я-ідеальним”. У такому випадку професіоналізм виступає головною умовою суб'єктної реалізації особистості. На кожному із етапів реалізації свого потенціалу у професійній діяльності відбувається аналіз особистістю свого “Я-реального професійного”, тобто рівня розвитку професійної компетентності (знання, уміння, навички, професійна позиція та ін), а також аналіз соціальних вимог та вимог учнів чи безпосередньо умов і факторів професійної діяльності. Потім відбувається трансформація отриманих вимог, тобто заперечення чи прийняття їх. Якщо вимоги приймаються, то вони включаються в систему особистісних цінностей, у особистості з'являється необхідність реалізації цих вимог, а відповідно потреба в реалізації свого внутрішнього потенціалу, потреба у пошуку внутрішніх резервів. Однак, вимоги можуть бути відхилені чи через нездатність особистості реалізувати їх, чи через невідповідність цих вимог образу “Я - професійне ідеальне”. Наявність “Я-професійного ідеального” в структурі особистості майбутнього фахівця дає можливість повнішої реалізації ним свого потенціалу, так як “Я-професійне ідеальне” є: уявленням про свою особистість, своє “Я”; уявленням про професію; поєднанням свого “Я” і професійних вимог; творчий професійний світогляд і стійку мотиваційну стратегію професіоналізації; активний оптимальний робочий стан.

Таким чином, самоактуалізація в професійній діяльності - це свідомий, цілеспрямований процес реалізації своїх талантів, здібностей, особистісного потенціалу в професійній сфері шляхом підвищення рівня професійної

компетентності і розвитку професійно-значущих якостей відповідно до соціальних вимог, вимог, що висуває професія, суб'єкти взаємодії (учні, студенти), умови професійної діяльності і особиста програма розвитку [74, с.232]

Виходячи з характеристики особистостей, що самоактуалізуються (А. Маслоу) можна передбачити показники самоактуалізації особистості у професійній діяльності: наполегливість та ініціативність у розвитку особистості; усвідомлений і відповідальний вибір майбутньої професії; мотивація в досягненні “Я-ідеальне професійне”; чутливість до ситуації подібного досягнення (здатність швидко і адекватно сприймати вимоги, що висуваються професією до особистості); впевненість у своїх силах і надія на успіх; творчість і завзятість у досягненні мети; рівень домагань; внутрішній локус контролю; адекватність самооцінки; чесність і відповідальність за свої дії (за свій вибір професії, за свій вибір шляху досягнення “Я-ідеальне”); внутрішня здатність і згода жити в процесі зміни своєї особистості згідно з вимогами професії; відкритість особистості вимогам професії.

2. Суб'єкти дидактичної емоційної взаємодії

Традиційно педагогічну взаємодію описували формулою $S \rightarrow O$, де S – це активний суб'єкт, що ініціює взаємодію, передає знання, формує уміння та навички, контролю і оцінює їх. Студент розглядався як об'єкт взаємодії. В останні роки схему педагогічної взаємодії трактують як двосторонню, обопільну, при цьому спираючись на таку її характеристику, як активність усіх учасників. Ми вважаємо, що ця точка зору вірніше відображає внутрішню сутність педагогічної, а значить і дидактичної емоційної взаємодії “викладач - студент”. Розглядаючи останню, доцільно спочатку проаналізувати сутність такого поняття, як суб'єкт.

Категорія суб'єкта є однією із центральних у філософії і психології. С.Л. Рубінштейн дає всебічну характеристику категорії суб'єкта. Згідно позиції О.М. Леонтьєва, у пізнанні, відображенні дійсності завжди знаходиться активний (пристрасний) суб'єкт, що моделює об'єкт і зв'язки, в яких він знаходиться. До цих суб'єктних характеристик людини необхідно додати її

характеристику і як особистості в ролі суб'єкта. Вона містить за Є.А. Клімовим, спрямованість, мотиви; ставлення до оточуючого, до діяльності, до себе; саморегуляцію, що виражається в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна; креативність, інтелектуальні риси індивідуальності; емоційність. Всі ці характеристики властиві і суб'єктам взаємодії. Спираючись на характеристики суб'єкта, ми вважаємо, що суб'єкт дидактичної емоційної взаємодії – це носій активного, діяльного, перетворюючого начала. Саме з такої точки зору ми й характеризуємо викладача і студента.

З огляду на вищезазначене, проаналізуємо сучасні підходи до характеристики педагога як суб'єкта педагогічної діяльності. Це особистість з усією багатогранністю індивідуально-психологічних, поведінкових та комунікативних якостей. Сьогодні проблема суб'єктних характеристик педагога [69] стала предметом спеціального теоретичного дослідження. Аналіз різних підходів до її визначення свідчить про неоднозначність трактування дослідниками структури суб'єктних характеристик педагога. Нами виявлено наступні суб'єктні характеристики педагога:

1) *спеціальні* (об'єктивні – наукова підготовка вчителя; суб'єктивні – особистий учительський талант) і особистісні – морально-вольові якості / П.Ф. Каптерев /;

2) *особистісні, індивідуальні і професійно-педагогічні* /Кузьміна Н.В./;

3) *об'єктивні* (професійні, психологічні, педагогічні знання, професійні уміння); *суб'єктивні* (професійні, психологічні позиції, установки, особисті особливості) /А.К. Маркова /;

4) *проектувально-гностичні здібності* (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення) і *рефлексивно-перцептивні здібності* (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) /Л.М. Митіна /;

5) *психофізіологічні* (індивідуальні властивості суб'єкта) здібності; особистісні властивості, професійно-педагогічні і предметні знання /Л.О.Зимня/.

На основі аналізу сучасних підходів до проблеми характеристик педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, ми виділяємо такі характеристики педагога як суб'єкта дидактичної емоційної взаємодії: 1) особистісно-індивідуальні; 2) психофізіологічні; 3) професійно-педагогічні (рис.3.2.).

Індивідуальні характеристики визначають педагогічні здібності суб'єкта взаємодії. Під педагогічними здібностями ми розуміємо індивідуальні психологічні особливості, котрі визначають успішність виконання педагогічної діяльності і не зводяться до знань, умінь та навичок, але обумовлюють легкість і швидкість навчання новим способам та прийомам педагогічної діяльності.

Проаналізувавши різні підходи до класифікації цього поняття науковцями /Ф.М. Гоноболін., І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.М. Крутецький, Є.А. Климов., М.Д. Левітов та ін./, ми можемо зробити висновки, що педагогічні здібності трактують неоднозначно, так само як і поняття “здібності”. У визначенні педагогічних здібностей, що найкраще виділяють суб'єктність педагога у дидактичній емоційній взаємодії, ми поділяємо точку зору Н.В.Кузьміної та І.А. Зязюна, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоноса, Н.М. Тарасевич та ін. [69].

Охарактеризуємо деякі із названих характеристик.

1) *комунікативність* – професійна здатність педагога, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування;

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

3) *динамізм особистості* – здатність активно впливати на іншу людину;

4) *емоційна стабільність* – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив.

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

б) *креативність* – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних систем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

А генеральна здібність, що об'єднує всі провідні – це чутливість до людини, яка росте, до особистості, яка формується.

Психофізіологічний компонент суб'єктної структури педагога витікає з основних характеристик темпераменту. Такими показниками виступають: сензитивність, реактивність, активність, співвідношення реактивності і активності, темп реакції, пластичність і ригідність, екстраверсія і інтроверсія, емоційна усталеність.

Професійно-педагогічні уміння, що характеризують педагога як суб'єкта дидактичної емоційної взаємодії, ми визначили, виходячи з педагогічних умінь [50,с.18]. Отже, педагог як суб'єкт дидактичної емоційної взаємодії володіє сукупністю особистісних, індивідуальних та професійно-педагогічних характеристик, адекватність яких вимогам взаємодії забезпечує її ефективність.

Значний інтерес викликають сучасні підходи до характеристики студента як суб'єкта дидактичної емоційної взаємодії. Дані досліджень /Б.Г. Ананьєв ,Н.В. Кузьміна ,Ю.М. Кулюткін,А.О. Реан ,С. Степанова, В.О. Сластьонін , В.О. Якунін та ін./ дозволяють характеризувати студента як особливого суб'єкта навчальної діяльності із соціально-психологічної і психолого-педагогічної позицій.

З точки зору особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, що самостійно організує свою діяльність. Істотною характеристикою студента як суб'єкта навчальної діяльності слугує його уміння виконувати всі види і форми цієї діяльності. Однак результати спеціальних досліджень показують, що більшість студентів не уміють слухати та записувати лекції, конспектувати літературу. Так, за даними нашого дослідження, уміли виступати перед аудиторією тільки 28,7 % студентів, вести суперечку 18,6% , давати аналітичну оцінку проблеми 16,3% . На матеріалі конкретного соціологічного дослідження було показано, що тільки 37,5 % студентів прагнули добре навчатися, 56,3% не завжди старалися, а 8% не

прагнули взагалі до доброго навчання. Але і у того, хто прагнув добре навчатися, у 67,2% випадків навчання не йшло добре



Рис. 3.2.. Характеристики педагога як суб'єкта дидактичної емоційної взаємодії

При зміні за останні десятиліття кількісних показників цих умінь і ставлення до навчання в цілому картина їхньої неповної сформованості залишається. Тому перед викладачами стоїть відповідальне психолого-педагогічне завдання формування студента як суб'єкта навчальної діяльності. Це передбачає формування не тільки необхідних знань та вмінь, а й розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе як суб'єкта діяльності, носія певних суспільних функцій, соціально корисною особистістю. Це зобов'язує викладача думати про посилення діалогічності навчання, спеціальної організації педагогічної взаємодії, створення для студентів можливостей відстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції в процесі навчальної роботи.

У плані нашого дослідження доречним є виявлення емоційних потенціалів студентів як суб'єктів взаємодії. Емоційні прояви студентів під час навчання досліджував О.Я. Чебикін [95], О.К. Тихомиров [90] та ін. Дані свідчать про те, що домінуючими на першому етапі у відмінників є як позитивні (подив, допитливість, здогадка), так і негативні (байдужість, нудьга) емоції. Такі ж емоції переважають і у студентів з низьким рівнем успішності. На другому етапі навчальної діяльності у відмінників провідне місце займають такі позитивні емоції, як радість, допитливість, захоплення, подив. Серед негативних – нудьга і байдужість. У студентів з низьким рівнем успішності перелік позитивних емоцій поповнюється інтересом і здогадкою, а негативних – образою. На заключному етапі в реальних умовах навчальної діяльності у студентів-відмінників на першій позиції серед позитивних емоцій виходять допитливість і зацікавлення, а негативних – боязкість і образа. У студентів із середнім і низьким рівнем успішності – із позитивних домінують допитливість, захоплення, радість і задоволення, а з негативних – нудьга, образа і розчарування. О.Я. Чебикін виділяє основні емоції, що супроводжують навчально-пізнавальну діяльність: подив, допитливість, інтерес, захоплення. Похідні емоції – це задоволення, нудьга, сумнів, байдужість, розчарування, злість, боязкість. Причиною виникнення цих емоцій можуть бути різноманітні фактори на занятті.

Прояви інтелектуальних емоцій спостерігаються у навчальній діяльності студентів. Захоплення тим чи іншим предметом, інтерес до нього сприяє систематичному виникненню цих емоцій. Під час вирішення важких завдань, у ситуаціях підвищеного інтелектуального напруження вони мобілізують студента на виконання складних завдань, сприяють виробленню нових, несподіваних рішень, обумовлюють загальне почуття радості від інтелектуальної праці. Процес пізнання часто супроводжується пізнавальними конфліктами, коли людина стикається з недостатньою кількістю засобів, необхідних для досягнення бажаного результату. Тому робота студентів пов'язана з вирішенням інтелектуальних завдань, що протікає у постійному розумовому напруженні, часто має і негативне емоційне забарвлення, що викликає невдоволення собою. Однак, у такому випадку, негативні емоції сприяють пошуку, активізації діяльності мислення, роботі над собою, над виправленням припущених помилок. Студент хоче бути насамперед емоційно прийнятним викладачем, мати для нього інтерес як особистість, а не просто "об'єкт педагогічного впливу", відчувати поважливе ставлення до себе, незалежно від характеру подій.

3. Змістовий компонент моделі дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентом

Ефективність дидактичної емоційної взаємодії завжди залежить від розуміння викладачем її внутрішніх механізмів, умінь здійснювати емоційну взаємодію відповідно до завдань навчання. Дослідження сутнісних характеристик дидактичної емоційної взаємодії, механізмів її функціонування дозволяє вважати, що ефективність її здійснення забезпечується визначеним складом спеціальних знань і вмінь викладача та досвіду емоційної діяльності.

Система знань передбачає оволодіння студентом – майбутнім педагогом окрім загально визначених освітньо-кваліфікаційною програмою знаннями про роль емоцій у процесі навчання, про суть, основні характеристики, функції, стилі дидактичної емоційної взаємодії, методи і прийоми її організації. Окрім передбачених професійних умінь та навичок

система передбачає оволодіння: уміннями бачити структуру змісту навчального матеріалу у співвідношенні зі структурою емоційної взаємодії, її початку, розгортання, завершення; визначати залежно від теми навчального матеріалу цілі й етапи навчання, форму дидактичної емоційної взаємодії; компресувати зміст теми в систему змістовних запитань; встановлювати емоційний контакт з класом; емоційно сприймати поведінку і стан учнів; враховувати власний стиль емоційної взаємодії; викликати довіру, знімати напругу у взаєминах; планувати та проектувати емоційну взаємодію; здійснювати корекцію різних сторін взаємодії; визначити цілі та завдання взаємодії; визначити оптимальний зміст емоційної взаємодії; організовувати пізнавальну діяльність учнів, використовуючи методи і прийоми емоційної взаємодії; використовувати невербальні і вербальні засоби дидактичної емоційної взаємодії, “читати” емоції учнів; викликати відповідну потребу дітей у взаємодії; керувати своїми емоціями і емоціями учнів, знімати фізичну і психічну напругу; уміннями творчої побудови взаємодії, що сприяє оптимізації процесу навчання; погоджувати власну позицію з позицією учнів.

4. Результат емоційної взаємодії

Результативність емоційної взаємодії полягає у тому, що підвищується рівень мотивації навчання. Студентам цікаво вчитися, а викладачеві – навчати. На заняттях панує атмосфера творчого пізнання, спільного пошуку. І педагог, і студент виступають суб’єктами навчання. Між викладачем і студентом створюється атмосфера взаєморозуміння. Довіра до викладача як до фахівця – він сприймається як авторитетне джерело знань, повага як до особистості. Вимоги викладача справедливі, студенти сприймають їх як поради. Наявні контакти, бажання працювати разом. Підвищується рівень пізнавальної активності студентів, їхня думка розкута, вони не бояться помилитися під час розв’язання завдання. Можливість творчо працювати стимулює студентів. Вони бачать реальну зацікавленість викладача у їх відповідях, роздумах, висновках. Викладач і студент задоволені спільною працею на занятті: студенти збагатилися новою інформацією, виявили свої здібності, здобули визнання в групі; викладач отримав задоволення від

співпраці зі студентами, від того, що віддав їм частку свого інтелектуального надбання, переконався, що його робота дала позитивні результати. А в цьому і є прагнення самоактуалізуючої особистості.

3.2. Характеристика педагогічних умов, що сприяють ефективній дидактичній емоційній взаємодії в системі «викладач-студент»

Реалізація емоційної дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» відбуватиметься більш ефективно, якщо у процесі професійної підготовки буде забезпечена системна реалізація комплексу *педагогічних умов*. Протікання емоційної взаємодії у процесі навчання спричинено різноманітними факторами. Тому визначимося з поняттями „умова” і “фактор”.

Фактор (factor- той, що робить, випускає (лат.)). Це є властивість, характеристика деякої системи, це причина, рухаюча сила якого-небудь процесу, що визначає його чи окремі риси. Фактор визначають як умову, рушійну силу будь-якого процесу, явища; чинник [15,с.1314]; момент, істотну обставину в якому-небудь процесі, явищі [61,с.754]. Філософи трактують його як явище, що взаємодіє з іншими явищами у функціонуванні і розвиткові складного цілого [92]. Виділяють суб’єктивні і об’єктивні фактори. Вихідним поняттям для категорії “суб’єктивний фактор” є поняття “суб’єкт”, а для “об’єктивний фактор” – об’єкт. Так як об’єкт – це те, на що спрямована дія, то в системі соціальних відносин об’єктом може бути будь-яка особистість чи група людей. У педагогічних дослідженнях об’єктом може бути педагогічне явище чи процес. Суб’єктивне – це все, що проходить через свідомість людей. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що суб’єктивні фактори розглядаються з точки зору свідомості людини чи групи людей. Крім того, суб’єктивні фактори включають у себе стихійні, не передбачувані дії. Структура суб’єктивного фактора складна і тісно пов’язана з об’єктивним фактором, який, у свою чергу, пов’язаний із об’єктивними умовами, оскільки вони виступають як певні характеристики цих факторів. Суб’єктивні і

об'єктивні фактори діалектично взаємопов'язані і взаємозалежні. Крім того, в силу вступають і певні умови, за яких фактори проявляються сильніше.

У філософії поняття „умова” розглядається як те, від чого залежить щось інше, істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), від існування якого з необхідністю витікає існування даного явища. Увесь цей комплекс у цілому називають достатніми умовами явища. Якщо зі всіх достатніх умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, котрі виникають щоразу, коли має місце дане явище. Повний набір даних умов, з якого неможливо виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, і до якого не можна додати нічого, що не було б зайвим з т.з. обумовленості даного явища, називають необхідними і достатніми умовами. Частіше всього умови розглядаються як дещо зовнішнє для явища, на відміну від ширшого поняття *фактора*, що містить як зовнішні, так і внутрішні складові. *Умова* – „необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [15,с.1295]; це те, «що робить можливим що-небудь інше, від чого залежить що-небудь інше, що визначає що-небудь інше. Обставина, від якої що-небудь залежить» [61, с.746], це «сукупність процесів, відносин, необхідних для виникнення, існування чи зміни даного об'єкта » [93]. Р.А. Нізамов під психолого-педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності студентів розуміє «таку обстановку (середовище), де в тісній взаємодії представлена найкраща сукупність психічних і педагогічних факторів (стосунків, засобів і т.п.), що забезпечують викладачеві можливість організації активної навчальної діяльності студента » [60].

Отже, коли явище викликає інше явище, воно - причина; коли явище обумовлює існування іншого, воно умова; коли явище взаємодіє з іншими (м) в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно фактор. У педагогіці нерідко одне і теж явище і процес може виступати в різній функціональній залежності.

Нам здається за необхідне розвести поняття “педагогічні умови” і “суб'єктивні та об'єктивні фактори”. Виходячи із загального визначення

“умов” [37,с.206] під *педагогічними умовами дидактичної емоційної взаємодії* ми розуміємо сукупність педагогічних явищ (стосунків, засобів і т.п.), що ймовірно впливають та обумовлюють протікання дидактичної емоційної взаємодії і забезпечують викладачеві можливість організації активної навчальної діяльності студентів.

Аналіз психолого – педагогічної літератури з даної проблеми свідчить про неоднозначність визначення дослідниками умов педагогічної взаємодії. Проаналізуймо найбільш поширені підходи до проблеми.

К. Роджерс виділяє такі умови успішної взаємодії вчителя і учнів : надання учням права вибору навчальної діяльності за вільної, відкритої організації навчання, спільне прийняття вчителем і учнями рішень, пов’язаних із визначенням обсягу та змісту навчальної роботи, організація навчання не як механічного заучування фактів, а як відкриття, яке здійснює учень під час розв’язання реальних життєвих ситуацій. Однак за цих умов не розкривається емоційний аспект педагогічної взаємодії між учителем і учнями.

Дещо іншого підходу у визначенні умов позитивної педагогічної взаємодії дотримується Р.Бернс [9,с.238]. Він пов’язує ці умови тільки з діяльністю вчителя: з самого початку і на протязі учбового процесу викладач повинен демонструвати дітям повну довіру; він повинен допомагати учням у формуванні та з’ясуванні цілей та задач, які стоять перед кожним з учнів; він повинен завжди виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до навчання; він повинен бути для учнів джерелом різноманітного досвіду, до якого завжди можна звернутися по допомогу при зіткненні з труднощами при вирішенні тієї чи іншої проблеми; важливо, щоб у такій ролі виступав для кожного учня; він повинен розвивати в собі здатність відчувати емоційний настрій групи і приймати його; він повинен бути активним учасником групової взаємодії; він повинен відкрито виражати в групі свої почуття; він повинен прагнути до емпатії, що дозволить розуміти почуття і переживання кожного; на кінець, він повинен добре знати самого себе.

Визначають такі умови, що сприяють реалізації педагогічної взаємодії “учитель - учень”: довіра та повага до дітей, впевненість в їх здібностях та можливостях, у тому, що кожний з них рівноправний з учителем; емпатичне ставлення до учнів, що передбачає прагнення та вміння відчувати іншого як самого себе, ставити себе на місце іншого, розуміти внутрішній світ дитини, відчувати і приймати її проблеми, переживання; діалогізм як бажання та вміння слухати і чути дитину; здатність викладати учбовий матеріал як відповідь на питання, які виникають в учнів, вести міжособистісний діалог на основі рівності позицій, взаємної поваги та довіри; співробітництво як установка на взаємодію з учнем, (а не вплив на нього в процесі діяльності та спілкування), прагнення і вміння забезпечити дітям позицію співавторів учбового процесу, які разом з учителем беруть участь у визначенні цілей уроку, виборі засобів їх досягнення, аналізі результатів [64].

Правила, що оптимізують взаємодію між викладачем і тими, хто навчається виділяє колектив авторів як вимоги для викладача [69,с.214]: формування почуття “ми”, демонстрація спільності поглядів, що усуває емоційні бар'єри, протиставлення і об'єднує для досягнення мети; встановлення особистісного контакту, щоб кожний учень відчував зверненість саме до нього, передача педагогом розуміння внутрішнього стану учнів, зчитування настроїв співрозмовників, що сигналізує про зацікавленість у взаємодії, взаєморозуміння; постійний вияв інтересу до учнів; створення ситуацій успіху, що потрібні для сприятливого психологічного тла взаємодії. Визначають вимоги до вихователя як суб'єкта особистісного спілкування: надати спілкуванню привабливості в очах дитини, зробити очевидним, що її розглядають як рівну собі і пропонують їй повністю взаємні стосунки; домогтися співзвучності своїх переживань з переживаннями дитини; утверджувати взаємний і довірливий зв'язок, де кожний з партнерів ставиться до іншого приязно, по-дружньому, підтримує й симпатизує йому; управління емоціями вихованця; володіння технікою виклику в дитини потрібних переживань (формувати афективні моделі

емоційних переживань – бажання, задоволення, радості, насолоди тощо) [12, с. 14].

Деякі автори визначають методологічні умови, які сприяють суб'єкт-суб'єктній взаємодії “викладач - студент”: забезпечити студенту статус суб'єкта навчальної діяльності; організація гуманного педагогічного спілкування та взаємодії; розвиток різноманітних форм та методів управління навчальною діяльністю, прийомів внутрішнього контролю за оволодінням знаннями та вміннями; дієва, гуманістично спрямована та педагогічно доцільна допомога студентові в процесі вирішення проблемних задач [44,с.237].

Інші дослідники [56] вказують на особистісно-діяльнісний підхід у процесі навчання, де учень є “центральною фігурою”, а вчитель виступає в ролі людини, яка полегшує процес навчання, створює атмосферу “взаємної довіри” та живого спілкування, що дозволяє здійснювати самореалізацію людини в процесі навчання. У системі “педагог-вихованець” необхідною умовою самоактуалізації виступають діалогічний стиль взаємин між суб'єктами педагогічної взаємодії, гуманістичні стосунки, можливість задовольнити свої потреби у взаєморозумінні, співчутті, співпереживанні.

До умов ефективної взаємодії між вчителем і учнем належать також: реально існуючі стосунки між педагогами і вихованцями, успішність взаємодії залежить від рівня розвитку колективу педагогів та школярів, від стилю діяльності педагогів, від стилю спілкування і стосунків педагогів з учнями, від системи суб'єктивно – особистісних стосунків, що склалися в учнів [76,с.29]; характер співвідношення особливостей, які є у вчителя і учня (О.О. Бодальов); спілкування з учнями в процесі організації різних видів діяльності як засіб взаємодії та його суб'єкт-суб'єктний характер (Л.А. Петровська , М.М. Рибаківа); індивідуальні особливості тих, хто взаємодіє, ситуація, в умовах якої здійснюється взаємодія, вибір засобів взаємодії, мета взаємодії, характер стосунків між взаємодіючими (М.М. Рибаківа) [79,с.13].

Аналіз підходів, що склалися у педагогічній науці щодо умов ефективної емоційної взаємодії дозволяє стверджувати, що наявні, зокрема, такі тенденції: перша тенденція проявляється в тому, що ефективність педагогічної взаємодії ставиться в залежність тільки від особливостей педагога (такт, майстерність, стиль, особистісні якості та ін.) і поза полем зору залишається учень, спільна діяльність. Друга тенденція проявляється в тому, що серед умов розглядаються особистісні аспекти взаємодії педагогів і учнів, спільна діяльність та суб'єкт-суб'єктні стосунки, що ґрунтуються на взаємній повазі, довірі, спільних інтересах. Третя тенденція визначає, що об'єктом досліджень є освітній процес середніх загальноосвітніх закладів, де суб'єктами взаємодії розглядають учителя і учнів.

Проте жодна з вищезазначених тенденцій не відтворює суто емоційного аспекту педагогічних умов емоційної взаємодії у процесі навчання у вищій школі. З огляду на це ми, проаналізувавши вищеназвані підходи, і враховуючи емоційний аспект педагогічної взаємодії, виділяємо *наступні педагогічні умови ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач – студент»:*

- поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів теоретичними і практичними питаннями щодо організації дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і тими, хто навчається;
- використання особистісно орієнтованих технологій, методів та прийомів навчання, що забезпечують пізнавальну активність студентів і позитивні емоційні стани на заняттях;
- створення «ситуацій успіху» в навчанні студентів.

Зупинимось детальніше на характеристиці визначених умов.

Оскільки традиційною навчальною програмою вищого навчального закладу не передбачено викладання спеціального блоку знань та умінь, що відбивають основи дидактичної емоційної взаємодії, то реалізація першої умови передбачає поповнення змісту підготовки майбутніх фахівців теоретичними і практичними питаннями організації емоційної взаємодії в процесі навчання, розкриття сутності поняття дидактичної емоційної

взаємодії, основних характеристик, функцій, стилів, методів та прийомів організації. Заповнити цю інформаційну прогалину можна за рахунок оновлення змісту гуманітарних дисциплін. Зміст включає теоретичні питання з проблеми емоційної взаємодії «викладач–студент», «учитель–учень», умов організації, форм та методів дидактичної емоційної взаємодії, що розглядаються на лекціях, а також вироблення практичних умінь та навичок щодо організації дидактичної емоційної взаємодії «учитель–учень» на семінарських і практичних заняттях. Доцільно розкрити роль емоцій у навчально-пізнавальній діяльності, поняття емоційної саморегуляції та її значення у професійній діяльності педагога; звернути увагу на характеристику емоційних станів майбутніх спеціалістів, розвиток емоційної сфери, підготовку студентів до розпізнавання емоційних станів учнів; формування емоційної культури майбутніх фахівців; стилі емоційної взаємодії між викладачем та студентами тощо.

Реалізація другої умови вимагає визначення технологій, методів і прийомів навчання, що сприяють емоційній взаємодії. Сьогодні в педагогічній науці вживаються близькі за значенням поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія освіти», «дидактична технологія» та ін. Розглянемо основні підходи щодо тлумачення цих понять.

Технологія як категорія у світовій педагогічній науці спочатку стала вживатися як протиставлення існуючому вже поняттю “метод”. Широко використовувати термін “технологія” (давньогрецьке майстерність, мистецтво, вміння) в освіті почали в кінці 40-х років в основному по відношенню до використання індивідуальних засобів навчання. Вперше термін “педагогічна технологія” з’явився в 20-ті роки нашого століття в роботах видатних учених по рефлексології і педології (В.М. Бехтерев , І.П. Павлов ,А.А. Ухтомський.).

У контексті практичної реалізації технології навчання і виховання вперше застосував поняття “педагогічна технологія” А.С. Макаренко (1920-1935). За кордоном цю проблему порушив С. Френе (1934). У 60-х роках це

поняття у трактуванні категорії “педагогічна технологія” широко вживалось в зарубіжній педагогічній науці. В цей період можна виділити такі підходи:

- 1) педагогічну технологію розглядали як комплекс апаратури і навчальних матеріалів, як засіб організації, напрям думок (П. Мітчел, Д. Фінн . та ін.);
- 2) як виробництво і застосування навчального обладнання, технічних засобів навчання (М. Мейер, Андерсен та ін.);
- 3) як процес розробки і оцінювання ефективності педагогічних систем (М. Ераут ,Р. Стакенас ,Р. Кауфман , С. Ведеймер та ін.);
- 4) як спосіб мислення (А. Ламсдейн , Р. Томас та ін.).

У 70-ті роки педагогічну технологію визначають як вивчення, розробку і застосування оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. В Україні вперше у 1979 році було опубліковано офіційне визначення поняття “педагогічна технологія” як комплексний інтегрований процес, який включає людей, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління вирішенням проблеми, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань”. У 90- ті роки з’являються сучасні тлумачення “педагогічної технології” як а) організації цілісного навчального процесу (Ю.В. Бондарчук); б) комплекс дій, засобів діяльності вчителя (система роботи викладача) (Н.В. Абашкіна , М.В. Паюл); в) проект визначеної педагогічної системи, що реалізується на практиці (В.П. Безпалько); г) компонент педагогічної майстерності (Н.Є. Щуркова); д) реалізація технологічних процесів, що є визначеною системою технологічних одиниць, орієнтованих на конкретний результат (Б.Т. Лихачов); є) опис цілісного педагогічного процесу чи процесу з виділеними цілями й завданнями та вихідними даними (М.Д. Касьяненко).

У 50-60-ті роки широкого використання набули також поняття “технології освіти” та ”технології навчання”. Вони в основному пов’язувалися з програмованим навчанням та використанням у навчанні обчислювальної техніки. Цей період характеризується виникненням технологічного підходу, теоретичною базою якого була ідея програмованого

навчання. Розроблялися аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальних цілей. Під технологіями навчання стали розуміти науковий опис педагогічного процесу, що неминуче веде до запланованого результату. У 70-ті роки науковцями особлива увага приділяється трьом основним компонентам технології навчання: організації, методиці, спілкуванню. У 80-ті роки поняття технології навчання пов'язують із кількісними та якісними програмованими засобами, використанням засобів інтерактивного відео. Ця категорія трактується як а) “область застосування системи наукових принципів щодо програмування процесу навчання і використання їх в освітній практиці з орієнтацією на детальну та припускаючи оцінку цілі навчання; вона орієнтована більшою мірою на того, хто пізнає, а не на предмет, який вивчається; на перевірку практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу і широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання” (Ф. Янушкевич) [102,с.26]; б) система педагогічних знань учителя (І.С. Дмитрик); в) комплексна система роботи всього колективу навчального закладу щодо організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактичного, методичного, матеріально-технічного забезпечення організації та проведення навчально-виховного процесу для досягнення цілей навчання у закладі (М.В. Паюл); г) системний метод організації навчання (Д.В. Чернилевський); д) самі різноманітні методи, матеріали, устаткування і система постачання (Ф. Кумбс).

Як бачимо, немає однозначної думки щодо трактування поняття “технологія навчання”. Найбільш повно розкриває поняття А.М. Алексюк. Він відзначає, що “технологія навчання” є прикладна дидактика. Вона реалізує ідеальний процес навчання в конкретних умовах педагогічної практики, відображає реальну діяльність викладання і учіння. Технологія навчання – це теорія використання прийомів, засобів і способів організації навчальної та учбової діяльності у вузі і в цьому сенсі це методика навчання у вузі. Для інтенсифікації навчання у вищій школі потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія – сукупність методів,

засобів і форм організації навчання, що забезпечить досягнення поставлених дидактичних цілей [1,с.9].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що кількість варіантів тлумачень даних понять невичерпна, тому ми розглядаємо певну ієрархію у визначенні технологій як педагогічних категорій і вважаємо, що розглядати дане поняття потрібно на макро-, мезо- і мікрорівнях. На нашу думку, поняття “педагогічна технологія” ширше, ніж “технологія навчання”, оскільки стосується педагогічного процесу в цілому, тоді як останнє відноситься тільки до процесу навчання. Мікроелементом технології навчання є дидактична технологія, що стосується частини навчального процесу – заняття.

Оскільки ми розглядаємо процес дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентом, то в своєму дослідженні, спираючись на визначення дидактичних технологій [98,с.35] трактуємо так *особистісно орієнтовані технології навчання* - це система використання способів, прийомів та засобів взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, що орієнтують навчання на самотність і самоцінність особистості, передбачають розкриття та узгодження зі змістом освіти суб'єктивного досвіду. Поняття „метод” і „технологія навчання” розведено змістовно. „Технологія навчання” пов'язана з чітким визначенням етапів, процедур і прийомів, що дозволяють здійснювати взаємодію суб'єктів процесу навчання. Поняття методу використовується для зазначення способу діяльності у принциповому, стратегічному значенні, але без деталізації процесу його реалізації.

У вищій школі до особистісно орієнтованих технологій навчання ми відносимо групові дискусії, мозковий штурм, професійно-педагогічні тренінги, дидактичні ігри, ситуаційні вправи, мікровикладання, самопрезентації та ін. [19,21,22,23]. Проаналізуємо емоційний потенціал деяких з вищеперерахованих технологій.

Таблиця 3.2.

Характеристики продуктивної емоційної взаємодії між викладачем і студентами під час проведення групової дискусії

Діяльність викладача	етап	Діяльність студентів
Пояснює предмет, тему, цілі, завдання спільної роботи, знайомить з правилами, визначає процедуру та час проведення	1	Сприймають, уточнюють суть проблеми, оцінюють можливість вирішення
Організовує продуктивну взаємодію, слідкує за тим, щоб кожен учасник групи мав можливість внести якнайбільше різних пропозицій, створює атмосферу відкритості, доброзичливості, в якій навіть самі екстравагантні думки не відкидаються з порога, щоб не принижувалась людська гідність, слідкує, щоб учасники не відходили від заданої теми; активізує пасивних, підтримуючи високий рівень активності всієї групи.	2	Висловлюють альтернативні ідеї про шляхи та способи вирішення проблеми, підтримують відкритість, щирість у стосунках, намагаються не перебивати один одного, сприяють встановленню атмосфери взаємної довіри, не оцінюють і не критикують ні один одного, ні думки. Кожний говорить тільки за себе і так, як думає, слухає не тільки себе, а й іншого.
Слідкує за тим, щоб усі зауваження стосувалися тільки суті пропозицій, а не їх авторів, не дозволяє особистої конфронтації учасників; зважає правильність аргументів та фактів, бере слово і ділиться з учасниками своїми думками	3	Наводять докази, факти тільки з проблеми. Обговорюють позитивне та негативне кожної пропозиції, висуваючи свої критичні зауваження щодо пропозиції, а не автора і виділяючи позитивне.
Організовує завершеність дискусії з чітким і зрозумілим підведенням підсумків; зберігає доброзичливу, ділову атмосферу, не зважаючи на можливу конфронтацію думок.	4	Зважають “за” і “проти”, вибирають найбільш вдалі пропозиції, допрацьовують їх, при не обхідності доповнюють позитивними моментами.

Продовження табл.3.2

Звертає увагу на результати обговорення	5	На основі результатів виробляють програму та план подальшої роботи
Підводить підсумки дискусії, звертаючи увагу на емоційні стани студентів. Намагається, щоб у кожного чи у всякому разі у більшості залишилося почуття задоволення від участі в дискусії.	6	Оцінюють підсумки дискусії і власні емоційні стани

Особливої уваги заслуговує така дидактична технологія, як дискусія. В залежності від змісту, мети, завдань заняття багато англійських та американських педагогів виділяють вільні дискусії та прогресивні або групові. У груповій дискусії беруть участь всі члени групи. Мета полягає не в тому, щоб неодмінно прийти до однієї точки зору, а в тому, щоб з'ясувати суть проблеми та можливі варіанти її розв'язання, а також у тому, щоб навчити студентів взаємодіяти: висловлювати та відстоювати свою думку, переконувати, слухати інших, логічно думати, краще розуміти один одного і т. п. Розглянемо табл.3.2:

Позитивний емоційний потенціал даної технології полягає в тому, що під час суперечки, якщо вона ведеться за правилами, виникають позитивні емоційні стани: в результаті отримано емоційне задоволення і розслаблення, суперечка допомогла зрозуміти суть проблеми і один одного, суперники відчували себе співбесідниками. Завдяки вміло проведеної дискусії студенти відкривають для себе не тільки нові знання, удосконалюють комунікативні вміння та вміння рефлексивного слухання. Під час суперечки можливий емоційний сплеск, який спонукає до роздумів і дії пасивних студентів. По ходу дискусії учасники отримують позитивну інформацію: щось нове щодо суперечливого питання і про співрозмовника, навчаються чомусь новому.

Емоційний потенціал цієї технології має і негативну сторону: хтось ображається, посилюється напруга, відчуття розчарування “для чого це потрібно?”, виникає відчуття ще більшого непорозуміння суперечливого питання. Тому викладач повинен володіти вмінням вести дискусію.

Результативність даної технології в тому, що відбуваються зміни у характері взаємодії між суб'єктами: формується орієнтація на врахування емоційного стану партнера по взаємодії, створюється сприятлива емоційна атмосфера, стимулюється та активізується ствердження студентом власного “Я”, встановлюється емоційно-особистісний стиль дидактичної емоційної взаємодії.

Дидактична технологія “мозкова атака” має багато модифікацій [2, 5, 53]. Проаналізувавши різні підходи до проведення мозкової атаки, ми спираємося на визначення І.В. Андрєєва [2,с.170] Під час реалізації даної технології взаємодія викладача і студентів має відповідну структуру [22].

Приховані можливості емоційної сфери в детермінації навчальної діяльності виявляються у тому, що в процесі колективного пошуку вирішення проблеми з'являються не тільки нові знання, формуються вміння і навички, а й відповідне ставлення учасників один до одного. Мозкова атака дає змогу побачити проблему та підходи щодо її вирішення з позиції кожного учасника. Правила дозволяють розкріпачитися, вільно висловлювати власну думку, аргументуючи її та підтверджуючи фактами. Саме завдяки цій технології навчання студенти можуть “включити” власні емоції, котрі і стимулюють інтелектуальний сплеск. Кожний із етапів передбачає включення різних видів мислення, а при цьому не останню роль відіграють інтелектуальні емоції. За правилами виключається негативний емоційний вплив учасників один на одного. Заохочуються позитивні емоції: зацікавлення, здогадка, сумнів, інтерес та ін.

Організована у такий спосіб взаємодія створює умови співпраці, співтворчості, довіри. У студентів виробляється самостійне мислення, пошук нестандартних вирішень проблеми, вміння взаємодіяти, вміння висловлювати та аргументувати власну думку, а також цінувати, поважати і

прислуховуватися до думки іншого. Під час “мозкової атаки” студент виконує функції, які традиційно виконує викладач: інформаційну, управлінську, контролюючу. Створюється найсприятливіша атмосфера для позитивної взаємодії: взаємодіючі сторони знаходяться в позиції “суб’єкт-суб’єкт”, ніщо не заважає проявити творчі здібності, емоції стимулюють інтелектуальний сплеск.

Дидактична гра є ще однією із особистісно орієнтованих технологій навчання. Існує багато досліджень з проблем організації та проведення ігор в навчальному процесі [94, 97, 77, 27, 16]. Існують різні підходи щодо класифікації дидактичних ігор. На нашу думку, всі дидактичні ігри можна розділити на дві групи: імітаційні: ділові, рольові ігри, ігрове проектування і неімітаційні: аналіз професійних ситуацій. Але найбільше відображає педагогічну суть цієї технології поняття, яке застосовує А.А. Аюрзанайн. За його визначенням дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, що вивчаються, а також майбутньої професійної діяльності. Це така колективна навчальна цілеспрямована діяльність, коли кожний учасник гри і команда в цілому об’єднані вирішенням головного завдання – гри, орієнтують свою поведінку на виграш [1, с.199].

На нашу думку, дидактична гра максимально сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на заняттях. Її ефективність проявляється в тому, що 1) підвищується інтерес до заняття і до тих проблем, які моделюються; 2)студенти отримують та засвоюють велику кількість інформації з прикладів конкретної педагогічної дійсності, що сприяє оволодінню ними знаннями та вміннями взаємодії з учнями; формуванню мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя; розвитку педагогічних здібностей та необхідних рис особистості; 3)сприяє пошуку студентами оптимального варіанту вирішення даної проблеми, гарантує успіх у вирішенні ідентичної ситуації під час педагогічної практики та в процесі самостійної педагогічної діяльності після закінчення університету; 4)ігрова форма активізує навчально-пізнавальну діяльність, дозволяє студентам

інтелектуально та морально «розкріпаститися», проявляти творчу ініціативу;
 5)допомагає навчити студентів швидко реагувати на ту чи іншу ситуацію, передбачати наслідки конкретних дій, як своїх, так і інших учасників гри, і, якщо потрібно, нейтралізувати небажані наслідки, швидко пристосуватися до зміни ситуації, вміти оцінювати існуюче положення речей з різних боків;
 б)емоційний ефект і чітке мотивування діяльності забезпечують підвищений ефект засвоєння матеріалу і розвиток професійних умінь і навичок.

Зупинимося детально на організації взаємодії під час мікрОВикладання. Його рекомендується проводити не більше ніж 15-20хв, а його аналіз – 5-7хв. Всі завдання студенти отримують наперед, а до їх виконання підходять поступово, за допомогою викладача – від простих завдань до складних. Під час розподілу завдань важливо, щоб врахувався рівень знань, умінь, сформованість мотиваційної сфери, розвиток педагогічних здібностей, особистісних якостей студентів. Взаємодія під час мікрОВикладання дає можливість: проявити свою індивідуальність, сприяє самопізнанню, саморозвитку, самоствердженню майбутнього фахівця, дозволяє не тільки оволодіти знаннями, сформувані вміння та навички, а й є джерелом мотивації, сприяє розвитку педагогічних здібностей; встановлювати з оточуючими гуманні особистісні взаємовідносини “викладач - студент”, “учитель - учень”.

Основна ідея мікрОВикладання, на думку Ю.М. Кулюткіна, - цілеспрямоване та систематичне вироблення, відпрацювання у студентів, окремих умінь та навичок (компонентів педагогічної майстерності). На відміну від глобального тренування умінь, яке здійснюється, наприклад, під час шкільної практики студентів, під час мікрОВикладання відбувається покомпонентний аналіз педагогічної діяльності, виділяються невеликі “мікроситуації” (наприклад, провести початок уроку, задати питання та ін.) в умовах, в яких студент повинен тренувати та відпрацьовувати те чи інше конкретне вміння.

Технологія ситуаційних вправ теж сприяє створенню суб’єкт-суб’єктних стосунків між викладачем і студентом і має певний емоційний

потенціал. В її основі лежить ситуація – це зображення реальної події, в якій необхідно чи проаналізувати дії героїв, чи прийняти необхідне рішення і т.п.(в залежності від мети). Це дає можливість студентам взяти безпосередню участь у розв'язання тих проблем, з якими вони зіткнуться у професійній діяльності. Ситуації підсумовують різні фактори й міркування, на які потрібно зважити, приймаючи рішення, і часто неповну чи суперечливу інформацію, що існує на даний момент. Ситуаційні вправи збуджують інтерес студента, допомагають відточити свої аналітичні вміння, навички, уміння переконувати за допомогою глибоких, важливих запитань. Студентів не лише запрошують до участі, а й вимагають від них участі. Це дає їм змогу розвивати мислення, мовні навички, здатність рефлексії та саморегуляції емоційних станів. Викладачеві доводиться спостерігати і керувати одночасно змістом і процесом дискусії і понад усе — слухати студентів. В нагороду він отримує цікаві та живі запитання. Етапи проведення ситуаційної вправи передбачають як взаємодію студентів між собою, так і взаємодію з викладачем [99, с.179].

Емоційний потенціал даної технології в тому, що зростає емоційна активність студентів, збуджується інтерес, зникає байдужість; розвиваються уміння групової динаміки – читати та інтерпретувати груповий настрій; великий емоційний заряд; розвиває критичне мислення і стимулює практичну діяльність; ґрунтується на особистісному підході.

Однією з особистісно орієнтованих технологій навчання є професійно-педагогічний тренінг. У його основу покладено вчення педагогів В.Ц. Абрамяна, Ю.П. Азарова, І.А. Зязюна, К.С. Станіславського, В.О. Сухомлинського, Т.С. Яценко, а також власний досвід практичної роботи. Професійно-педагогічний тренінг – це використання методів самовиховання і групової навчальної діяльності для розвитку в майбутніх викладачів необхідних умінь та навичок дидактичної емоційної взаємодії. Мета тренінгу – засвоєння студентами прийомів і методів глибокого проникнення у себе, що веде до розширення можливостей самоаналізу (рефлексії) і до більш адекватного пізнання інших людей (перцепцій). Змістовний аспект ППТ у

послідовному і циклічному переході від незнання до усвідомлення професійної та психологічної реальності. Циклічність перехорду означає регулярне повернення до уже виявлених феноменів з метою їхнього кращого розуміння на даному етапі розвитку. Груповому аналізу піддаються основні механізми самопізнання і пізнання оточуючих (стереотипізація, проектування, децентрація, ідентифікація, емпатія та ін.), а також супутні групові та міжгрупові соціально-психологічні феномени. Особлива увага приділяється виявленню неадекватних уявлень у сфері професійної взаємодії і корекції відповідних професійних установок. Процедурний аспект ППТ знаходиться у безпосередній залежності від змістовного аспекту. В його структурі – рольові ігри, психогімнастика, музикотерапія, бібліотерапія, ефекти релаксації, активізації. Навчальний та корекційний аспекти знаходять відображення в таких результатах проведення тренінгу: засвоєння ефективних прийомів, методів пізнання особистісних особливостей оточуючих; засвоєння прийомів адекватного самопізнання; деяка корекція самосприйняття і запуск механізму самопізнання і самокорекції особистості як суб'єкта професійної діяльності; засвоєння системи рефлексивно-перцептивного аналізу (формування відповідних знань, умінь та навичок); корекція стосунків з оточуючими.

Таким чином, особистісно орієнтовані технології навчання сприяють: змінам в характері взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності: реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини, що забезпечують двосторонню емоційну активність у взаємодії, встановлюється емоційно-особистісний стиль взаємодії; виключається односторонній вплив викладача на студентів; створенню позитивної атмосфери на занятті: формується орієнтація на врахування емоційного стану партнерів по взаємодії, організована таким чином взаємодія дозволяє цілеспрямовано передавати ініціативу партнеру по взаємодії, виключаючи його позитивні емоційні реакції, емоції стимулюють інтелектуальний сплеск; самоактуалізації особистості студента: стимулюють та активізують ствердження студентом власного “Я”, сприяють самопізнанню, саморозвитку, самоідентифікації; підвищенню інтересу до

заняття, створенню передумов творчості, співпраці, довіри; виробленню самостійного мислення, уміння спілкуватися, висловлюватися, аргументувати свою думку, прислуховуватися, цінувати та поважати думки інших, забезпечують єдність учасників взаємодії, знаходячи спільне поле емоційної взаємодії та створюючи єдине почуття “ми”; не тільки оволодінню знаннями, уміннями та навичками, а і є джерелом мотивації, сприяють розвитку педагогічних здібностей; студент має змогу виконувати функції, які традиційно виконує викладач: інформаційну, управлінську, організаційну, контролюючу.

Використання методів та прийомів, що активізують через емоційну сферу пізнавальний інтерес до навчання, теж є умовою емоційної взаємодії.

Таблиця 3.3.

Функціональна роль різноманітних методів і прийомів дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент»

Методи	Прийоми
1. Емоційно-морального стимулювання	підбір змісту матеріалу; подача його, спираючись на засоби художності, яскравості, емоційності; приклади з життя, з художньої літератури;
2. Зацікавлення	цікаві приклади, досліди, парадоксальні факти; прийом “еврика”; проведення аналогій; прийом здивування: грандіозність цифр, оригінальність висновків; нові деталі; своєрідний підхід до розкриття теми; постановка проблемних запитань і т.п.; співставлення наукових та життєвих фактів; аналіз життєвих ситуацій.
3. Створення ситуацій новизни	приклади, факти, які в даний момент викликають особливу зацікавленість; ситуації відкриття нового в уже відомому.
4. Пізнавальні ігри	ігрові ситуації; змагання, конкурси.
5. Навчальні дискусії	обговорення різних точок зору на те чи інше явище; “А хто вважає інакше?”.
6. Створення ситуації успіху в навчанні	диференційована допомога; заохочення проміжних дій; підбір подвоєних завдань.
7. Метод емоційного сплеску та заохочення	підтримка добрим словом; схвалення рішення студента; виявлення здібностей та можливостей студентів та їх публічне схвалення.

Зауважимо, що під методами дидактичної емоційної взаємодії ми розуміємо способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямовані на виникнення позитивних емоцій навчально-пізнавальної діяльності, що оптимізують процес засвоєння знань, формування умінь та навичок. Прийом – це частина методу, разова дія. Прийоми дидактичної емоційної взаємодії – це прийоми діяльності викладача і відповідні прийоми діяльності студентів, котрі, зливаючись, “конструюють” метод дидактичної емоційної взаємодії. Ці поняття досить умовно розрізняються. Методи дидактичної емоційної взаємодії в певній ситуації, коли вони виконують роль часткову, можуть виступати в ролі прийому дидактичної взаємодії. Прийоми дидактичної взаємодії за певних умов можуть виконувати функції методу взаємодії. Методи і прийоми дидактичної емоційної взаємодії діалектично взаємопов'язані і за певних умов переходять один в одного в залежності від конкретних завдань. Ці методи доповнюють традиційні методи навчання, надаючи їм стимулюючого, емоційного впливу [6,с.587; 18, с.291, 299].

Проаналізуємо методи та прийоми дидактичної емоційної взаємодії. Під методом емоційно-морального стимулювання ми розуміємо спосіб за допомогою моральних ситуацій, прикладів викликати у студентів моральні переживання, в результаті чого навчання має для студентів глибокий моральний, а не тільки пізнавальний зміст. Як прийом викладачі використовують підбір змісту матеріалу, приклади і факти морального змісту з життя та художньої літератури, подача матеріалу, спираючись на засоби художності, яскравості, емоційності.

Метод зацікавлення – це спосіб створення ситуації зацікавленості за допомогою цікавих прикладів, дослідів, парадоксальних фактів, які викликають емоційну припіднятність, котра в свою чергу, викликає позитивне ставлення до навчальної діяльності. До цього методу можна віднести прийом цікавих аналогій, співставлення наукових та життєвих фактів. Для зняття напруги на занятті, подолання підвищеної втоми можна розповісти подробиці із життя вчених та суспільних діячів. Серед прийомів зацікавленості – розповіді про застосування в сучасних умовах тих чи інших

передбачень наукових фантастів, показ цікавих дослідів, грандіозність цифр, які при умілому співставленні даних та переконливості прикладів викликають глибокі емоційні переживання у студентів. Про це свідчить досвід педагогів вищої школи. М.В. Остроградський відмічав: “Вивчення біографії людей, що принесли користь наукам і мистецтву, є одним із засобів привернути увагу студентів. Це в один і той же час добра розрядка і засіб, за допомогою живої розповіді закарбувати те чи інше положення, або ж вдале доповнення теоретичних принципів [24, с.222]. М.Фарадей “на своїх лекціях виявляв всі інтелектуальні та емоційні якості, властиві геніальному натур досліднику” [81]. Показовим є закінчення його заключної лекції із циклу лекцій про свічку: “Все, що можу сказати вам на закінчення цих лекцій, так це висловити побажання, щоб вас – все ваше покоління – можна було порівняти зі свічкою: щоб ви могли так же яскраво, як і вона, світити оточуючим; щоб ви у всіх ваших вчинках мали виправдати красу свічки, що палає своїми корисними справами, виконуючи свій обов’язок перед співвітчизниками” [81, с.154].

Слід зазначити, що ми дійшли висновку: зацікавити студентів можна, застосувавши прийом “еврика”. С.І. Вавілов під час читання лекцій часто застосовував “той прекрасний метод передачі знань”, який, спираючись на високу повагу до слухачів, перетворює засвоєння матеріалу із пасивної процедури у високоактивний, творчий процес. Робиться це так: лектор-майстер будує свою лекцію із розрахунком, щоб примусити кожного студента самому відкрити істину, прийти до неї до того, як педагог зробить потрібний висновок. Позитивний ефект цього прийому вражає. Гордовите почуття задоволеної гідності закріплювало у свідомості студентів “відкрити ними” істину навічно, а розумний педагог спокійно переходив до наступного питання [34]. Як прийом для використання методу зацікавлення можна використовувати постановку проблемних запитань, нові деталі, своєрідний підхід до розкриття теми тощо.

Метод створення ситуацій новизни у навчанні передбачає не тільки наближення змісту до самих важливих відкриттів у науці, техніці, досягнень

культури та міжнародного життя, а й подача його у такий спосіб, щоб все те, що повідомляється, було представлено як невідоме, нове для сприйняття студентами. Для цього викладачі підбирають спеціальні приклади, факти, ілюстрації, що викликають на даний момент особливий інтерес, вказують на нові можливості уже відомих студентам явищ, способів діяльності і т.ін.

Ми виходили з розуміння, що варто відносити до методів дидактичної взаємодії методи пізнавальних дидактичних ігор, бо саме дидактична гра є активною учбовою діяльністю з імітаційного моделювання систем, явищ процесів, що вивчаються, а також майбутньої професійної діяльності [1]. Зауважимо, що метод на відміну від технології навчання не займає все заняття, а використовується як його складова.

Загальновизнано науковцями, що до дидактичних ігор відносяться ділові, рольові ігри, брейнстормінги, змагання, конкурси і т.ін. Їх використання активізують навчальну діяльність, викликають інтерес. М.В. Остроградський “любив збуджувати у студентів змагання і тим самим напружувати їх думку. Професор вміло запалював самолюбство молодих людей” [24, с.226].

Метод навчальної дискусії – це створення ситуації суперечки, коли немає єдиного правильного підходу чи рішення проблеми. Особливою вимогою до дискусії є її науковість. Емоційний потенціал цього методу взаємодії дуже великий: включення студентів в ситуації наукових суперечок не тільки поглиблює їх знання, а й збуджує їх увагу; підвищується активність студентів. Як прийом створення ситуації суперечки може бути постановка питання “А хто вважає інакше?”. Дискусія також організується і шляхом обговорення думок студентів про те, як краще побудувати відповіді на те чи інше питання, який вибрати план викладу проблеми. Серед умов ефективного застосування цього методу – вміле використання в тих ситуаціях, коли є великий запас інформації, на ґрунті якої може виникнути дискусія і уміле управління процесом суперечки.

Метод створення ситуацій успіху в навчанні - це створення студентам умов, що забезпечують впевненість в собі. Як прийом – підбір здвоєних

завдань, одне із яких доступне для вирішення і створює базу для наступних зусиль щодо вирішення складного завдання; заохочення проміжних дій, т.б. шляхом спеціального підбадьорювання студентів на нові зусилля; надання викладачем допомоги студентові тощо.

До методу, що забезпечує емоційну взаємодію між викладачем і студентами, доцільно відносити й метод емоційного сплеску та заохочення. Це спосіб емоційної підтримки, підбадьорювання, заохочення дій студентів за допомогою слова, жестів, міміки. Даний метод, так як і метод створення ситуацій успіху у навчанні створює атмосферу відкритості, довіри. Викладач у такий спосіб показує, що він прагне допомогти студентові, він впевнений у його силах, здібностях і підказує, що студент на правильному шляху.

Вимоги до використання методів дидактичної емоційної взаємодії: всі вищеперераховані методи багато в чому залежать від можливостей викладача: вміння вибирати поєднання методів, рівня теоретичної та практичної підготовки, вміння вибирати оптимальні варіанти, особистісних якостей та ін.; застосовувати названі методи потрібно у поєднанні з традиційними методами навчання; методи повинні забезпечувати не дослідження другорядних яскравих подробиць, деталей, а основних ідей досліджуваної проблеми; емоції, що виникають у студентів, повинні вводити у суть проблеми, а не слугувати розвагою, отже, вони не повинні бути надмірними.

Досвід переконує, що традиційні методи вузівського навчання: лекція, бесіда, розповідь, ілюстрація і демонстрація теж мають значний емоційний потенціал. Якщо викладач використовує названі нами прийоми дидактичної емоційної взаємодії на традиційній лекції, він сприяє взаємодії, викликаючи емоційну активність студентів. Ставлення до лектора студентів свідчить про наявність у його роботі прагнення не впливати, а взаємодіяти, уміло використовуючи власний емоційний та інтелектуальний потенціал, залучаючи до співпраці, співтворчості студентів. На цю необхідність звернув увагу у свій час Резерфорд: “Дивлячись поверх голів, Резерфорд приступив до читання лекції. Головне, вирішив він забути про аудиторію... Його

перестали слухати...Розсерджений, він зайшов до Джона Кукса. Той постарався його втішити: дебют попередника Резерфорда в свій час був ще кращий. Навряд чи Резерфорд втішився. Але він зрозумів, що повторює помилку попередника. І додає до неї ще одну: звинувачує в усьому студентів, а не себе самого. Очевидно, головне – це пам'ятати про аудиторію! – вперше в житті вирішив він”[26, с.161].

Отже, розгорнута характеристика провідних методів і прийомів дидактичної емоційної взаємодії (методів емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни, пізнавальних ігор, навчальної дискусії, створення ситуацій успіху та емоційного сплеску і заохочення) розкриває емоційні можливості у використанні їх для забезпечення емоційної взаємодії.

Наступна педагогічна умова – це створення “ситуацій успіху” в навчанні студентів. Ситуація успіху – це розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти і допомогти. Для цього потрібна емоційна культура як викладачеві, так і студентам. Ситуації успіху потрібні для сприятливого психологічного тла взаємодії; воно створюється радістю від успіху, постійним схваленням потенційних можливостей, підкресленням індивідуальної значущості кожного заняття, зняття страху перед можливою помилкою, надання допомоги і вміння викладача попросити допомоги в учнів. У технології створення ситуацій успіху особливе місце приділяється вербальній і невербальній інструментовці: називати ім'я, повторювати вдало висловлене міркування, демонстрація власного ставлення, що виявляється в тому, як ми усміхаємося /відкрито, невимушено чи скептично/, з якою інтонацією говоримо /дружньо, сухо, тиснучи/, як експресивно забарвлені наші рухи /спокійні, стримані чи зневажливі, нервові/, яку обрали дистанцію (довіри чи конфронтації), чи хвалимо за досягнення, чи показуємо яскраві цілі спільної діяльності, що демонструє зацікавленість у співрозмовникові, міцність єдності і т. ін. Автори [70, с.74] виділяють “педагогічну доброту” як здібність вчителя усвідомлено будувати свої стосунки з учнями, спираючись на

оптимістичну перспективу, їх розвиток, на їх найкращі якості, переслідуючи благодійну мету і дотримуючись її досягнення тільки благодійними засобами. Для реалізації цієї умови варто використовувати названий нами метод створення ситуацій успіху в навчанні: підбір здвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога.

До факторів, що обумовлюють протікання дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент» ми відносимо:

- розвиток емоційної сфери суб'єктів взаємодії та пов'язаних з нею особистісних, індивідуальних та професійно-педагогічних характеристик;
- володіння емоційною культурою особистості.

Висновки до 3 розділу

Нами розроблена експериментальна модель дидактичної емоційної взаємодії в системі «викладач-студент», що має таку структуру: мета, суб'єкти, зміст, етапи, технології і результати.

Ефективність реалізації даної моделі забезпечують наступні педагогічні умови: поповнення змісту підготовки майбутніх фахівців теоретичними і практичними питаннями щодо організації дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і тими, хто навчається; використання особистісно орієнтованих технологій, методів та прийомів навчання, що забезпечують пізнавальну активність і позитивні емоційні стани студентів на заняттях; створення «ситуацій успіху» в навчанні студентів.

Під педагогічними умовами дидактичної емоційної взаємодії ми розуміємо сукупність педагогічних явищ (стосунків, засобів і т.п.), що ймовірно впливають та обумовлюють протікання дидактичної емоційної взаємодії і забезпечують викладачеві можливість організації активної навчальної діяльності студентів. До *особистісно орієнтованих технологій* навчання ми відносимо систему використання способів, прийомів та засобів взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, що орієнтують навчання на самобутність і самоцінність особистості, передбачають розкриття та

узгодження зі змістом освіти суб'єктивного досвіду. У вищій школі це групові дискусії, мозковий штурм, професійно-педагогічні тренінги, дидактичні ігри, ситуаційні вправи, мікровикладання та ін.

Під методами дидактичної емоційної взаємодії ми розуміємо способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямовані на виникнення позитивних емоцій навчально-пізнавальної діяльності, що підсилюють процес засвоєння знань, формування умінь та навичок і розвитку особистості студента. Створення ситуацій успіху у навчанні - це створення студентам умов, що забезпечують впевненість у собі.

ВИСНОВКИ

Провідні науковці визнають вагому роль емоцій у процесі навчання людей різних вікових категорій і вказують на необхідність урахування цього під час взаємодії. Проте недостатня визначеність щодо специфіки такої взаємодії спонукала до необхідності розкриття особливостей феномена емоційної дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент».

Грунтуючись на дослідженні емоційного аспекту процесу навчання, аналізі понять «педагогічна взаємодія», «дидактична взаємодія», «емоційна взаємодія», ми визначаємо дидактичну емоційну взаємодію як цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну емоційну активність та взаємозумовленість дій викладача і студентів у спільній навчальній діяльності з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і безпосередніх та опосередкованих емоційних взаємовпливів суб'єктів.

На основі змістового аналізу означеного феномена визначено його основні характеристики: а) емоційна активність; б) усвідомленість; в) цілепокладання; г) суб'єкт-суб'єктні стосунки; д) керівна роль викладача і функціональні можливості (афективно-комунікативна, перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, регуляційно-прогностична, організаційна).

Цілісний аналіз дидактичної емоційної взаємодії дозволив констатувати, що сутність дидактичної емоційної взаємодії виявляється в стосунках, спілкуванні, впливові, а проявом є стиль дидактичної емоційної взаємодії, серед якого ми виділяємо: емоційно-особистісний, емоційно-вибірковий, емоційно-ситуативний і емоційно-негативний.

Процес дидактичної емоційної взаємодії проходить чотири етапи: підготовку викладача до емоційної взаємодії у процесі навчання; початковий етап емоційної взаємодії – встановлення емоційного контакту; організація і управління емоційною взаємодією під час проведення занять; аналіз і корекція емоційної взаємодії та прогнозування наступної з урахуванням

аналізу попередньої. *На першому етапі* з урахуванням специфіки різноманітних видів занять плануються способи взаємодії, стиль та прогнозується сприймання студентами змісту взаємодії. При цьому цільова установка має вирішальне значення. *Наступний етап* дидактичної емоційної взаємодії характеризується встановленням між викладачем і студентами емоційного контакту, який разом із інтелектуальним сприяє педагогічному контакту. Викладачу необхідно створити на заняттях оптимальні умови, що породжують потребу в спілкуванні, у спільних діях. Цей етап характеризується тим, що викладач переконується у можливостях реалізації задуманого плану взаємодії. *На третьому етапі* використовується комплекс технологій, що забезпечують дидактичну емоційну взаємодію, реалізується предметний зміст взаємодії. Викладач впливає на емоційну сферу студентів, викликаючи емоційну активність останніх, здійснює управління та корекцію діяльності студентів, створює умови, що забезпечують студентів статус суб'єкта взаємодії. *Четвертий етап* дидактичної емоційної взаємодії передбачає співвіднесення мети і засобів емоційної взаємодії з її результатами, виявлення недоліків у побудові дидактичної емоційної взаємодії та прогнозування наступної взаємодії з урахуванням аналізу попередньої.

На основі вивчення теорії питання, виділення базових понять, узагальнення передового педагогічного досвіду було розроблено експериментальну модель дидактичної емоційної взаємодії у підсистемі «викладач-студент». Вона має таку структуру: мета, суб'єкти, зміст, етапи, технології і результат.

Педагогічними умовами забезпечення ефективності емоційної взаємодії у системі «викладач-студент» у процесі навчання є: поповнення змісту підготовки майбутніх фахівців теоретичними і практичними питаннями організації дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і тими, хто навчається; використання особистісно орієнтованих технологій, методів та прийомів навчання, що забезпечують пізнавальну активність і

позитивні емоційні стани студентів на заняттях; створення «ситуацій успіху» в навчанні студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колект. монографія / О. С. Боднар та ін. Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 309 с.
2. Андреев В. І. Педагогіка творчого саморозвитку / В. І. Андреев // К., КГУ, – 2000. – 608 с.
3. Андреева Ю. В. Розвиток конкурентоспроможності студентів-журналістів. Педагогіка. 2006. № 5. С. 67-70.
4. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. Вісник Черкаського університету. Сер. "Пед. науки". 2010. Вип. 189. Ч. 2. С. 110–116.
5. Антикорупційна стратегія на 2021- 2025 роки URL: <https://cutt.ly/WKcOArB> (дата звернення 22.06.2022).
6. Артемов В. Ю., Литвиненко Н. І. Структура дослідницької компетентності наукових кадрів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. 2018. № 59. С. 178–185.
7. Артикуца О.М. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти / Укл. Н.В. Артикуца, О.М. Клоченко, Т.О. Ліщук; НАУКМА. К. : Стилос. 2006. 630 с.
8. Архипова М. В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів педагогів. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали V міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–24 жовтня 2009). Хмельницький, 2009. С. 144–148.
9. Баніт О. В. Професійний розвиток управлінського персоналу в транснаціональних корпораціях: навч.-метод. посібник. Київ: ДКС-Центр, 2017. 122 с.

10. Барна М. Ю., Медвідь Л. Г. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів в умовах модернізації вищої освіти. Інноваційна педагогіка : наук. журнал. Одеса, 2019. Вип. 19.Т. 3. С. 178–184.
11. Безрукова В. С. Педагогіка. Проектна педагогіка : навч. посіб. К., 2006. 344 с.
12. Берека В.Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис....д.пед.н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ. 2008. 450 с.
13. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
14. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 485 с.
15. Білаш А. В. До питання наукової компетентності. URL: <http://nauka.zinet.info/8/bilash.php> (дата звернення: 11.01.2019).
16. Білецька Г. А. Загальнонаукові компетенції у структурі професійної компетентності фахівця-еколога. Наука і освіта. 2014. № 1. С. 70–75.
17. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
18. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
19. Вдовиченко Г. П. Управлінська компетентність керівника школи. Х. : Основа, 2007. 112 с.
20. Вінник М. О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу : дис... канд. пед. наук. Херсон, 2016. 239 с.

21. Влодарска-Зола Л. Професійне навчання менеджерів з урахуванням сучасних вимог ринку. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Київ, 2003. Випуск I. С. 47-54.
22. Гладкова В., Панченко А., Панченко Г. Використання сервісів google в управлінні закладом середньої освіти. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету». 2017, № 3 с. 337-344. URL: <https://cutt.ly/PLzPTz7> (дата звернення 16.09.2022).
23. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ, 2010. 407 с.
24. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2012. Вип. VII. С. 55–62.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко // К. : Либідь, – 1997. – 376 с.
26. Грибов В. Д. Основи управлінської діяльності: підручник. Цілі та стратегії розвитку організації, 2016. URL: <https://cutt.ly/KLzPAHL> (дата звернення 17.09.2022).
27. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. Психологія : зб. наук. праць. Вип. 3. – К., 2000. – 315 с.
28. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. Вид. 4-е. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. 482 с.
29. Душка В. І., Батюк О. Я. Оцінка доцільності реалізації управлінських рішень. Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького. 2015. Т. 17, № 4. С. 229 - 238.

30. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Випуск 5. Том 5. 2014. №2. С. С. 202 - 206.
31. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Харків: Видав. гр. «Основа», 2004. 128 с.
32. Єрмоленко А.Б., Набок М.В., Шевчук С.С. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників зп(пт)о у системі післядипломної освіти. Науково-методичний посібник. Біла Церква, 2021. 101 с.
33. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації здобувачів вищої освіти як фактору конкурентності на ринку праці . Юридична наука. 2011. № 1. С. 20-27.
34. Жигайло О., Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2013. Вип. 4. С. 184–189.
35. Жигір В. Управлінська компетентність менеджера освіти. Молодь і ринок. 2011. №4. С. 76-79.
36. Заболотний В. Ф. Методична компетенція майбутнього учителя фізики як важлива складова професійної компетентності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 7. С. 156–161.
37. Кашкар'єв Г. В. Підготовка магістрантів до управління закладом освіти в умовах особистісно орієнтованої освіти URL: <https://cutt.ly/OLzSrzc> (дата звернення: 02.08.2021.)
38. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
39. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 177–182. 235.

40. Коваленко В. О. Педагогічні умови організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені І. Франка. Житомир, 2014. 22 с.

41. Коваль В. О. Умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 7. С. 168–175. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_7_28 (дата звернення : 15.09.2022);

42. Ковальчук О. А. Педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2013. 20 с.

43. Коломінський Н. Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення. Освіта і управління. 1997. № 2. С. 106-113.

44. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О.В. Овчарук]. Київ. : «К. І. С.», 2004. 112 с.

45. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього закладу освіти. Монографія. Полтава: 2007. 168 с.

46. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. 280 с.

47. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 9–12.

48. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.

49. Котик І.О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії// Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 3. С. 67-71.
50. Кравченко Л. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» Київ, 2009. 44 с.
51. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. Т. 1.С. 101–107.
52. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / Крижко В. В., Мамаєва І. О. К.: Освіта України, 2005. С. 203.
53. Крупський О. П. Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія. Дніпропетровськ: Акцент, 2014. С. 257-281.
54. Кузьмінський А.І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.
55. Кулик Ю. Є. Професійний розвиток менеджерів як стратегія управління персоналом у міжнародному бізнесі. Актуальні проблеми економіки. 2007. № 8 (74). С. 116 - 123.
56. Любарець В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми: П.Ф «Видавництво «Університетська книга», 2018. 382 с.
57. Мамчур Л.І. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ. Проблеми підготовки сучасного вчителя Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2010 В. 2. С. 99-105.

58. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х. : Основа, 2007. 448 с.
59. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів: Львів ДУВС, 2013. 416 с.
60. Менеджмент в освіті: навчальний посібник. О. М. Коберник, М. І. Гагарін 3 вид. Умань : ВПЦ «Візаві». 2017. 242 с.
61. Менеджмент в освіті: Підручник. За ред. проф. В. Крижка. К.: Освіта України, 2020. 465 с.
62. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання. Пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
63. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
64. Моніторинг якості освіти: робочий зошит. Л. О. Петриченко, О. О. Бабакіна, О. М. Акімова; за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2018. 77 с.
65. Мочерний С. В. Економічний енциклопедичний словник : У 2-х т. Т. 2. О - Я / С. В. Мочерний, Я. С. Ларіна, О. А. Устенко, С. І. Юрій. Л.: Світ, 2006. 563 с.
66. Мялкіна Є. В. Сутність та структура конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Наука та школа. 2010. № 4. С. 114-116.
67. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Г. Кременя. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. С. 30–31.
68. Національний стандарт України. Освітні організації. Системи управління в освітніх організаціях. Вимоги та настанови щодо застосування. Чинний від 2021-01-01. Київ : УкрНДНЦ, 2020. Х, 48 с.

69. Немченко С.Г. Рефлексивне управління загальноосвітньою школою: Навчальний посібник. Донецьк: вид-во «ЛАНДОН-XXI», 2010. 230 с.
70. Ніколаєнко С. М. Керівник закладу освіти (організаційно-педагогічні та правові основи управлінської діяльності); Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: НУБіП України, 2019. 408 с.
71. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис...канд. пед. наук. Чернівці, 2018. 365 с.
72. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 3: уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. -К.: Аконіт, 2005. 863с.
73. Ножко І. О. Дослідницька компетентність як наукова категорія. Вісник Черкаського університету. 2018. № 1. С. 69–74.
74. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис...канд. пед. наук. Черкаси, 2017. 280 с.
75. Освітній менеджмент: теорія і практика : зб. наук. праць .За заг. ред. І.В. Соколової, О.Б. Проценко. Маріуполь : МДУ, 2013. 216 с.
76. Освітньо-професійна програма «Менеджмент» URL: <https://cutt.ly/6KA4yEO> (дата звернення 27.08.2022).
77. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. 4-е вид. випр. та доп. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика» 2007. 400 с.
78. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
79. Педагогічний менеджмент: навч. посіб. / уклад. В. М. Крамар; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: ЧНУ: Рута, 2020. 115 с.

80. Пенчук О. П., Донченко С. В., Білоцька Л. Б. Побудова індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів. Вісник Київського національного університету технологій та дизайну : зб. наук. пр. Київ, 2017. № 2 (109). С. 36–41.

81. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: монографія Л. О. Петриченко; Комун. закл. «Харків. гуманітар.- пед. акад.» Харків. облради. Харків : Компанія СМІТ, 2013. 519 с.

82. Підготовка менеджерів освітньої галузі в умовах децентралізації управлінських структур: світовий досвід / Матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції, м. Херсон, 10- 11 листопада 2016 р. - Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2016. 208 с.

83. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

84. Погорелова Т. Ю. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. URL: <https://cutt.ly/RKXmXxE> (дата звернення 30.06.2022).

85. Пономарьов О.С. Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця: навч.-метод. посібник / О.С. Пономарьов, М.К. Чеботарьов. Х.: НТУ «ХПІ», 2012. 220 с.

86. Пономарьова Г. Ф. Вища освіта і Болонський процес: підручник Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, О. О. Бабакіна ; Харків.гуманітар.- пед. академія, Одеський нац. морський ун- т. Вид. 2- ге, допов. Харків, 2011. 304 с.

87. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис...канд. пед. наук. Київ, 2010. 277 с.

88. Про затвердження Типового положення про конкурс на посаду керівника державного, комунального закладу загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 291 від 28.03.2018. URL: <https://cutt.ly/LLz4Orq> (дата звернення: 20.06.2022).

89. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.09.2022).

90. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 25.09.2022).

91. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк [Електронний ресурс]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 443 с. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/14334/1/макет.pdf>. (дата звернення: 25.09.2022).

92. Психологія діяльності і навчальний менеджмент: навч. посібник. М. Артюшина, Л. Жураковська, Л. Колісніченко та ін.; за заг. ред. М. Артюшиної. К.: КНЕУ, 2008. 308 с.

93. Радіонова Н. Ф., Тряпціцина А. П. Компетентнісний підхід в педагогічній освіті. URL : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf> (дата звернення : 10.09.2021).

94. Резнік С., Дяченко Л. Сутність та структурні компоненти науково-дослідницької компетентності майбутніх техніків-технологів легкої промисловості. Теорія і практика управління соціальними системами. 2018. № 2. С. 3–17.

95. Роменець В., Маноха І. Історія психології ХХ століття. Київ : Либідь, 2017. 1056 с.

96. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової

структури і змісту початкової освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. Конф. Полтава, 2001. С. 8–9.

97. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

98. Сатановська Л. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2015. Вип. 1. С. 65-70.

99. Серіков В. В. Освіта і особистість. Теорія і практика проектування педагогічних систем. К. : «Логос», 2009. 272 с.

100. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навч. посіб. Київ, 2016. 156 с.

101. Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги. 2013 р.

102. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання. НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН; Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т. Київ : Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

103. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 254–259.

104. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенції на роботі. 2005. 384 с.

105. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент другого (магістерського) рівня, рівень освіти: Магістр. URL: <https://cutt.ly/yKGsnGm> (дата звернення 27.07.2022).

106. Сучасний контент професійного розвитку менеджерів освіти в умовах глобальних викликів та реформ: монографія. Миколаїв: Ємельянова Т. В., 2017. Ч. 2. 2017. 164 с.

107. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дисс...канд. пед. наук. Одесса, 1997. 224 с.

108. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высш. образов. сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

109. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія за ред. Г. В. Сельникової. Київ-Чернівці : Книги XXI, 2010. 460 с.

110. Теорія і практика методичної роботи: робочий зошит (навчальний посібник) / Г.Ф. Пономарьова, Л.О. Петриченко, І.О. Степанець, О. О. Бабакіна, О.В. Кузнецова, О.М. Акімова ; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ФОП В.В. Петров, 2020. 100 с.

111. Техніка управлінської діяльності: навч. посіб. для здобувачів вищої освіти ВНЗ інж.-пед. спец. та слухачів магістратури ден. та заоч. форми навчання зі спец. 037 Менеджмент (Упр. навч. закл.) / Д. В. Коваленко та ін. ; Укр. інж.-пед. акад., Каф. педагогіки, методики та менеджменту освіти. - Вид. 2-ге, перероб. та допов. - Харків : Друкарня Мадрид, 2017. С. 169-170.

112. Толочко С. В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів : дис... канд. пед. наук. Київ, 2012. 309 с.

113. Указ Президента України №722/2019 Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. URL: <https://cutt.ly/aKXbPIю> (дата звернення 30.06.2022).

114. Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, І. Ф. Шумілова, О. М. Старокожко, О. Б. Голік. 2-е вид.перероб.і допов. Бердянськ: БДПУ, 2020. 603 с.

115. Управління освітнім процесом у закладах вищої освіти: робочий зошит. Л. О. Петриченко, А. А. Харківська, О. О. Бабакіна, А. І. Єрсьомкін, О.

М. Акімова; за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2019. 56 с.

116. Філософія: словник термінів та персоналій. В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

117. Халаш Г. Индивидуальные компетентности и запросы общества. Ключевые компетентности для Европы: материалы симпозиума. Страсбург, 1996. С. 280.

118. Хапілова В.П. Конкуентоздатність особистості як предмет психологічного дослідження. Психологічний вісник: зб наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка; Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. 2003. Вип. 1. С. 144–148.

119. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу. Харків: КЗ «ХГПА»ХОР, 2011. 364 с.

120. Хміль Ф.І. Управління персоналом: підручник. Київ: Академвидав, 2006. 488 с.

121. Хриков Є. М. Управління закладом освіти : навч. посіб. К. : Знання, 2006. 365с.

122. Хриков Є. М., Козлова О. Г., Козлов Д. О. Менеджмент організації: навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 382 с.

123. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. URL : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print/> (дата звернення : 12.09.2022).

124. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. Наука і освіта. 2009. №1–2. С. 128–134.

125. Шалаєва В. Соціальне замовлення і діалог процесів. Управління освітою. 2007. № 18. С. 3-6.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Діагностика рівня емоційної стабільності / за Айзенком /

1. Чи часто ви відчуваєте потребу мати друзів, які вас розуміють, можуть підбадьорити чи втішити?
2. Чи не вважаєте ви, що вам важко відповідати “ні”?
3. Чи часто у вас бувають спади та піднесення настрою?
4. Чи часто ви відчуваєте себе нещасним без достатніх на те причин?
5. Чи виникає у вас почуття ніяковості і хвилювання, коли ви хочете розпочати розмову із симпатичним незнайомцем /незнайомкою/?
6. Чи часто ви тривожитесь з приводу того, що зробили або сказали щось таке, чого не слід було робити або говорити?
7. Чи легко вас образити?
8. Чи правда, що ви іноді сповнені енергії так, що все горить в руках, а іноді зовсім мляві?
9. Чи часто ви мрієте?
10. Чи часто вас непокоїть почуття вини?
11. Чи вважаєте ви себе людиною збудливою та чутливою?
12. Чи часто, виконавши якусь важливу справу, ви відчуваєте, що могли б виконати її краще?
13. Чи буває, що вам не спиться через те, що різні думки лізуть в голову?
14. Чи буває у вас серцебиття?
15. Чи бувають у вас напади тремтіння?
16. Чи хвилюєтесь ви з приводу якихось неприємних подій, які могли б відбутися?
17. Чи часто вам сняться кошмари?
18. Чи турбує вас який-небудь біль?
19. Чи можете ви назвати себе нервовою людиною?
20. Чи легко ви ображаєтесь, коли люди вказують на ваші помилки в роботі або на ваші особисті недоліки?

21. Чи непокоїть вас почуття, що ви чимось гірші за інших?
22. Чи дбаєте ви про своє здоров'я?
23. Чи страждаєте ви через безсоння?

Підрахуйте кількість позитивних відповідей. За кожну позитивну відповідь присвоюється 1 бал. Для особи, яка набрала 12 і більше балів, характерна низька емоційна стабільність. Менше 12 балів свідчать про те, що емоційна стабільність людини сформована на достатньому рівні.

ДОДАТОК Б

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В.В.Бойко)

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервовості, я зазвичай залишаюсь спокійним.
3. Я більше вірю своєму розуму, аніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами співробітників.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першого разу вгадую “рідну душу” в новій людині.
7. Я з цікавістю завожу розмову про життя, роботу, політику з випадковими супутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
10. Виявляти допитливість до внутрішнього світу іншої особистості – безтактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчутти її поведки і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування справджуються.

16. У спілкуванні з діловими партнерами стараюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мені у чертвості, байдужості, неувазі до них.
18. Мені легко дається копіювати інтонацію, міміку людей, уподібнюючись до них.
19. Мій допитливий погляд змушує ніяковіти нових партнерів.
20. Чужий сміх заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя – дурість.
23. Я здатен повністю злитися з коханою людиною, ніби танучи в ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без слів.
25. Я невільно чи через допитливість часто підслуховую розмови сторонніх.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо навколо мене всі хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо зрозуміти людину, ніж зрозуміти її, “розклавши по поличках”.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які стаються у когось з членів сім’ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої допитливості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають розмови про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на щось інше.

35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то утримуюсь від питань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка результатів. Підраховується кількість правильних відповідей (що відповідають ключеві) по кожній шкалі, а потім визначається сумарна оцінка:

1. Раціональний канал емпатії: +1,+7, -13, +19, +25, -31;
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникаюча здібність емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів. Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення емпатуючого на суть іншої людини – на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, що відкриває шлюзи емоційного та інтуїтивного відображення партнера. В раціональному компоненті емпатії не потрібно шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншої людини. Партнер привертає увагу своєю бутністю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

Емоційний канал емпатії, фіксується здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, разом брати участь. Емоційний відгук в даному випадку стає засобом “входження” в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо відбулася

енергетична “підстройка” до емпатуючого. Співучасть і співпереживання виконують роль ланки зв’язку, “провідника” від емпатуючого до емпатуємого і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається у підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, потрібно вважати, менше залежить від оцінюючих стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують чи ускладнюють дії всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, певно, знижується, якщо людина старається уникати особистісних контактів, вважає недоречним цікавитися іншою особистістю, запевнила себе в спокійному ставленні до переживань і проблем оточуючих. Подібне різко зменшує діапазон емоційної чутливості та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше та надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаюча здібність в емпатії розцінюється як важлива властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності. Кожний із нас своєю поведінкою та ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неправдивості, підозри перешкоджає розкриттю та емпатичному осягненню.

Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної взаємної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, жвавість і гнучкість емоцій, здатність імітувати.

Оцінки за шкалами виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватись у межах від 0 до 36 балів. За іншими попередніми даними,

можна вважати: 30 б. і вище – дуже високий рівень емпатії; 29-22 – середній; 21-15 – занижений; менше 14 – дуже низький.