

Одеський національний університет імені Г.І.Мечникова

*На правах рукопису*

УДК 378.14:371.21 (043.5)

Гапійчук Інна Миколаївна

**Педагогічні умови емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі навчання у  
класичному університеті**

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник: **Якубовська  
Олександра Миколаївна**, кандидат  
педагогічних наук,  
доцент

Одеса-2003

<b>ЗМІСТ</b>		<b>Стор</b>
<b>ВСТУП</b>		3
<b>РОЗДІЛ 1</b>	<b>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ "ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ"</b>	<b>12</b>
1.1.	Емоційна взаємодія "викладач-студент" як педагогічна проблема .....	12
1.2.	Компонентно-структурний аналіз поняття "дидактична емоційна взаємодія" у підсистемі "викладач-студент" .....	35
1.3.	Модель дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент" .....	52
	Висновки до першого розділу .....	87
<b>РОЗДІЛ 2</b>	<b>РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕМОЦІЙНУ ДИДАКТИЧНУ ВЗАЄМОДІЮ "ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ"</b>	<b>90</b>
2.1.	Діагностика дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент" у сучасному класичному університеті.....	90
	Сутність експерименту з організації дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент" у процесі вивчення педагогічних дисциплін .....	120
2.3.	Аналіз ефективності традиційної моделі взаємодії та експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент" у процесі навчання у класичному університеті .....	146
	Висновки до другого розділу.....	174
<b>ВИСНОВКИ</b> .....		<b>178</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....		<b>188</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....		<b>207</b>

## ВСТУП

На сьогодні особливе місце у системі національної освіти належить вищій школі. Стратегія розвитку освіти в Україні, яку визначають Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма „Вчитель”, Закон України «Про вищу освіту» передбачає ґрунтовне реформування всієї освітньої системи і, зокрема, університетської як важливої її складової. Педагогічною наукою ведеться пошук нових моделей організації навчального процесу в університеті, здатних утвердити якісно нові взаємини між суб'єктами навчання, націлених на гуманізацію навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. У цьому ракурсі не враховуються ще належним чином можливості емоційного фактора у взаємодії суб'єктів навчання - викладача і студента. Емоції - одна із складових частин у структурі психічної діяльності людини. Виникаючи в умовах діяльності та спілкування, вони характеризують те, наскільки дійсність відповідає потребам суб'єкта і, в той же час, відображають досягнуті зміни /Симонов П.В./, а включаючись у процес формування особистості, як цінність, визначають її спрямованість /Додонов Б. І./.

Встановлено також, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності /Паттерсон Ч., Петровський А.В., Роджерс К., Рубінштейн С.Л., Скінер В., Чебикін О.Я., Яценко Т.С. та ін./.

У низці досліджень показано, що емоції, входячи в структуру процесів мислення, виконують функції евристик /Тихомиров О.К./, а творча діяльність завжди активована емоційними процесами /Моляко В.О., Пономарьов Я.О. /.

Про роль емоцій у навчанні (як процесів і як станів) говорили ще Я.А.Коменський (почуттєві механізми пізнання), А.Дістервег (інтерес), Й.Герbart (емоційний інтерес), К.Д.Ушинський (почуття), В.Л.Лай, Ж.Піаже (активізація навчально- пізнавальної діяльності), Л.С.Виготський (інтелект і афект) та ін.

На жаль, у вищій школі ще домінує безсистемний педагогічний вплив на формування важливого вміння встановлювати емоційні контакти з суб'єктами взаємодії. Навіть у навчальних програмах вузів, де готують майбутніх викладачів, це завдання не стоїть як психолого-педагогічне, навчальне. Та й

взаємодія між викладачем і студентами часто побудована таким чином, що дезорганізовує навчально-пізнавальну активність останніх.

Перед вищими навчальними закладами України стоїть завдання перебудувати систему професійної освіти. У процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті, де на педагогіку виділяється незначний обсяг навчального часу, у студентів - майбутніх викладачів повинні формуватися необхідні професійно-педагогічні знання, вміння та навички, спрямовані на творчу організацію процесу навчання. Педагог і студенти мають стати активними його учасниками. Позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, дозволяє акумулювати пізнавальну активність студентів, суттєво підвищувати рівень мотивації і ефективність процесу навчання в цілому.

Проблема дидактичної емоційної взаємодії 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 (Абдулліна О.О., Бондаревська Є.В., Вербицький А.О., Гончаренко С.У., Кузьміна Н.В., Касьяненко М.Д., Козаков В.А., Ляудіс В.Я., Нікандров М.Д.); характер дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентом під час організації самостійної роботи студентів (Алексюк А.М, Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І.); організація навчальної діяльності студентів (Ільясов І., Ляудіс В.); педагогічна взаємодія і педагогічне спілкування як взаємодія викладача і учня (Бодальов О.О., Зимня І.О., Кан-Калик В.А., Кондратьєва С.В., Леонтьєв О.О.); "виховна взаємодія", спрямована на формування особистості учня (Кондрашова Л.В., Підласий І.П., Радіонова Н.Ф.); дидактичне спілкування викладача і учня (Коломийський Я.Л., Реан А.О.); гуманізація педагогічного спілкування в умовах модульного навчання студентів університету

(Зінкевічус В.О., Якубовська О.М.); дидактична взаємодія суб'єктів навчання - викладача і студента (Зимня І.О.); емоційна взаємодія як компонент педагогічної системи (Свирський В.Я.); місце і роль емоційного фактора в системі гуманізації педагогічної взаємодії (Бучек Л.І.); дидактична взаємодія викладача і студента як фактор оптимізації процесу навчання (Балан О.Л.).

Актуальність означеної проблеми останніми роками значно посилюється інтелектуальним і емоційним взаємозв'язком у процесі навчання і виховання (Бех І.Д., Васильєв І.А., Поплужний В.Л., Путляєва Л.В., Тихомиров О.К., Чебикін О.Я. та ін.). Учені визнають вагомую 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 „**Педагогічні умови емоційної взаємодії "викладач-студент" у процесі навчання у класичному університеті**”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (№ 266) „Концептуальні засади та психолого-педагогічні підходи до визначення методологічної сутності і дидактичного структурування інноваційних технологій навчання у вищій школі ” (010Ш008291). Автором досліджувались педагогічні умови організації дидактичної емоційної взаємодії "викладач- студент" в одному із аспектів становлення та розвитку національної педагогічної освіти.

Тема дисертації була затверджена Вченою радою факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (протокол № 4 від 16.02.1998 р.) та закординована в координаційній раді при АПН України (протокол № 7 від 26.11.1998 р.).

**Об'єкт дослідження** - емоційна взаємодія "викладач-студент" у навчальному процесі класичного університету.

**Предмет дослідження** - педагогічні умови реалізації дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент".

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній апробації педагогічних умов організації ефективної дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент".

**Гіпотеза дослідження** - емоційна взаємодія "викладач-студент" у навчальному процесі класичного університету буде ефективною, якщо забезпечити такі педагогічні умови:

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

Мета, предмет, гіпотеза дослідження визначили його **завдання**:

1. Науково обґрунтувати і уточнити сутність дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент", визначити структуру та змістову характеристику її компонентів.
2. Визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”.
3. Виокремити та експериментально перевірити педагогічні умови організації дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент".
4. Визначити особистісно орієнтовані технології навчання, що сприяють результативності емоційної взаємодії „викладач-студент”.
5. Розробити й експериментально апробувати модель дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”.

**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 (Бех І.Д., Запорожець О.В., Костюк Г.С., Неверович Я.З.); психологію емоцій (Вілюнас В.К., Носенко С.Л.,

Ольшаннікова О.Є., Симонов П.В., Тихомиров О.К., Чебикін О.Я., Якобсон С.М.); взаємозв'язок емоцій і особистості (Ізард ЇС, Рейковський Я.); єдність інтелектуального та емоційного (Божович Л.І., Васильєв І. А., Виготський Л.С., М'ясищев В.М. Поплужний В.Л., Путляєва Л.В., Рубінштейн С.Л., Тихомиров О.К., Чебикін О.Я. та ін.); організацію та вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі (Алексюк А.М., Бабанський Ю.К., Дяченко В.К., Кобиляцький І.І., Нікандров М.Д., Ляудіс В.Я., Беспалько В.П., Вербицький А.О., Кузьміна Н.В.); активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (Вергасов В.М., Лозова В.І., Пшкасистий П.І.); підготовку педагогів (Абдулліна О.О., Вербицький А.О., Зязюн І.А., Євтух М.Б., Киричук О.В., Кузьміна Н.В., Маркова А.К. Кондрашова Л.В., Кан-Калик В.А., Сластьонін В.О., Хмелюк Р.І. 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 в умовах університетської системи освіти. Для розробки експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент” використовувався метод моделювання. Вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці вищої школи, перевірка ефективності педагогічних умов здійснювалися за допомогою педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, тестування, вивчення продуктів студентської діяльності, методів експертної оцінки та узагальнення незалежних характеристик, монографічного опису студентів, педагогічного експерименту. За допомогою методів первинної і вторинної статистичної обробки аналізувались одержані результати.

Дослідження проводилось у три етапи:



**Перший етап** ( 1994-1997 рр.) передбачав вивчення стану досліджуваної проблеми в науці і практиці, проведення досліджень діагностуючого та констатуючого характеру. Конкретизувалася проблема дослідження, визначалися тема, об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження, розроблялася гіпотеза та вихідні теоретичні положення.

**Другий етап** ( 1998-2000 рр.) був спрямований на розробку методики проведення дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов емоційної взаємодії “викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті, конкретизацію окремих умов дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”, уточнення показників ефективності педагогічних умов дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”.

**Третій етап** ( 2001-2002 рр.) -передбачав якісний і кількісний аналіз результатів дослідження, систематизацію та узагальнення одержаного матеріалу, розробку і впровадження у практику науково-практичних рекомендацій для викладачів і студентів з досліджуваної проблеми.

**Базою** дослідження виступили Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, Одеський педагогічний коледж Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, ПТУ-2 м. Вінниці, школи №10, №90 м. Одеси, гімназії №2, №4, №5 м. Одеси. Експериментом було охоплено 1350 студентів, 35 аспірантів, 230 викладачів ОНУ, 52 викладача інших ВЗО м. Одеси, 140 студентів педагогічного коледжу, 29 вчителів, 16 школярів, 45 учнів ПТУ.

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:** у науковий обіг введено поняття „дидактична емоційна взаємодія”; вперше визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови організації емоційної взаємодії "викладач- студент" у процесі навчання; уточнено педагогічну<sup>7</sup> сутність поняття “дидактична емоційна взаємодія” у системі "викладач-студент", виокремлено її етапи, розкрито функції, охарактеризовано стилі; розроблено й апробовано методику реалізації педагогічних умов у процесі навчання у класичному університеті; визначено критерії, показники й охарактеризовано рівні дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”; подальший розвиток дістала технологія особистісно орієнтованого навчання у вищій

школі, побудована на принципах гуманізації взаємовідносин у системах „викладач-студент”, „студент-студент”, „учитель-учень і особистісно-діяльнісного підходу в навчанні студентів.

**Практична значущість дослідження:** розролено систему вправ, методику проведення рольових, ділових ігор, дискусій, професійно- педагогічного тренінгу, що забезпечують вироблення необхідних способів взаємодії; методичне забезпечення процесу організації дидактичної емоційної взаємодії у межах спецкурсу "Основи дидактичної емоційної взаємодії , курсів „Педагогіка”, „Педагогіка вищої школи”, „Методика виховної роботи , „Основи педагогічної майстерності”.

**Результати дослідження впроваджувались** у навчально-виховний процес Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 836/41 від 5.12.2002 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 94 від 30.10.2002 р.), підвищення кваліфікації кадрів Одеського регіонального інституту державного управління при Президентові України (довідка про впровадження № 454 від 26.09.2002р. ), Одеського міського притулку для неповнолітніх № 1 (Довідка № 156 від 29.10.2002 р.).

**Достовірність результатів дослідження забезпечувалася** методологічним обґрунтуванням теоретичних позицій, використанням системи взаємодоповнюючих методів, адекватних предмету, меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного і якісного аналізу теоретичного та емпіричного матеріалів, репрезентативністю вибірки опитуваних.

**Особистий внесок** автора в роботі у співавторстві полягає в розробці модульної програми спецкурсу „Основи дидактичної емоційної взаємодії та його методичного забезпечення.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки, результати дослідження доповідалися на Міжнародних (Одеса, 1997, Дніпропетровськ, 1998; Київ, 1999; Чернівці, 1999), Всеукраїнських (Одеса, 1997; Вінниця, 1999; Луганськ, 1999; Київ-Вінниця, 2000; Київ, 2000;

Кам'янець-Подільський, 2000; Полтава, 2001) науково-методичних і практичних конференціях; на звітній науковій конференції професорсько- викладацького складу факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (Одеса, 2000, 2001). З теми дослідження видано 21 публікацію, з них 5-у фахових наукових виданнях України і 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві).

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загального висновку', списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації - 249 сторінок, з них 187 сторінок основного тексту. У роботі вміщено 25 таблиць, 5 рисунків, що обіймають 3 самостійних сторінки основного тексту, 15 додатків. У списку використаних джерел 257 найменувань.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ “ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ”

#### 1. 1 Емоційна взаємодія “викладач-студент” у процесі навчання як педагогічна проблема

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 (Макаренко А.С., Сухомлинський В.О., Ушинський К.Д. 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 (Коменський Я.А., Дістервег А., Гербарт Й., Ушинський К.Д., Лай В.Л., Піаже Ж. 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 фактора 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 [195, 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" [223]. М.І.Пирогов визначає залежність педагогічного результату від взаємодії: "... успіх справи заснований на гармонійній єдності дій і взаємній повазі та довірі..." [175, 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 [7, 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 [101, 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.Гербарі 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"[223,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, т.б. щоб вони стали для учнів вагомими і отже, знайшли відгук і точку опору в їх переживаннях" [195, 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 Рубінштейн С.Л. 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 [61

,с.62-420] 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 [217] 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” [250], 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 відчують 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 / майстерність: такт, стиль, особистісні якості/.

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 своїм мислительним поглядом, 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” [218, 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 поняття «емоції».

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 (Гончаренко С.У.); б) специфічну форму взаємодії з навколишнім світом, що спрямована на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань (Киричук О.В.); в) складний феномен, що включає в себе нейрофізіологічний, рухливо-експресивний і почуттєвий компоненти (Ізард К.); г) процеси ( у формі переживань), що відображають особистісну значимість і оцінку зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини (Рубінштейн С.Л.); 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 (Платонов К.К., Коломийський Я.Л.); е) особливий клас психічних явищ, що проявляються у формі безпосереднього, пристрасного переживання суб'єктом життєвої суті цих явищ, предметів і ситуацій для задоволення власних потреб (Петровський А.В., Ярошевський М.Г., Немов Р.С.); ж) відображення (оцінка) мозком людини і тварини якоїсь актуальної потреби ( її якості, величини) і ймовірності її задоволення (Симонов П.В.); з) діяльність щодо оцінки інформації, що потрапляє в мозок, коли дійсність, яка відображається, співставляється з раніше

баченими образами (Додонов Б.І.). У психологічному словнику „емоції”/ від лат. — 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” [182,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 (Рубінштейн С.Л.): 1) почування як прояв органічної ефективної почуттєвості, що відіграють підпорядковану 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) настроїв (Рубінштейн С.Л.); б) настрої, пристрасті, почуття, афекти, стреси (Коломийський Я.Л., Немов Р.С., Платонов К.К. 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 [104].

Згідно з П.В.Симоновим, емоція - це відображення (оцінка) мозком людини і тварин якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності (можливості) її задоволення [204]. В загальному вигляді правило виникнення емоцій можна подати через формулу:

$$E = \dot{I} / \Pi, (I_n - I_e)],$$

де E - емоція,  $\dot{I}$  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;

P - 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,  $P = 0$  - 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  $E = t \cdot p \cdot a \cdot x$ . 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. Т.б. емоції в цілому — це апарат, що включається, коли є неузгодженість між життєвою потребою і можливістю її задоволення, т.б. при бракові чи перенасиченні актуальних відомостей, що необхідні для досягнення мети [199, 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, т.б. 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. [181] виділив 6 функцій емоцій: 1) оцінки; 2) спонукання; 3) дезорганізації (Клапаред); 4) закріплення-гальмування (Анохін П.К.), підкріплення (Симонов П.В.); 5) передзахвату (Запорожець А.В.); 6) евристична (Тихомиров О.К.). Аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок про поліфункціональність даного феномену (Аболін Л.М., Вілюнас В.К., Ізард К., Леонт'єв О.М., Рейковський Я., Симонов П.В., Якобсон П.М.). 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 афективними 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 [199, 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 кожен 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 [ 244,с.112-113].

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 [199,с.17]. Накопичуються дані про тонкий регулюючий вплив емоцій на розумові процеси. Експериментальні дослідження (Тихомиров О.К., Поплужний В.Л., Васильєв І.А., Путляєва Л.В. та ін.) підтвердили, що інтелектуальні емоції обов'язково присутні при вирішенні мисленневих, розумових задач. Так, всякому просуненню на шляху вирішення задачі завжди передує певний емоційний стан, т.б. 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. [ 165,с. 148-170]. 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" [132,с.22].

Дослідження специфічних емоцій навчальної діяльності О.Я.Чебикінін [230.С.47-52] 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 відчути. 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 (Додаток А). Вона показує, що будь-якому просуненню на шляху вирішення завдання завжди передують певний емоційний стан. Т.б. 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 покликаним 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 [22,с. 15].

У роботах М.В.Вєргасова, 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 наоуття 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



[144, 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” [199, 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.

Існування феномена взаємодії „викладач-студент” у процесі навчання 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 [112,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** - 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 [211, с.65].

**Взаємодія міжособистісна** -1. 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 установках. 2. У вузькому розумінні - 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 [211, 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 [112,с.165]. Названі типи взаємодії при аналізі конструктивного конфлікту розглядають як різноманітні стратегії поведінки (Блейк Р., Моутон Дж.): 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, взаєностосунки, 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. Взаєностосунки 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 [5, 188, 84, 156, 33, 126, 146, 213, 214] 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 [92].

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 взаємостосунки 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 [13, с.51].

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття „педагогічна взаємодія<sup>5</sup>”, 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 [185, 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 [185, с.201 -202]. 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 [185, 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 [168, с.9]. Суть педагогічної взаємодії, на думку авторів, в тому, що однобічний вплив заміняється взаємодією, в основі якої лежить спільна діяльність педагога і тих, хто навчається. Її основними параметрами є взаємостосунки, взаємоприйняття, підтримка, довіра, синтонність [168, с.60-90].

Деякі автори, розглядаючи педагогічну взаємодію в контексті навчальної діяльності, визначають її як спільну діяльність педагога і того, хто навчається [87,138]. 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 [71]. 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 [13, 27, 85, 103, 138, 214, 248]. Мудрик А.В. 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 [171]. 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 [79,с.332; 168,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 [27, 100, 125

233].

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

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 [210,с.167; 168,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 діяльнісший 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 [185,с. 162; 143,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 звикористанням засобів навчання і виховання. Він складається з ланцюжка окремих педагогічних взаємодій. Педагогічний процес вищої школи включає складну багаторусну систему взаємодій. Ми зупинимось 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 [12]. 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 [13, с.51]. Завдання педагога полягає в тому, щоб у кожному конкретному випадку вибрати оптимальний варіант дидактичної взаємодії, т.б. 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 [216, 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 [168], 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 [169,с.74-76] і О.І.Кіліченко [91, 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 Балан О.Л [13, 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 [112, 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 су'б'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. Теоретичний аналіз проблеми дидактичної емоційної взаємодії 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 посилюють мотив, оцінюють, мобілізують, стабілізують, диференціацію та ін, з другого боку, вони дезактивують, послаблюють мотив, організують 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 тонізую 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 взаємозмши. Серед них

особливе місце відводиться спілкувань , спільній діяльності як формам взаємодії. Наше дослідження орієнтується „а проблему емоційно, 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 , менше - питанням, що пов'язані з процесом навчання. Об'єктом вивчення є навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів , дуже мало досліджень з цієї проблеми у вищій школі;

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

## **1.2 Компонентно-структурний аналіз поняття „дидактична емоційна взаємодія” у системі „викладач-студент”**

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. Найбільшою мірою 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) [79, с.308-309].

Змінилася і сама схема педагогічної взаємодії. Базуючись на такій її характеристиці, як активність усіх учасників, схему трактують як двосторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію  $S_1 \Leftrightarrow S_2$ , де  $S_1$  - викладач і  $S_2$  - студент утворюють загальний сукупний суб'єкт  $S_z$ . А якщо така взаємодія припускає і взаємодію студентів між собою, і викладачів зі студентами, то схема педагогічної взаємодії має такий вигляд [79, с.88]:

$S_1$  - викладач  $\Leftrightarrow S_2 + S_3 + S_4 + \dots + S_n$  студенти =  $S_z$  - єдиний  
взаємодіючий колектив, сукупний суб'єкт.

Спираючись на визначені характеристики взаємодії, вдається за можливе розрізнити такі істотні ознаки дидактичної емоційної взаємодії “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” [173, с.245]. Виходячи із загальних параметрів активності і продуктивності навчальної діяльності [25, 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. Це полягає 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”[23].

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” [25, 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” [22, 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 (Краєвський В.В.), а також співвідношення діяльність-пізнання-взаємодія можна констатувати, що дидактична емоційна взаємодія може виступати як у самостійній, 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 [188,с.23] виділяють також **перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та комунікативну** функції взаємодії. На основі аналізу функціональних можливостей дидактичної емоційної взаємодії “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, індивідуальності. 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 психофізіологічному 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,





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-діяльнішим 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 [139, 85, 161, 171] і вищезазначеного ми прийшли до необхідності змістового розгляду етапів дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» і їх детальної характеристики.

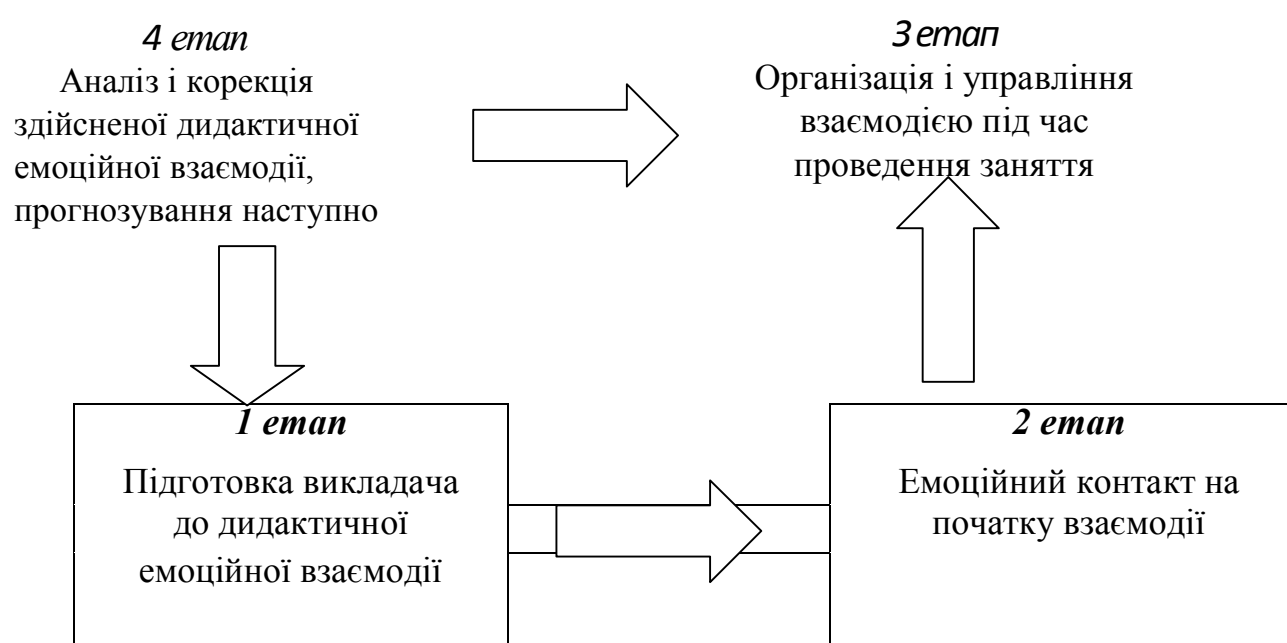


Рис. 1.1. Зміст етапів дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”

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. 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, рооча тиша, що регулюється викладачем тощо [79, с.310-311]. 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 [199]. 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, 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 1.1):

Таблиця 1.1 - 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, саморганізація, 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.
6.	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.

Отже, конкретизація характеристик, структурних компонентів та етапів дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” дає підстави для певних узагальнень:

- 1) 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;
- 5) 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.

### **1.3 Модель дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”**

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 (Блауберг І.В., Крем'янський І.В.) 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 (Садковський В.М., Юдін Є.Г.). 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 (Коломийський Я.Л., Реан А.О.). Однак, з точки зору Анохіна П.К., взаємодія в загальному лише виді не може сформувати систему із багатьох елементів. Розглядаючи у своїх працях теорію функціональних систем, Анохін П.К. підкреслював, що системою можна назвати тільки такий комплекс вибіркового зтягування 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 “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

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 самоактуалізації [135, с. 102-117].

Виділяють найменшою мірою три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості - аналіз на філософському, соціологічному та психологічному рівнях [123, 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.

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" [252, 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 [184] свідчать, що якщо говорити про самоактуалізацію особистості в професійній діяльності, то в основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного долавання 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'єктивної 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 інше), а також аналіз соціальних вимог та вимог учнівчи 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 в 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: а) уявленням про свою особистість, своє «Я»; б) поєднанням свого «Я» і професійних вимог; в) творчий професійний світогляд і стійку мотиваційну стратегію професіоналізації; г) 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 [184, 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 й адекватно сприймати вимоги, що висуваються професією до особистості); впевненість у своїх силах і надія на успіх; творчість і заповзятість 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 [98]. 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 [171] стала предметом спеціального теоретичного дослідження. Аналіз різних підходів до її визначення свідчить про неоднозначність трактування дослідниками структури суб'єктних характеристик педагога. Нами виявлено наступні:

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

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

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

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. 1.3).

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 /Гоноболін Ф.М., Зязюн І.А., Кузьміна Н.В., Крутецький В.М., Климов Є.А., Левітов М.Д. 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. [171].

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;

6) 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 [131, 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 /Ананьєв Б.Г., Кузьміна Н.В, Кулюткін Ю.М., Реан А.О., Степанова С., Сластьонін В.О., Якунін В.О. 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 вміння 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 В.Т. Лисовського, 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 [124]. 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 [230], О.К.Тихомиров [221] 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 прийнятим 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.

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** (Гасіог- 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 [39,с. 1314]; момент, істотну обставину в якому-небудь процесі, явищі [155,с.754]. Філософи трактують його як явище, що взаємодіє з іншими явищами у функціонуванні і розвитку складного цілого [224]. 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 уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [39, 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» [155, с.746], це «сукупність процесів, відносин, необхідних для виникнення, існування чи зміни даного об'єкта» [225]. 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» [151].

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” [99,с.206] під **педагогічнішії 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 [18,с.238-239]. 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, щоо 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 [162].

Правила, що оптимізують взаємодію між викладачем і тими, хто навчається виділяє колектив авторів як вимоги для викладача [171,с.214-215]; 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) [25, с. 14-15].

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 студентів в процесі вирішення проблемних задач [116,с.237-238].

Інші дослідники [142] 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 [188,с.29]; характер співвідношення особливостей, які є у вчителя і учня (Бодальов О.О.); спілкування з учнями в процесі організації різних видів діяльності як засіб взаємодії та його суб'єкт-суб'єктний характер (Петровська Л.А., Рібакова М.М.); індивідуальні особливості тих, хто взаємодіє, ситуація, в умовах якої здійснюється взаємодія, вибір засобів взаємодії, мета взаємодії, характер стосунків між взаємодіючими (Рібакова М.М.) [196,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 навчально-виховний 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 педагогічні умови дидактичної емоційної взаємодії "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 класичного університету не передбачено викладання спеціального блоку знань та умінь, що відбивають основи дидактичної емоційної взаємодії, то реалізація першої умови передбачає поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів 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 курсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Основи педагогічної майстерності», „Методика вихованої роботи . 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 педагогів, розвиток емоційної сфери, підготовку студентів до розпізнавання емоційних станів учнів; формування емоційної культури майбутніх педагогів; стилі емоційної взаємодії між учителем та

учнями 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 (Бехтерев В.М., Павлов І.П., Ухтомський А.А.).

У контексті практичної реалізації технології навчання і виховання вперше застосував поняття “педагогічна технологія А.С. Макаренка (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 (Мітчел П., Фіни Д. та ін.);
- 2) як виробництво і застосування навчального обладнання, технічних засобів навчання (Мейер М., Андерсен та ін.);
- 3) як процес розробки і оцінювання ефективності педагогічних систем (Ераут М., Стакенас Р., Кауфман Р., Ведеймер С. та ін. );
- 4) як спосіб мислення (Ламсдейн А., Томас Р. 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 (Бондарчук Ю.В.); б) комплекс дій, засобів діяльності вчителя (система роботи викладача) (Абашкіна Н.В., Паюл М.В); в) проект визначеної педагогічної системи, що реалізується на практиці (Безпалько В.П.); г) компонент педагогічної майстерності (Щуркова Н.Є.); д) реалізація технологічних процесів, що є визначеною системою технологічних одиниць, орієнтованих на конкретний результат (Лихачов Б.Т.); е) опис цілісного педагогічного процесу чи процесу з виділеними цілями й завданнями та вихідними даними (Касьяненко М.Д.).

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 неминує 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 (Янушкевич Ф.) [247,с.26], б) система педагогічних знань учителя (Дмитрик І.С.); 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 (Паюл М.В.); г) системний метод організації навчання (Чернилевський Д.В.); д) самі



різноманітні методи, матеріали, устаткування і система постачання (Кумбс Ф.).

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 [3,с.9-10].

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 [241 ,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 самобутність 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, мікрвикладня, самопрезентації та ін. [48,50,51,52]. Проаналізуємо емоційний потенціал деяких з вищеперерахованих технологій.

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 [249,251,253,254,257]. 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. 1.2:

Таблиця 1.2

**До характеристики продуктивної емоційної взаємодії між викладачем і студентами під час проведення групової дискусії**

Діяльність викладача	етап	Діяльність студентів
<p>предмет, тему, цілі, завдання спільної роботи, знайомить з теми, визначає процедуру та час проведення</p>	<b>1</b>	<p>Сприймають, уточнюють суть проблеми, оцінюють можливість вирішення</p>
<p>визначає продуктивну взаємодію, слідкує за тим, щоб кожен учасник мав можливість внести якнайбільше різних пропозицій, створює атмосферу відкритості, доброзичливості, в якій навіть самі екстравагантні пропозиції не відкидаються з порога, щоб не принижувалась людська гідність, стимулює учасників, щоб учасники не відходили від заданої теми; активізує пасивних, підтримує високий рівень активності всієї групи.</p>	<b>2</b>	<p>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.</p>
<p>за тим, щоб усі зауваження стосувалися тільки суті пропозицій, а не авторів, не дозволяє особистої конфронтації учасників; зважає на вагу аргументів та фактів, бере слово і ділиться з учасниками своїми думками</p>	<b>3</b>	<p>Наводять докази, факти тільки з проблеми. Обговорюють позитивне та негативне кожної пропозиції, висуваючи свої критичні зауваження щодо пропозиції, а не автора і виділяючи позитивне.</p>
<p>організовує завершеність дискусії з чітким і зрозумілим висновом підсумків; зберігає доброзичливу, ділову атмосферу, не допускає на <u>можливу конфронтацію думок</u>.</p>	<b>4</b>	<p>Зважують “за” і “проти”, вибирають найбільш вдалі пропозиції, допрацьовують їх, при необхідності доповнюють позитивними моментами.</p>

Продовження табл. 1.2

74

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

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 проведеній 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 [4, 8, 136]. Проаналізувавши різні підходи до проведення мозкової атаки, ми спираємося на

визначення Андрєєва В.І. [4,с. 170-174] Під час реалізації даної технології взаємодія викладача і студентів має відповідну структуру [51].

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 уміння 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, уміння взаємодіяти, уміння 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 [227, 235, 190, 65, 40]. 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 [3,с. 199-201 ].

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 “розкріпачитися”, 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; 6) 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 як майбутнього вчителя; дозволяє не тільки оволодіти знаннями, сформувати

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, майбутніх викладачів, 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, вміння 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 [242, с. 179-180].

Емоційний потенціал даної технології в тому, що зростає емоційна активність студентів, збуджується інтерес, зникає байдужість; розвиваються вміння 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 (перцепції). Змістовний аспект ППТ у послідовному, циклічному переході від незнання до усвідомлення професійної та психологічної реальності. Циклічність переходу означає регулярне повернення до уже виявлених феноменів з метою кращого розуміння на даному етапі розвитку. Груповому аналізу піддаються основи, 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, 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, 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 (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Функціональна роль методів і прийомів дидактичної емоційної взаємодії**

Методи	Прийоми
1. Емоційно-морального стимулювання	підбір змісту матеріалу; подача його, спираючись на засоби художності, яскравості, емоційності; приклади з життя, з художньої літератури;

Продовження табл. 1.3

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 заохочення	підтримка добрим словом; схвалення рішення студента; виявлення здібностей та можливостей студентів та їх прилюдна похвала.

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 [11, 58, с.587-594, 45, с.291-294, 299-302].

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 [55, с.222]. М.Фарадей на своїх лекціях виявляв всі інтелектуальні та емоційні якості, властиві геніальному натур досліднику” [203]. 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” [203, 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 навечно, а розумний педагог спокійно переходив до наступного питання [90]. 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 [3]. Зауважимо, що метод на відміну від технології навчання не займає все заняття, а використовується як його складова.

Загальноновизнано 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 [55, 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 вміле 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, особистіших 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"[62, с. 161].

Отже, згорнута 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 [173, с.74-75] 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 емоційної взаємодії ми відносимо:

- Розвиток емоційної сфери суб'єктів взаємодії та пов'язаних з нею особистісних, індивідуальних та професійно-педагогічних характеристик;

- Володіння емоційною культурою.

Коли в силу вступають наведені нами педагогічні умови емоційної взаємодії, фактори проявляються сильніше.

Все сказане дає змогу зробити висновок: створена експериментальна модель дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” має таку структуру: мета, суб’єкти, зміст, етапи, технології і результати. Ефективність її забезпечують педагогічні умови: 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 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, мікрвикладання 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 до першого розділу**

Учені визнають вагомую 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”.

Ґрунтуючись 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 „викладач-студент” у процесі навчання є: поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів 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.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [49, 50, 51, 77,

## РОЗДІЛ 2

### РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕМОЦІЙНУ ДИДАКТИЧНУ ВЗАЄМОДІЮ “ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ”

#### 2.1 Діагностика дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент у сучасному класичному університеті

При вивченні педагогічних умов ефективної емоційної дидактичної взаємодії "педагог-студент" теоретичні положення перевірялись та підкріплювались експериментальними даними. Наукове педагогічне дослідження - процес формування нових педагогічних знань - один із видів пізнавальної діяльності, яка спрямована на відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку [139, с.28]. Під час дослідження педагогічного процесу та феноменів, що пов'язані з ним, ми використовували психолого-педагогічний експеримент як складне дослідження, що складається з кількох видів досліджень.

Дослідницька частина нашої роботи була розпочата з пошукового, а потім констатуючого експерименту. Це період з 1994 по 1997 рр. Мета цього етапу дослідження — пошук та вивчення емпіричних фактів, що відображають проблеми позитивної емоційної дидактичної взаємодії "викладач-студент" в основних концепціях сучасної освіти, в існуючій вузівській практиці, а також здійснення діагностики, визначення критеріїв, показників і рівнів емоційної дидактичної взаємодії студентів і викладачів. На цьому етапі планувалося визначення структури та змісту і розкриття основних функціональних можливостей емоційної взаємодії в системі викладач-студент .

У процесі досягнення цієї мети послідовно вирішувалися такі завдання:

1. Формування експериментальної вибірки досліджуваних.
2. Визначення професійних труднощів і стану підготовки студентів і викладачів до здійснення позитивної емоційної дидактичної взаємодії у професійній діяльності.
3. Вивчення педагогічних умов, які сприяють ефективній емоційній дидактичній взаємодії.
4. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості феномену, що вивчається.

При вирішенні завдань експерименту на різних його етапах використовувались різноманітні методи дослідження. Формування контингенту досліджуваних здійснювалося

за допомогою статистичного методу. Процедура збору попередніх даних про реципієнтів здійснювалась за допомогою методів самооцінки, анкетування, спостереження, бесіди, а також вивчення особистої справи. Для зібрання повної картини досліджуваного явища ми зібрали три типи даних з проблеми, яка нас цікавить: B—, 0- і T—дані.

1. L-дані /від англ. Life — життя/ — для отримання цього типу даних використовувались експертні оцінки викладачів Одеського національного університету та вчителів шкіл, гімназій та ПТУ. Для підвищення надійності даних ми визначили вимоги до процесу отриманим експертних оцінок: характеристика, яка оцінюється, повинна визначитися терміном спостереження даного явища, експерт повинен мати можливість спостерігати за поведінкою того, кого він оцінює, досить довгий період, експерти повинні належати до різних психологічних типів та модальності відношення до досліджуваних /позитивне, індіферентне, негативне/.

2. Q-дані /від англ. Question — питання/. Цей тип даних ми отримували за допомогою опитувальників та інших методик самооцінки. Для достовірності отримуваних результатів ми використовували опитувальники та методики зі шкалою брехні та корекції.

3. T-дані /від англ. Test — тест/ — це дані, які отримані за допомогою об'єктивних тестів в умовах суворого контролю, коли досліджуваний не знає, для оцінки якої характеристики спрямована діагностична процедура.

Зупинимося на характеристиці основних, використаних на даному етапі експерименту методів психолого—педагогічного дослідження.

**Спостереження** — це цілеспрямоване, спеціально організоване сприймання предметів і явищ об'єктивної дійсності, метод наукового пізнання [57, с.318]. Ми використовували такі види педагогічного спостереження: вузькоспеціальне вивчення емоційної взаємодії "викладач-студент в університеті, вивчення емоційної взаємодії під час проходження студентами педагогічної практики, спостереження - пошук - вивчення факторів, що сприяють ефективній емоційній дидактичній взаємодії "викладач-студент" та "учитель-учень" /заняття викладачів кафедри педагогіки та відвідування уроків в загальноосвітніх школах № 10, 46 м. Одеси, гімназіях № 1, 2, 4, 5 м. Одеси, Одеського педагогічного коледжу Південноукраїнського педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, ПТУ №2, м. Вінниця/, вияв проблемних сторін в організації позитивної емоційної взаємодії молодими викладачами та студентами-практикантами, монографічне

спостереження за навчальною та педагогічною діяльністю 3 студентів.

**Опитування** — усне та письмове отримання інформації, яка міститься у словесних повідомленнях того, хто досліджується. Ми використовували такі види опитування, як анкетування, інтерв'ю, бесіда.

**Аналіз продуктів діяльності** - це вивчення шкільної документації та учнівських робіт, психолого-педагогічної характеристики школярів СШ № 10, 46, гімназій № 1, 2, 4, 5 м. Одеси та студентів ОНУ, аналіз проблемних питань емоційної взаємодії студентів під час педагогічної практики /196 студентів/.

**Особистісні опитувальники.** Спираючись на теоретичні положення про особистість та прояви її особливостей під час емоційної взаємодії, на основі вибору ряду діагностичних ознак будується модель досліджуваного феномена. За допомогою набору питань оцінюється ступінь вираження досліджуваних ознак /емоційна стабільність— нестабільність, спокій—тривожність/.

**Тестування** /тест — об'єктивний та стандартизований вимір вибірки поведінки/, (англ. Test - випробування) - система прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини; здібностей чи інших психологічних характеристик — інтересів, емоційних реакцій тощо [57, с.329]. Для цього методу характерний числовий вимір психологічної перемінної.

**Метод репертуарних решіток.** Вихідною основою цього методу є репертуар об'єктів оцінювання і сукупність конструктів / заданих чи виявлених/. Потім проводиться оцінювання вказаних об'єктів по відповідних конструктах. У результаті одержуємо матрицю оцінок, що піддається обробці з метою отримання ряду показників, що характеризують феномен, який досліджується. Даний метод дає можливість не тільки констатувати, а й прогнозувати ряд ситуативних моментів прояву особистості під час емоційної взаємодії, слугує основою для професійної корекції та розвитку. Конструкти мають форму біполярних понять /комунікабельний-замкнутий, твердий-м'який, емоційний-раціональний, активний—пасивний/. За допомогою цього методу ми вивчали оцінку особистісних якостей викладачів.

**Порівняльні методи.** Базувалися на порівнянні систем освіти в різних країнах, вияву спільних рис; закономірностей та відмінностей. Ми вивчали системи освіти США, Англії, Німеччини та аналізували можливість адаптування деяких прогресивних моментів позитивної емоційної педагогічної взаємодії в системі вищої освіти нашої країни. Так,

вивчивши технології роботи зі студентами, які сприяють позитивній емоційній взаємодії в системі "викладач- студент", ми інтегрували найбільш ефективні з них /мозковий штурм, прогресивну дискусію, метод ситуаційних вправ, імітаційного моделювання, самопрезентації/ у модульний курс з педагогіки. Все це сприяє формуванню вербальних та невербальних навичок позитивної емоційної взаємодії майбутніх викладачів. А також слугує основою для створення індивідуальної моделі майбутнього професіонала.

У роботі ми дотримувалися системно-структурного підходу, який дає можливість розглянути складний об'єкт дослідження як цілісність, виявити його структуру та інтегративні якості, вивчити процес взаємопов'язано зі всіма його структурними елементами, виявити умови його змін та функціонування, то для цього необхідно примінити набір методів у системі з дотриманням їх послідовності. Застосування таких методів дозволило нам діагностувати інтегральні за своєю природою психолого-педагогічні феномени та показники стійкості, спрямованості.

Визначивши контингент досліджуваних, ми розпочали вимірювання особистісних особливостей взаємодіючих сторін, які впливають на позитивну емоційну взаємодію. Враховуючи інтегративність емоційної взаємодії як процесу, що базується на діяльній та особистісній основі взаємодіючих сторін, ми використали в дослідженні особистісний багатофакторний опитувальник

Р. Кеттелла /версія 16 ЕС/, який дозволив розглянути основні фактори, що впливають на позитивну емоційну взаємодію в системі "учитель-учень", "викладач-студент".  
Результати тестування представлені в табл. 2.1.

*Таблиця 2.1*

**ЗВЕДЕНА ТАБЛИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ**  
/особистісний опитувальник Кеттелла, версія 16 ЕС/

	md	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Учні ПТУ	6,5	8,4	2,9	6,8	6,4	5,8	8,2	7,2	5,2	5,4	5,0	6,1	6,7	8,3	6,1	7,1	5,4
Студенти ф-ту РГФ	6Д	ю, 1	4,0	7,8	7,6	8,6	9,0	7,1	7,6	2,6	5,3	6,3	7,6	6,8	3,8	6,3	5,1
Студенти філ. ф-ту укр. відд.	4,4	5,3	5,0	4,1	3,6	3,9	5,0	4,5	5,2	4,2	4,5	3,4	4,3	4,4	3,7	4,7	4,5
Студенти філ. ф-ту рос. відд.	4,2	5,5	4,0	4,2	4,0	3,7	3,9	4,3	4,8	5,2	3,5	3,5	3,9	5,0	3,8	3,7	3,7
Студенти ф-ту ГГФ	4,2	4,9	4,4	4,4	3,8	4,0	4,9	4,7	4,5	4,1	4,1	3,9	4,3	4,9	3,5	4,5	4,1
Викладачі ОНУ	6,6	7,5	5,2	5,5	4,5	5,3	7,4	5,4	6,2	5,2	4,8	5,8	5,5	6,1	5,7	6,5	5,0
Школярі гімназисти	2,4	1,6	5,0	1,8	1,1	1,1	2,7	1,9	1,5	2,3	0,9	1,8	1,9	0,9	2,0	0,9	1,4
СРП	4,9	6,2	4,2	5,0	4,2	5,0	5,8	5,0	5,1	4,1	4,0	4,4	4,9	5,2	4,0	4,8	4,2
Дисперсія	1,8	6,5	0,8	3,3	3,8	4,7	4,4	2,8	3,0	1,4	2,2	2,5	3,0	4,6	1,3	3,8	2,1
Станд.відх.	1,4	2,6	0,9	1,8	2,0	2,1	2,0	1,7	1,7	1,2	1,5	1,6	1,8	2,1	1,1	2,0	1,5

Фактори: mg — "адекватність самооцінки", А — "замкнутість — активність у спілкуванні", В — "інтелект", С — "емоційна стійкість — емоційна нестійкість", Е — "підлеглість — домінантність", F — "стриманість — експресивність", G — "керування почуттями — висока нормативність поведінки", H — "ніяковість — сміливість", I — "жорсткість — чутливість", L — "довіра — підозра", M — "практичність — розвинута уява", N — "прямолінійність — дипломатичність", O — "впевненість в собі — тривожність", Q — "консерватизм — радикалізм", Q2 — "конформізм — нонконформізм", Q3 — "низький самоконтроль — високий самоконтроль", Q4 — "розслаблення — напруга".

Цілком природно, що найбільший інтерес із названих факторів для нас склали такі: С — "емоційна стійкість — емоційна нестійкість", I — "жорсткість-чутливість", O — "впевненість в собі — тривожність". Результати тестування дозволяють зробити висновок про низьку міру сформованості емоційної стійкості /фактор С/. Фактор I свідчить про



високу чутливість, розвинуту здатність до емпатії. Разом з тим, середні показники оцінок факторів O та Q4 свідчать про наявність в опитуваних тривожності, напруги /РГФ/.

Розглянувши табл. 1.1, ми бачимо, що ступінь сформованості емоційної стійкості складає у загальному 5,0 балів, що відповідає низькому значенню вираження цієї якості. Середній показник зафіксовано у викладачів, студентів РГФ — 7,8 балів та учнів ПТУ- 6,8 балів. У школярів низький бал свідчить про низьку емоційну стійкість /1,8 балів/. На наш погляд, це зумовлено багатьма обставинами. По-перше, віковою зоною /12-14 років/. Це перехід до старшого підліткового віку, який характеризується у багатьох дітей підвищеним рівнем нейротизму і певною замкненістю на собі, переосмисленням цінностей. По-друге, низькою емоційною культурою, яку потрібно розвивати, формувати в учнів. Середні показники сформованості цього фактору у студентів /5,1/ та викладачів /5,5/ свідчать про те, що ця категорія емоційно зріла, характеризується сталими інтересами, у них відсутня нервова втома. У крайніх випадках спостерігається емоційна ригідність та нечутливість. Це пов'язане з силою нервової системи, лабільністю та перевагою процесу гальмування.

Низький показник фактору Р у школярів /1,1/ свідчить про песимістичне сприйняття дійсності, про те, що учні турбуються про своє майбутнє, чекають невдач. Близько до такої ж настрою знаходяться і студенти філологічного факультету /3,8/. Студенти ж РГФ мають показник 8,6, що свідчить про їх життєрадісність, імпульсивність, розкутість, контактність. Вони щирі у стосунках

з людьми, соціальні контакти для них емоційно значимі. їх спілкування емоційно забарвлене. Ненабагато нижчий цей показник у викладачів /5,3/.

Середні оцінки фактору І теж спостерігаються у студентів РГФ та викладачів /відповідно 7,6 та 6,2/, що свідчить про недостатньо розвинуту здібність до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей.

Як вже зазначалось, дидактична емоційна взаємодія “викладач-студент” пов’язана з особистісними якостями взаємодіючих сторін. Проведене опитування викладачів і студентів /96 чол./ засвідчило, якими особистісними якостями повинні володіти викладачі вузу і студенти, щоб здійснювалася ефективна навчальна взаємодія (табл.2.2).

**Таблиця 2.2**

Дослідницькі професійно-значущі якості викладача

викладачі			студенти		
Якості	к-сть	%	Якості	к-сть	%
професіоналізм	20	48,7	уміння зацікавити	12	21,8
компетентність	16	43,9	професіоналізм	10	18
повага до студентів	12	29	компетентність	8	14,5
справедливість	8	19,5	вимогливість	10	18
тактовність	7	17	емпатія	8	14,5
вимогливість	4	9,7	розуміння	7	12,7
розуміння	4	9,7	повага до студентів	6	10,9
терпимість	4	9,7	доброзичливість	4	7,2
чесність	3	7,3	гумор	3	5,4
суворість	3	7,3	толерантність	3	5,4
чуйність	3	7,3	емоційна врівноваженість	2	3,6
доброзичливість	3	7,3	тактовність	2	3,6
відповідальність	2	4,8	справедливість	1	1,8
контактність	2	4,8	суворий	1	1,8
креативність	2	4,8	любов до предмета	1	1,8

Результати свідчать, що викладачі серед своїх професійно важливих якостей виділяють професіоналізм - 48,7%, компетентність-43,9% і повагу до студентів-

29% опитаних. 19,5% викладачів серед професійно-значущих якостей назвали справедливість, 17%-тактовність, 9,7%- вимогливість, 9,7%- розуміння студента, 9,7% - терпимість і 7,3% -чесність, суворість, чуйність, доброзичливість, 4,8% - відповідальність, контактність, креативність. Як бачимо, якості, що пов'язані з емоційною сферою, не вказуються всіма респондентами як основні у педагогічній діяльності. Приблизно такі ж вимоги до викладачів і у студентів - уміння зацікавити - 21,8%, професіоналізм-18%, компетентність-14,5%, вимогливість 18% емпатія - 14,5%, розуміння -12,7%, повага до студентів-10,9%, доброзичливість -7,2%, гумор і толерантність -5,4%, емоційна врівноваженість і тактовність -3,6%, справедливість, суворість і любов до предмета -1,8%.

Дослідження професійно значущих якостей студентів обома категоріями знайшло відображення у табл. 2.3.

**Таблиця  
2.3**

Дослідницькі професійно-значущі якості студента

Викладачі/Якості	к-сть	%	Студенти Якості	к-сть	%
повага до викладача	24	58,5	повага до викладача	20	36
дисциплінованість	9	21,9	бажання навчатися	9	16
бажання навчатися	9	21,9	старанність	8	14,5
працелюбність	8	19,5	розуміння	6	10,9
старанність	5	12,0	активність	6	10,9
розуміння	4	9,7	працелюбність	4	7,2
чуйність	<i>n</i> <b>3</b>	7,3	дисциплінованість	4	7,2
самостійність	4	9,7	відповідальність	3	5,4
послушність	4	9,7	послушність	3	5,4
терпіння	2	4,8	вихованість	2	3,6
довіра	2	4,8	тактовність	2	3,6
організованість	1	2,4	самостійність	2	3,6
допитливість	1	2,4	терпіння	2	3,6

<sup>1</sup> Бали позитивних якостей від 1,2 до 2,5, негативних - від 0,5 до 2,1

Студенти, на думку опитаних викладачів, повинні виявляти повагу до викладачів-58,5%, бути дисциплінованими, виявляти інтерес до предмета-21,9%,

бути працелюбними-19,5%, старанними-12%, розуміти викладача, бути самостійними і послушними-9,7%, бути чуйними —7,3%, виявляти терпіння і довіру -4,8%, бути організованими і допитливими - 2,4% опитаних. На думку студентів, вони насамперед повинні поважати викладачів- 36%, мати бажання навчатися-16%, розуміти викладача-10,9%, бути старанними і активними у навчанні-10,9%, бути дисциплінованими і працелюбними -7,2%, відповідальними і послушними -5,4%, вихованими, тактовними, самостійними і терплячими -3,6% опитаних. На думку студентів, їм повинні бути притаманні насамперед повага до викладача-36% опитаних, бажання вчитися-16%, старанність - 14,5%, розуміння, активність - 10,9%, працелюбність і дисциплінованість-7,2%, відповідальність і послушність - 5,4%, вихованість, тактовність, самостійність, терпіння назвали 3,6% опитаних.

Серед перерахованих і викладачами, і студентами професійно-навчальних якостей є такі, які мають безпосереднє відношення до емоційної сфери взаємодіючих сторін. Так, серед професійно важливих якостей викладача студенти називають емпатію, розуміння, повагу, доброзичливість і емоційну врівноваженість. Такі ж самі якості повинні мати і студенти.

Для оцінки особистісних якостей педагога ми використали адаптований конструкт тесту, де респондент повинен оцінити ступінь вираження особистісних якостей за поляризованою шкалою: комунікабельний — замкнутий, вольовий — безпорадний, імпульсивний — стриманий і т.д. Результати оцінки студентами особистісних якостей викладачів виражені в табл. 2.4:

**Таблиця 2.4** Тестова карта оцінки особистісних якостей викладача<sup>1</sup>

Основні характеристики	СРП	Основні характеристики	СРП
комунікабельний	2,3	замкнутий	1,0
емоційний	1,8	раціональний	1,6
вольовий	2,4	безпорадний	0,9

Продовження табл. 2.4

організований	2,2	неорганізований	1,2
контактний	2,4	неконтактний	0,5
активний	2,5	пасивний	0,8
рішучий	2,4	невпевнений у собі	1,3
імпульсивний	1,4	стриманий	1,7
наполегливий	1,8	ненаполегливий	1,7
мінливий	1,2	стійкий	2,1

Як показали результати оцінки студентами ОНУ викладачів, всі необхідні для позитивної дидактичної емоційної взаємодії якості у викладачів розвинуті. Так, наші викладачі активні - 2,5 бали, вольові, рішучі і контактні - 2,4, комунікабельні - 2,3, організовані - 2,2 бали. А от емоційності і наполегливості, на думку студентів бракує викладачам (відповідно емоційних - 1,8, а раціональних - 1,6, наполегливих - 1,8, а ненаполегливих - 1,7 балів).

Виявлені нами дані особистісних якостей викладачів і студентів — це зображення ідеальної бажаної моделі викладача і студента, тоді як реальна ситуація вказує на те, що багатьом викладачам бракує емпатії, розуміння та поваги студентів, вони не вміють (і не ставлять за мету) зацікавити студентів процесом навчання. Будують навчальний процес за трафаретом, традиційно, мало звертають уваги на інноваційні технології освіти. Студентам же бракує поваги до викладачів, активності, зацікавленості навчанням, розуміння. Тут простежується зв'язок — як навчають, так і вчаться. Отже, викладачам потрібно звертати увагу на те, чи відбувається між ними і студентами дидактична емоційна взаємодія, чи вміють вони встановлювати насамперед емоційний контакт у взаємодії з студентами, тому що емоційний компонент навчання йде поряд з інтелектуальним, гностичним, а іноді є вирішальним. Серед компонентів професіограми викладача 1/2 частини займає афективна сторона діяльності педагога.

Студенти і викладачі оцінили власні особистісні якості за такою ж шкалою. Результати представлені в діаграмах і таблицях (Додаток Б).

Порівнюючи дані щодо оцінки студентами особистісних якостей викладачів та самооцінки викладачами власних якостей, можна замітити дещо занижену самооцінку викладачами особистісних даних. Але розбіжності невеликі, отже, ми можемо говорити, що найбільше розвинуті у викладачів із тих якостей, що нас зацікавили, "активний" — 2,5

балів /2,46/, "пасивний 0,8 /0,9/, рішучий 2,4 /2,2/, "невпевнений у собі" — 1,3 /1,1/,  
"контактний" — 2,4 /2,3/, "неконтактний" — 0,5 /0,7/, "комунікабельний" 2,3 /2,1/,  
замкнений 1,0 /1,3/, "емоційний" — 1,8 /1,6/, "раціональний"  
1,6 /1,0/.

Останні характеристики, на нашу думку, потрібно розвивати викладачам, так як саме за цими критеріями є розбіжності в оцінці і викладачів, і студентів. Що ж стосується студентів, то їх самооцінка особистісних якостей завищена. Але все ж таки, деякі якості у студентів розвинені краще, ніж у викладачів. Це комунікабельність-2,7 та активність- 2,6, хоча студентам бракує рішучості, а викладачам наполегливості. Досягти оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності важко, бо саме вона емоційно напружена, "...це робота серця і нервів, це буквально щодення і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця — це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування" [220, с.426]. Викладач повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без осооливого емоційного напруження працювати. Це впевненість у собі, уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність цілеспрямованості, самовладання, рішучості. Усі ці якості, як зазначає І.А.Зязюн, характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В основі її — позитивне емоційне ставлення до себе і студентів. Саме позитивні емоції активізують, надихають викладача, надають йому впевненості, зу мовляють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з колегами та студентами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають страх, підозру.

Серед названих здібностей до педагогічної діяльності — **емоційна стабільність** — здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати

саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив. Ми виявили рівень емоційної стабільності викладачів ОНУ (64 чол.) та студентів — майбутніх викладачів (152 чол.), використовуючи систему запитань Айзенка /Додаток В/. Отримані результати відображено в таблиці 2.5.

**Таблиця 2.5**

Порівняльний аналіз рівнів емоційної стабільності

Рівень Категорія	Достатній		Низький	
	к-сть	%	к-сть	%
Викладачі ОНУ	30	46,8	34	53,0
Студенти РГФ ОНУ	22	34,0	42	65,6
Студенти педколеджу	10	22,7	38	72,7
Студенти ГГФ ОНУ	14	31,8	30	68,0

Як бачимо, у всіх категорій опитаних переважає низький рівень емоційної стабільності. Серед викладачів ОНУ достатній рівень емоційної стабільності виявлено у 46,8%, а низький - у 53,0%. У студентів ця різниця ще більша. Так у студентів педколеджу показники низького рівня майже втричі перевищують показники високого рівня (72,7% до 22,7%), у студентів факультетів романо- германської філології та геолого-географічного ОНУ різниця показників низького рівня вдвічі перевищує показники високого рівня (РГФ- 65,6 до 34,0%, ГГФ- 68,0 до 31,8%). Достатній рівень відповідно був зафіксований у 46% викладачів ОНУ, 34% студентів факультету РГФ, 31,8% студентів факультету ГГФ і тільки 22,7% студентів педагогічного коледжу. Такий стан речей говорить про те, що у майбутніх викладачів не розвинена така здібність до педагогічної діяльності, як емоційна стабільність. Це свідчить про необхідність формування емоційної стійкості у професійній діяльності /навчання і майбутній професійній діяльності/.

Для вивчення ще однієї необхідної педагогічної здібності *емпатії* ми використали методику діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойка /Додаток Д/. Отримані дані про рівень розвитку емпатії у викладачів і студентів ОНУ, студентів педколеджу відображено в таблиці 2.6.

**Таблиця 2. б**

Порівняльний аналіз рівня емпатичних здібностей у студентів університету та викладачів вузів, (%)

категорія, рівень	Студенти ОНУ				Викладачі				Студенти педколеджу			
	високий	сер. рівень	занижений	низький	високий	сер. рівень	занижений	низький	високий	сер. рівень	занижений	низький
Канали												
Раціональний канал емпатії	17,7	29,6	33,0	15,5	11,0	26,0	18,7	43,7	14	26	26	33
Емоційний канал емпатії	33,0	23,0	29,8	13,0	10,5	41,0	34,0	26,5	26	28	28	1,8
Інтуїтивний канал емпатії	20,0	15,9	23,7	34,8	20,5	24,0	29,0	25,5	35	14	24	24
Установки, що сприяють емпатії	13,5	15,7	36,2	25,6	13,0	24,0	44,0	18	12	15,7	33	38,5
Проникаюча здібність в емпатії	2,0	13,0	43,8	38,8	7,0	30,5	13,5	46	8,7	19	28	43,8
Ідентифікація в емпатії	6,8	23,0	25,6	43,5	15,5	21,0	39,0	23,5	7	24	28	40,3
Сумарний показник	—	30,5	56,3	12,7	—	22,5	78,0	4,5	-	26,5	63	12,9

Як видно з таблиці, більшість студентів мають занижений рівень розвитку емпатичних здібностей, дуже високого рівня розвитку не виявлено ні у кого. Така ж картина спостерігається і у викладачів вузів. Якщо ж ми розглянемо складові таблиці та діаграми /Додаток Д.2/, то замітимо те, що якщо у викладачів ОНУ є показники розвитку середнього рівня емпатії /45 %/, то у викладачів інших вузів м. Одеси 100 % заниженого рівня емпатії. Сумарні показники рівнів емпатії у викладачів відповідно такі: 0% високого рівня, 22,5%- середнього рівня, 78,0% заниженого і 4,5% низького рівня. Сумарний показник рівня емпатичних здібностей у студентів факультетів РГФ, філологічного (українське відділення), ІМЕМ (заочна форма) відповідно склав: високий рівень- не виявлено, середній - 30,5%, занижений - 56,3%, низький - 12,7% опитаних. Дуже низький рівень емпатії виявлено на філологічному факультеті -20 % опитаних. Це викликає занепокоєність, адже, здавалося б, саме студентам-філологам повинно було б достатньо



легко встановлювати тісні емоційні контакти, а це без емпатичних здібностей неможливо. Не виявлено високого рівня емпатії і у студентів педагогічного коледжу. У них зафіксовано 26,5% середнього рівня розвитку емпатії, 63,0% заниженого рівня і 12,9% низького рівня. Цих студентів готують до роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, де існує найбільша потреба в емоційному контакті з школярами, тому показники рівнів емпатичних здібностей у цієї категорії опитаних мали б бути кращими.

Допоміжну роль в інтерпретації основного показника — рівня емпатії виконують оцінки по шкалах /каналам/. У викладачів низька оцінка раціонального каналу емпатії- 11,0% високого рівня, 26,0% середнього, 18,7% заниженого і 43,7% низького- свідчить про те, що вони не спрямовують своєї уваги, думок, не сприймають студента як людину з її станами, проблемами, поведінкою. Педагоги вузів не сприймають "бутнісне" існування іншої людини, у них немає спонтанного інтересу до студента, що відкриває "шлюзи емоційного та інтуїтивного відображення партнера по взаємодії". У студентів ОНУ цей канал розвинутий достатньо-17,7%-високий рівень, 29,6%-середній, 33,0%-занижений і 15,5%-низький. Бракує викладачам і проникаючої здібності в емпатії-7,0%- високого рівня, 30,5%-середнього, 13,5%-заниженого і 46,0%-низького рівня — важливої властивості особистості, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності. Це знову ж таки ставлення до студента — партнера по взаємодії, яке в даній вибірці перешкоджає емоційно-енергетичному обміну, а отже, всій взаємодії. У студентів цей % /дуже низького рівня/ значно нижчий, хоча теж викликає занепокоєння /38,8-ОНУ; 43,8- педколедж/. У студентів виявлено дуже низький рівень розвитку інтуїтивного каналу емпатії - 34,8%. Це свідчить про нездатність респондентів бачити поведінку партнерів по взаємодії, брак досвіду. Пояснюється це віком і недостатнім практичним досвідом /у викладачів показник нижчий — 25,6 % /. Цікавим виявилось те, що у викладачів ОНУ теж відмічено дуже низький рівень розвитку інтуїтивного каналу емпатії 41,5 (Додаток Д.2). Ми пояснюємо це тим, що серед опитаних середній вік 34 роки, тому деяким теж бракує практичного досвіду. Низький порівняно зі студентами у викладачів і емоційний канал — 26,5% опитаних. Високий /о дуже низького рівня розвитку емпатичних здібностей у студентів ОНУ відмічено такожі з ідентифікації-43,5% — ще однієї неодмінної умови емпатії. Студентам важко зрозуміти іншого, уподібнившись йому, ставлячи себе на місце іншої людини, співпереживати. Тут відмічається негнучкість емоцій, неуміння імітувати. Також, як відмічалось раніше, студентам РГФ /нім. відд./- 35,7/о та студентам ІМЕМ- 71,0% властивий низький рівень проникаючої здібності в емпатії, що перешкоджає

створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності. У студентів, на відміну від викладачів, низький рівень каналу установок, що сприяють емпатії складає 25,6%-ОНУ та 38,5% опитаних студентів педколеджу.

З метою виявлення, чи існують у викладачів і студентів ОНУ проблеми, пов'язані з емоційною сферою у взаємодії, якого вони характеру, ми провели діагностику *"перешкод" у встановленні емоційних контактів (Додаток Е)*. Результати відображено в табл. 2.7, 2,8, Е. 1.1, Е.1.2, Е.1.3, Е. 1.4 та діаграмах рис. Е.1.1, Е.1.2, Е.1.3, Е.1.4.

**Таблиця 2.7**

Порівняльний аналіз „емоційних проблем” у взаємодії

“Проблеми”	Студенти ОНУ		Викладачі ОНУ	
	к-сть	%	к-сть	%
Емоції не перешкоджають взаємодії	17	10,7	5	21,7
Є деякі емоційні проблеми	56	35,0	6	26,0

Продовження табл. 2.7

Емоції "на кожний день" у якійсь мірі ускладнюють взаємодію	64	40,5	6	26,0
Емоції заважають встановлювати контакти	16	10	5	21,7

Як показав порівняльний аналіз, емоційні проблеми у взаємодії викладачам заважають встановлювати контакти з людьми /21,7 %/, причому що 26 % опитаних емоції "на кожний день" якоюсь мірою ускладнюють взаємодію з партнерами. У 26% опитаних викладачів ОНУ є деякі емоційні проблеми у взаємодії і тільки 21,7% опитаних емоції не перешкоджають взаємодії. Серед студентів 10% опитаних емоції заважають встановлювати емоційні контакти, але у 40,5% емоції "на кожний день" якоюсь мірою ускладнюють взаємодію, 35% студентів мають деякі емоційні проблеми у взаємодії і тільки у 10,7% опитаних студентів емоції не перешкоджають взаємодії. Ця проблема найбільше виражена у студентів філологічного факультету /укр. відд./ — 75% опитаних та у студентів факультету РГФ /нім. відд./ — 44% опитаних (табл. Е. 1.2).

Аналіз конкретних перешкод у встановленні емоційних контактів цих категорій опитаних дає змогу визначити характеристики названих проблем (табл.

**Таблиця  
2.8**

2.8). Порівняльний аналіз "перешкод" у встановленні емоційних контактів

	Студенти ОНУ		Викладачі ОНУ		Студенти педвузів	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
“Перешкоди”						
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	46	29	6	26	25	33
Неадекватний прояв емоцій	69	43,6	9	39	45	60
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	38	24,0	8	34,7	22	29

Продовження табл. 2.8

Домінування негативних емоцій	4	15,0	6	26	13	17,3
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	29	18,0	3	13	26	34,6

Найбільше респондентів неадекватно проявляють свої емоції. Загалом показник неадекватного прояву емоцій у студентів ОНУ склав 43,6%, студентів педколеджу — 60,0%, а у викладачів — 39,0% (Табл. 2.8). Серед студентів це студенти факультету РІ Ф /нім. відд./ — 46,7 % опитаних, студенти економіко— правового факультету — 44 % та студенти РГФ /англ. відд./53,4 /о (табл. Е. 1.1 та рис. Е. 1.1). А значить, студентам і викладачам бракує емоційної культури. Багатьом викладачам /34,7 %/ властива негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій. Серед студентів ОНУ цей показник дещо нижче — 24 % опитаних, у студентів педколеджу він склав 29%. І серед студентів (ОНУ 23%, педколеджу- 33%), і серед викладачів -26% опитаних не вміють керувати емоційним станом, дозувати власні емоції. Хвилює показник домінування негативних емоцій у викладачів /він склав 26 %/. Серед студентів цей показник значно нижче- 15 /% у студентів ОНУ і 17,3% у студентів педколеджу. 34,6% студентів педколеджу, 18,0% студентів ОНУ і 13% викладачів не бажають зближатися з людьми на емоційній основі (табл. 2.8).

Для виявлення *взаємин* між викладачем та студентами ми провели дослідження, яким було охоплено 118 студентів і 24 викладачі факультету РГФ. На першому етапі за адаптованою методикою С.І.Рогова "Викладач-студент" (Додаток Ж) студенти оцінювали викладачів за гностичним, емоційним та поведінковим компонентом їх діяльності. Отримано середні оцінки кожного компоненту. Високу оцінку отримало 20,8 % викладачів, середню 45,8 /о, низьку — 33,3 %. Гностичний компонент діяльності викладачів отримав найвищий показник оцінки — 5 /що прирівнюється середній оцінці/, поведінковий показник - 4,5, що теж відноситься до середньої оцінки, а емоційний показник – 3,7, що наближає його до низької оцінки. Причому, наші спостереження показали, що існує зв'язок між загальною оцінкою викладача /висока, середня, низька/ і ставленням до нього. У викладачів з високою оцінкою діяльності спостерігається позитивне ставлення до них студентів, а з низькою — негативне. Також відмічається при цьому низька /дуже, наприклад, 1-1,8/ оцінка емоційного компоненту діяльності викладача. Викладачі не прагнуть організувати дидактичну емоційну взаємодію, студенти пасивні на заняттях, не

мають бажання взаємодіяти з викладачем.

Під час констатуючого експерименту виявлена залежність між характером емоцій, що переважають у студентів у процесі навчання та їх змістовною стороною. У більшості студентів переважають негативні емоції. Лише 18% студентів 4-го курсу відчують інтерес, радість задоволення від навчання і 31% опитаних відчують сум і байдужість. При цьому важливою причиною емоційного напруження студенти вважають відсутність демократичних відносин у процесі навчання. 28% респондентів пов'язали свої стани з настроєм викладача.

У дослідженнях В.Юрченка [236] виявлено статистично значущий зв'язок ( $r = +0,732$  при  $\alpha = 0,05$ ) між загальною оцінкою студентами викладача (висока, середня, низька) і ставленням до нього (позитивне, нейтральне, негативне), що дало змогу зробити висновок про взаємозумовленість оцінки викладача і емоційним ставленням до нього. Також виявлено тісний зв'язок ( $r = - 0,732$  при  $\alpha = 0,05$ ) середнього показника рівня РТ студентів із середньою оцінкою поведінкового компоненту діяльності викладача, потім з афективним ( $r = - 0,523$  при  $\alpha = 0,05$ ) і когнітивним компонентом ( $r = - 0,347$  при  $\alpha = 0,05$ ). У дослідженнях В.Юрченка та О. Кондаша [102, 237,238] встановлено, що одним із факторів, який спричинює хвилювання учнів та студентів на іспиті, є характер стосунків їх з екзаменатором і, зокрема, поведінка самого екзаменатора. Наші спостереження підтверджують дані припущення.

На третьому етапі дослідження ми провели опитування серед викладачів факультету РГФ за методикою А.К. Маркової та О.Я. Ніконової *"Аналіз викладачем особливостей індивідуального стилю своєї педагогічної діяльності"* /ми дещо адаптували дану методику/. Дані анкетування подано в таблиці 2.9.

Аналіз викладачами ОНУ особливостей індивідуального стилю своєї педагогічної діяльності

Таблиця 2.9

СТИЛІ	к-сть	%
<b>Емоційно—імпровізаційний стиль</b>	2	5,88
<b>Емоційно—методичний стиль</b>	18	52,9
<b>Міркуючи-імпровізаційний</b>	12	35,0
<b>Міркуючи-методичний стиль</b>	2	5,88

Дані цього опитування показали, що викладачі, оцінка яких студентами низька, оцінили свій стиль діяльності як міркуючи-імпровізаційний (35,0%) та міркуючи-методичний стиль (5,88%). Отже, можна говорити про залежність оцінки студентами викладачів від особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності. /Викладачі з високою та середньою оцінкою діяльності відносяться до викладачів емоційно-методичного стилю (52,9%) і частково — до міркуючи-імпровізаційного (35,0%) стилю педагогічної діяльності./

Так як однією з умов ефективності позитивної емоційної взаємодії "педагог - той, хто навчається" є поповнення змісту підготовки педагогів питаннями, пов'язаними з дидактичною емоційною взаємодією, ми вважали за необхідне проаналізувати стан підготовки студентів університету до позитивної емоційної дидактичної взаємодії в системі "викладач-студент /учень/". З цією метою на 3 курсі факультетів РГФ та біологічного було проведено опитування. Студентам було запропоновано *дати визначення дидактичної емоційної взаємодії "викладач- студент" / чи необхідна така взаємодія у вузі. Даючи визначення дидактичної емоційної взаємодії, 7,5 % студентів пов'язали її з активністю зі сторони викладача "способом вираження своїх думок"; 11,5 % опитаних пов'язали це поняття з повагою викладача до студентів; 13 % із впливом суб'єкта на об'єкт на емоційному рівні; 21 % — з організацією навчального процесу, де і викладач, і студент є суб'єктами емоційної взаємодії стільки ж респондентів вважають, що не підтримка викладача, вільна атмосфера; просто з емоціями пов'язали категорію взаємодії 26 % опитаних студентів; 37 % опитаних дидактичною емоційною*

взаємодією вважають емоційні стосунки викладача і студентів.

Як показує аналіз, всі студенти вказали на необхідність дидактичної емоційної взаємодії. Але не всі розуміють її суті, функцій, значущості. В опитуванні брали участь 176 студентів ф-ту РГФ та 27 біофаку.

З цією ж метою ми визначили *професійні труднощі майбутніх педагогів у здійсненні позитивної дидактичної емоційної взаємодії*. Цей етап здійснювався за допомогою порівняльного аналізу труднощів студентів-педагогів зарубіжних країн і студентів Одеського національного університету під час педагогічної практики і цілеспрямованого спостереження — вивчення діяльності студентів на заняттях, їх організаційних та комунікативних умінь виявлення проблем > емоційній взаємодії; емпіричного описового зображення, інтерв'ювання, анкетування і співставлення отриманих даних.

Враховуючи дані щодо аналізу труднощів студентів-педагогів під час педагогічної практики в школах США, Англії, Німеччини, Японії, що провів О.В. Парінов [167,с.115-117], ми провели дослідження студентів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова (89 студентів). Порівнюючи середній показник у студентів зарубіжних країн (модульна форма навчання) і у студентів ОНУ (лекційно-семінарська форма навчання), ми отримали такі показники (таблиця 2.10):

**Таблиця 2.10**

Порівняльний аналіз середньорозрахункових показників труднощів студентів-практикантів зарубіжних країн та ОНУ

№	Провідні напрямки аналізу	зарубіжні країни срп	ОНУ срп
1.	Індивідуальна робота з учнями	2,19	2,45
2.	Встановлення довірливих відносин з учнями	1,41	2,10
3	Створення атмосфери творчої взаємодії	1,90	2,Ю
4.	Аналіз і корекція поведінки учнів	1,62	2,30
5.	Використання методів заохочення	1,81	2,20

Найбільше викликає затруднення у взаємодії з учнями як у студентів зарубіжних країн (2.19), так і у студентів ОНУ(2.45) індивідуальна робота з учнями. Досить важко аналізувати і коректувати поведінку учнів (студенти ОНУ - 2,3) використовувати методи

заохочення учнів до знань (2,2), встановлювати довірливі стосунки з учнями і створювати атмосферу творчої взаємодії (2,1).

Як бачимо, у студентів вітчизняного вузу під час проходження педагогічної практики виникають труднощі саме тієї категорії аналізу, які складають основу позитивної дидактичної емоційної взаємодії "викладач-учень". Це насамперед створення атмосфери творчої взаємодії у навчанні, аналіз і корекція поведінки учнів, використання методів заохочення учнів до знань, встановлення довірливих відносин з учнями, а також індивідуальна робота з учнями. Результати представленого аналізу обумовлені, на наш погляд, незнанням суті, складових, технологічних способів дидактичної емоційної взаємодії, брак практичних навичок з даної проблеми. Майбутній спеціаліст у процесі навчання повинен оволодіти необхідними теоретичними знаннями з проблеми дидактичної емоційної взаємодії та виробити власну професійну модель взаємодії на рівні засвоєння знань та методик організації позитивної дидактичної емоційної взаємодії "учитель-учень", а також сам бути активним суб'єктом дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент". Отже, передумовою має стати реалізація професійної взаємодії в системі "викладач-студент", що включає використання на кожному етапі комплексу різноманітних форм, методів, дидактичних технологій, що сприяють професійній самоактуалізації взаємодіючих сторін.

Для визначення таких категорій труднощів у викладачів ми провели аналогічне опитування серед викладачів ОНУ. Дані даємо у порівнянні з результатами студентів ОНУ:

**Таблиця 2.11**

Порівняльний аналіз середньорозрахункових показників труднощів студентів та викладачів ОНУ

	Параметри аналізу	Студ. СРП	Викл. СРП
1.	Індивідуальна робота зі студентами (учнями)	2,45	2,45



Продовження табл. 2.11

2.	Встановлення довірливих відносин зі студентами (учнями)	2,10	2,04
3.	Створення атмосфери творчої взаємодії	2,10	2,2
4.	Використання методів заохочення	2,2	1,47

Аналіз взаємодії свідчить, що у студентів (2,45) і викладачів (2,45) створює труднощі у взаємодії індивідуальна робота. Порівняльний аналіз показує, що викладачам (2,04), так як і у студентах (2,1), досить важко встановлювати довірливі відносини зі студентами (учнями) і створювати творчу атмосферу взаємодії (у студентів цей показник склав 2,1, а у викладачів- 2,2). Причому деякі викладачі вважають це необов'язковим. Зате викладачам не важко використовувати методи заохочення студентів до знань (1,47) /хоча основні — це написання рефератів, інколи — дослідницька робота студента/, тоді як у студентів ця проблема складає 2,2 бали, що означає, що їм досить важко підбирати методи, що активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Для дослідження *проблеми дидактичної емоційної взаємодії* "викладач-студент у навчальному процесі вищої школи ми провели опитування серед викладачів і студентів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова та інших вузів. Опитування показало, що взаємодії "викладач-студент" відводиться одна з основних ролей в навчальному процесі. Студенти назвали її "...свого роду з'єднувальною ланкою в процесі навчання. Це дуже важливо, коли студент іде на заняття чи іспит і у нього при цьому не виникає почуття невпевненості, страху, власної неповноцінності". Ми запропонували опитуваним оцінити різні сторони їх професійно-навчального життя, а серед них - взаємодію з викладачами (студентами). Респонденти за 10-бальною шкалою оцінили взаємодію "викладач- студент" у 8,4 бали (срп). Це дозволяє нам поставити взаємодію на одне з перших місць у процесі навчання.

Порівнюючи середній показник у студентів та викладачів, ми отримали такі результати:

Таблиця 2.12

**Характеристика взаємодії між викладачами і студентами<sup>2</sup>**

№	Параметри аналізу	Студ. РГФ, %			Студ. філол., %			Викл. ОНУ, %			Викл. вузів %			нш.
		так	інк.	нік.	так	інк.	нік.	так	інк.	нік.	так	інк.	нік.	
1	Потреба емоційної взаємодії	56	44	-	75	25	-	80	13	6,6	72	24	6	
2	Зміст взаємодії пов'язують: а) лише з навчальною діяльністю; б) має особистісний характер	37			75			27			24			
		63			25				47			70		
3	Труднощі під час дидактичної емоційної взаємодії	16	72	14	25	50	25	20	60	13	29	41	24	
4	Причини труднощів^ з боку викладача; б) з боку студентів; в) з обох сторін	9			17			-			35			
		-			25			6,6			53			
		91			75			93			41			

Отримані результати дозволяють дійти висновку, що потреба в дидактичній емоційній взаємодії існує як у студентів, так і у викладачів. На питання: "З якими викладачами (студентами) Ви маєте бажання взаємодіяти?" 53% студентів відмітили викладачів з високими професійними якостями, 18% відмітили тих, хто їх розуміє, вміє співчувати, 16% опитаних назвали особистісні якості викладачів: доброту, чесність, порядність, справедливість та ін., 10% відповіли, що вони мають бажання взаємодіяти з викладачами, які вміють їх зацікавити своїм

<sup>2</sup> Загальна сума не дорівнює 100%, оскільки кожний висловлював кілька оціночних суджень

предметом, 4% назвали викладачів емоційно врівноважених і 4% бажають взаємодіяти зі всіма викладачами. Респонденти-викладачі серед студентів, з якими вони мають бажання взаємодіяти назвали студентів, яким притаманні такі особистісні якості, як цілеспрямованість, вихованість, старанність, активність, допитливість тощо - 47%; 32%

опитуваних викладачів назвали тих студентів, які мають бажання вчитися; 20,5% - бажають взаємодіяти зі всіма студентами.

Тільки у 19 % респондентів ніколи не виникає труднощів під час дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент", приблизно у 20% труднощі виникають завжди і у 60% - інколи. В чому ж причина таких труднощів? Результати нашого дослідження показують, що 17,5% викладачів усвідомлюють причину зі свого боку: "нечітке формулювання завдань", "нерозуміння студента", "невміння будувати взаємодію", "незацікавленість предметом", "характер та настрої". 29% респондентів-викладачів всю вину за ці труднощі покладають виключно на студента: "небажання вчитися", "низька мотивація навчання", "байдужість та невихованість", "небажання розкритися". Але 67% опитаних викладачів розуміють взаємодію "викладач-студент" як двосторонній процес і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії: "немає взаєморозуміння", "небажання розуміти один одного", "черствість", "лінь з боку студентів - і як реакція - "зрив" викладача на студентів".

Дослідження виявило, що лише 4,6 % студентів покладають вину за труднощі у дидактичній емоційній взаємодії на викладачів: "непрофесіоналізм", "нерозуміння студентів", "упередженість", "неповага", "невміння зацікавити своїм предметом", "байдужість" . 12,5 % труднощів викликані самим студентом: "небажання вчитися", "нерозуміння викладача", "настрої", "неприятність" та ін. 82,8% опитаних студентів вважають, що причина труднощів залежить як від викладача, так і від студентів: "особливості характеру", "нерозуміння", "розбіжність у поглядах", "ігнорування взаємодії", "бракує підтримки" та ін.

Як бачимо, більшість викладачів і студентів розуміють взаємодію "викладач-студент" як двосторонній процес і труднощі взаємодії пов'язують з обома суб'єктами взаємодії, а труднощі взаємодії пов'язують з індивідуально- психологічними особливостями, міжособистісними стосунками і діяльністю

стороною. Отже, викладачам теж необхідно оволодіти практичними навичками дидактичної емоційної взаємодії та способами її організації.

Для вирішення третього завдання ми використовували системно-структурний підхід, т.б. дослідження об'єкту як системи, виокремлення її елементів, відбір явищ, що досліджуються, серед багатьох зв'язків зв'язки систематизуючі, аналіз процесів управління, функціонування систем і т.п. [38, с.22].

Вивчення педагогічних умов, що забезпечують позитивну дидактичну емоційну взаємодію здійснювалося нами за допомогою вивчення досвіду основних викладачів кафедри педагогіки і психології на лекційних, семінарських, практичних заняттях на різних факультетах ОНУ, а також досвід організації і викладання навчальних курсів на модульній основі /автор — Якубовська О.М./: "Педагогіка вищої школи" — 36 год., "Педагогіка та методика виховної роботи" - 36 год., "Заочна школа педагогічного спілкування" — 28 год., "Основи емоційної регуляції навчально—пізнавальної діяльності студентів" — 36 год., "Основи педагогічної майстерності" - 36 год.

При узагальненні досвіду ми брали до уваги:

1. Зміст форм організації навчання.
2. Місце і роль дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент".
3. Зв'язок форм і методів навчання з емоційною взаємодією та конкретними результатами навчання.
4. Реалізація на практиці основних педагогічних умов позитивної дидактичної емоційної взаємодії.

Переваги і особливості вивченого нами досвіду насамперед у змісті форм організації навчання. Традиційна лекційно-семінарська форма організації навчання сприяє позитивній дидактичній емоційній взаємодії на 35 %. Не всі викладачі використовують на лекціях яскравий, цікавий матеріал, не використовують запитання до студентів, викладач передає готові знання, а студент виступає в ролі пасивного споживача. Аналіз дидактичної емоційної взаємодії на таких заняттях показав низькі показники активності суб'єктів навчального процесу. Теж саме відбувається на традиційних семінарських та практичних заняттях. Студентам нудно, у них переважають емоції байдужості, незадоволення, страху, поганого настрою, які коредюють з пізнавальною активністю та результатами навчання.

Під час модульної форми організації навчання відбувається індивідуально-

творче засвоєння знань за допомогою комплексу різноманітних форм, методів, прийомів, в цілому дидактичних технологій, що їх акумулюють. Так, під час оглядово-установчої лекції професор О.М. Якубовська формувала позитивну мотивацію студентів, створювала ситуацію колективного пізнавального пошуку і спільних роздумів. Нею використовувався допоміжний, емоційно забарвлений матеріал, життєві ситуації, проблемні запитання. Дидактична емоційна взаємодія здійснювалася на гуманній основі, що сприяло творчій реалізації особистого потенціалу взаємодіючих сторін. Атмосфера в аудиторії сприяла подоланню студентами соціально-психологічних факторів, що стримують розвиток особистості /скутість, сором'язливість, невпевненість/. Переважала активність студентів. У процесі тьюторських занять відбувалося засвоєння знань на індивідуально-творчому рівні, так як передбачало використання різних методів та прийомів організації, що активізують процес навчання. Так, наприклад, кожне таке заняття передбачало дискусію або ж круглий стіл, вирішення педагогічних ситуацій, професійно-педагогічний тренінг або вправи, різні дидактичні ігри. Роль викладача змінюється: з контролера він стає консультантом, фасилітатором. Студенти стають активними учасниками, повноправними суб'єктами дидактичної взаємодії. Взаємодія носить характер суб'єкт-суб'єктної.

Досягнення конкретних результатів і їх виявлення заключалися в тому, що більша частина студентів отримали вищі бали по закінченню вивченого курсу, під час педагогічної практики виявили високий рівень теоретичної та практичної підготовки, взаємодію з учнями будували на демократичній основі, враховуючи афективну сторону. Студенти 5-го курсу факультету РГФ перемагали у конкурсі "Педагогічна майстерність-98, 99, 2000" серед студентів-практикантів ОНУ, керівник — Якубовська О.М.

Кінцевим результатом констатуючого експерименту було визначення критеріїв, показників та рівнів емоційної взаємодії. Критеріями ефективності дидактичної емоційної взаємодії між викладачем та студентами виступили: когнітивний, що включає знання, вміння, навички дидактичної емоційної взаємодії "вчитель-учень"; емоційно-поведінковий, який віддзеркалює характер емоційної взаємодії між викладачем і студентами (емоційно-особистісний, емоційно-вибірковий, емоційно-ситуативний, емоційно-негативний) крізь призму поведінкових установок; мотиваційний, тобто рівень мотивації навчання (негативне, байдуже, позитивне ставлення), рівень пізнавальної

активності студентів (високий , показовий, інертний інтерес до навчання). Для кожного показника умовно було встановлено числові значення. Показниками дидактичної емоційної взаємодії, на нашу думку, є.

1. “рівень мотивації навчання” - **ставлення до навчання**: ~~негативне ставлення~~, для якого характерні бідність та вузькість мотивів, слабка зацікавленість в успіхах, орієнтація на оцінку викладача або уникнення неприємностей; неуміння ставити цілі, долати труднощі, небажання вчнися, негативне ставлення до навчання і викладача (0-1 бал); **байдуже ставлення**: характерна середня зацікавленість в успіхах, байдуже ставлення до навчання і викладача, потрібне спонукання до дії, наявність здібностей і можливостей при зміні орієнтації досягти позитивних результатів; таких студентів характеризує лінь (2-3 бали); **позитивне ставлення**: характеризується поступове наростання мотивації від нестійкої до глибоко усвідомленої, а тому особливо дієвої. В навчальній діяльності спостерігається пошук нестандартних способів вирішення завдань, гнучкість і мобільність способів дій, перехід до творчої діяльності, збільшення долі самоосвіти, характерне позитивне ставлення до навчання і викладача (4-5 балів).
2. “Характер емоційної взаємодії між викладачем і студентами” - **ставлення до партнера по взаємодії**: **емоційно-особистісне** - рівне, душевне ставлення, спокійна, впевнена манера поведінки, рівний тон звертання, інтерес один до одного, взаєморозуміння і довіра що будується на основі спільної творчої діяльності (5-4 бали); **емоційно-вибіркове** - стриманість, іронічний тон, встановлення контакту нетривале, інтерес ситуативний, не завжди виникає взаєморозуміння і використовується спільна діяльність(3-2 бали); **емоційно**;  
**ситуативне** - часто дратують усмішки, поведінка студентів; незадоволення студентами, інтерес до студентів ситуативний, різкий роздратований або іронічний тоні, не завжди виникає взаєморозуміння і використовується спільна діяльність; **емоційно-негативне** - жорстка дисципліна і прискіпливість, роздратованість, відсутність інтересу один до одного, непорозуміння (1-0 балів).

3. “Рівень пізнавальної активності” - *інтерес до навчання, внієжний*, - інтерес до суті явищ, до суттєвих зв'язків і закономірностей, інтенсивно і захоплено студенти працюють як з викладачем, так і самостійно (5-4 бали); *нежазєвий* - спонукання викладача, інтерес до накопичення інформації, в основі якої лежать, головним чином, факти, описи явищ; залежність самостійної роботи від ситуації (3-2 бали); *інертний* - епізодичний характер до ефектних і захоплюючих сторін явищ при повній відсутності інтересу до їх суті, мінімальна самостійність (1-0 балів).
4. “Задоволення результатами спільної діяльності”- взаємне задоволення, індекс задоволення вище середнього та високий (5-4 бали); задоволення тільки однієї із сторін взаємодії- індекс середній (3-2 бали); незадоволення обома сторонами спільною діяльністю- індекс низький (1-0 балів).
5. “ Рівень знань, умінь та навичок дидактичної емоційної взаємодії вчитель- учень””- *наявність знань та сформованість умінь та навичок*: відмінні (5-4 бали), добрі (3-2 бали), поверхові (1-0 балів).

Для перевірки правильності гіпотези дослідження на основі розроблених нами критеріїв оцінки ефективності дидактичної емоційної взаємодії викладач- студент” на початку, в середині і в кінці експерименту здійснювалося оцінювання за рівнями: високий, середній, низький. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень: характеризується позитивним ставленням студентів до навчання: поступове наростання мотивації від нестійкої до глибоко усвідомленої. В навчальній діяльності спостерігається пошук нестандартних способів вирішення завдань, гнучкість і мобільність способів дій, перехід до творчої діяльності, самоосвіти. Студенти сприймають викладача як фахівця, особистість. Між викладачем та студентами є педагогічний контакт, бажання працювати

разом. У студентів переважає висока пізнавальна активність. Спостерігається взаємна задоволеність студентами і викладачем результатами спільної праці. Індекс задоволення студентами спільною діяльністю вище середнього і високий. Під час навчання і проходження педагогічної практики студенти виявили необхідні знання, вміння з основ конструювання дидактичної емоційно, взаємодії. У взаємодії з учнями обирали емоційно-особистісний стиль.

Середній рівень: характеризується позитивним ставленням студентів до навчання, але ще не стійкою мотивацією. В навчальній діяльності спостерігається прагнення творчо вирішувати завдання. Між викладачем і студентами є емоційний контакт, іноді відсутній інтелектуальний. Пізнавальна активність студентів показова. Спостерігається задоволення результатами спільної праці однієї зі сторін. У студентів індекс задоволення від спільної праці середній. Під час навчання і проходження педагогічної практики студенти засвідчили поверхові знання і вміння дидактичної емоційної взаємодії. У взаємодії з учнями застосовували емоційно-вибірковий стиль.

Низький рівень: характеризується байдужим ставленням студентів до навчання, негативним до викладача, орієнтацією на оцінку викладача, слабкою зацікавленістю в успіхах, небажанням вчитися. Між викладачем і студентами відсутній емоційний контакт і бажання працювати разом. Пізнавальна активність студентів інертна. У взаємодії характерне незадоволення обома сторонами спільною працею. Індекс задоволення студентами спільною діяльністю нижче середнього і низький. Під час навчання і проходження педагогічної практики студенти показали поверхові знання і вміння дидактичної емоційної взаємодії. Стиль емоційної взаємодії з учнями - емоційно-ситуативний чи емоційно-негативний.

Діагностика ефективності дидактичної емоційної взаємодії 'викладач- студент' здійснювалася на основі середньорозрахункових показників оцінки: викладача педагогіки і експертної ради, до якої входили два викладача кафедри педагогіки університету. Кожен студент при обстеженні одержував по 5 оцінок, що виставляв кожний із трьох експертів на окремому бланку, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою [ 228].



де  $K$  - коефіцієнт взаємодії;  $2x$  - сума балів за всіма показниками, проставлена одним експертом;  $x = 1, 2, 3 \dots n$  - порядковий номер експерта;  $y$  - кількісний склад експертів, що брали участь в оцінюванні ознак прояву емоційної взаємодії; 25 - максимально можливий бал, отриманий при оцінюванні за сумою п'яти ознак прояву емоційної взаємодії. Максимально можлива величина, набрана студентами

— одиниця. З урахуванням цього розподіл рівнів емоційної взаємодії здійснювався в таких межах: від 1,0 до 0,71 балів — високий; від 0,70 до 0,31 — середній; від 0,30 - і нижче - низький.

Результати пошукового та констатуючого експериментів дозволили нам виділити інтегральні за своєю основою природою психолого—педагогічні феномени і показники стійкості, спрямованості, рівня розвитку суб'єкт-суб'єктної дидактичної емоційної взаємодії. Більшість діагностичних прийомів включали або вибір /альтернативний/, або конструювання відповідей, або оцінку, але цей процес не забезпечує повноти інформації. Тому інтегральні процедури дослідження, що ми використовували, склали єдність: вибору, конструювання і оцінки, т.б. явища розглядалися нами як множина, система, процес, що забезпечило необхідний рівень операціоналізації перемінних, що діагностувалися.

Таким чином, на основі проведеного аналізу особистісних якостей, когнітивних та мотиваційних показників ефективності дидактичної емоційної взаємодії, умов та форм навчання студентів нами сформована експериментальна вибірка дослідження, що склала 66 чол. контрольної (Кг) групи і 71 чол. експериментальної (Ег) групи серед студентів факультету РГФ.

Вивчення професійних труднощів у викладачів та студентів під час проходження останніми педагогічної практики, виявлення теоретичних знань про суть емоційної взаємодії у процесі навчання засвідчило про відсутність ґрунтовних знань і необхідних умінь організації дидактичної емоційної взаємодії у даної категорії опитаних.

Вивчення суб'єктивних факторів показало залежність між рівнем ситуативної тривожності студентів і оцінкою емоційного та поведінкового компоненту діяльності викладача; між оцінкою студентів діяльності викладача і самооцінкою викладачів стилю своєї діяльності, наявність проблем у взаємодії, пов'язаних з емоційною сферою: занижений рівень розвитку емпатичних здібностей; низька емоційна стабільність; низький рівень емоційної стійкості. Викладачі на заняттях не враховують емоційні стани студентів, не будують заняття з використанням можливостей емоційного фактору у взаємодії, а звідси - пасивність тих, хто навчається.

Сприяють емоційній взаємодії між викладачем і студентами форми організації навчання, що активізують пізнавальну навчальну діяльність, методи і прийоми, які через емоційну сферу допомагають досягти накреслених результатів навчання.

### **2.1. Сутність експерименту з організації дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” у процесі вивчення педагогічних дисциплін**

Оскільки мета формуючого експерименту - виявлення ефективності дидактичної емоційної взаємодії, забезпеченої визначеними педагогічними умовами, то одним із завдань була апробація експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії. Теоретична модель емоційної дидактичної взаємодії слугувала підґрунтям розробки формуючого експерименту. Узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду сприяло визначенню вихідних положень експериментальної методики як педагогічної системи. Складниками експериментальної методики виступили: організаційний компонент, що визначає відбір педагогічних засобів; процесуальний компонент, що репрезентує „змістову техніку” застосування відібраних педагогічних засобів — інтерактивних за суттю, результативний компонент, що вміщує параметри, за якими здійснюється оцінка ефективності методики на всіх етапах її впровадження.

Реалізація запропонованих умов вимагала створення спецкурсу *Основи дидактичної емоційної взаємодії* [243], що був спрямований на оволодіння, закріплення і поглиблення студентами системи знань щодо теоретичних засад дидактичної емоційної взаємодії, формування необхідних практичних вмінь і навичок. В основу його розробки лягли результати наукових досліджень Н.Радіонової, П.Симонова, В.Семиченко, О.Чебикіна та ін.

У формуючому експерименті взяли участь 137 студентів факультету РГФ.

Перед початком експерименту експериментальні групи отримали інформацію щодо проведення навчальних занять; нами було проведено тестування за багатофакторним опитувальником Кеттела; здійснено зріз знань, умінь та навичок, що визначають рівень педагогічної підготовки кожного студента з метою визначення особистісного рівня сформованості основних факторів для самоактуалізації студентів; розробки комплексних дидактичних технологій для удосконалення професійного росту студентів.

Експеримент здійснювався на базі модульної форми організації навчання. Модульна форма організації навчання у вузі — цілісна система професійної підготовки, що інтегрує в собі відносно достатню кількість дидактичних засобів і включає: оглядово-установчі лекції, семінарські, тьюторські, лабораторно-практичні заняття і самостійну роботу студентів. Дидактичний модуль — відносно самостійна частина навчального курсу, що складається з нормативної і інваріантної складової, спрямованих на засвоєння студентами професійних знань, формування вмінь і навичок. Тьюторське заняття — практична частина дидактичного модуля, яка об'єднує різні методи, технології навчання, а також забезпечує закріплення вивченого матеріалу /теоретичного/ на особистісно-діяльнісному рівні. Тьютор — викладач-консультант, який допомагає студенту найбільш повно реалізувати свій дослідницький, творчий потенціал [80, с.69].

Оскільки традиційною навчальною програмою класичного університету не передбачено викладання спеціального блоку знань та вмінь, що відбивають основи дидактичної емоційної взаємодії, то в моделі формуючого експерименту при реалізації першої умови поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів теоретичними і практичними питаннями організації емоційної взаємодії у процесі навчання, особливу увагу було спрямовано на розкриття сутності поняття дидактичної емоційної взаємодії, основних характеристик, функцій, стилів, методів та прийомів організації (Додаток 3). Спробу заповнити цю інформаційну прогалину було зроблено також за рахунок оновлення змісту курсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи».

Під час вивчення теми «Теорія навчання і освіти - дидактика» у курсі «Педагогіка» ми розглядали питання емоційної взаємодії в процесі навчання, поняття, структуру, основні характеристики, функції. Під час вивчення теми «Особистість як предмет виховання. Зовнішні і внутрішні фактори її розвитку» розглянули питання про роль емоцій у структурі особистості, в навчально-пізнавальній діяльності. Звернули увагу на розвиток емоційної сфери особистості. У лекції «Методи навчання» виділили методи та прийоми організації емоційної взаємодії, розглянули їх основні характеристики, вимоги щодо застосування.

У курсі «Педагогіка вищої школи» активізували увагу на емоційних потенціалах інноваційних технологій навчання у вузах, особливостях емоційної сфери студентів. У співавторстві нами було розроблено, апробовано й впроваджено у процес навчання

аспірантів і магістрів кейси „Традиції і інновації у навчанні - боротьба, співіснування, співробітництво...”, „Чи прийде завтра студент в аудиторію?”. Семінарські та практичні заняття з цих тем теж поповнилися питаннями дидактичної емоційної взаємодії та завданнями, що сприяють виробленню комплексу вмінь. Так для аспірантів ми використовували такі завдання: 1) 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 будує свою лекцію з розрахунком, щоб заставити кожного студента самому відкрити істину, прийти до неї до того, як педагог зробить потрібний висновок. Позитивний ефект цього прийому був вражаючий. Гордовите почуття задоволеної гідності закріплювало у свідомості студента „відкрити ним” істину навечно, а розумний педагог спокійно переходив до наступного питання” [90, с.161]. Напишіть фрагмент лекції з будь- якого питання вашого курсу, де передбачаєте „відкриття” істини самими

студентами. 2) Наведіть приклади закінчення своїх лекцій з курсу, емоційних за глибиною, що мають слугувати цілям виховання майбутніх фахівців. 3) Перерахуйте і проаналізуйте можливі варіанти вашої реакції на випадок, коли під час заняття ви помітили, що хтось із студентів не працює (дивиться у вікно, читає книгу, щось пише зайве, розмовляє з сусідом). 4) Перерахуйте відомі вам способи часткового зняття втомлення студентів на лекції. Наведіть приклади. 5) Наведіть приклади розділів дисципліни, що ви викладаєте, котрі доцільно ілюструвати відомостями з біографій великих учених. 6) Наведіть приклади створення на заняттях ситуацій, під час яких задівається самолюбство студентів і створюється дух змагання. Одним із завдань було написання психолого-педагогічної характеристики на учня (студента) з використанням методик дослідження емоційної сфери особистості та особливостей взаємодії між викладачем і студентами (учителем-учнями).

У курсі «Основи педагогічної майстерності» розглянули особливості стилів емоційної взаємодії, виконували вправи на організацію позитивної емоційної взаємодії. Особливої уваги приділяли її аналізу.

Зміст спецкурсу «Основи дидактичної емоційної взаємодії» включав теоретичні питання з проблеми емоційної взаємодії 'викладач-студент', "учитель-учень", умов організації, форм та методів дидактичної емоційної взаємодії, що розглядаються на оглядово-установчих лекціях, а також вироблення практичних умінь і навичок щодо організації дидактичної емоційної взаємодії "учитель-учень" на тьюторських заняттях.

Програма спецкурсу складалася з 4 модулів, що включали оглядово-установчі лекції:

- \* Роль емоцій у навчально-пізнавальній діяльності;
- \* Емоційна саморегуляція та її роль у професійній діяльності педагога;
- \* Суть дидактичної емоційної взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі;
- \* Організація дидактичної емоційної взаємодії вчитель-учень (учні)".

Тьюторські заняття:

- Характеристика емоційних станів майбутніх педагогів;
- Розвиток емоційної сфери майбутніх вчителів;
- Підготовка студентів до розпізнавання емоційних станів учнів;
- Емоційна взаємодія вчителя і учня в процесі навчання;
- Методи і прийоми організації ефективної емоційної взаємодії в процесі

навчання.

Практичні заняття:

- Формування емоційної культури майбутніх педагогів;
- Емоційна саморегуляція: поняття, прийоми, засоби;
- Професійно-педагогічний тренінг “Емоційна взаємодія “вчитель- учень”.

Семінарські заняття:

- Стилї емоційної взаємодії між учителем та учнями;
- Методи емоційної взаємодії вчителя й учнів у загальній системі методів

навчання.

Семінар-дискусія “Форми організації ефективної дидактичної емоційної взаємодії між учителем та учнями”.

Ділова гра “Аукціон - презентація авторських варіантів задуму уроку”.

Ситуаційна вправа “Педрода прийняла рішення відрахувати...”.

Мозкова атака “ Педагогічні умови організації ефективної дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” /”учитель-учень’ /.

Розроблений та апробований нами спецкурс сприяє поглибленню педагогічних знань студентів та розвитку необхідних професійних умінь і навичок з дидактичної емоційної взаємодії. Зміст курсу розкриває питання психолого-педагогічної теорії: роль емоцій у навчально—виховному процесі; дидактична емоційна взаємодія: зміст, функції, організація дидактичної емоційної взаємодії; вивчення студентами методик організації дидактичної емоційної взаємодії, а також застосування методик вивчення особистості і методик самодіагностики як студента — майбутнього фахівця, так і школяра.

Навчання організоване таким чином, що студент, навчаючись методам організації дидактичної емоційної взаємодії, формує відповідні уміння і тут же практично оволодіває навичками такої взаємодії. Вищеназвані форми та методи занять, що ми апробували у даному спецкурсі, забезпечували окрім отримання студентами необхідних когнітивних знань, практичних умінь та навичок і можливість саморозкриття, створення власного "Я", професійній ідентифікації, а також можливість

рефлексії студентами власної поведінки, суджень, а також системи <sup>125</sup> критеріїв оцінювання та сприймання іншої людини. Про це свідчать і результати підсумкового анкетування /Додаток И. 1 /.

Студенти знайомилися з методами дослідження емоційної сфери учнів та студентів і практично застосовували їх на тьюторських та практичних заняттях курсу. Це вивчення апаратурних та проєктивних методик вивчення емоційних станів і їх комплексне застосування для вивчення особистості. Спочатку на першому тьюторському занятті [243, с.20-21] студенти виявили особливості власної емоційної сфери і склали психологічний та професійний портрет за комплексною методикою В.А.Семиченко. Аналізуючи індивідуальні особливості власної емоційної сфери, студенти робили такі виписки: /Приклад аналізу студентки РГФ Олени Л./:

1. Серед диференційованих емоцій переважає емоція інтересу.
2. В структурі емоційної спрямованості домінує потреба у спілкуванні.
3. Середня міра активності переживань, консерватизм, /зверненість переживань у минуле/; максимальна міра збудженості.
4. Висока залежність запам'ятовування від емоцій, сильніше зберігаються сліди від негативно забарвлених подразників.
5. Міра агресивності невелика, переважає страх, тривога.
6. Емоційна нестійкість.
7. Серед переважаючих кольорів — чорний, салатний, рожевий - свідчать про невпевненість у собі, нахили до депресії, владності, нав'язування своєї волі іншим, наміри любити і бути добрим до всіх, можливість розхвилюватися під самим незначним приводом.
8. Рівень емпатійності середній.
9. Об'єктивна здатність до саморегуляції середня.
10. Неадекватний прояв емоцій, невиразність, нерозвиненість емоцій.

На основі наведених результатів аналізу малювався психологічний професійний портрет: "Викладач з такими особливостями емоційної сфери... . Після того, як портрет намальовано, студент відповів на питання. Чи хотів би я особисто навчатися у такого викладача?". Завершувався даний напрямок конкретизацією: "Що нове і несподіване я відкрив сьогодні про себе? З чим я погоджуюся, а що викликає заперечення? Чи можу я щось зробити для того, щоб зняти труднощі, до яких мене приводять мої емоції чи можуть привести у майбутньому?".

Наступні заняття передбачали виконання вправ на діагностування емоцій, знайомство з методиками та прийомами емоційної саморегуляції /професійно-педагогічний тренінг/, вирішення педагогічних ситуацій, ситуаційних вправ, дидактичних ігор, дискусій і т.п., де студенти апробували отримані знання, формували навички взаємодії. Наприклад, виконання вправи на діагностування емоцій "Чи розумієте ви мову міміки?": студентам роздавались малюнки 12 мімічних виразів обличчя, що передають емоційний стан людини; пропонувалось проаналізувати ці вирази обличчя та назвати їх. Якщо ця частина завдання важка для студентів, то можна запропонувати список цих емоцій, перерахованих у довільному порядку і запропонувати підібрати до виразів відповідні назви емоцій. Якщо студентів вдалося відгадати 50 % емоцій, то завдання навчитися читати обличчя не актуальне, якщо ж результат менше 50 %, потрібно приділити цьому більше уваги. Серед наших студентів у 25 % виникли проблеми з діагностування емоцій. Найменше було розпізнано таких емоцій, як байдужість, ворожість та скепсис. Найкраще студенти діагностували бурхливу радість, сум, сором язливу радість.

Наступна вправа потребувала не тільки діагностування емоцій, але і програвання емоційного ставлення до події:

Вправа А). Розпочався урок. Ви пояснюєте матеріал. Відкриваються двері — на порозі з'являється учень, що запізнився. Ви дивитесь на нього: /міміка та пантоміміка/

- вимогливо/"швидше сідай!"/
- здивовано/"від тебе я такого не чекав /
- з докором/"ну як ти міг!"/
- запитуючи/"щось сталося?"/
- радісно/"накінець-то!"/
- тріумфально/"а я що говорив!"/
- обурено/"це уже в котрий раз! 7
- байдуже/"мене це не стосується"/
- з прикрістю/"ти клас відволікаєш!"/

Група відгадувала, яку емоцію „програв” "викладач" і як повинен вести себе учень /у нашому випадку, як вів себе учень, тому що ситуація розігрувалася за допомогою учнів педагогічного класу гімназії №8 м.Одеси/. В кінці учні розповіли, як вони зрозуміли "викладача", які переживання викликала у них реакція "викладача", а також оцінили, виділивши, які



студенти найкраще програли емоційне ставлення до події.

Вправа Б. На екзамені в університеті Ви помітили, що при підготовці студент користується шпаргалкою. Ваші погляди зустрічаються. Передайте йому інформацію про своє почуття /дивитися з докором, з заборноюю, з лукавим співчуттям, з безмірним подивом, з очікуванням наступного пояснення і т.д./ Партнер по взаємодії, що виступає в ролі "студента", описує ті переживання, які виникають у нього під впливом реакції "викладача", а також виникнення певних спонукань /припинити списувати чи продовжити, виправдатися чи зробити вигляд, що не помітив — т.п./

Такі вправи сприяли розвитку навичок невербальної взаємодії, розвивали уміння встановлювати контакт, уміння використовувати невербальні засоби емоційної взаємодії, уміння відчувати у міміці тонкі відтінки почуттів.

Також нами використовувалися вправи на вербальну взаємодію, як от "Визвіть учня до дошки /емоційно забарвлено/: 1) радісно, 2) сумно, 3) захоплено; 4) здивовано; 5) злякано; 6) розгублено; 7) зацікавлено; 8) з іронією, 9) з гумором; 10) байдуже." Група відгадувала, яке емоційне забарвлення репліки "учителя", а учні оцінювали репліку. Разом зі словом студенти використовували

елементи невербальної взаємодії. Найважче виявилось висловитись іронічно та з гумором. Отож прийшлося відпрацьовувати це вміння, бо ж учні серед найулюбленіших прийомів взаємодії назвали гумор.

Виконання таких вправ давало можливість студентам виявити індивідуальні особливості зовнішнього прояву емоцій, розрізнити характер емоційних проявів, працювати над еталонами емоційної виразності, посягти мистецтво перевтілення.

На заняттях ми використовували фрагмент дидактичної взаємодії, побудованої з урахуванням рівня розвитку емоційної сфери особистості, яку проводили у вигляді рольової гри: "Учитель розпочав урок, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і тут в класі хтось голосно засміявся". Студентам пропонувалося і класичне вирішення ситуацій взаємодії "учитель-учень" [243, с.51-52].

При вивченні теми „Роль емоцій у навчально-пізнавальній діяльності” аналізували педагогічну ситуацію [243, с.24]. Після аналізу ситуації перейшли до виконання професійно-педагогічного тренінгу, що включав релаксацію психофізичної сфери. Мета: навчитися максимально заспокоюватися, знімати збудження і нервову напругу. Релаксація психофізичної сфери — елемент професійно-педагогічного тренінгу, яка добавлялася на наступних заняттях іншими вправами, як от "Контраст", "Викликання емоцій", вправами на розвиток умінь, психофізичної саморегуляції, релаксацією в ситуації взаємодії та ін. Серед основних якісних характеристик майбутнього викладача — здатність до емоційної саморегуляції. Отож в процесі наших занять з педагогіки ми акцентували увагу на вироблення умінь і навичок професійної саморегуляції емоційних станів, закріплення здатності до прояву вольових зусиль, що дозволять подолати труднощі і перешкоди в емоційній взаємодії. На практичному занятті "Емоційна саморегуляція: поняття, прийоми, засоби" [243, с.32-34] ми здійснили діагностику емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям /За Айзенком/ /Додаток В/, розкрили поняття "саморегуляція" і застосували на практиці засоби керування психологічним станом /музикотерапія, бібліотерапія, трудотерапія, імітаційна гра, аутогенне тренування/.

Так, для розвитку умінь психофізичної саморегуляції ми використовували бібліотерапію. Кожний студент читав вірша чи прозовий уривок і висловлював почуття, що викликало прочитане. Група співставляла та обговорювала викликані почуття. Приємні враження виникали під час виконання вправи "Музикотерапія", коли в аудиторії звучала музика Баха, Шопена, Рахманінова, а студенти обговорювали після

прослуховування, які почуття вона викликає. Такі вправи пробуджували<sup>129</sup> інтерес і зацікавленість, розвивали гаму емоцій та почуттів, давали змогу розкритися творчій натурі.

Корисним було виконання психогімнастики як от: вправи на скорочення емоційної дистанції з партнером: розійтися на вузькому мості, сісти на стілець, що зайнятий іншою людиною, заспокоїти ображеного, "передача емоцій"; вправи на зняття напруги: "я йду по воді, по накаленому піску, спішу на роботу", "третій лишній" та ін. Наприклад, виконання вправи "Передача емоцій" відбувалось наступним чином: учасники гри розміщувалися по колу і розподілялися за часовою стрілкою. Першому пропонувалось накопичити максимум негативних емоцій і однією-двома фразами "виплеснути" весь запас на свого сусіда, що під номером 2, стараючись вкласти у це повідомлення максимум темпераменту та емоцій /експресії, напруження/. Другий, ніяк не відповідаючи першому, формулював власні фрази, можна зовсім не пов'язані за змістом з отриманими, але прагнув "вкласти" в їхню промову отриманий емоційний знак і потенціал вилливу. Третій також передавав емоції по колу наступному. Гра продовжувалась, поки не вичерпається. Завдання змінюється на протилежне. Перший знімав запас негативних емоцій і пробуджував усі добрі, світлі сили своєї душі, концентруючи їх в одній-двох привітних фразах, ділився своїм гарним настроєм з сусідом. Другий, отримавши заряд позитивних емоцій, передавав їх третьому і т.д. У нашому випадку найважче було на початку гри першому гравцеві передати негативні емоції, він довго не міг "настроїтися" на гру, вже в процесі гри з кожним наступним гравцем вироблялося уміння "скинути" емоції, причому закінчувався етап на 3—4 колі.

Організація дидактичної емоційної взаємодії залежить багато в чому від рівня розвитку емпатії. Визначити рівень розвитку емпатії допомогла методика В. Бойка /Додаток Д/, з якою ми знайомилися на першому тьюторському занятті. У процесі наступних занять пропонуємо виконувати вправи, що сприяють розвитку вмінь бачити і розуміти емоційні стани іншої людини, емоційно відгукуватися на переживання інших. Це виконання вправ на розуміння почуттів іншої людини "Розмова через скло": домовитися про що-небудь за допомогою жестів "Подарунок", "Повідомлення" та ін. Щось на зразок дитячої гри "Зламане радіо" студентам пропонувалася вправа "Передача почуттів": всі стали в шеренгу один за одним, перший повертався до другого передавав йому мімікою якесь почуття /радість, гнів, подив, сум.../, другий — передавав це почуття третьому і т.д. У останнього запитували, яке почуття він отримав і порівнювали з тим, яке було послане на початку і як кожний учасник зрозумів отримане ним почуття. Уміння емпатичного слухання ми розвивали за допомогою вправ "Відображення почуттів", "Емпатія",

"Внутрішній голос", "Продовж щиро". Цікавою виявилася вправа "Внутрішній голос". Під час вибору учасників цієї гри старалися вибирати партнерами не друзів, а різних людей, але частіше всього в парі виявлялися друзі, т.б. ті, що, здавалося б, знають добре один одного.

Атмосфера відкритості, взаєморозуміння панувала під час виконання вправи "Продовж щиро", де кожен з учасників повинен висловлюватися щиро, не приховуючи своїх почуттів. Студенти вчилися поважати почуття один одного, уважно слухати, не перебиваючи і висловлювати те, що лежить на серці. Методика проведення таких тренінгів дала студентам імпульс до саморозкриття, а емоційний фон сприяв творчій самоактуалізації. В процесі такої взаємодії студентів між собою відбувалися позитивної зміни в "Я" концепції студентів, усунення особистісних комплексів і бар'єрів, що в свою чергу послужило базою для формування за допомогою інших форм необхідних професійно-педагогічних навичок, культури емоцій, виробленню індивідуальної моделі дидактичної емоційної взаємодії.

Ми уже торкнулися побічно тих технологій навчання, що використовували в процесі взаємодії. У зв'язку з реалізацією другої умови ми активно використовували особистісно орієтовані технології та методи і прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Активізації дидактичної емоційної взаємодії та процесу засвоєння знань сприяло використання на заняттях дидактичних ігор. Дидактична гра будь-якого виду

— це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, використання методів та прийомів у штучно створених умовах, які відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі чи вузі і в особистісних взаємостосунках [3, с.15]. Важливо використовувати різні види ігор: аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, інцидентів, вирішення педагогічних задач, ігрове проектування, рольові ігри і т.п.

Ми використовували ігри як технології організації навчання і як метод на конкретному занятті. Ігрові методи є своєрідним засобом дидактичної емоційної взаємодії. Саме у процесі їх використання студенти навчалися методики взаємодії між собою та готувалися до дидактичної емоційної взаємодії з учнями. Умовність гри характеризувалась двоплановістю діяльності та стосунків. З однієї сторони виступав студент зі своїми характерними особливостями, а з іншої ситуація зі своїми вимогами і умовами. Гра носила невизначений та символічний характер. Кожна ситуація не є калькою діяльності. "Кроки" вчителя і учнів — це є символи певних дій. Але при програванні часто мала значення особистість студента, тому що ці символи є не визначені і не конкретні. Особливість таких методів в тому, що у грі кожна ситуація є чітко обмежена у часі і просторі, це робить ігрову діяльність динамічною та насиченою подіями. На відміну від використання традиційних методів, ігрові вимагали від кожного студента активності, знімали бар'єр між викладачем і студентами, дозволили виділити індивідуальні здібності при розв'язанні задач, вчили студентів взаємодіяти з викладачами у процесі навчання.

Кожний використаний нами ігровий метод активізації підготовки студентів до дидактичної емоційної взаємодії мав такі цілі:

1. Організаційно-діяльнісні — це розвиток ініціативи, вміння розробляти нестандартні стратегічні рішення, вміння організувати групи тренінгу студентів до участі у даній грі, вміння провести гру.
2. Інноваційні — розвивати творче мислення, прагнення нестандартно підходити до розв'язку педагогічних ситуацій.
3. Комунікативні — сприяти розвитку у студентів вербальних та невербальних засобів спілкування.
4. Перцептивні — розвивати професійну проникливість, пильність, педагогічну інтуїцію, здатність сприймати та розуміти іншу людину.
5. Формування у студентів умінь керувати власними емоціями та

настроєм, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників.

У спецкурсі нами заплановано і проведено ділову гру „Аукціон- презентація авторських варіантів задуму уроку”, яка мала за мету оволодіння студентами технологією розробки задуму уроку на ґрунті емоційної взаємодії вчителя з учнями, формування установки на творчий підхід до розробки задуму уроку, на діалогічну взаємодію. Ситуацією був обраний творчий семінар молодих педагогів, на якому обговорювалося питання, як зробити урок цікавим, корисним для учнів, використовуючи методи і форми, що найбільше сприяють дидактичній емоційній взаємодії між учителем і учнями. Семінар проводився у формі аукціону, на який подано кілька авторських робіт — розробок задумів уроку. Учасники аукціону' запропонували версію розв'язання проблеми уроку і продемонстрували свої роздуми власними прикладами, а також захищали власну концепцію уроку. Була обрана також група підтримки „Добре око”, завданням якої було знайти в розробках уроку позитивні моменти емоційної взаємодії, обґрунтувати їх доцільність і спрогнозувати ефективність у реальній шкільній практиці. Опонентами виступили студенти групи „Критичне око”, завданням яких було сформулювати запитання до студентів, що презентували власні розробки уроків, які потребували ґрунтовного роз'яснення своєї професійної позиції в розробці задуму уроку. Група експертів виділила найкращі авторські ідеї, які було запропоновано для популяризації серед студентів факультету і подання на конкурс педагогічної майстерності.

Вирішення педагогічних задач, які в класичному виді є самостійною формою професійної підготовки, в процесі модульного навчання було трансформовано у психокорекційну технологію. Так, під час заняття учні педагогічного класу інсценували реальну ситуацію: ”На уроці німецької /англійської, французької, іспанської мови/ до учителя підходить учень і

повідомляє, що він зламав магнітофон. Перед цим у кабінеті директора тільки йшла мова<sup>133</sup> про бережне ставлення до ТЗН, тому що з ними у школи проблема. Учитель ... /дії учителя/'. Серед студентів розподілилися ролі учителя мови, класного керівника, директора школи /розігрується ситуація та її вирішення героями/. Студенти аналізували невербальну та вербальну взаємодію між її учасниками, визначали, які емоції переважають з боку кожного учасника. Після програвання ситуації відбувся її детальний аналіз.

Професійно-педагогічний тренінг дозволив студентів придбати навички та знання в області психології індивідуальності, групи, взаємодії, навички спілкування, вміння ввійти в контакт, слухати, спостерігати та ін.; переконувати, сформувані установки, що необхідні для успішної взаємодії, наприклад, готовність розглянути проблему "під іншим кутом"; розвивати здатність до самоаналізу, до розуміння інших людей, здатність до саморегуляції, вміння коригувати стосунки з оточуючими; придбати навички саморегуляції емоційних станів.

Ефективність професійно-педагогічного тренінгу виявилася у тому, що учаснику надавалася можливість безпосередньо під час взаємодії оцінити свою індивідуальність, засвоїти прийоми та методи глибокого проникнення у світ внутрішній, що веде до розширення можливостей самоаналізу /рефлексія/ і до більш адекватного пізнання інших людей /перцепцій/, а також можливість корекції відповідних професійних установок. Для викладачів (студентів) ця освітня технологія дозволила об'єднати фрагменти релаксації з навчанням, невербальною взаємодією та закріпленням цих навичок у ігровій, природній обстановці.

Виробленню вміння взаємодіяти сприяла така дидактична технологія емоційної взаємодії, як дискусія. Під час суперечки, дискусії студенту давалася можливість для самовираження, реалізації "Я" концепції, навчання мистецтву полеміки, діалогу, поваги до думки інших, виробленню вміння слухати. Відбулися зміни у характері взаємодії між суб'єктами навчального процесу, викладач виступив рівноправним учасником дискусії, він за необхідності міг виступити в ролі "консультанта" чи "м'якого критика". У студентів сформувалася орієнтація на врахування емоційного стану партнерів по взаємодії. У групі створився таким чином позитивний емоційний клімат, стимулювалося та активізувалося ствердження студентом власного "Я"; встановився емоційно- особистісний стиль дидактичної емоційної взаємодії. Наприклад, під час вивчення теми "Роль емоцій у навчально-пізнавальній діяльності" виникло деяке протиріччя, яке потрібно було

підтвердити, або ж відкинути: "Чи потрібні негативні емоції у навчальній діяльності?" Для цього ми розглянули функції емоцій, визначили роль емоцій в навчанні, як впливають емоції на навчально-пізнавальну діяльність і дійшли групового висновку, що в одних випадках негативні емоції спонукають учнів до дії, а в інших виступають деструктивним фактором навчально-пізнавальної діяльності. Отже, емоції потрібно не подавляти, а спрямовувати. Під час вивчення теми "Емоційна взаємодія педагога і учня в навчально—виховному процесі" дискусію викликало питання ефективності дидактичної емоційної взаємодії. Студенти визначили критерії ефективності дидактичної емоційної взаємодії, а також її результативність. У названих випадках дискусія використовувалась як метод навчання. Як технологію дискусію ми використали при вивченні теми "Форми організації навчання".

Для викладачів ця технологія дає реальну можливість вивчення міри оволодіння студентами теоретичною базою і планувати подальшу роботу з орієнтації на формування умінь дидактичної емоційної взаємодії.

Самопрезентація та презентація свого предмету інтегрувала в собі різноманітні знання, уміння та навички, що отримали студенти на попередніх заняттях. Викладачі та учні змогли оцінити дієвість використаних методів, прийомів, технологій навчання, а також творчий, нестандартний підхід студентів, що особливо сподобалося учням. Високі оцінки експертів отримали ті студенти, які використали у своєму представленні оригінальність, показали любов до професії та дітей. Наприклад, щоб викликати зацікавленість предметом, студенти вдавалися до казкових героїв, демонстрували відеофільми про життя, культуру інших народів /факультет РГФ/, запрошували учнів до подорожі по Англії /Америці, Франції/, студенти іспанської групи запросили гостю з Іспанії, яка розповіла учням про Іспанію та необхідність вивчення іспанської мови. Студенти під час самопрезентації старалися вплинути емоційно на слухачів, торкнутися їх почуттів, викликати симпатію до себе та свого предмету, використовуючи прийоми дидактичної емоційної взаємодії.

Як особистісно орієнтовану технологію навчання ми використовували мікрвикладання: Фрагмент уроку англійської /німецької, французької, іспанської/ мови з використанням методів та прийомів дидактичної емоційної взаємодії. Після чого проводився аналіз мікрвикладання. Таким чином, відбувалась професійна ідентифікація майбутніх спеціалістів. Студенти мали можливість у реальних умовах апробувати



особистісні реальні професійні моделі дидактичної емоційної взаємодії.

Особливий інтерес для дидактичної емоційної взаємодії мало використання ситуаційних вправ /Case Зісіу/. Під час вирішення ситуаційної вправи "Педрода прийняла рішення відрахувати" групу поділили на чотири підгрупи. За допомогою жеребкування визначилися підгрупи "Директор гімназії", "Мама", "Настя", "Кореспондент", котрі колективно на протязі 15 хв. дискутували, обговорюючи питання "Хто винен в тому, що сталося?" і "Що потрібно зробити кожному причетному до справи, щоб розв'язати конфлікт?". У ході обговорення кожна група прийшла до якоїсь точки зору, детально аналізуючи ситуацію, та аргументуючи висловлене /відповідно до рольової установки групи/. В ході обговорення викладач /він же ведучий дискусії/ визначив активних учасників груп, стимулюючи призами. Кожна з груп обрала найактивнішого учасника для участі в рольовій грі. Таким чином, через 15 хв. дійові особи зайняли місця в центрі аудиторії. Розігралася ситуація, коли мама приходить до директора, щоб в'яснити, чому її дочку виключають з гімназії, директор викликає до себе ученицю і між ними теж відбувалася розмова. Потім відбулася розмова між донькою та мамою. Кореспондент газети зустрівся з героями, щоб відповісти на запитання: хто ж винен у тому, що сталося? Аудиторія слідкувала за ходом рольової гри і визначала, хто з героїв займає яку позицію /визначаючи стратегію взаємодії за Томасом/. Потім кожний пропонував варіанти вирішення даної проблеми, даючи рекомендації героям кейсу /виходячи з програної ситуації/.

Під час ведення дискусії ведучий спрямовував її в одне русло, слідкував за тим, щоб вона не розпливалася. В кінці ним було підсумовано результати дискусії, проаналізовано емоційні стани /власні та студентів/. На наступне заняття учасникам далось завдання; "Які методи виховання ви застосували б до Насті. Що можна порекомендувати мамі дівчинки?".

На цьому занятті не було пасивних чи байдужих — всі брали активну участь у вирішенні проблеми, виробляючи необхідні уміння та навички прийняття рішення, відчуваючи всю відповідальність, яка лягає при цьому на них. Так у ході гри вирішувалася

реальна життєва ситуація. І якщо в житті іноді неможливо змінити прийняте рішення, то під час навчання кожне прийняте рішення детально аналізується, зважуються всі "За" і "Проти", що дає можливість прийняти оптимальне рішення. В цьому і є перевага колективної, групової взаємодії.

На закінчення всіх занять проводилось анкетування, під час якого студенти висловлюють оцінку щодо задоволення від нього, також проводиться невеличке опитування; "Які почуття виникли у вас на початку заняття та в кінці заняття? .

Як уже зазначалося вище, однією з ефективних особистісно орієнтованих технологій навчання, яку ми використовували на своїх заняттях, була мозкова атака. В нашому курсі вона носила завершуючий характер. При проведенні мозкової атаки на тему "Психолого— педагогічні умови ефективної дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент" учасники були розподілені в такі групи, кожна з яких мала відповідне функціональне навантаження: група генерування ідей, група критичного аналізу запропонованих ідей, група захисту ідей, що критикуються, група остаточних рекомендацій. По ходу атаки користувалися правилами: на етапі генерування ідей будь-яка критика заборонена, приймаються будь-які ідеї; на етапі критики ідей їх захист заборонений, критикуються ті ідеї, що генерувалися; на етапі захисту захищаються тільки ті ідеї, що критикувалися, група остаточних рекомендацій враховує всі зауваження і виносить певне рішення. Ведучий слідкував за дотриманням групами регламенту, щоб всі висловлені думки фіксувалися на дошці. Експерти оцінювали роботу кожного учасника та групи за такими критеріями: оригінальність, новизна та практична

значущість ідеї, якість висловлювання, повнота відповідей на питання, коректність поведінки по ходу обговорення, дотримання регламенту.

Ми спостерігали, що організована таким чином мозкова атака сприяла позитивній дидактичній взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Змінились у кращу сторону відносини між викладачем та студентами. Така взаємодія створила умови творчості, співпраці, довіри. У студентів виробилися уміння самостійно мислити, спілкуватися, висловлювати та аргументувати свою думку, а також прислухатися, цінувати, поважати думку інших. Мозкова атака дала змогу студентів виконувати функції, які традиційно виконує викладач: інформаційну, організаторську, управлінську, контролюючу. Сприятливий психологічний клімат під час заняття сприяв тісній емоційній взаємодії між викладачем та студентами.

Під час проведення занять нами використовувався протокол аналізу дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент", в якому фіксувалися дії викладача і відповідна реакція студентів (Додаток П). Аналіз показав, що активна взаємодія між викладачем і студентом відбувається на заняттях, де використовувались особитісно орієнтовані технології навчання. На традиційних заняттях активний викладач, а студент пасивний; викладач не використовує різноманітні засоби взаємодії зі студентами, а притримується традиційного підходу /лекція - повідомлення інформації - яку студент пасивно сприймає, або ж не сприймає взагалі, займаючись посторонніми справами; семінарське заняття - викладач задає питання - студент відповідає, активність з боку студента незначна/. На наших заняттях спектр засобів взаємодії значно розширився — викладач і студенти сприймали почуття один одного, викладач застосовував вербальні та невербальні засоби, реагував на міміку та пантоміміку студентів, а ті, в свою чергу, розуміли викладача. Активно використовувалися проблемні питання, різні форми спільних дій, включення студентів в практичну діяльність. І як результат — студенти відчували задоволення, вони прагнули взаємодіяти, їхні відповіді на питання були повними, видна зацікавленість, всі шукали відповіді, активно брали участь у груповій роботі, задавали питання, активно обговорювали проблеми.

Використання на заняттях з педагогіки перерахованих технологій, методів і прийомів сприяло усвідомленню студентам своєї індивідуальності, готовності до диференційованої оцінки своєї праці, підвищенню професійного інтересу майбутнього фахівця, передбачало співпрацю викладача і студента, постановку і вирішення творчих, професійно значущих завдань, різні форми співпраці викладача зі студентами та студентів між собою. Все це створило психолого- педагогічні передумови народження позитивного емоційного настрою занять. У процесі здійснення акту співробітництва, співдії у студентів не тільки виникало єдине "суттєве поле" професійної діяльності, але й єдине емоційне поле. Вони разом раділи, дивувалися, співчували, переживали. Позитивне емоційно забарвлення вносила також система міжособистісних взаємин, яка характеризувалася довірою, відкритістю, бажанням вислухати партнера по взаємодії.

Реалізація третьої умови яка передбачала створення ситуацій успіху в навчанні студентів тісно була пов'язана з реалізацією другої умови. Адже особистісно орієнтовані технології навчання і забезпечують створення ситуацій успіху. Зокрема ми використовували заохочення проміжних дій студентів, схвалювали їх рішення, підтримували добрим словом. Активно застосовували диференційований та індивідуалізований підхід у навчанні. Детальніше ми зупинимося на створенні таких ситуацій під час монографічного дослідження студентів.

Оскільки процес навчання є процесом взаємодії двох суб'єктів — викладача і студента, то для забезпечення емоційної взаємодії викладач має знати, яку модель необхідно обрати для взаємодії саме з цим студентом. Тому в процесі організації дидактичної емоційної взаємодії важливо разом з груповими формами використовувати індивідуальні форми роботи. Індивідуальну роботу ми планували, виходячи з результатів діагностики, одержаної за допомогою опитувальника Кеттела і методик вивчення емоційної сфери особистості. Так як у Романа Б. при тестуванні виявлено низьку міру активності, негнучкість, невиразність і нерозвиненість емоцій, ми спрогнозували модель взаємодії зі студентом, під час якої він міг би реалізувати свій емоційний потенціал у дискусіях, вирішеннях педагогічних ситуацій, прийнятті рішень, мозковому штурмі. Спочатку ми рекомендували Роману проведення самоспостереження за такою схемою: відмічати, чи завжди оточуючі розуміють його за зовнішніми ознаками прояву емоцій; на основі життєвих спостережень конкретизувати зовнішні ознаки прояву емоцій (скласти

власний опис), здійснити самоаналіз діагностування емоцій за зовнішніми ознаками; опираючись на самоаналіз, визначити програму самовиховання. Потім студенту було запропоновано взяти участь у професійно-педагогічному тренінгу для вироблення необхідних перцептивних, експресивних і комунікативних умінь і навичок організації дидактичної емоційної взаємодії „учитель-учень”. На наступних заняттях Роман Б. отримував індивідуальні завдання з вирішення педагогічних ситуацій. Для участі у науково-практичній студентській конференції ми запропонували Роману провести дослідження з проблеми „Використання емоційного потенціалу інноваційних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови” і виступити з доповіддю. У процесі виконання дослідження студент здійснив аналіз практичного застосування інноваційних методів і форм організації навчання на факультеті РГФ, емоційних станів студентів під час використання традиційних і інноваційних технологій навчання. Індивідуальна робота зі студентом була проведена і при підготовці його для участі у конкурсі „Професійно-педагогічна майстерність-2000”. Ми спрогнозували особистісно орієнтовану модель емоційної взаємодії студента з учнями. Під час написання конкурсної психолого-педагогічної характеристики на учня Роман Б. здійснив діагностику емоційних станів учня за запропонованими методиками [243, с. 78- 89]. У висновках і рекомендаціях запропонував шляхи корекції виявлених недоліків у емоційній сфері учня. Під час проведення фрагмента уроку підтримував емоційний і інтелектуальний контакт з учнями, використав метод створення ситуації успіху і емоційного сплеску та заохочення. Стиль взаємодії, обраний студентом — емоційно-особистісний. У вирішенні нестандартної педагогічної ситуації зайняв позицію співробітництва з учнями. В результаті Роман Б. виборов 1 місце у конкурсі „Професійно-педагогічна майстерність- 2000”, що був проведений серед студентів ОНУ.

Студентка Юля Т. виявила занижений рівень розвитку емпатичних здібностей, високий рівень тривожності, неадекватний прояв емоцій. У результаті педагогічного спостереження, індивідуальних бесід ми дійшли висновку, що студентка невпевнена, не вміє критично оцінювати свої взаєностосунки з оточуючими, вимоглива до інших, а не до себе, у взаємодії з учнями проявляє авторитаризм, у вирішенні конфліктної ситуації займає позицію конкуренції. З метою розвитку критичного ставлення до себе ми рекомендували Юлі Т. провести самоспостереження за схемою: фіксувати протягом місяця, як часто оточуючі були незадоволені нею; вказати, які її недоліки в емоційній сфері призвели до непорозуміння, конфлікту в кожній із зазначених ситуацій; відповідно до самоаналізу

визначити програму саморегуляції емоційних станів. Для гальмування негативних емоцій і вербальної агресії ми запропонували використовувати вправи на релаксацію психофізичної сфери, „Контраст”, на розвиток емпатії, оволодіння елементами емоційної взаємодії [243]. Невпевненість студентки ми спланували перебороти через створення ситуацій успіху у навчанні. Насамперед ми зацікавили Юлю предметом педагогіки, мистецтвом майбутнього вчителя перевтілюватися на уроці, жити життям учнів, їх проблемами. Цим ми змінили ставлення студентки до предмета педагогіки і професії вчителя. Юля отримувала індивідуальні завдання, які дали змогу їй відчувати себе впевненою на заняттях з педагогіки. Схвалення дій студентки, що були спрямовані на розвиток учня як суб'єкта навчальної діяльності під час роботи з учнями педагогічного класу, залучення самої до активної діяльності дало змогу уникнути стереотипу моделі взаємодії авторитарного учителя, який вона обрала на початку експерименту

Виконання цих завдань сприяло розвитку емпатії, емоційної виразності, впевненості у собі і адекватної самооцінки.

Важливою ланкою реалізації дидактичної емоційної взаємодії стала науково-дослідна робота студентів. Ми виходили з того, що наукова робота завжди сприяє включенню студентів в активну пізнавальну діяльність і цим забезпечує глибше проникнення у сутність проблеми, що досліджується. Тому процес організації науково-дослідної роботи студентів експериментальної групи передбачав поетапне зростання обсягу і складності цієї роботи, і реалізувався як під час навчальних занять, так і у самостійній дослідницькій роботі студентів. Було передбачено виконання індивідуальних дослідницьких завдань, написання рефератів, підготовка доповідей на студентські науково-практичні конференції, написання курсових робіт, виконання робіт на олімпіади з педагогіки, участь у конкурсі „Професійно-педагогічна майстерність”. Добір дослідницьких завдань для наукової роботи студентів здійснювався нами таким чином, що вони сприяли осмисленню значення проблеми емоційної взаємодії у процесі навчання, висвітленню окремих її питань, формуванню дослідницьких умінь та навичок. Ці завдання підвищували інтерес студентів до проблеми дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”, „учитель-учень”, а також сприяли формуванню пізнавальних мотивів у структурі

мотиваційної сфери особистості, розвитку педагогічних здібностей.

Дослідження виявило, що студенти, які брали активну участь у науково-дослідній роботі, на прикінцевому етапі відзначалися високим рівнем дидактичної емоційної взаємодії.

Так, активну участь у науково-дослідній роботі брала Оля П. Вона провела діагностику особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності викладачів факультету РГФ і опитування студентів факультету РГФ за методикою „Викладач-студент”. Дані опитування засвідчили таку тенденцію: існує залежність між оцінкою студентами діяльності викладача і самооцінкою викладачами стилю своєї діяльності. На основі проведеного дослідження студентка виступила з доповіддю на студентській науково-практичній конференції.

Роман Б. взяв участь у конкурсі „Професійно-педагогічна майстерність- 2000” і посів призове 1 місце. Важливе значення для реалізації дидактичної емоційної взаємодії майбутніх викладачів надавали педагогічній практиці - шкільній і вузівській. Під час практики у студентів — майбутніх викладачів формуються уміння самостійно розв'язувати педагогічні завдання, виходячи із загальних принципів і з урахуванням конкретних умов і ситуацій роботи. Важливо зазначити, що в умовах педагогічної практики студенти мають справу з цілісним процесом навчально-виховної роботи у всій її різноманітності і складності, а не з окремими завданнями, які спеціально добираються і аналізуються у навчальних аудиторіях. Проте способи розв'язання реальних практичних завдань у студентів ще тільки формуються, оскільки педагогічна практика — це ланка цілеспрямованого навчання студентів. Викладач і вчитель систематично спрямовує, організовує і керує діяльністю студентів, тому педагогічні завдання, що розв'язують студенти під час шкільної і магістерської практики зберігають ще свій навчальний характер, незважаючи на те, що студент діє в цілісній реальній ситуації.

Слід також зазначити, що під час педагогічної практики виникає протиріччя: з умов керованого у навчальних цілях процесу розв'язання педагогічних завдань з його поетапністю і послідовністю, з поступовим нарощуванням складності висунутих викладачем проблемних завдань студент, потрапляючи у реальний навчально-виховний процес, зустрічається з нагромадженням проблемних педагогічних ситуацій, що виникають щохвилини, щогодини і вимагають негайного реагування, а найголовніше - оптимального розв'язання.

Яким же чином має бути організований у цих умовах процес розв'язання педагогічних завдань?

Провідний принцип, який ми використовували для органічного включення навчальних завдань у реальний процес практичної діяльності студентів, полягав у тому, щоб, по-перше, розв'язувати ці завдання поетапно (аналіз відвіданих уроків (занять) вчителів (викладачів), проектування, проведення і аналіз власних уроків (занять)); по-друге, зцементувати ці поетапні рішення єдиними підходами, вміннями аналізу та критеріями оцінки.

Перший з цих етапів - організація спостережень студентів на уроках досвідчених вчителів (заняттях викладачів у вузі). На це відводиться перший тиждень педагогічної практики студентів IV курсу (магістрів V курсу). Студенти відвідували уроки (заняття), а потім аналізували їх за схемою. Зокрема, в процесі аналізу уроків і занять крім традиційного аналізу висвітлювалися такі питання, що стосуються нашої проблеми:

1. Як добирався зміст навчального матеріалу з урахуванням розвитку емоційної сфери учнів (студентів) і з точки зору його значущості та інтересу для учнів (студентів)?
2. Чи був встановлений емоційний контакт між вчителем і учнями (викладачем і студентами) на початку уроку (заняття)?
3. Які використовувалися методи і прийоми, що активізували навчально-пізнавальну діяльність, створювали позитивні емоційні стани?
4. Яка була емоційна атмосфера на уроці (занятті)?
5. Який стиль емоційної взаємодії з учнями (студентами) характерний для вчителя



(викладача)?

6. Яку позицію у взаємодії займав вчитель (викладач) на різних етапах організації спільної з учнями (студентами) навчальної діяльності?

7. Наскільки гнучко і динамічно вчитель (викладач) знаходив шляхи розв'язання виникаючих проблемних ситуацій? Які використовував він при цьому засоби вербальної і невербальної взаємодії?

Уроки в школі і заняття у вузі всебічно аналізувались і детально обговорювались. Увага студентів зосереджувалася на організації вчителем (викладачем) емоційної взаємодії.

На другому етапі студенти розв'язували завдання проєктивного характеру, плануючи систему наступних уроків, добираючи навчальний матеріал, визначаючи методи і засоби емоційної взаємодії. При цьому перед ними ставилися ті ж питання, що обговорювались в процесі аналізу уроків і занять досвідчених викладачів. Велику допомогу в цьому студентам надавали наставники. Вони розповідали, як готуються до уроків і занять, ділилися власним досвідом планування вивчення окремих програмових тем. Студенти опановували технологією підготовки до навчальних занять.

Так як праця вчителя неможлива без імпровізації і студентам потрібно було вдаватися до „негайного аналізу і негайної дії”, то у процесі підготовки до уроків і занять ми орієнтували студентів на продумування двох-трьох варіантів вступного слова до нової теми, декілька варіантів формулювання одного й того ж запитання (диференційований підхід), студенти добирали кілька варіантів вправ для мовної зарядки, готували наочні засоби, роздатковий матеріал, індивідуальні завдання для кожного учня. Студент продумував, як він буде діяти, якщо часу не вистачить або залишиться додатковий час на уроці (занятті), якщо учні чи студенти не підготувалися до заняття тощо.

Нарешті, у процесі аналізу уроків і занять, проведених студентами-практикантами, їх увага знову акцентувалась на тому, наскільки вдало вони розв'язали поставлені завдання, при цьому аналіз проводився за тими загальними критеріями, які використовувалися на попередніх етапах роботи. З цією метою студенти аналізували власні уроки і уроки колег за єдиною схемою. Вони оцінювали успішність у досягненні основної мети уроку, ефективність побудови змісту навчального матеріалу, використання наочних засобів, роздаткового матеріалу, здатність встановлювати емоційний контакт, активізувати навчально-пізнавальну діяльність, оптимально використовувати методи і прийоми

навчання, що сприяють дидактичній емоційній взаємодії „учитель-учень” тощо.

Під час педагогічної практики студенти проводили також діагностування особливостей емоційної сфери окремих учнів і студентів і на цій основі розробляли стратегію і тактику у стосунках з учнями і студентами, склали психолого-педагогічну характеристику на учня і студента.

Кожний студент вів щоденник педагогічних спостережень, в якому аналізував і оцінював результати психолого-педагогічної діяльності, виявляв власні досягнення, помилки, невдачі, визначав причини недоліків у своїй роботі, здійснював пошук можливих варіантів поліпшення власної діяльності, визначав бажані зміни і перспективи в розвитку емоційної взаємодії в процесі навчання.

Таким чином, завдання, які виконували студенти у ході педагогічної практики сприяли актуалізації, узагальненню і поглибленню теоретичних знань щодо засад дидактичної емоційної взаємодії, розвитку, корекції і вдосконаленню сформованих умінь і навичок організації дидактичної емоційної взаємодії „учитель-учень”, „викладач-студент”.

Отже, у процесі формуючого експерименту нами була апробована експериментальна методика організації дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”, яка знайшла реалізацію у таких напрямках дослідно- експериментальної роботи:

- розширення і поглиблення знань студентів з проблеми організації дидактичної емоційної взаємодії шляхом введення додаткового матеріалу в зміст курсів „Педагогіка”, „Педагогіка вищої школи”, „Основи педагогічної майстерності”, „Методика виховної роботи”, в тематику курсових робіт, педагогічних олімпіад, конкурсу педагогічної майстерності; впровадження курсу „Основи дидактичної емоційної взаємодії”;
- впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, методів і прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів і створюють позитивні емоційні стани;
- розробка моделей індивідуальної взаємодії зі студентами на основі діагностики емоційної сфери і створення ситуацій успіху в навчанні студентів;
- формування, закріплення умінь і навичок організації ефективної емоційної взаємодії „учитель-учень”, „викладач-студент” у процесі проведення практичної частини спецкурсу і названих вище курсів і під час педагогічної практики;
- включення студентів у ситуації психологічно обґрунтованого самодослідження,

надання їм допомоги в оволодінні методами наукового самопізнання, самоаналізу й актуалізація на цій основі потреби у професійному самовдосконаленні.

Стрижнем експериментальної методики стала модель дидактичної емоційної взаємодії, функціонування якої забезпечили визначені нами педагогічні умови емоційної дидактичної взаємодії „викладач-студент”. Експериментальним шляхом доведено, що реалізація першої умови - поповнення змісту підготовки майбутніх викладачів питаннями організації емоційної взаємодії у процесі навчання сприяли розвитку когнітивного компоненту взаємодії; особистісно орієнтовані технології навчання, методи і прийоми дидактичної емоційної взаємодії, ситуації успіху у навчанні студентів сприяли змінам у характері взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності (т.б. емоційно-поведінкового і мотиваційного компонентів): реалізували суб'єкт-суб'єктні відносини, що забезпечують двосторонню емоційну активність у взаємодії: встановлюється емоційно-особистісний стиль взаємодії, виключається вплив учасників один на одного. Таке навчання створило позитивний психологічний клімат у групі: формувалася орієнтація на врахування емоційного стану партнерів по взаємодії. Організована таким чином взаємодія дозволила цілеспрямовано передавати ініціативу партнеру по взаємодії, викликаючи його позитивні емоції, що стимулювало інтелектуальний сплеск. Використані нами технології активізували ствердження студентом власного "Я", сприяли самопізнанню, саморозвитку, самоідентифікації, а також стали засобами самоактуалізації особистості майбутнього викладача. У студентів підвищився інтерес до занять, взаємодія між викладачами та студентами після експерименту мала не тільки навчальний характер, але і особистий.

### **2.3. Аналіз ефективності традиційної моделі взаємодії та експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті**

Суть нашої дослідно-експериментальної роботи на третьому етапі дослідження заключалася в кількісному та якісному аналізі результатів перевірки ефективності педагогічних умов організації дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент”, а також розробці та впровадженні науково-практичних рекомендацій для викладачів і студентів щодо організації дидактичної емоційної взаємодії.

Відповідно до програми експерименту на заключному етапі дослідження з метою виявлення ефективності розробленої моделі дидактичної емоційної взаємодії „викладач-

студент” ми провели порівняльний аналіз результатів дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент” у студентів експериментальної та контрольної групи. Для цього ми використовували дані

прямих і опосередкованих педагогічних спостережень за суб'єктами процесу навчання характеристики і самохарактеристики студент монографічні описи, результатів на кожному підсумковому замірі ( , - на початку середині; 3 - в кінці) використовувалися методи статистичної обробки (Додаток К).

Відповідно до загальних вимог, що ставляться до процедури психолог^ педагогічної діагностики, для одержання достовірних результатів формуючого експерименту необхідно було не тільки простежити за динамікою дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент", а й насамперед зафіксувати п вихідний стан до початку експериментального навчання.

Так, перший діагностичний зріз, констатуючий, був спрямований на визначення вихідного рівня емоційної взаємодії „викладач-студент» у процесі навчання. Оцінювання прояву ознак здійснювалося методом оцінки компетентними суддями за шестибальною шкалою відповідно до основних вимог експерименту в контрольній і експериментальній тупах булрозробленої автором методики діагностики, що описана в розділі 2.1. порівняльний аналіз показав, що розроблені нами показники ефективності дидактичної емоційної взаємодії на початку експерименту в контрльній й експериментальній групі були приблизно однаковими.

однаковими:

Таблиця 2.13

Результати першого діагностичного зрізу щодо рівнів дидактичн емоційної взаємодії „викладач-студент

Рівні	Кількість студентів %	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	7	6
Середній низький	43,7	45,5
	49,3	48.5

Як засвідчує таблиця 2.13, на початковому етапі формуючого експерименту 48,5% студентів контрольної групи і 49,3% студентів експериментальної групи мали низький

рівень дидактичної емоційної взаємодії у системі „викладач- студент”. Середній рівень спостерігався у 45,5% студентів контрольної групи і 43,7% студентів експериментальної групи. Високий рівень виявлено лише у 6% студентів контрольної і 7% студентів експериментальної групи.

З початком навчання ці показники почали змінюватися в кожній з досліджуваних груп. В експериментальних групах переважна кількість студентів оволодівали теоретичними основами дидактичної емоційної взаємодії: поняттями, суттю, основними характеристиками, структурою. На лекціях викладач використовував метод емоційно-морального стимулювання. Задля цього підбирався зміст матеріалу з прикладами з життя, художньої літератури, з цікавим біографічним матеріалом відомих педагогів. Подача матеріалу була яскравою, емоційною. Щоб зацікавити студентів предметом, лектор використовував цікаві приклади, парадоксальні факти, проведення аналогій. Часто обирався своєрідний підхід до розкриття теми, оригінальність висновків, нові деталі, постановка проблемних запитань. Цікавим було співставлення наукових і життєвих фактів, аналіз життєвих ситуацій. Студенти знайомилися з будовою та особливостями власної емоційної сфери, проектували емоційні особливості на світ професійних стосунків, працювали над еталонами емоційної виразності, оволодівали елементами емоційної культури. На практичних заняттях студенти відпрацьовували уміння побудови емоційної взаємодії в процесі навчання. В експериментальних групах на заняттях створювалася сприятлива, доброзичлива атмосфера довіри та відкритості. Між викладачем і студентами на початку експерименту встановлювався емоційний контакт, про що свідчили погляди, пози студентів. Він доповнювався інтелектуальним і як результат цього — педагогічний контакт у взаємодії. Викладач демонстрував повагу до думок студентів, створював ситуації діалогу, під час яких студенти виступали рівноправними учасниками, партнерами у взаємодії. Студенти охоче займали позицію суб'єкта взаємодії. З пасивних сприймачів інформації вони перетворилися на активних її шукачів. Викладач при цьому виступав у ролі консультанта і м'якого критика. Практичну частину курсу в експериментальних групах склали інтерактивні технології навчання, які закріплювали позицію і статус студента - суб'єкта процесу навчання. Студентам створювалися умови для реалізації потенційних можливостей у процесі навчання. Великим стимулом для активізації пізнавальної діяльності слугувала прилюдна похвала студентів, причому як відмінників, так і середніх. Для невпевнених створювалися

ситуації із подвоєними завданнями. Викладач заохочував, схвалював дії невпевненого студента у вирішенні проблеми, що давало поштовх до самостійних висновків.

У контрольних групах процес навчання здійснювався за традиційною схемою: викладач - транслятор знань, студент - їх споживач. Він не приділяв особливої уваги ні емоційним станам студентів, ні встановленню емоційного контакту, ні сприятливій атмосфері в аудиторії та формуванню емоційного клімату в групі. В практичній частині курсу мало місця відводилося інтерактивним технологіям навчання.

Другий діагностичний зріз, проміжний, проводився по закінченню 10 тижнів навчання і першої педагогічної практики на основі педагогічного спостереження, тестування, індивідуальної співбесіди компетентних суддів з кожним студентом. Розглянувши дані другого діагностичного зрізу не тільки крізь призму кількісного, але й якісного аналізу, ми одержали рівневий розподіл студентів, що відбито в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Результати другого діагностичного зрізу щодо рівнів дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”

Рівні	Кількість студентів, (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	16,9	9,1
Середній	59,2	48,5
Низький	23,9	42,4

Як видно з таблиці 2.14, в експериментальній групі високий рівень був характерний для 16,9% студентів, середній — для 59,2% і низький для 23,9% студентів. У контрольній групі студенти досягли нижчих результатів. 9,1% досліджуваних мали високий рівень, 48,5% - середній і 42,4% - низький рівень дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”. Результати другого (проміжного) заміру в контрольних і експериментальних групах свідчать, що в контрольних групах показники ефективності дидактичної емоційної взаємодії зросли порівняно з першим заміром на високому рівні на 3,1 %; середньому на ;>% і зменшились на низькому рівні на 6,1 %. В експериментальних групах показник високого рівня збільшився на 9,9 %, середнього на 15,5 % і зменшились показники низького рівня на 25,4 %.

Поданий аналіз другого заміру дозволив дійти висновку про значне зростання і перехід на вищий рівень дидактичної емоційної взаємодії в експериментальних групах відносно до показників контрольних груп. Одночасно необхідно зазначити, що використання в дидактичних модулях спецкурсу інтерактивних технологій, що акумулюють в собі різноманітні прогресивні форми і методи, сприяють засвоєнню студентами цих технологій та їх складових на особистісному рівні, що виражається в роботі з дітьми педагогічного класу.

У другому семестрі студенти експериментальних груп познайомилися і оволоділи практично методами та прийомами дидактичної емоційної взаємодії “учитель-учень”, розробляли власну професійну модель організації дидактичної емоційної взаємодії. На початку 5 курсу студенти проходили педагогічну практику, де закріпили отримані знання, вміння і виробили навички дидактичної емоційної взаємодії ”учитель-учень”. Після закінчення курсу було здійснено третій - прикінцевий діагностичний зріз з метою визначення рівнів дидактичної емоційної взаємодії студентів експериментальних і контрольних груп. Одержані дані подано в таблиці 2.15. З таблиці видно, що показники рівнів дидактичної емоційної взаємодії розподілилися таким чином: у контрольній групі високий рівень дидактичної емоційної взаємодії склав 10,6%, середній — 51,5% і низький - 37,9%. У експериментальній групі високий рівень склав 26,85, середній -53,5% і низький- 19,7%.



Таблиця 2.15

Результати третього діагностичного зрізу щодо рівнів дидактичної

Рівні	Кількість студентів, (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	26,8	10,6
Середній	53,5	51,5
Низький	19,7	37,9

Позитивні зміни відбулися в обох групах, однак в експериментальній групі вони були досить значущі (див. Додаток Р, С і табл.. 2.16):

Таблиця 2.16

Порівняльний аналіз рівнів дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» в експериментальних і контрольних групах (%)

Групи / рівні	Високий			Середній			Низький		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Е	7	16,9	26,8	43,7	59,2	53,5	49,3	23,9	19,7
К	6	9,1	10,6	45,5	48,5	51,5	48,5	42,4	37,9

Як видно з таблиці 2.16, в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення щодо рівневої характеристики дидактичної емоційної взаємодії. Так, на констатуючому етапі високий рівень був характерний для 7% студентів експериментальної групи, на проміжному - 16,9%, на прикінцевому етапі цей показник зріс уже до 26,8% (у контрольній групі, відповідно 6%, 9,1%, 10,6%). Середній рівень було виявлено на констатуючому етапі у 43,7% експериментальної і 45,5% - контрольної групи, на проміжному етапі - 59,2% (Ег) і 48,5% (Кг), на прикінцевому етапі - 53,5% (Ег) і 51,5% (Кг). У експериментальній групі значно зменшилися показники низького рівня (49,3%, 23,9%, 19,7%), тоді як у контрольній групі зміни відбулися незначні (відповідно 48,5%, 42,4%, 37,9%).

Наведені дані перевірялися методами вторинної статистичної обробки (Додаток К), зокрема “хі-квадрат критерій формулою, яка засвідчила в експериментальній групі вищі показники значення від табличного значення  $m - I = 2$  міри свободи при вірогідності допущення помилки менше ніж 0,001. Отримане нами значення хі-квадрат дорівнює 76, що більше відповідного табличного, яке складає 13,82. Значить, гіпотеза про значущі зміни, що відбулися в експериментальній групі в результаті проведеного експерименту підтвердилася. У контрольній групі отриманий показник дорівнює 6,6, що менше табличного значення. Відповідно, значимих зрушень у контрольній групі не відбулося.

Для надійності одержані дані щодо коефіцієнта ефективності дидактичної емоційної взаємодії (Додаток Р, С), який ми вираховували за формулою (2.1), було перевірено за допомогою І-критерія Стьюдента. Одержані дані відображено в табл. 2.17:

Таблиця 2.17

Порівняння вибірових середніх величин коефіцієнта ефективності дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”

Параметр аналізу	Контрольна група					Експериментальна група					{-критерій Стьюдента
	Початковий зріз		Прикінцевий зріз		1-критерій	Початковий зріз		Прикінцевий зріз		1-критерій	
	X	$z^2$	X	$z^2$		X	$z^2$	X	$z^2$		
К	0,33	0,02	0,41	0,03	2,96	0,37	0,04	1,18	0,49	9,42	8,97

Як видно з таблиці, у контрольній групі показник  $I = 2,96$ , який більше табличного значення з ймовірністю помилки 0,05. Це означає, що у цій групі відбулися зміни і середні значення, що дорівнюють 0,33 і 0,41, статистично достовірно відрізняються одне від одного. В експериментальній групі показник  $i = 9,42$  більше табличного значення з ймовірністю помилки 0,001 (99,9%) і означає, що середні величини із двох вибірок дійсно статистично достовірно відрізняються. Підтвердилася і гіпотеза про те, що вибірові середні величини контрольної і експериментальної групи на прикінцевому етапі експерименту, які дорівнюють у нашому випадку 0,41 і 1,18, статистично достовірно відрізняються одна від одної ( $I = 8,97$ ), при вірогідності допустимої помилки 0,001.

Для більш точної діагностики ми досліджували ще динаміку розвитку окремих показників дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”. І ак, для забезпечення достовірності когнітивних показників дидактичної емоційної взаємодії окрім виявлення теоретичних знань і умінь студентів на початку і в кінці вивчення курсів студентам обох груп запропонована діагностика рівнів емоційної стабільності, емоційних перешкод у встановленні емоційних контактів та емпатичних здібностей. Результати відображені в табл. 2.18, 2.19, 2,20, та рис. 2.1, 2.2.

Таблиця 2.18

Динаміка зміни рівнів емоційної стабільності в контрольній та експериментальній групах

Рівні	Контрольна група				Експериментальна група			
	На початку експерименту		В кінці експерименту		На початку експерименту		В кінці експерименту	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Достатній	23	34,5	26	39	26	36	46	64,5
низький	43	67	40	61	35	64	25	35,5

Як видно з таблиці, на початку експерименту достатній рівень емоційної стабільності мали 34,5% студентів контрольної і 36% студентів експериментальної групи, низький рівень - 67% студентів контрольної і 64% експериментальної групи. На прикінцевому етапі дослідження достатній рівень виявився у 64,5% студентів експериментальної групи і тільки у 39% студентів контрольної групи. На низькому рівні залишилося відповідно 61% студентів контрольної і лише 35,5% студентів експериментальної групи. Хі-квадрат критерій показників контрольної групи склав 1,1, що менше табличного значення, яке дорівнює 10,83 при ймовірності допустимої помилки менше ніж 0,001. Відповідно, значимих зрушень за цими параметрами у контрольній групі не відбулося. В експериментальній групі хі-квадрат критерій дорівнює 16,7, що більше табличного значення. Відповідно, у цій групі відбулися значущі зміни у розвитку емоційної стабільності. Аналіз показників початкового та прикінцевого заміру діагностики рівня емпатичних здібностей дозволяє констатувати, що зміни в експериментальних групах відбулися як за загальним рівнем, так і за конкретними каналами емпатії (Додаток М.1),

причому збільшився у два рази високий рівень за каналами: раціональним, проникаючої здібності в емпатії та ідентифікації. Незначні зміни відбулися за емоційним та інтуїтивним каналами. Порівняно з контрольними групами на рис. 2.10 показане значне зростання в експериментальній групі загальних рівнів емпатії. Так високий рівень збільшився у 10 раз, а низький зменшився у 2 рази.

У таблиці 2.19 відображена динаміка рівнів емпатичних здібностей студентів контрольної і експериментальної групи.

Таблиця 2.19

Порівняльний аналіз рівня емпатичних здібностей у контрольних та експериментальних групах (%)

№	Загальний рівень емпатії	Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку	В кінці	На початку	В кінці
1	високий		1,5		15,2
2	середній	16,5	22,8	43,1	56,2
3	занижений	68	63,6	46,4	22,7
4	дуже низький	15,5	12,2	10,5	5,9

Як бачимо, високого рівня емпатії на початку експерименту не виявлено ні в експериментальній, ні в контрольній групах. Середній рівень зафіксовано у 16,5% студентів контрольної і 43,1% експериментальної групи, занижений рівень емпатії був властивий 68% студентам контрольної і 46,6% студентам експериментальної групи. Дуже низький рівень виявлено у 15,5% респондентів контрольної і 10,5% експериментальної групи. В кінці експерименту спостерігалася така динаміка розвитку рівнів емпатії: високий рівень у студентів контрольної групи склав лише 1,5%, тоді як у студентів експериментальної групи він виявився значно більшим — 15,2%. Середній рівень був характерний для 22,8%

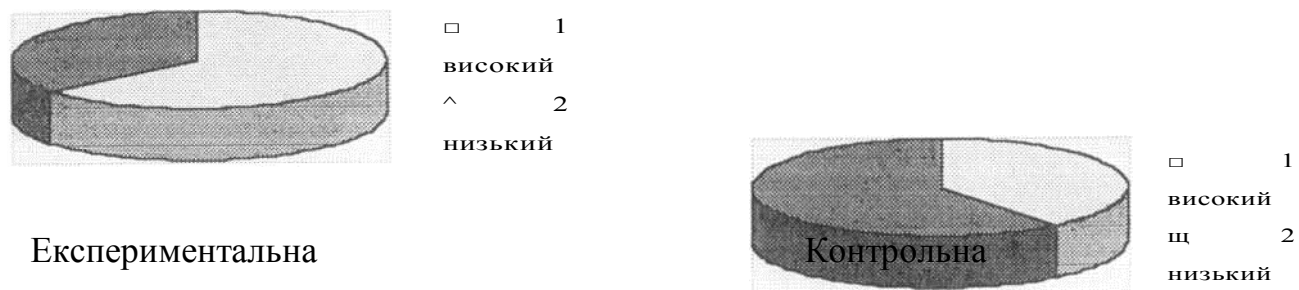
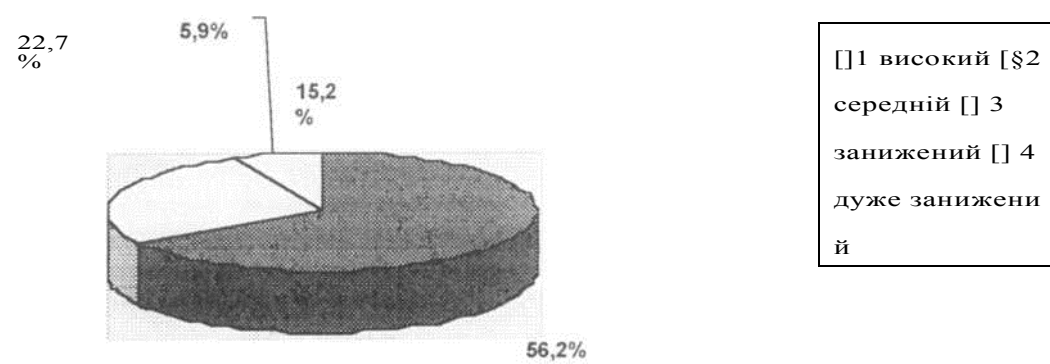


Рис. 2.1. Діаграма порівняльного аналізу рівня емоційної стабільності під час прикінцевого заміру в контрольній і експериментальній групах.

Порівняльний аналіз діагностики рівня емпатичних здібностей у студентів експериментальної групи



Порівняльний аналіз діагностики рівня емпатичних здібностей у студентів контрольної групи

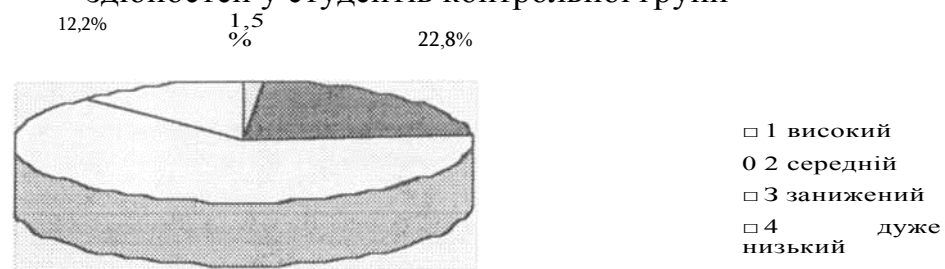


Рис. 2.2 Діаграми порівняльного аналізу діагностики рівня емпатичних здібностей у контрольній та експериментальній групах.

студентів контрольної і 56,2% студентів експериментальної групи. У студентів експериментальної групи знизився занижений рівень емпатії і склав 22,7%. Тоді як у студентів контрольної групи тут відбулося незначне зрушення - відповідно 63,6%. Дуже низький рівень залишився у 12,2% студентів контрольної групи і 5,9% студентів експериментальної групи. Хі-квадрат критерій експериментальної групи дорівнює 14, що більше табличного значення, яке дорівнює 11,34 при ймовірності допустимої помилки менше ніж 0,01. Отже, можна говорити про значущі зміни у результаті проведеного експерименту.

Ми прослідкували за динамікою росту „перешкод” у встановленні емоційних контактів. Результати знайшли відображення у таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Порівняльний аналіз “перешкод” у встановленні емоційних контактів у експериментальних і контрольних групах

№	“Перешкоди”	Контрольна група				Експериментальна група			
		початок		кінець		початок		кінець	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1	Неуміння управляти емоціями дозувати їх	20	30	16	24	24	33	11	15,5
2	Неадекватний прояв емоцій	28	42	18	27	35	49	14	20
3	Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	13	19,5	7	10,5	7	10,5		
4	Домінування негативних емоцій	6	9	3	4,5	13	20	-	-
5	Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	9	14	7	10,5	18	25	6	8

Як видно з таблиці, на констатуючому етапі формуючого експерименту неуміння управляти емоціями, дозувати їх засвідчили 30% студентів контрольної і 33% експериментальної групи, неадекватний прояв емоцій виявлено у 42% студентів

контрольної і 49% експериментальної групи, негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій були притаманні 19,5% студентів контрольної і 10,5% студентів експериментальної групи. У 9% студентів контрольної і 20% експериментальної групи домінували негативні емоції у взаємодії, 14% контрольної і 25% експериментальної групи не мали бажання зближатися з людьми на емоційній основі. Наприкінці експерименту у студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) зменшилися показники “перешкод” у встановленні емоційних контактів, щодо невміння управляти емоціями, дозувати їх (15,5%); неадекватний прояв емоцій (20%), негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій (0%); домінування негативних емоцій (0%) небажання зближатися з людьми на емоційній основі (8%). У контрольній групі теж відбулися зміни, але вони значно менші, ніж у студентів експериментальної групи.

Для оцінки характеру взаємодії викладача і студентів під час проведення занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу в експериментальних і контрольних групах ми проводили якісний аналіз характеристик емоційної взаємодії. Для цього ми використовували методику ”Оцінка міри задоволеності заняттям”. Студенти висловлювали своє задоволення чи незадоволення за допомогою таких показників (+1) - повністю задоволений; (-1) - повністю не задоволений; (+/4) - задоволений; (-/2) - не задоволений; (0) - не знаю. Коефіцієнт задоволення підраховували за формулою:

$$I = \frac{(+1)n_1 + (+/4)n_2 + (0)n_3 + (-/2)n_4 + (-1)n_5}{N}$$

де  $I$  коефіцієнт задоволення,  $n_1$  - кількість повністю задоволених;  $n_2$  - кількість задоволених;  $n_3$  - кількість тих, хто не відповів на питання;  $n_4$  - кількість незадоволених;  $n_5$  - кількість повністю незадоволених;  $n = n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5$  - загальна кількість опитаних. Результати відображені в табл.2.21.

Категорії аналізу	Експериментальна група			Контрольна група		
	1	2	3	1	2	3
Індекс задоволення спільною діяльністю /бали	0,15	0,36	0,6	0,13	0,3	0,38

Значно вищий індекс задоволення від спільної праці на заняттях виявився в експериментальних групах. На початку експерименту він склав 0.15 балів (у контрольній групі - 0,13), на проміжному етапі — 0,36 (у контрольній — 0,3), а на прикінцевому етапі - 0,6 (у контрольній відповідно 0,38 балів).

Також показники емоційно-поведінкові та мотиваційні визначалися експертами за шестибальною шкалою. Одержані дані відображено в таблиці 2.22. Як свідчить таблиця 2.22, на початку формуючого експерименту позитивне ставлення до навчання було характерне для 4,5% студентів контрольної групи і 8,5% студентів експериментальної групи, байдуже- відповідно 33,3% і 40,8% і негативне - у 62,2% і 50,7% студентів. На проміжному етапі показник позитивної мотивації у контрольній групі склав 7,6%, в експериментальній — відповідно 12,7%. Байдуже ставлення було зафіксовано у 40,9% студентів контрольної і 45,1% студентів експериментальної групи, негативне- у 51,5% студентів контрольної і 42,2% студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.22

Динаміка зміни показників дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”,

(%)

Показники		Контрольна група			Експериментальна група		
		1	2	3	1	2	3
Мотивація навчання	Позитивне ставлення	4,5	7,6	9	8,5	12,7	19,7
	Байдуже ставлення	33,3	40,9	45,5	40,8	45,1	49,3
	Негативне ставлення	62,2	51,5	45,5	50,7	42,2	31



Продовження табл. 2.22

Характер взаємодії	Емоційно-особистісний	6	7,6	10,6	5,6	14,1	25,4
	Емоційно-вибірковий	37,9	40,9	46,9	42,3	56,3	54,9
	Емоційно-ситуативний	56,1	51,5	42,4	52,1	29,6	19,7
Пізнавальна активність	Високий інтерес	4,5	7,6	9,1	7	15,5	31
	Показовий інтерес	42,4	45,5	50	45,1	47,9	53,5
	Інертний інтерес	53,1	46,9	40,9	47,9	36,6	15,5

На прикінцевому етапі позитивна мотивація навчання була у 9% студентів контрольної групи і 19,7% студентів експериментальної групи, байдужа відповідно у 45,5% і 49,3% і негативна - у 45,5% і 31% студентів. Характер емоційної взаємодії на високому рівні на початку формуючого експерименту виявився у 6% студентів контрольної і 5,6% студентів експериментальної групи, на середньому рівні — у 37,9% і 42,3% і на низькому — у 56,1% і 52,1% студентів. На проміжному етапі цей показник був на високому рівні у 7,6% студентів контрольної і 14,1% студентів експериментальної групи, на середньому рівні - у 40,9% і 56,3% і на низькому - у 51,5% і 29,6% студентів. На прикінцевому етапі формуючого експерименту цей показник на високому рівні виявився у 10,6% студентів контрольної і 25,4% студентів експериментальної групи, на середньому — відповідно у 46,9% і 54,9% і на низькому рівні — у 42,4% і 19,7% студентів. Високий інтерес до навчання на прикінцевому етапі формуючого експерименту виявило 9,1% студентів контрольної і 31% студентів експериментальної групи проти відповідно 4,5% і 7% на початковому етапі дослідження. Показова пізнавальна активність на прикінцевому етапі виявилась у 50% студентів контрольної і 53,5% студентів експериментальної групи проти відповідно 42,4% і 45,1% студентів на початковому етапі дослідження, інертний інтерес до навчання виявлено - відповідно у 40,9% і 15,5% досліджуваних проти 53,1% і 47,9%.

Порівняльний аналіз показує, що найбільш суттєві відмінності спостерігаються у рівнях розвитку такого показника, як пізнавальна активність.

Якісний аналіз результатів перевірки ефективності педагогічних умов засвідчив позитивні зміни в експериментальних групах. У кінці вивчення курсу студентам була запропонована анкета, в якій вони повинні були відобразити свою

думку про запропоновані форми, методи та технології навчання (Додаток И). Студенти визначили, які з них і настільки сприяли отриманню знань, умінь та навичок і організації дидактичної емоційної взаємодії. Також студенти відповіли на запитання: “Наскільки наші заняття вплинули на ваші емоційні стани? , виділили фактори, що, на їх думку, сприяли взаємодії між викладачем та студентами, кращі заняття, на яких були задіяні почуття, створена атмосфера та можливість для професійної самоідентифікації та самоактуалізації. Це вирішення педагогічних ситуацій, ситуаційних вправ, групові дискусії, мікровикладання та ін.

Серед позитивних факторів, що вплинули на процес навчання, названі емоційні: “сподобалась доброзичлива атмосфера заняття”, “заняття проходили цікаво”, “не було скучно”, “ переповнювали позитивні емоції”, „вражала щирість”, “була взаємна зацікавленість”. У відповідях аналізувався характер взаємодії: “можна було висловлювати свою думку”, “не було натиску з боку викладача”, “вільно вів полеміку з викладачем”, “була можливість висловити все”, “ сподобались спільні заняття з учнями”. Як показує аналіз, у студентів піднявся рівень самосвідомості, мотив самовдосконалення: “заняття дають поштовх до роботи над собою”, “можливість самореалізації”, “захотілося бути кращим, ніж я є”, “перед учнями було соромно показати незнання та неуміння”, “захотілося спробувати, можу я це зробити, чи ні .

Запам'яталися студентам заняття, де проводилося мікровикладання, самопрезентація, вирішення педагогічних ситуацій, виконання ситуаційних вправ. На таких заняттях були присутні учні педагогічного класу гімназії №8 м. Одеси. Вони виступали експертами. Студентка 4 курсу ф-ту РГФ Г. вперше спілкувалася з учнями в ролі викладача, тому дуже хвилювалася: спочатку була скута, невпевнена, метушлива. Учні уважно слухали студентку, підтримували і як результат - зникла скутість, невпевненість. Найбільше майбутнього викладача вразило те, що учні співчутливо віднеслися до її першого роду такого виступу. В їх оцінках насамперед було відмічено все позитивне, серед чого розуміння і намагання поставити себе на місце учня. “Ви демократичний учитель і зовсім не

схожі на наших шкільних учителів” - таку характеристику дали студентці старшокласники. Їх зауваження щодо фрагменту уроку були суттєвими. В студентці школярі побачили учителя-друга. На педагогічній практиці Г. намагалася насамперед створити в класі емоційну, довірливу, творчу атмосферу. При аналізі уроку в першу чергу звертала увагу на емоційний фон заняття.

Для вивчення позитивного впливу співпраці викладача і студентів на емоційні стани останніх використовувалася анкета (Додаток И.1 ). Використання нових форм взаємодії між викладачем і студентами підвищили емоційний фон занять. Про це свідчать відповіді студентів. 59,3% опитаних ніколи не пережили гіркоти образи на заняттях з педагогіки, 79,5% часто залишалися задоволеними, 64,9% пережили радість і тільки 17,7% залишилися бездійними. А при традиційному навчанні часто відчули приниження і гіркоту образи 35,4%, пережили радість 30,8%, бездійними було 35,4%, залишилися задоволеними 31,2% опитаних.

Найбільш дієвими в отриманні знань студенти виділили оглядово-установчі лекції, бесіди; в отриманні умінь та навичок - рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, мозкову атаку, самопрезентації та мікровикладання. На думку студентів, найбільше сприяють дидактичній емоційній взаємодії “викладач-студент” бесіди, дискусії, рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, мікровикладання.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що студентам імпонує побудова навчального процесу за допомогою технологій, що найбільш сприяють дидактичній емоційній взаємодії. Характеристика занять, що їм сподобались та емоційні стани на них свідчать про позитивне сприйняття студентами таких способів емоційної взаємодії. Це допомагає переходу студентів на позицію суб'єкта процесу навчання, засвоєння навчального матеріалу на індивідуальному рівні, орієнтації на створення і реалізацію моделі дидактичної емоційної взаємодії “викладач-студент” і майбутньої взаємодії “вчитель-учень”.

На наступному етапі нашого дослідження ми вивчали, як студенти реалізують отримані знання, вміння та навички організації дидактичної емоційної взаємодії під час проходження педагогічної практики. Для цього ми відвідували уроки, аналізували їх, розмовляли з учителями-методистами та методистами профільюючих кафедр. Під час педагогічної практики студенти реалізовували названу модель, використовуючи відомі прийоми та методи, шукаючи нові підходи до вирішення проблеми взаємодії між учителем та учнями. Наші спостереження показали, що студенти застосовують на практиці отримані знання щодо визначення та врахування емоційних станів учнів,

особливостей поведінки. При написанні психолого-педагогічної характеристики на учня 71,8% студентів експериментальних груп використовували для діагностики взаємостосунків з однокласниками та вчителями, особливостей характеру й волі, емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів, професійної орієнтації від 5 до 8 методик, 21 % використовували 3-4 методики і 7 % студентів спиралися лише на спостереження і вивчення продуктів діяльності учнів та шкільної документації. У контрольних групах робота з методиками викликала труднощі і тому тільки незначний відсоток студентів при написанні психолого-педагогічної характеристики на учня використовували методики вивчення особистості.

В кінці педагогічної практики студентам експериментальної і контрольної груп була запропонована анкета ( Додаток Н, Н.1), яка виявляла рівень труднощів у взаємодії з учнями, використання методів і прийомів дидактичної емоційної взаємодії, емоційний стан у класі, сформовані за цей період уміння дидактичної емоційної взаємодії. Результати анкетування відображені в *Додатках Н.2, Н.3, Н4*. Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що під час проходження педагогічної практики на 5 курсі у студентів експериментальної групи зросли показники використання методів та прийомів дидактичної емоційної взаємодії, сформованості умінь, пов'язаних з дидактичною емоційною взаємодією і зменшились показники труднощів у взаємодії з учнями порівняно з показниками результатів першої педагогічної практики (4 курс), а також у порівнянні з показниками контрольної групи. Вагомими є показники студентів експериментальної групи у закріпленні умінь, необхідних для побудови дидактичної емоційної взаємодії.

Із 100% опитаних студентів експериментальної групи у 87% не виникали труднощі у створенні атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання, у 64% в аналізі та корекції поведінки учнів, у 71,8% у використанні методів заохочення учнів до знань. В контрольних групах ці показники нижчі (відповідно 60,6%- 48,6%-66,6%).

Аналіз показує, що студенти контрольної групи часто використовували на уроках методи ілюстрації і демонстрації та прийоми зацікавлення і створення ігрових ситуацій. Емоційний потенціал інших вони використовували рідше або ж зовсім не використовували. Студенти ж експериментальної групи апробували всі методи і прийоми дидактичної емоційної взаємодії. Розповідь, пізнавальні ігри, зацікавлення, створення ігрових ситуацій та активного включення учнів у практичну діяльність часто використовували більше 50% опитаних.

Отже, дані підтверджують ефективність дослідно-експериментальної роботи у

цьому напрямку, що знайшло своє відображення також і під час монографічного дослідження.

**Віра Н.** На початку експерименту мала такі показники за багатофакторним опитувальником Кеттела:

- ❖ адекватність самооцінки - середня 7 балів;
- ❖ товарицькість — середня 8 балів;
- ◆◆ емоційна стійкість — низька — 5 балів (низька толерантність до емоногенних факторів, невпевненість у собі, підвищена роздратованість, прояв хвилювання);
- ◆◆ стриманість — експресивність — висока — 9 балів (активність, життєрадісність, безтурботність, імпульсивність, експресивність, балакучість);
- ◆◆ схильність до почуттів - висока - 9 балів;
- ◆> несміливість — сміливість - середня - 6 балів;
- ◆◆ черствість - чуйність — висока — 9 балів (схильність до залежності, прагнення мати покровителя, мрійливість);
- ❖ довірливість-підозрілість - висока - 6 балів;
- ◆> прямолінійність-дипломатичність - висока - 9 балів (умисність, спокусливість, відсутність сентиментальності, іноді цинізм);
- ◆◆ впевненість у собі — тривожність — висока — 10 балів (надмірний неспокій, хвилювання, погані передчуття, невпевненість);

- ❖ самоконтроль - низький - 4 бали ( недисциплінованість, внутрішній конфлікт, недотримання правил);
- ❖ розслаблення-напруженість - висока- 10 балів (збудженість, хвилювання, роздратованість, нетерплячість, надмірність спонукань, що не знаходять розрядки).

Цінує в учнях дисциплінованість, старанність. На початку експерименту не виявила інтересу до емоційної сторони взаємодії. Займала позицію - студент завжди правий. Рівень дидактичної емоційної взаємодії в системі викладач- студент” низький. Ми спрогнозували модель дидактичної емоційної взаємодії зі студенткою, під час якої вона могла найадекватніше реалізувати себе у вирішенні педагогічних задач, організації самопрезентації, під час професійно-педагогічного тренінгу щодо вдосконалення емоційної сфери. Здійснений шд час першого тьюторського заняття аналіз особливостей емоційної сфери виявив наявність деструктивних емоцій. Тестовий контроль першого заняття показав відсутність знань з основ конструювання дидактичної емоційної взаємодії. Студентка виявила негативне ставлення до навчання, небажання вчитися („я не буду вчити”), негативне ставлення до викладача („чого він може мене навчити?”), епізодичний характер до ефективних і захоплюючих сторін явищ при повній відсутності інтересу до їх сутності, мінімальну самостійність, незадоволення спільною діяльністю. Під час проектування індивідуальних емоційних особливостей на світ професійних стосунків вималювався такий портрет:“викладач з такими особливостями емоційної сфери безкомпромісний, надто вимогливий до учнів, скупий на оцінки, довго пам’ятає невдачі, ділить учнів на “гарних” та “поганих”, честолюбний, схильний до негативних установок, деякої упередженості. Нездатність до співпереживання призводить до деякої немилосердності, домінування негативних емоцій призводить до негативних установок”. Студентці запропонували вступити в діалог з самою собою, спробувавши пояснити Я- викладачеві, як важко з ним працювати, а Я-студенту - які з емоційних особливостей перешкоджають їх взаєморозумінню, гармонізації стосунків між ними. У встановленні емоційного контакту з учнями проблем не виникло. Тренінг емоційного стану показав, що студентка немає проблем у розпізнаванні емоційних виразів обличчя і у вираженні власних емоційних переживань. Важко їй було виконати вправи на релаксацію психофізичної сфери, Імпульсивність і висока експресивність іноді переходила міру і результати перших занять свідчили про низький рівень емоційної культури. Особливо відрізнялась культура слова та емоційних станів. Під час педагогічної практики на 4

курсі її звернення до учнів було дуже „колеритним: „Що сидиш, як король на іменинах?“, „Ти, красавець, написав?“, „Ах ти, маленький крокодильчику!“ тощо. Тому ми зосередили увагу на формуванні умінь володіти своїм організмом, зовнішнім виглядом, емоційним станом, культурою слова, адекватному оцінюванню рівня сформованості власних умінь та здібностей. Особлива увага була приділена виконанню вправ на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, виконанню психогімнастики, розуміння почуттів іншої людини. Віра не усвідомлювала значущості дидактичної емоційної взаємодії і не прагнула взаємодіяти з викладачем на заняттях і з учнями на уроках. Активності на заняттях не виявила, дуже рідко брала участь у дискусіях і обговореннях, виконанні практичних завдань. Не погоджувалася з виявленими особливостями емоційної сфери. Під час педагогічної практики виявила завищену самооцінку, зауваження вчителів і методистів сприймала як несправедливі. Студентка не використовувала методи і прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. При аналізі уроку виділяла тільки вдалі, на її думку, моменти. Всю вину за невдалі етапи уроку, або ж урок у цілому покладала на учнів. Учні сприймала тільки на підставі зовнішніх ознак поведінки і суджень. Іноді допускала нетактовні висловлювання по відношенню до учнів. Стиль взаємодії з учнями - емоційно-негативний. Спостерігалась відсутність мотивації у професії вчителя - „я не буду працювати вчителем“. У кінці четвертого дидактичного модуля студентка показала поверхове засвоєння теоретичного і практичного матеріалу. Рівень дидактичної емоційної взаємодії на прикінцевому етапі — низький.

На початку експерименту були виявлені такі особливості емоційної сфери **Юлі**

**Т.**

1. Серед диференційних емоцій переважає емоція інтересу,
2. В структурі емоційної спрямованості домінує потреба у спілкуванні,
3. Середня міра активності переживань, високий консерватизм, максимальна міра збудженості;
4. Висока залежність запам'ятовування від емоцій, сильніше зберігаються сліди від негативно забарвлених подразників;
5. Міра агресивності невелика, переважає страх, тривога,
6. Емоційна нестійкість;
7. Серед переважаючих кольорів — чорний, салатний, рожевий — свідчать про невпевненість у собі, нахили до депресії, владності, нав'язування своєї волі іншим, наміри любити і бути добрим до всіх, можливість розхвилюватися під самим

незначним приводом;

8. Рівень емпатійності занижений;
9. Об'єктивна здатність до саморегуляції середня;
10. Неадекватний прояв емоцій, невиразність, нерозвиненість емоцій.

На початку експерименту на факторами особистісного багатфакторного опиту

вальника Кеттела мала такі показники.

- адекватність самооцінки — середня 6 балів,
- товариськість - висока — 9 балів;
- емоційна стійкість - низька - 5 балів (низька толерантність до емогенних факторів, невпевненість у собі, підвищена роздратованість, прояв хвилювання);
- стриманість — експресивність — висока — 7 балів,
- схильність до почуттів — низька — 5 балів;
- несміливість — сміливість — низька — 5 балів,
- черствість чуйність - середня - 7 балів (надмірна самовпевненість. Суб'єктивність, схильність до перебільшення, прагнення до незалежності, скептицизм, інколи цинізм, манірність, прагматизм),
- довірливість-підозрілість — висока — 6 балів;
- прямолінійність-дипломатичність - середня - 4 бали;
- впевненість у собі - тривожність - висока - 7 балів (надмірний неспокій, хвилювання, погані передчуття, невпевненість),
- самоконтроль — низький — 4 бали;



- розслаблення-напруженість - середня -7 балів.

На початку експерименту виявила зацікавленість. Активність у взаємодії з викладачем на низькому рівні. В процесі навчання обирає роль об'єкта. Рівень взаємодії в системі “викладач-студент” —низький. Ми спрогнозували модель дидактичної емоційної взаємодії зі студенткою, під час якої вона могла “розкритися”, адекватно реалізувати себе у дискусіях, вирішеннях педагогічних ситуацій, т.б. в активних формах роботи, а також у роботі щодо виявлення та корекції особливостей емоційної сфери. Тому уже під час першого тьюторського заняття було здійснено діагностику та аналіз емоційних станів студентки. Тестовий контроль першого заняття показав поверхове засвоєння теоретичного матеріалу. Під час другого тьюторського заняття Юля взяла участь у обговоренні питання “Що впливає на розвиток емоційної сфери учня? , де показала поверхові знання з проблеми. Під час конкретизації індивідуальних особливостей емоційної сфери та складання власного “психологічного портрету скептично зауважила, що така характеристика не відповідає дійсності. Але замислилась над питанням А що, якщо б змінити один із компонентів емоційної сфери..” По ходу виконання практичного завдання намагалася встановити емоційний контакт з учнем, але їй важко виявилось дійти згоди з “учнем”. Під час аналізу поведінки студентки її колегами було відмічено авторитаризм у взаємодії. Самоаналіз свідчив про деякі установки, що зумовлюють утруднення в організації контакту (стереотип шкільного вчителя). На наступних заняттях ми розкривали значення емоцій у навчально-пізнавальній діяльності, оволодівали вміннями діагностування емоцій, формували вміння аналізу педагогічних ситуацій та емоційної культури. Юля Т. брала участь у дискусії ‘Вплив емоцій на навчально-пізнавальну діяльність , де відстоювала точку зору, що негативні емоції шкодять навчанню і їх необхідно подавляти.

Проблематичним для студентки виявилось на основі життєвих спостережень конкретизувати ознаки прояву емоцій, а серед 12 емоційних виразів обличчя Юля впізнала лише 4 вирази, що вказало на наявність проблем у розумінні міміки. Під час тренінгу емоційного стану студентка не зовсім правильно зобразила “здивування” (студенти ”впізнали” емоцію, яку програвала Юля тільки 42%). На практичному занятті “Формування емоційної культури майбутнього педагога” Юля Т. активно включилася в навчальний процес. Її зацікавила діагностика на визначення “перешкод” у встановленні емоційних контактів, яка виявила неадекватний прояв емоцій, невиразність та нерозвиненість емоцій. Юля активно виконувала вправи з формування культури відчуттів та сприйняття, умінь володіти

своїм організмом, зовнішнім виглядом, емоційним станом. За результатами першого дидактичного модуля Юля Т. оволоділа теоретичним матеріалом на 53%, практичною підготовкою до дидактичної емоційної взаємодії на 41%.

На початку другого дидактичного модуля під час виконання завдання (назвіть фактори, що впливають на дидактичну емоційну взаємодію “учитель- учень”) студентка вказала на особистісні якості викладача, створення ним сприятливої атмосфери на занятті, здібності та педагогічні уміння, серед яких ті, що пов’язані з емоційною сферою. Під час контрольного вирішення ситуації 2) Який стиль дидактичної емоційної взаємодії ви виберете? Студентка обрала емоційно-ситуативний стиль. А під час рольової гри (Ви вчитель іспанської мови і готуетесь до відкритого уроку, який спланували провести з використанням аудіовізуальних засобів. До вас підходить учень і повідомляє, що він зламав магнітофон. Ваша реакція?) Юля звинуватила у всьому “учня”, викликала його негайно до директора і поставила умову: викликати батьків учня, хоча реакція “учня” була не агресивною, а навпаки, він сам запропонував відремонтувати зламаний магнітофон і знайти до уроку йому заміну. Після аналізу ситуації, під час якого студенти (і сам реальний учень) вказали на помилки “вчителя”, Юля роздратовалася, розплакалася і вибігла з аудиторії. Розігруючи ситуацію: "Учитель розпочав урок, всі учні заспокоїлися, настала тиша і несподівано в класі хтось голосно засміявся ” студентка розв’язала таким чином: ”Ви чимось не задоволені? Ви хочете зіпсувати зі мною стосунки? В чому справа? Якщо ви мені не поясните і не перестанете це робити, мені прийдеться вийти і я більше ніколи не зайду до вас на урок”. Аналіз ситуації дозволив виділити у студентки активне відстоювання своєї позиції у взаємодії. Для створення сприятливої атмосфери на заняттях ми проявляли відкритість у стосунках, довіру і взаєморозуміння. Для забезпечення ситуацій успіху студентці було запропоновано подвоєні завдання, знайдено індивідуальний підхід, надано диференційовану допомогу у вирішенні завдань.

На наступних заняттях ми залучали Юлю під час психолого-педагогічного тренінгу до аналізу власних дій. Цікавою була самопрезентація студентки, вона активно брала участь у виконанні вправи “Внутрішній голос”, “Продовж щиро , та вправах на зняття стресового стану!”. Під час програвання ситуації “В уявному класі ви дали невелику самотійну роботу. Учениця заснула під час п виконання. Саме в цей момент заходить директор школи...” “ Студентка під час вирішення ситуації не показала

“емоційного вибуху”, а з гумором віднеслася до ситуації і причину її шукала не тільки в поведінці учениці, а й у власних діях. Обрана нею стратегія взаємодії в даній ситуації - компроміс.

За результатами другого дидактичного модуля Юля Т. добре оволоділа теоретичним матеріалом. Авторитарна установка з боку студентки змінювалася на організацію діалогічної взаємодії.

Під час третього дидактичного модуля студентка оволоділа основами дидактичної емоційної взаємодії з учнями шляхом формування суб'єктивної моделі професійної дидактичної емоційної взаємодії, освоєння методів та прийомів дидактичної емоційної взаємодії. Тренінг невербальної і вербальної взаємодії показав, що у студентки збільшився арсенал засобів вербальної взаємодії, а також розширився спектр експресивної комунікації. Використання нею методів та прийомів дидактичної емоційної взаємодії під час мікрОВикладання і самопрезентації дозволило нам констатувати, що наприкінці третього дидактичного модуля значно зріс рівень емоційної взаємодії. Під час четвертого дидактичного модуля Юля Т. взяла участь у грі-аукціоні - презентації авторських варіантів задуму уроку, який побудувала на засадах діалогічної взаємодії з використанням пізнавальної гри, вікторини. Представлений нею урок зайняв 6 місце. Юля взяла участь у мозковій атаці на тему: ”Педагогічні умови організації ефективної дидактичної емоційної взаємодії “учитель-учень”, серед яких нею були названі: врахування індивідуально-психологічних та вікових особливостей учнів; рефлексія; сприятливий психологічний клімат, співробітництво; взаєморозуміння, довіра, доброзичливе ставлення під час спільної діяльності.

В кінці четвертого дидактичного модуля студентка мала дещо показову пізнавальну активність, але наявне було бажання працювати спільно з викладачем, спостерігалось задоволення результатами спільної праці з боку викладача. Під час проходження педагогічної практики особливу увагу приділяла емоційним станам учням, під час розв'язання педагогічних ситуацій насамперед виявляла причини поведінки учнів і намагалася обирати стратегію співробітництва у розв'язанні педагогічних задач. За результатами підсумкового тестування рівень емоційної стабільності за результатами тесту Г.Айзенка - достатній, за діагностикою “перешкод” у встановленні емоційних контактів — неадекватний прояв емоцій, а загалом — емоції не заважають встановлювати контакти з людьми, рівень емпатичних здібностей — середній. Під час практики добре сформулила вміння: встановлювати емоційний

контакт з класом, використовувати невербальні засоби взаємодії і здатність відгукуватися на психологічний стан іншої людини; у відповідності з виникаючими завданнями перебудовувати взаємодію з учнями; долати неактивність та відчуженість учнів у процесі навчання.

Студентка завоювала любов і довіру дітей, вони завжди обступали її і кожен прагнув хоч хвилинку уваги, якою наділяла їх майбутня вчителька. Рівень дидактичної емоційної взаємодії на прикінцевому етапі — середній.

**Роман Б.** На початку експерименту були виявлені такі особливості емоційної сфери:

5. Серед диференційованих емоцій переважає емоція інтересу.
6. В структурі емоційної спрямованості переважають практичні емоції, що зумовлено діяльністю, її успішністю чи неуспішністю.
7. Мінімальна міра збудженості. Низька міра активності, високий консерватизм.
8. Середня залежність запам'ятовування від емоцій, сильніше зберігаються сліди від позитивно забарвлених подразників.
9. Міра агресивності невелика.
10. Емоційно стійкий.
11. Серед переважаючих кольорів - коричневий- свідчить про твердість і впевненість, сірий - розсудливість, недовіра, довго думає, ніж прийняти рішення.
12. Рівень емпатійності середній.
13. Здатність до саморегуляції висока.
14. Негнучкість, невиразність, нерозвиненість емоцій.

На початку експерименту Роман виявив слабку зацікавленість в успіхах, мав орієнтацію на оцінку викладача, хоча здібності до педагогічної діяльності мали місце. Для студента характерний показовий інтерес до навчання — спонукання викладача, залежність самостійної роботи від ситуації. Знання, уміння дидактичної емоційної взаємодії „учитель-учень” на констатуючому етапі виявив поверхові. Рівень дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент” - середній.

Ми спрогнозували модель взаємодії зі студентом, під час якої він міг би реалізувати свій емоційний потенціал у дискусіях, вирішення педагогічних ситуацій, прийнятті рішень, мозковому штурмі. Для цього спочатку необхідно було поповнити знання студента питаннями сутності дидактичної емоційної взаємодії, стилів, методів і

прийомів її організації. Ставлення до студента на протязі експерименту було обране рівне, душевне, рівний тон звертання, інтерес до особистості і спільної діяльності, стосунки будувалися на основі спільної творчої діяльності. Під час виконання практичних завдань студент легко встановлював контакт з учнями педагогічного класу. Під час рольової гри він виконав роль „директора” (зімітував власні дії у подібній ситуації), який у конфліктній ситуації зайняв позицію співробітництва. Інтерес Романа викликали вправи з формування культури відчуттів та сприйняття, умінь володіти своїм організмом зовнішнім виглядом, емоційними станами. За результатами першого і другого дидактичних модулів Роман Б. добре оволодів теоретичним і практичним матеріалом. Результати третього дидактичного модуля засвідчили відмінні знання теоретичного матеріалу. У нього збільшився арсенал засобів вербальної і невербальної взаємодії, методів і прийомів організації емоційної взаємодії. Під час педагогічної практики на 4 курсі Роман показав рівне, душевне ставлення до учнів, спокійну манеру поведінки, рівний тон звертання. Не викликало труднощів встановлення довірливих стосунків з учнями, індивідуальна робота і створення творчої взаємодії у процесі навчання. Під час четвертого дидактичного модуля студент презентувала авторський варіант задуму уроку з використанням пізнавальної гри, дискусії, що посів 1 місце і був рекомендований до Всеуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності.

Під час педагогічної практики на 5 курсі на уроці у 5 класі ми спостерігали ситуацію, коли Роман, поставивши проблемне питання до класу, звернувся по допомогу до учня, який постійно мовчав, займався посторонніми справами і, здавалося, й не знав іспанської мови. Слова учителя були таким: „Я знаю, що Саша знає відповідь, я в цьому впевнений”. Діти навперебій почали „зупиняти вчителя, говорячи, що цей учень просто сидить на уроках і ніколи нічого не знає і не відповідає — його інші вчителі просто не займають. На що Роман відповів. „Це вам здається, що він не знає, насправді він знає більше, ніж ми, просто його ніхто не слухав. А ми зараз послухаємо. Правда, Сашо, ти ж зможеш, спробуй, я тобі допоможу”. І учень, обвівши поглядом клас, спочатку невпевнено, а потім сміливіше дав відповідь на запитання. Роман подякував, похвалив учня, торкнувшись його рукою. Після уроку вчитель іспанської мови сказала, що це було чудо. Під час педагогічної практики студент завжди намагався використовувати метод зацікавлення, створення ситуацій успіху, ігрові ситуації, проблемне обговорення. Відмінно сформував уміння точно відгукуватися на емоційний стан іншої людини та її поведінку, у відповідності з виникаючими ситуаціями перебудовувати взаємодію з учнями, встановлювати

емоційний контакт з класом, використовувати вербальні і невербальні засоби взаємодії тощо.

Він став учасником Всеуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності і серед 15 учасників посів 1 місце, що було результатом наполегливої праці.

Наприкінці експерименту в студента в навчанні спостерігався пошук нестандартних способів вирішення завдань, перехід до творчої діяльності, переважала висока пізнавальна активність, задоволення від співпраці з

викладачем - загалом - високий рівень дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”.

Отже, у результаті проведеного формуючого етапу експерименту доведено безперечні переваги його особистісно-орієнтованої моделі. Зафіксовано і експериментальним шляхом засвідчено порівняльну ефективність розробленої системи на тлі традиційної, що здебільшого функціонує у вітчизняних педагогічних вузах.

Аналіз свідчить, що наприкінці експерименту рівень емоційної стабільності у студентів експериментальних груп збільшився в бік високого на відміну від контрольних груп у 1,6 рази і показники низького рівня зменшились відповідно у 1,7 рази. У студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) зменшились показники “перешкод” у встановленні емоційних контактів, щодо невміння управляти емоціями, дозувати їх, неадекватного прояву емоцій, негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій, домінування негативних емоцій і небажання зближатися з людьми на емоційній основі. Аналіз показників першого та другого заміру діагностики рівня емпатичних здібностей дозволяє констатувати, що зміни в експериментальних групах відбулися як за загальним рівнем емпатії, так і за конкретними каналами. Так високий рівень збільшився у 10 раз, а низький зменшився у 2 рази.

У 87% студентів експериментальних груп не виникали труднощі у створенні атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання, у 64% в аналізі та корекції поведінки учнів, у 71,8% у використанні методів заохочення учнів до знань. Більше 50% студентів експериментальної групи використовували на практиці методи та прийоми дидактичної емоційної взаємодії.

Результати третього експериментального зрізу свідчать, що із впровадженням визначених педагогічних умов в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення щодо рівневої характеристики дидактичної емоційної взаємодії. Зокрема, встановлено таку динаміку рівнів сформованості позитивної дидактичної емоційної взаємодії у студентів експериментальних груп: на констатуючому етапі високий рівень був характерний для 7% студентів, на проміжному - 16,9%, на прикінцевому етапі цей показник зріс уже до 26,8% (у контрольній групі, відповідно 6%, 9,1%, 10,6%). Середній рівень було виявлено на констатуючому етапі у 43,7% майбутніх учителів, на проміжному етапі — 59,2% і на прикінцевому етапі - 53,5% (у контрольній групі відповідно 45,5%, 48,5% і 51,5%). У експериментальній групі значно зменшилися показники низького рівня (49,3%, 23,9%, 19,7%), тоді як у контрольній групі зміни відбулися незначні (відповідно 48,5%, 42,4%, 37,9%).

Отже, дані прикінцевого етапу підтвердили правомірність висунутої гіпотези дослідження.

### **Висновки до другого розділу**

У результаті проведення пошукового та констатуючого експерименту у викладачів і студентів виявлено відсутність ґрунтовних знань і необхідних умінь організації дидактичної емоційної взаємодії.

Вивчення суб'єктивних факторів дозволило виявити такі тенденції: ситуативна тривожність студентів збільшується при низькій оцінці емоційного та поведінкового компоненту діяльності викладача; існує залежність між оцінкою студентів діяльності викладача і самооцінкою викладачами стилю своєї діяльності; пасивність тих, хто навчається, обумовлена невмінням викладачів враховувати емоційні стани студентів, будувати заняття з використанням можливостей емоційного фактору у взаємодії. Нами виявлені проблеми у взаємодії, пов'язані з емоційною сферою: занижений рівень розвитку емпатичних здібностей; низька емоційна стабільність; низький рівень емоційної стійкості. Сприяли емоційній взаємодії між викладачем і студентами форми організації навчання, що активізують пізнавальну навчальну діяльність, методи і прийоми, які через емоційну сферу допомагають досягти накреслених результатів навчання.

Проведений формуючий експеримент дозволив підтвердити дієвість теоретично розробленої моделі дидактичної емоційної взаємодії у системі „викладач-студент” і констатувати, що використані нами особистісно орієнтовані технології навчання сприяли змінам у характері взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності: реалізували суб'єкт-суб'єктні відносини, що забезпечують двосторонню емоційну активність у взаємодії, встановлювали емоційно- особистісний стиль взаємодії, під час якого виключався вплив учасників один на одного. Таке навчання створило позитивний психологічний клімат у групі, формувалася орієнтація на врахування емоційного стану партнерів по взаємодії. Організована таким чином взаємодія дозволила цілеспрямовано передавати ініціативу партнеру по взаємодії, викликаючи його позитивні емоції, що стимулювало інтелектуальний сплеск. Використані нами технології, методи та прийоми навчання стали засобами самоактуалізації особистості майбутнього викладача, активізували ствердження студентом власного "Я", сприяли самопізнанню, саморозвитку, самоцінності. У студентів підвищився інтерес до



занять, взаємодія між викладачами та студентами після експерименту мала не тільки навчальний характер, але і особистий.

Зміст нашого спецкурсу дав поштовх до усвідомлення студентами результативності емоційної взаємодії як способу організації процесу навчання, формуючи у них необхідні професійно-педагогічні навички і уміння, які допомагають їм перейти з теоретичного усвідомлення дидактичної емоційної взаємодії до практичного її використання. Підвищився рівень мотивації, пізнавальної активності студентів, виріс індекс задоволення спільною працею на заняттях. Якщо на початку експерименту він склав 0,15 балів (у контрольній групі - 0,13), на проміжному етапі - 0,36 (у контрольній - 0,3), то на прикінцевому етапі - 0,6 (у контрольній відповідно 0,38 балів).

Аналіз тестових діагностичних зрізів показав, що відбулися значущі зміни в розвитку певних особливостей емоційної сфери: так, на констатуючому етапі дослідження достатній рівень емоційної стабільності був характерний для 34,5 % студентів контрольної і 36% експериментальної групи, тоді як на прикінцевому етапі цього рівня досягли уже 39%- контрольної і 64,5% - експериментальної груп. Низький рівень емоційної стабільності до навчання було виявлено у 67% майбутніх учителів контрольної і 64% - експериментальної груп, після навчання відповідно 61% і 35,5%. У студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) зменшились показники “перешкод” у встановленні емоційних контактів: якщо на початку експерименту 30% студентів контрольної і 33% експериментальної груп не вміли управляти емоціями, дозувати їх, то наприкінці у контрольній групі цей відсоток склав 24%, а в експериментальній тільки 15,5%, неадекватний прояв емоцій на констатуючому етапі виявили 42 % контрольної групи і 49% експериментальної групи, в кінці ця „перешкода” виявлена у 27% студентів контрольної і 20% експериментальної групи, негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій була характерна на початку експерименту для 19,5% майбутніх учителів контрольної групи і 10,5%- експериментальної групи, після навчання відповідно 10,5% і 0%; домінування негативних емоцій виявлено у 9% контрольної і 20% експериментальної груп (на прикінцевому етапі ці показники склали 4,5% у студентів контрольної групи і 0% експериментальної); небажання зближатися з людьми на емоційній основі спочатку було виявлено у 14% студентів контрольної і 25% експериментальної груп, після навчання відповідно 10,5% і 8%. Аналіз показників першого та другого заміру діагностики рівня емпатичних здібностей дозволяє констатувати, що зміни в

експериментальних групах відбулися як за загальним рівнем емпатії, так і за конкретними каналами. Так високий рівень збільшився у 10 раз, а низький зменшився у 2 рази.

Цілеспрямовані педагогічні спостереження під час педагогічної практики, а також експертні оцінки та самооцінки студентів свідчать, що студентами експериментальних груп використовувався значно ширший діапазон методів та прийомів дидактичної емоційної взаємодії (більше 50% студентів експериментальної групи використовували методи і прийоми дидактичної емоційної взаємодії, в контрольних спостерігались окремі випадки). Майбутні учителі експериментальної групи відзначаються сформованістю умінь дидактичної емоційної взаємодії. У них не виникало труднощів у взаємодії з учнями: у 87% студентів експериментальних груп не виникали труднощі у створенні атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання, у 64% в аналізі та корекції поведінки учнів, у 71,8% у використанні методів заохочення учнів до знань.

Проведена у ході експериментальної роботи перевірка ефективності педагогічних умов організації дидактичної емоційної взаємодії в системі „викладач-студент” підтвердила висунуте нами припущення: ефективність емоційної взаємодії залежить від поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів теоретичними і практичними питаннями організації дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і тими, хто навчається; використання особистісно орієнтованих технологій, методів і прийомів навчання, що забезпечують активність студентів на заняттях і позитивні емоційні стани; створення „ситуацій успіху” в навчанні студентів. Це знайшло відображення у кількісних і якісних змінах розвитку рівнів дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”. Так, на констатуючому етапі високий рівень був характерний для 7% студентів, на проміжному - 16,9%, на прикінцевому етапі цей показник зріс уже до 26,8% (у контрольній групі, відповідно 6%, 9,1%, 10,6%). Середній рівень було виявлено на констатуючому етапі у 43,7% майбутніх учителів, на проміжному етапі - 59,2% і на прикінцевому етапі - 53,5% (у контрольній групі відповідно 45,5%, 48,5% і 51,5%). У експериментальній групі значно зменшилися показники низького рівня (49,3%, 23,9%, 19,7%), тоді як у контрольній групі зміни відбулися незначні (відповідно 48,5%, 42,4%, 37,9%).

Одним із напрямків роботи експерименту було вивчення індивідуальних особливостей студентів і їх корекція відповідно до вимог професійно-педагогічної діяльності. Додатковим підтвердженням ефективності цілеспрямованої роботи було

проведене нами монографічне дослідження 3 студентів, яке здійснювалося на протязі 3 років.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [48, 52, 53, 54, 76,].

### **ВИСНОВКИ**

У дисертації було визначено й науково обгрунтовано педагогічні умови, що забезпечили ефективність емоційної взаємодії "викладач-студент" у процесі навчання у класичному університеті; розроблено й апробовано експериментальну модель дидактичної емоційної взаємодії "викладач-студент".

У зв'язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються у сучасному суспільстві, не тільки зростає роль освіти, але й змінюються її функції. Перенесення акцентів із системи знань на особистість, розвиток її моральних і духовних здібностей зумовлює потребу в педагогічних кадрах, здатних для створення умов саморозвитку, самореалізації особистості в різних типах навчальних закладів. Саме тому виникає необхідність переосмислення змісту і способів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності на основі актуалізації емоційних чинників навчання. Адже вони обумовлюють готовність студентів до взаєморозуміння, співпраці, співтворчості, забезпечують емоційне благополуччя і розвиток емоційної складової педагогічної культури.

Враховуючи теоретичну нерозробленість і об'єктивну необхідність реалізації емоційного фактора в процесі навчання, нами були визначені концептуальні засади розв'язання цієї дослідницької проблеми: особистісно орієнтована спрямованість педагогічної підготовки; гуманізація взаємовідносин у підсистемах „викладач-студент”, „студент-студент”, „учитель-учень”; взаємообумовленість інтелектуального і емоційного у процесі навчання.

Виходячи з цього, був визначений комплекс дослідницьких завдань: визначення сутності дидактичної емоційної взаємодії, виокремлення педагогічних умов організації дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”, теоретичне обгрунтування і експериментальна перевірка моделі дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”, розробка й апробація особистісно орієнтованої технології реалізації педагогічних умов ефективної емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті.

На основі глибокого критичного аналізу наукових підходів, які торкалися проблеми взаємодії у навчально-виховному процесі, ми визначили роль емоційного фактора в навчанні. Емоції подвійно впливають на навчання: з одного боку, вони регулюють поведінку та психіку, посилюють мотив, оцінюють, мобілізують, стабілізують, регулюють групову диференціацію тощо; з іншого боку, вони дезактивують, послаблюють мотив, дезорганізують поведінку, є причинами депресії, конфліктів і тривожності. Отже, викладач повинен враховувати у процесі навчання чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальше досягнення нової мети. Використання потенціалу емоційного фактора можливе шляхом оптимальної дидактичної взаємодії.

Дійшовши висновку про важливість саме процесу взаємодії, а не впливу в процесі навчання, ми здійснили теоретичний аналіз понять „взаємодія”, „педагогічна взаємодія”, „дидактична взаємодія”. Ґрунтуючись на дослідженні емоційного аспекта процесу навчання, нами виділено емоційну дидактичну взаємодію як видове поняття педагогічної взаємодії - основного способу навчання у вузі та введено цей термін у науковий обіг. Під дидактичною емоційною взаємодією ми розуміємо цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну емоційну активність та взаємозумовленість дій педагога і студентів у спільній 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 і навичок, а й взаєморозуміння, тісний педагогічний контакт, високий рівень пізнавальної активності студентів, взаємне задоволення спільною працею.

Доведено, що основні характеристики дидактичної емоційної взаємодії, 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) вказують на необхідність ознайомлення викладачів та студентів із змістом дидактичної емоційної взаємодії для належної організації процесу навчання.

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, особистісно-вибірковий, емоційно-ситуативний і емоційно-негативний;

Виокремлено чотири етапи дидактичної емоційної взаємодії: 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 основі вивчення теорії питання, виділення базових понять, узагальнення передового педагогічного досвіду було розроблено модель дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”. Структура експериментальної моделі включала, мету, суб'єктів, зміст, етапи, технології, результати дидактичної емоційної взаємодії.

Ми припустили, що ефективність емоційної дидактичної взаємодії в системі „викладач-студент” забезпечується педагогічними умовами, поповненням змісту підготовки майбутніх педагогів теоретичними і практичними питаннями організації дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і тими, хто навчається; використанням особистісно орієнтованих технологій, методів та прийомів навчання, що забезпечують пізнавальну активність і позитивні емоційні стани студентів на заняттях; створенням ‘ 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 та 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 оптимізують

процес засвоєння знань, формування вмінь та навичок і розвиток особистості студента. Створення ситуацій успіху в навчанні - це створення студентам умов, що забезпечують впевненість у собі.

У процесі дослідження встановлено відсутність ґрунтовних знань і необхідних умінь організації дидактичної емоційної взаємодії у викладачів і студентів. Вивчення суб'єктивних факторів дозволило виявити такі тенденції: ситуативна тривожність студентів збільшується при низькій оцінці емоційного та поведінкового компоненту діяльності викладача; існує залежність між оцінкою студентів діяльності викладача і самооцінкою викладачами стилю своєї діяльності; пасивність тих, хто навчається, обумовлена невмінням викладачів враховувати емоційні стани студентів, будувати заняття з використанням можливостей емоційного фактора у взаємодії. Нами виявлені проблеми у взаємодії, пов'язані з емоційною сферою: занижений рівень розвитку емпатичних здібностей; низька емоційна стабільність; низький рівень емоційної стійкості.

Аналіз стану педагогічної практики з досліджуваної проблеми показав, що сприяють емоційній взаємодії між викладачем і студентами форми організації навчання, що активізують пізнавальну навчальну діяльність, методи і прийоми, які через емоційну сферу допомагають досягти накреслених результатів навчання.

Результати проведеного пошуку дозволили констатувати, що сьогодні система професійної підготовки у класичному університеті спрямована на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу і мало уваги приділяється стосункам між викладачами і студентами, стимулюванню та мотивації навчання останніх. Виходячи з цього, ми обґрунтували змістові та процесуальні зміни: введення блоку нової інформації з проблеми дидактичної емоційної взаємодії; відбір особистісно орієнтованих технологій навчання, що сприяють переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної позиції студента в процесі навчання, визначенню особистісного сенсу у вивченні педагогічних дисциплін, встановленню особистісних стосунків між викладачем і студентами і методів навчання, що стимулюють пізнавальну активність і забезпечують позитивні емоційні стани; створення „ситуацій успіху” в навчанні студентів. Відповідно до цього, досягти суттєвих змін можна при дотриманні визначених нами педагогічних умов.

З метою перевірки висунутої гіпотези, ефективності розробленої експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент нами проводився формуючий

експеримент. Його сутність полягала у тому, щоб реалізувати таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б, враховуючи можливості емоційного фактора в навчанні, стимулювала розвиток пізнавального інтересу, мотивації навчання, створила оптимальні умови для самореалізації майбутнього фахівця. Це досягалося шляхом формування у студентів глибини і системності знань щодо сутності, функцій, основних характеристик, стилів дидактичної емоційної взаємодії, дієвості практичних умінь її організації, стійкого інтересу до проблеми емоційної взаємодії „викладач- студент”, „учитель-учень” у процесі навчання.

Реалізація запропонованих умов вимагала окрім поповнення змісту курсів „Педагогіка”, „Педагогіка вищої школи”, „Основи педагогічної майстерності” створення спецкурсу “Основи дидактичної емоційної взаємодії”, що був спрямований на оволодіння, закріплення і поглиблення студентами системою знань про теоретичні засади дидактичної емоційної взаємодії, формування практичних умінь та навичок самоаналізу та аналізу емоційних станів, володіння способами і прийомами встановлення емоційного контакту, емоційної саморегуляції, емоційної виразності, формування культури відчуттів та сприйняття, культури слова і емоційних станів, вербальної і невербальної взаємодії, емпатії, моделювання оптимальних варіантів взаємодії з учнями тощо.

Цей курс став важливим засобом актуалізації педагогічних умов, які сприяють ефективній дидактичній емоційній взаємодії „викладач-студент”. Проектуючи його, ми прагнули максимально використати можливості емоційного потенціалу особистісно орієнтованих технологій навчання: ігор, ситуаційного навчання, тренінгових технологій, мозкових атак, дискусій тощо. З метою посилення ефективності спецкурсу, ми розробили його на модульній основі, враховуючи цілісність, логічність, послідовність у викладенні тем, а також передбачили комплексне планування мети та завдань кожного заняття, забезпечуючи дидактичну, розвиваючу і виховну складові. Нами було змодельовано й апробовано ситуаційні вправи, низку ігор і професійно- педагогічний тренінг.

За визначеними нами критеріями ефективності дидактичної емоційної взаємодії у системі „викладач-студент” на початку формуючого експерименту показники експериментальних і контрольних груп були приблизно однаковими. Студенти університету виявили переважно низький рівень дидактичної емоційної взаємодії - 49,3% Ег і 48,5% Кг. Від 43,7% Ег до 45,5% Кг досліджуваних мали середній рівень дидактичної емоційної

взаємодії. І лише 7% студентів Ег і 6% Кг виявляли високий рівень дидактичної емоційної взаємодії у системі „викладач- студент”. Отже, ми змогли констатувати, що більше половини студентів практично не готові до організації ефективної дидактичної емоційної взаємодії в системах „викладач-студент”, „учитель-учень”.

Аналіз тестових діагностичних зрізів показав, що відбулися значущі зміни в розвитку певних особливосте емоційної сфери: так, на констатуючому етапі дослідження достатній рівень емоційної стабільності був характерний для 34,5% студентів контрольної і 36% експериментальної групи, тоді як на прикінцевому етапі цього рівня досягли уже 39%- контрольної і 64,5% - експериментальної груп. Низький рівень емоційної стабільності до навчання було виявлено у 67% майбутніх учителів контрольної і 64% - експериментальної груп, після навчання відповідно 61% і 35,5%). У студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) зменшились показники “перешкод” у встановленні емоційних контактів: якщо на початку експерименту 30% студентів контрольної і 33% експериментальної груп не вміли управляти емоціями, дозувати їх, то наприкінці у контрольній групі цей відсоток склав 24%, а в експериментальній тільки 15,5%; неадекватний прояв емоцій на констатуючому етапі виявили 42% контрольної групи і 49% експериментальної групи, в кінці ця „перешкода” виявлена у 27% студентів контрольної і 20% експериментальної групи; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій була характерна на початку експерименту для 19,5% майбутніх учителів контрольної групи і 10,5%- експериментальної групи, після навчання відповідно 10,5% і 0%; домінування негативних емоцій



виявлено у 9% контрольної і 20% експериментальної груп (на прикінцевому етапі ці показники склали 4,5% у студентів контрольної групи і 0% експериментальної); небажання зближатися з людьми на емоційній основі спочатку було виявлено у 14% студентів контрольної і 25% експериментальної груп, після навчання відповідно 10,5% і 8%. Аналіз показників першого та другого заміру діагностики рівня емпатичних здібностей дозволяє констатувати, що зміни в експериментальних групах відбулися як за загальним рівнем емпатії, так і за конкретними каналами. Якщо на початку експерименту високого рівня не виявлено у студентів обох груп, то на прикінцевому етапі він був характерний для 1, 5% студентів контрольної і 15,2% експериментальної груп, середній рівень був характерний на початковому етапі для 16,6% майбутніх учителів контрольної і 43,1% експериментальної груп, а на прикінцевому етапі відповідно 22,8% і 56,2%. Занижений рівень зафіксовано на початку експерименту у 68,1% студентів контрольної і 46,4% експериментальної груп (наприкінці відповідно 63,6% і 22,8%). На дуже низькому рівні в кінці експерименту залишилося 12,2% контрольної і 5,9% експериментальної груп (було відповідно 15,5% і 10,4%).

Цілеспрямовані педагогічні спостереження під час педагогічної практики, а також експертні оцінки та самооцінки студентів свідчать, що студентами експериментальної групи використовувався значно ширший діапазон методів та прийомів дидактичної емоційної взаємодії (більше 50% студентів експериментальної групи використовували методи і прийоми дидактичної емоційної взаємодії, в контрольній спостерігались окремі випадки). Майбутні вчителі експериментальної групи відзначаються сформованістю умінь дидактичної емоційної взаємодії. У них не виникало труднощів у взаємодії з учнями: у 87% студентів експериментальної групи не виникали труднощі у створенні атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання, у 64% в аналізі та корекції поведінки учнів, у 71,8% у використанні методів заохочення учнів до знань.

Перевірка ефективності педагогічних умов організації дидактичної емоційної взаємодії в системі „викладач-студент” показала кількісні та якісні зміни в експериментальних групах, де модель дидактичної емоційної взаємодії, що досліджувалась, у формуючому експерименті розроблялася з урахуванням наявності сукупності педагогічних умов, що були обґрунтовані. Аналіз особливостей емоційної взаємодії засвідчив, що студенти експериментальних груп відрізняються стійкими знаннями про

сутність дидактичної емоційної взаємодії, особливості емоційної сфери і закономірності її розвитку, у них отримали розвиток співчуття, співпереживання, підвищився інтерес до педагогічних знань, відбулися зміни у мотивації (позитивне ставлення, високий інтерес до навчання) і у стосунках з викладачем (під час навчання) і з учнем (під час проходження педагогічної практики).

Результати формуючого експерименту засвідчили, що позитивні зміни відбулися в обох групах, однак у студентів експериментальної групи дидактична емоційна взаємодія досягла значно вищих рівнів розвитку. Так, на констатуючому етапі високий рівень був характерний для 7% студентів, на проміжному — 16,9%, на прикінцевому етапі цей показник зріс уже до 26,8% (у контрольній групі, відповідно 6%, 9,1%), 10,6%). Середній рівень було виявлено на констатуючому етапі у 43,7% майбутніх учителів, на проміжному етапі - 59,2% і на прикінцевому етапі - 53,5% (у контрольній групі відповідно 45,5%, 48,5% і 51,5%). У експериментальній групі значно зменшилися показники низького рівня (49,3%, 23,9%, 19,7%), тоді як у контрольній групі зміни відбулися незначні (відповідно 48,5%, 42,4%, 37,9%).

Отже, дані прикінцевого етапу підтвердиш! правомірність висунутої гіпотези дослідження. Проведений формуючий експеримент дозволив підтвердити дієвість теоретично розробленої моделі дидактичної емоційної взаємодії у підсистемі „викладач-студент” і констатувати, що поповнення курсів питаннями сутності дидактичної емоційної взаємодії, використані нами особистісно орієнтовані технології, методи і прийоми навчання сприяли змінам у характері взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності: реалізували суб'єкт- суб'єктні відносини, що забезпечують двосторонню емоційну активність у взаємодії, встановлювали емоційно-особистісний стиль взаємодії, під час якого виключався вплив учасників один на одного. Таке навчання створило позитивний психологічний клімат у групі: формувалася орієнтація на врахування емоційного стану партнерів по взаємодії, організована таким чином взаємодія дозволила цілеспрямовано передавати ініціативу партнеру по взаємодії, викликаючи його позитивні емоції, що стимулювало інтелектуальний сплеск. Використані нами технології, методи та прийоми навчання стали засобами самоактуалізації особистості майбутнього викладача, активізували ствердження студентом власного "Я", сприяли самопізнанню, саморозвитку, самоідентифікації. У студентів

підвищився інтерес до занять, взаємодія між викладачами та студентами після експерименту мала не тільки навчальний характер, але і особистий.

Порівняльний аналіз показників дидактичної емоційної взаємодії у студентів експериментальної і контрольної груп, перевірка емпіричних даних математичними методами, експертні оцінки та самооцінки ефективності емоційної взаємодії у процесі навчання свідчать про ефективність розробленої нами особистісно орієнтованої технології реалізації емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі вивчення педагогічних дисциплін в умовах класичного університету.

Результати формуючого експерименту дають підстави для ствердження, що студенти оволоділи знаннями і вміннями організації дидактичної емоційної взаємодії у підсистемі „учитель-учень”. Формуючий експеримент показав позитивну динаміку підвищення рівнів розвитку певних особливостей емоційної сфери: емоційної стабільності, встановлення емоційних контактів, емпатичних здібностей. Дослідження дозволило констатувати такі тенденції: ситуативна тривожність студентів збільшується при низькій оцінці емоційного та поведінкового компонентів діяльності викладача; існує залежність між оцінкою студентів діяльності викладача і самооцінкою викладачами стилю своєї діяльності; пасивність тих, хто навчається, обумовлена невмінням викладачів урахувати емоційні стани студентів, будувати заняття з використанням можливостей емоційного фактору у взаємодії; застосування особистісно орієнтованих технологій навчання сприяє розвитку емоційної сфери і професійному становленню студентів, що знаходить вираження у підвищенні рівня мотивації до навчання і пізнавальної активності, у сформованості педагогічних умінь щодо реалізації емоційних чинників у процесі дидактичної взаємодії.

Результати проведеної експериментально-дослідної роботи дають змогу сформулювати низку методичних рекомендацій: формування знань і вмінь дидактичної емоційної взаємодії варто розглядати як складову частину професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів; приділяти питанням формування знань і вмінь дидактичної емоційної взаємодії спеціальну увагу на всіх заняттях педагогічного циклу й особливо на педагогічній практиці, заохочувати і розвивати науково-дослідну роботу студентів з проблеми дидактичної емоційної взаємодії; необхідність впровадження у процес професійно-педагогічної підготовки спеціально розроблених спецкурсів, що поповнять знання майбутніх фахівців питаннями сутності, методів і прийомів організації дидактичної

емоційної взаємодії. Процесуальна сторона таких курсів повинна базуватися на використанні особистісно орієнтованих технологій навчання, методів і прийомів, що сприяють активізації емоційного потенціалу студентів, створенні ситуацій, в умовах яких студент розвивається як особистість, розкривається його самобутність і самоцінність.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів, що сприяють організації дидактичної емоційної взаємодії. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні технології побудови емоційної взаємодії у процесі навчання людей різних вікових категорій; засобів та шляхів організації дидактичної емоційної взаємодії; вивченні емоційної взаємодії “викладач- студент” у позааудиторній роботі ВЗО.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.*-М.: Просвещение, 1990. -141 с.
2. Алекеюк А.М. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник.* - К.: Либідь, 1998.-560 с.
3. Алекеюк А.М., Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. та ін. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посібник.* - К.: ІСДО, 1993. -336 с.
4. Андреев В.И. *Мозговой штурм - диалог с деструктивно отнесенной оценкой // Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.* — Казань. Казанский ун-т, 1988.-С. 170-174.
5. Андреева Г.М. *Социальная психология.* - М., 1996.-429 с.
6. Аникеева Н.П., Винникова Е.В., Смирнов С.А. *Режиссура педагогического взаимодействия: Учебное пособие.*- Новосибирск, 1991.-24 с.
7. *Антология педагогической мысли Украинской ССР /Сост. Н.А.Калиниченко,-* М.: Педагогика, 1988.-640 с.
8. Арутюнов Ю.С, Деда В.Г., Слободян В.Н. *Деловая игра «Мозговая атака».*- М.,1989 - 167с.
9. Афанасьев В. *Проектирование педтехнологий // Высшее образование в России.*- 2001.-№ 4.-С. 147-151.
10. Ахметова Д., Еурье Л. *Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в России.*-2001.-№ 4 -С. 138-144.

11. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М: Просвещение, 1985. - 208 с.
12. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М., 1978.-48 с.
13. Балан Е.Л. Дидактическое взаимодействие преподавателей и студентов как фактор оптимизации процесса обучения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01.- Одесса, 1994.-173 с.
14. Балан Е.Л. Дидактическое взаимодействие в вузе: сущность, структура, типология // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного

університету імені К.Д.Ушинського: 36. наук. пр.-Вип. 6-7.-Одеса, 1998.-С.53-

56.

15. Бартенева И.А. Профессиональная деятельность учителя по воспитанию эмоционально-положительного отношения подростков к обучению: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04.-Одесса, 2000.-238 с.

16. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения: Автореф. дис...канд. пед. наук.- Ярославль, 1977. -22 с.

17. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать: Книга для учителя. - М., 1991.- 176 с.

18. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание : пер. с англ. / Под ред. В.Я. Пилиповского.-М: Прогресе, 1986. -421 с.

19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии: Педагогика, 1989.- 192 с.

20. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.-К.: ІЗМН, 1998.-204 с.

21. Бех І.Д. Спадкові передумови розвитку особистості // Рідна школа. -1996.-№ 7,- С. 2-5.

22. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа,- 1999.-№12.-С.13-16.

23. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. - 2000.-№1.-С. 10-13.

24. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія,-1999.-№ 3.-С. 5-14.

25. Бех І.Д. Дві експериментально-виховні стратегії - два етапи розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія.-2000.-№3.-С.5-15.

26. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах.-Зб. наук. пр.-К.: Педагогічна думка, 2000.-С. 10-18.

27. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды. - М.: Педагогика, 1983.-271с.
28. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе.-К.: Выцашк., 1991.-264 с.
29. Богданова М.К. Личностно ориентированное педагогическое общение необходимое условие успешного педагогического взаимодействия // Наука і освіта.-2000.-№4.-С.6-7.
30. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика.-2001 .-№ 1 .-С. 17-24.
31. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики змпатии учителей. Автореф... канд.пед. наук. - Л., 1989.-32 с .
32. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. -304 с.
33. Буева Л.П. Деятельность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975.
34. Бужина І.В. Гуманістична взаємодія з учнями як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів // Наука і освіта.-2000.-№4.-С. 7-11.
35. Бучек Л.І., Кириленко А.А., Кириленко Т.С. Місце та роль емоційного фактору в системі гуманізації педагогічної взаємодії // Психолого педагогічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії . 36. мат. міжвузівської науково-практичної конференції.-К., 1993,-С. 10-11.
36. Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. -Л., 1989.-144 с.
37. Васильев И.А. Эмоции и мышление,- М., 1980.-192 с.
38. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин—тов / Ю.К. Бабаиский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др. / Под ред. В.И. Журавлева. -М.: Просвещение, 1986. -293 с.
39. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і голов. ред. В.Т.Бусел.-К., 2002.-1440 с.
40. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.-204 с.

41. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. - К., 1979.-215 с.
42. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: В 6 т.-М. 1982.-ТЛ.-С.192.
43. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М., 1976.-142 с.
44. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты.-М.:Изд-во МГУ, 1984.-С.3-28.
45. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студ. вищих навч. закладів.-К.: „Академія”, 2001.- 576 с.
46. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием: Учебное пособие,- Казань, 1981.-63 с.
47. Гаврилів Н.В. Педагогічна взаємодія як фактор формування національної самосвідомості студентів // Психолого педагогічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії. 36. мат. міжвузівської науково-практичної конференції.-К., 1993.-С. 156-157.
48. Гапійчук І.М. Педагогічні умови підготовки майбутнього викладача до емоційної дидактичної взаємодії // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.-К.: НПУ, 1999. Ч.34.-С. 37-44.
49. Гапійчук І.М. Дидактична емоційна взаємодія як психолого-педагогічна проблема // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: 36. наук. пр. - Вип. 3. - Одеса, 1999. - С. 30- 35.
50. Гапійчук І.М. Використання кейс стадії як умова забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії „викладач-студент” // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.-№1, 2000.-С.55-60.
51. Гапійчук І.М. Взаємодія викладача і студента під час проведення мозкової атаки // Мат. звітної наук, конфер. професорсько-викладацького складу ф-ту РГФ, присвяченої 135-річчю ОДУ.-Одеса, 2000.-С.157-159.
52. Гапійчук І.М. Дидактичні технології емоційної взаємодії у підготовці майбутніх викладачів // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. - Випуск



- 3.-Вінниця: ВАТ „Віноблдрукарня”, 2000.-С.73-77.
53. Гапійчук І.М. Труднощі міжособистісної взаємодії між викладачем і студентами в структурі навчально-виховного процесу // Виховна робота у вищих навчальних закладах: симбіоз нового і традиційного: Збірник наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук-практ. конф.-Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ.-2001 .-С.201-205.
54. Гапійчук І.М. Діагностика дидактичної емоційної взаємодії ‘ викладач-студент у сучасному класичному університеті // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: 36. наук. пр. - Одеса, 2002. - Вип. 11-12. - С. 162-167.
55. Гнеденко Б.В., Погребысский И.Б. Михаил Васильевич Остроградский. - М.: 1963.-271 с.
56. Гончаренко С.У. Критерії оцінювання якості педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія професійної освіти.-1998.-№5.-С.80-88.
57. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.- К., Либідь,1997.-367 с.
58. Грановская Р.Л. Элементы практической психологии. - СПб, 1997.-608с.: ил.
59. Граф В., Ильясов И., Ляудис В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов: Учебно-метод. пособие. - М.: МГУ, 1984 - 80 с.
60. Давыдов Н.А., Бойченко Н.А. Как быстро научиться и эффективно обучать специалистов. -Симферополь: Таврия 1992.-112 с.
61. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. -М: Педагогика, 1983.-332 с.
62. Данин Д.С. Резерфорд.-М., 1967.-621 с.
63. Дегтярева Г. Гуманізація професійної підготовки вчителів у класичному університеті // Педагогіка і психологія професійної освіти.-1998.-№1.-С.20-26.
64. Державна програма «Вчитель» // Освіта України.-2002.-№27.
65. Деркач А.А, ГЦербак С.Ф. Педагогическая зрелость. Искусство овладения иностранным языком — М: Педагогика, 1991. — 224 с.

66. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний / Под общ. ред. Чебыкина А.Я.: В 2 ч.-М., 1990.-Ч. 1.-214 С.-Ч.2.-156 с.
67. Дмитрик И.С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии: Дис... канд. пед. наук. —К., 1989.-183 с.
68. Додонов Б.И. В мире эмоций. - М., 1987,- 140 с.
69. Додонов Б.И. Эмоция как ценность.-М., 1978.-272 с.
70. Додонов Б.И. О так называемой «информационной теории эмоций» // Психологический журнал.-1983.-Т.4.-№2.-С. 104-116.
- 71.Зверти Н.А., Сосновский А.И., Кулиев С.Н. Критерии оценки деятельности учителя. - Красноярск: Кн. из-тво, 1991.-80 с.
- 72.Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Отв. редактор В.А.Лабунская. - Р-н-Д: изд-во Ростовского университета, 1990.-176 с.
- 73.Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Сб. материалов Всесоюзной конференции / Под общ. ред. А.Я.Чебыкина.-М., 1988.-254 с.
- 74.Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій: Навчальний посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. - Луцьк, 1999. -180 с.
- 75.Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии.-1974.-№6.-С.59- 73.
- 76.Зарішняк І.М. Шляхи створення „ситуацій успіху” студентів через особистісно орієнтоване навчання // Наука і освіта.-№5.-2002.-С.81-84.
- 77.Зарішняк І.М. Зміст дидактичної емоційної взаємодії „викладач-студент”, основні характеристики і функціональні можливості // Наука і освіта.-№6.- 2002.-С.55-59.
- 78.Зеер З.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика.-2002.-№3.-С. 16-21.
- 79.Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: «Логос», 1999.-384 с.
- 80.Зинкевичус В.О. Гуманизация педагогического общения в условиях модульного обучения студентов университета: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04.-Одесса, 1997.-256 с.
- 81.Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна

- школа.-2000.-№8.-С.8-13.
82. Изард К.З. Эмоции человека. - М., 1980.- 439 с.
83. Изучение педагогического общения: методические рекомендации,- Минск, 1986. -21 с.
84. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. - М., 1988.- 315 с.
85. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя - М., 1986. -190 с.
86. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. -144 с.
87. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретических и практических исследований // Вопросы психологии. - М.: Просвещение, 1988.-С.56-59.
88. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник.-К.: Вища школа, 1997. -304 с.: іл.
89. К взаимопониманию через взаимодействие: Методические рекомендации / Подгот. А.В.Киричук, И.Л.Федоришина.-К.: Знание, 1991.-23 с.
90. Келер В.Ф. Сергей Вавилов . - М., 1975. -319 с.
91. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: Автореф. дис....канд. пед. наук.: 13.00.04,- К., 1997,- 24 с.
92. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії //Психологія: Республіканський науковий збірник / Відп. ред. О.В.Киричук. -К.: Освіта, 1990. -Вил. 37.-С.3-12.
93. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючого покоління суверенної України // Рідна школа.-1991.-№5.-С.33-40.
94. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія.- К.: Вища школа, 1994,- 156 с.
95. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. -Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995.-176 с.
96. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных

- педагогических поисках. -М., 1994.-179 с.
97. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика, 1996.-№ 2.-С.14-21.
  98. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995.
  99. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. - Воронеж: Из - тво НПО «МОДЗК», 1996 - 224 с.
  100. Козлов Н.И. Искусство общения и психология межличностных отношений. -М., 1989.-26 с.
  101. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. -М., 1955.-651 с.
  102. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробовуванням: Пер. із словац. - К., 1981. -С. 88-90.
  103. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию с учащимися. - М.: Прометей, 1990.-158 с.
  104. Кондрашова Л.В., Соколова Л.Е. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса. - Кривой Рог, 1994.-86 с.
  105. Кондрашова Л.В., Малиновская В.Н., Смятских А.Л. Введение в специальность и основы педагогического мастерства. II часть: Учебное пособие. - М., 1992.-158 с.
  106. Концепция общего среднего образования (проект) // ВНИК «Школа». - М., 1988.
  107. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. -М.: Знание, 1988.-80 с.
  108. Кошманова Т.С. Педагогічна освіта у США (історичний аспект) // Освіта і управління.-1999.-№ 1 , -С. 105-159.
  109. Кошманова Т.С. Коопероване навчання як модель підготовки американських учителів // Шлях освіти,-1999.-№2.-С.20-25.
  110. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.).- Львів: Світ, 1999.-488 с.
  111. Крамущенко Л.В. Навчання студентів вузу організації активної педагогічної взаємодії на уроці // Вища педагогічна освіта : Науково-методичний збірник,- К.:

- Вищашк., 1994.-Вип. 17.-С. 55-60.
112. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.-2 изд., расш., испр. и доп. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998.-512 с.
113. Краткая философская энциклопедия. - М.: Изд. группа «Прогресс»-Энциклопедия», 1994.-576 с.
114. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: II Польсько-український щорічник / За ред. І.Зязюна, Н.Ничкало, Т.Левовицького, І.Вільш.-Київ-Ченстохов: Видавництво „ВШОЛ”, 2000.-486 с.
115. Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа, 1998.-№ 11.-С. 53-57.
116. Крюкова Д.Ф. Методологические аспекты развития творческих потенций личности в процессе обучения //7 теория, методология и практика научного и технологического творчества/. Матеріалі міжнародної науко — практичної конференції. - Одеса: ОПУ, 1993. - С. 237- 238.
117. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии.-2001.-№ 4.-С. 14-31.
118. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. -Одесса., 1992.-112 с.
119. Кучма Л.Д. Україна: поступ у ХХІ століття. Стратегія економічної та соціальної політики на 2000-2004 рр. Послання Президента України до Верховної Ради України. 2000 рік.// Урядовий кур'єр.-22.02.2000.-№34
120. Лабунская В. А. Невербальное поведение.-Р-на-Д, 1986.-135 с.
121. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М., 1977.-304 с.
122. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.-М.: Знание, 1979.-47 с.
123. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур,- М.: Смысл, 1997.-336 с.
124. Лисовский В.Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих

специалистов. - Л., 1978.-205 с.

125. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Уч. пособие.-М: Прометей, 1992,- 528 с.

126. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Сб. научных статей / Отв. редактор Г.В.Шорохова.-М.: Наука, 1975.-С.124-135.
127. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива.-М., 1988.-126 с.
128. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива.-М.: Знание, 1978. -48 с.
129. Ляудис **В. Я.** Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Подред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис.-М., 1980,-С. 37-52.
130. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения // Педагогические соч.: В 8 т.-М.: Педагогика, 1984.-Т.4.-С.343-364.
131. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
132. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. -М.: Просвещение, 1983.-96 с.
133. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.-192 с.
134. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. -М.: Педагогика, 1986.-190 с.
135. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, П.А.Пузиря.-М.: Из-тво Моск. ун-та, 1982.
136. Матирко З.И. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач: методическое пособие. - М.: Высш. школа, 1991,- 255с.
137. \Меньшикова Ж.А. Личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие учителя и учащихся при компьютерном обучении: Дис... канд. пед. наук : 13.00.01.- Одесса, 1996.-198 с.
138. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал.- 1982.-№4.-с.26-30.
139. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. - Ленинград, : Из-тво ЛГУ, 1980.-172 с.
140. Мильрут Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя //

Вопросы

психологии.-1987.-№6.-С.47-55.



141. Митна Л.М. Учитель как личность и профессионал. -М., 1994.-С. 19-22.
142. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобокоей. - М: Педагогика, 1990,- 104с.
143. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. - К., 1999,- 350 с.
144. Могилей І.В. Формування емоційної культури майбутніх вчителів музики : Автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.04. .- Харків, 2000. - 18 с.
145. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобокоей. -М.: Педагога, 1981.-120 с.
146. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР.-Т.П.-М, 1960.-С.11-135.
147. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект)// Освіта України.-2001.-№ 29.
148. Насімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник,- К.: Вид. Центр „Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство „Книга пам'яті України”, 2000.-368 с.
149. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. зав.: В 3 кн.. Кні. Общие основы психологии. 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр. ВЛА ДОС, 1997. -680 с.
150. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. зав.: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр. ВЛА ДОС, 1998.-632с.
151. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань: изд-тво Казанского университета , 1975.-С.46.
152. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики ,-М., 1978.-249 с.
153. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения

- квалификации педагогических кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина и др.; Под ред. Е.С.Полат. - М.: «Академия», 1999.-224 с.
154. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало.-К.: Видавництво „ВПОЛ”, 2001.-450 с.
155. Ожегов С.И. Словарь русского языка.-М.: Русский язык, 1984.-816 с.
156. Общение как педагогическая проблема / Сб. трудов/ Под ред. А.В.Мудрика.-М., 1974.-96 с.
157. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. - М., 1983.-80 с.
158. Ольшанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.-М., 1983.
159. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. - М., 1981.-С.80-92.
160. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.: За заг. ред. О.М.Пехоти.- К.: А.С.К.,2001.- 256 с.
161. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др. Под ред. И.А.Зязюна.-М., 1989.-302 с.
162. Осухова Н. Еуманистические ориентации учителя: иересмотр целей и поиск технологий // Вестник высшей школы. - М., 1991.-№ 12.-С. 30-36.
163. Охманський М. Технологія навчання у вищій школі: напрями модерізації дидактичного процесу // Педагогіка і психологія професійної освіти.-1998.- №2.-С.8-18.
164. Павлюк О.И. Эмоциональные компоненты мотивации: Формирование интереса к учению у школьников. -М. :Педагогика, 1986.-С. 148-170.
165. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, В.Я.Ляудис.-М., 1980.
166. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук.-М., 1984.
167. Парінов О.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80—х -початок 90—х років 20 століття): Дис... канд. пед.

- наук: 13.00.04,- К., 1995. —170 с.
168. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.; под ред. С.А.Смирнова.-4-е изд., испр.-М.: Изд. Центр „Академия”, 2001.-512 с.
169. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского.-М.: Просвещение, 1983.-608 с.
170. Педагогическое взаимодействие: психологический аспект / Отв. ред. А.В.Петровский. - М., 1990.-174 с.
171. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред: І.А Зязюна - К., 1997.-349 с.
172. Перспективні освітні технології: Науково-методичний посібник /За ред. Г.С.Сазоненко.-К.: Гопак, 2000.-560 с.
173. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої.-К.: ВІПОЛ, 2001.-502 с.
174. Петровский А.В. Развитие личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. - 1984. -№ 4.-С. 15-30.
175. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. -М: Педагогика, 1988,- 496 с.
176. Потеев М.И. Практикум по методике обучения во втузах: Уч. пособие.-М.: Высшая школа, 1990.-94 с.
177. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А.Крылова и С.А.Маничева,- СПб.: Питер, 2000.-С. 465-471.
178. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Редактор-составитель Д.Я.Райгородский.-Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998.-672 с.
179. Психология воспитания / А.Д.Грибанов, В.К.Калиненко, Л.М.Кларина и др. /Под ред. В.А.Петровского.-М.: Аспект Пресс, 1995.-152 с.
180. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося / Сб. научных трудов / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис.-М., 1990.-159 с.

181. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер- М.: Из-  
тво МГУ, 1984.-288 с.
182. Психология: Словарь / под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.- 2-е  
изд., доп.-М.:Политиздат, 1990.-494 с.
183. Психология развивающейся личности /Под редакцией А.В.Петровского. М.:  
Педагогика, 1987. - 239 с.
184. Психология и педагогика. Уч. пособие / Под ред. К.А.Альбухановой,  
Н. В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. - М.: Изд-во  
“Совершенство”, 1996. – 320 с.
185. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн.-  
М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.-Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.-  
576 с.: ил.
186. Путляева Л.В. О функциях эмоций в мыслительном процессе //Вопросы  
психологи,- 1979.-№1.-С.28-36.
187. Равчина Т.В. Орієнтуватися на особистість студента // Гуманізація і  
гуманітаризація професійної освіти : Науково-методичний збірник / Ред. кол.:  
А.Зязюн, В.О.Зайчук, Н.Г.Ничкало та ін. -К., 1995.-С. 81-82.
188. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. Учебное  
пособие по спецкурсу. - Ленинград, 1989.-84 с.
189. Реан А.О., Коломинский Я.П. Социальная педагогическая психология. - СПб.:  
Питер Ком, Серия “Мастера психологии”. - 1999. -416 с.
190. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда: Пособие для начинающих  
преподавателей технического вуза. - М.: Высшая школа 1990,- 112с.
191. Роджерс К. Эмпатия.// Психология эмоций. Тексты / Под ред.  
В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер.-М.: МГУ,1984.-С. 235-238.
192. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Изд. группа  
«Прогресс», „Универс”,1994,- 480 с.
193. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем //  
Хрестоматия по педагогической психологии; Учебное пособие для студентов. - М.:  
Международная педагогическая академия, 1995.-С.276-283.

194. Романовський О.О. Особливості організації вищої освіти в США // Освіта і управління.-1999.-№2.-С. 160-170.
195. Рубинштейн С.Л. Основи общей психологии,- СПб.: Питер Ком, 1999.- 720 с.
196. Рибаківа М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. - М., 1991.-128 с.
197. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М.: Новая школа, 1993.-144с.
198. Саннікова О.П. Эмоциональность в структуре личности: Монография. - Киев-Одесса, 1995,- 334 с.
199. Семиченко В.А. Психология эмоций. -Луганск: НПФ «Осирис», 1996.-67с.
200. Семиченко В. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І.А.Зязюна/.-К.: Видавництво „ВЕПОЛ”, 2000. -636с.-С. 176-204.
201. Семиченко В. Від базових ознак педагогічної діяльності - до бази педагогічних технологій // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал.-2001.-Випуск 1.-224 С.-С.96-106.
202. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. - 1994.- №5.-С. 16-21.
203. Сигр Р. Михаил Фарадей и искусство чтения лекций // УФН. Т.100 - 1970. Вып.1. - С. 147- 162.
204. Симонов П.В. Что такое эмоция? -М: Наука, 1966.-95 с.
205. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. - М., 1981.-215 с.
206. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня,- К.: Поліграф, книга, 1996.-406 с.
207. Скотт Дж. Конфликты. Пути их преодоления. - К., 1991.-189 с.
208. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості.- К.: Вища шк., 1992.-135 с.

209. Слостенин В.А., Кряхтунов М.И. Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя. - М.: Прометей, 2000.-110 с.
210. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ. педагог, учебн. завед.- М.: Школа-Пресс, 1997.
211. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин.-Мн., Харвест, 1997.-800 с.
212. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.-М., 1995.
213. Современная западная социология: словарь. - М.: Политиздат, 1990.-432 с.
214. Соковнин В.М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа. - Фрунзе: Мактеп, 1973.-116 с.
215. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов н/Д.: Из-во "Феникс", 1996.-736 с.
216. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Экспресс-справочник для студентов вузов. - Ростов на Дону: изд. Центр «МарТ», 2001.-256 с.
217. Стоунс З. Психопедагогика: теория и практика обучения.-М.: Педагогика, 1984.-472 с.
218. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр. произведения в 5 томах. - К.: Рад. школа, 1980.-Т. 1.-С.59-218.-Т.2,- С.501.
219. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избр. пед. соч.: В 3 томах. -М.: Педагогика, 1979. -Т. 1 - С. 472.
220. Сухомлинский В.О. Сто порад учителям // Вибр. твори: В 8 т. — К., 1976. -Т.2. -С.426.
221. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М., 1984.-270 с.
222. Учитель! Владей собой! Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности как одной из характеристик человеческого фактора. Методические рекомендации/ Сост. Хмельюк Р.И., Вострикова А.А., Нагорная Г.А., Курлянд З.Н.-Одесса, 1986.-76 с.
223. Ушинский К.Д. Избр. соч.-Т.1.-М: Педагогика, 1974.-583 с.

224. Философский словарь / Под ред. Фролова И.Т. -М.: Полит. Л-ра, 1987.-347 с.
225. Философская энциклопедия. - М., 1970.-Т.5.-С.288.
226. Френе С. Избр. пед. соч. / пер. с франц. / Общ. ред. Б.Л.Вульфсона. -М.: Прогресе, 1990.-340 с.
227. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учебн. методическое пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений - М: Высшая школа, 1991 - 320 с.
228. Цокур О.С. Педагогическое общение как объект психологического анализа // Психология и средства обновления психолого-педагогического образования будущих учителей / Под ред. Е.Н.Богданова.-Калуга: КГПИ, 1991.-С. 123-131.
229. Чернилевский Д.В. Технология обучения в ередние специальной школе: Уч. пособие.-К.: Вища школа, 1990,- 189 с.
230. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. - Одесса, 1992.-168 с.
231. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности.-Одесса: Астропринт, 1999,-158с.
232. Чусовитин А.Г. Взаимодействие - категория материалистической диалектики. - Барнаул, 1973. - 115 с.
233. Шibaева А.А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: Дис... канд. пед. наук. - М., 1994.-197 с.
234. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри: Навч. пос.ібник. - К.: Вища школа. - 1993. - 120 с.
235. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутнього учителя. -К.: Знання, 1988.-48 с.
236. Юрченко В.І. Вплив взаємин між студентами і викладачами на “Я- концепцію” майбутнього вчителя // Освіта і управління.-1997.-Т.1.-№ 1.-С. 119-123.
237. Юрченко В.І. Оптимізація взаємин у системі “викладач-студент” // Освіта і управління. - 1997,- Т.2.- № 2.-С. 103-110.
238. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей “Я-концепції майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія.-1997.-№1.-С.108.

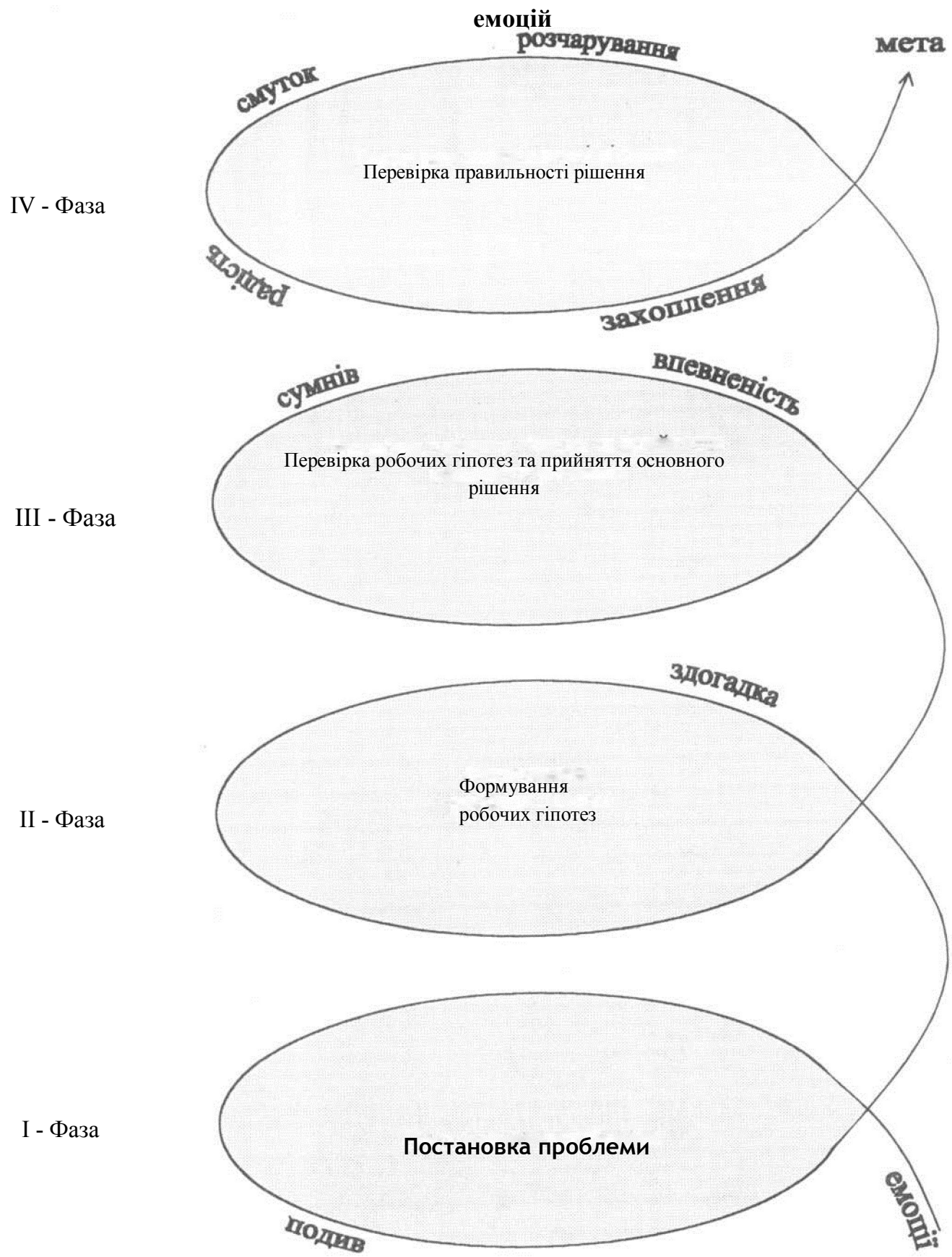
239. Як викладати ситуаційні вправи / За ред. О.О.Сидоренка.-К.: Центр інновацій та розвитку, 1999,- 64 с.
240. Якубовська О.М. Основні дидактичні функції та технологія ситуаційного навчання // Всеукраїнська науково-методична конференція „Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи”. Тези доповідей.-К.: ВЦ „Київський університет”, 2000.-С.254-256.
241. Якубовская А.Н., Листопад А.А. Дидактические основы гуманизации обучения студентов. Методическое пособие. - К. -Одесса: Изд-во МВ, 1996.- 82 с.
242. Якубовська О.М.Особистісно-орієнтований потенціал ситуаційного навчання // Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти/ Матеріали 3 Міжнародної науково-практичної конференції.-Чернівці, 1999 - С.177-181.
243. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії. Навчально-методичний посібник до спецкурсу.-Вінниця: Велес, 2001.-108 с.
244. Якубовська О.М., Анненкова І.П. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: Навч. пос.-Одеса: Астропринт, 2002.-160 с.
245. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии.-1994.-№2.-С.64-77.
246. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. - М., 1986.-155с.
247. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: пер. с польского О.В. Долженко,- М. Высш. шк., 1986. -136с.
248. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. - К.: Освіта, 1993.-208 с.
249. Аьгсашьіе М Апаіошу огушешоІ - Ёопіоп. Репіиіп Ёоокз. 1969 - Р.74 - 94.
250. Оіьшоп Я. Тье Едисаііоп ої Рееііп§ // Тье 8ушьоііс Огдег,- Ёопсіоп, 1988,- Р.
251. Ма]ег N. РгоЬіеш - 8О1уіп§ <П8си88Іоп апсі сопгегепсез, ІеасіегзЫр теіЬо<І8 апсі зкіііз- №\У Уогк Ме§го\у - НІН. 1963.
252. Мазлоу А. Моііуаііоп апсі регзопаііу. 2 псі есі. МУ.: Нагрег апсі Яо\у, 1970.
253. 8тііЬ І. ТеасЫп§ \уіті ОІ8Сіі88Іоп: А. Кеуіе\у - Есісаііопаї ТесЬпоІо§у, Ел§1е\уоосі СІіШ



1978, уоі 18 NО 11. - Р. 40-43.

254. Зіопіоп Н.Е. МіџБі іБе зешіпаг Бе ітргоуесі - ітргоуіпџ со11еџе апсі пеџ  
ІеасБіпџ 1980, уоі 28 поі. - Р. 97-98.
255. Райег **80**п СБ. НитапІ8Іс Едисаііоп. - N**5** 1973. - Р. 88.
256. Яоџег8 С. к. Ргеесіот Јокат ЈОУ њі 80'8,- С)ІитЪи8 еіс., 1983.
257. Яоџег8 С. Я.СіепІ-сепІегесі Шегару. - Во8Іоп, 1954.

Додаток А Модель руху інтелектуальних



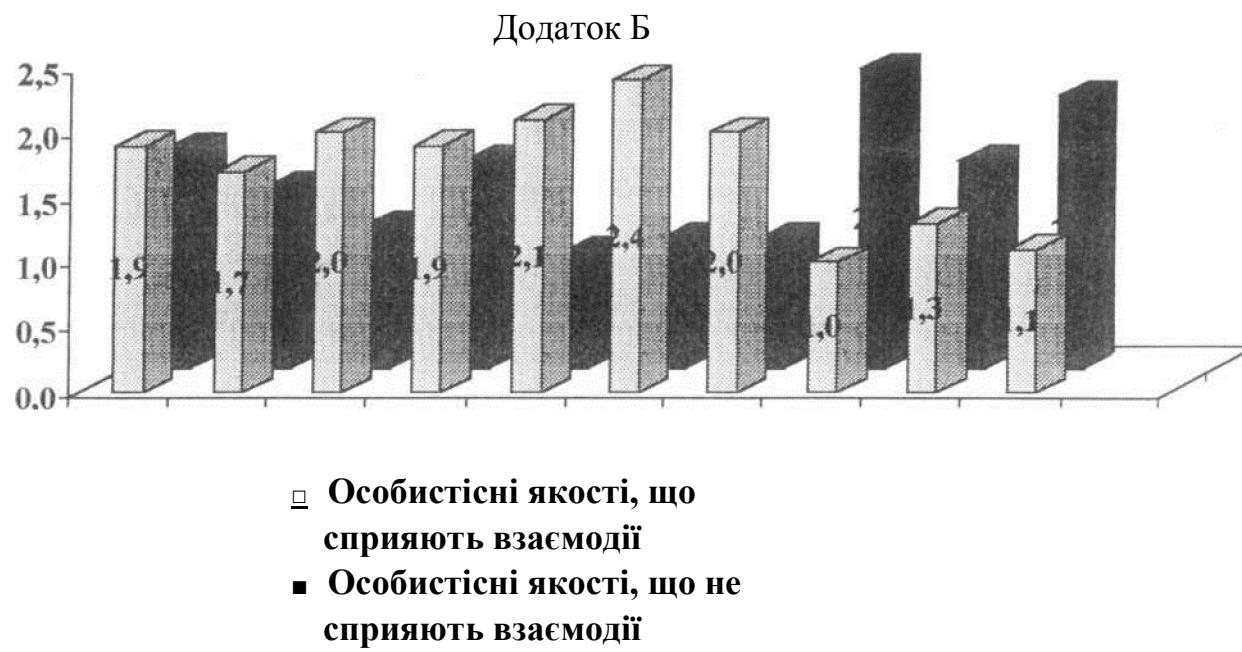


Рис. Б.1. Діаграма порівняльного розподілу самооцінки особистісних якостей викладача, що сприяють та не сприяють взаємодії

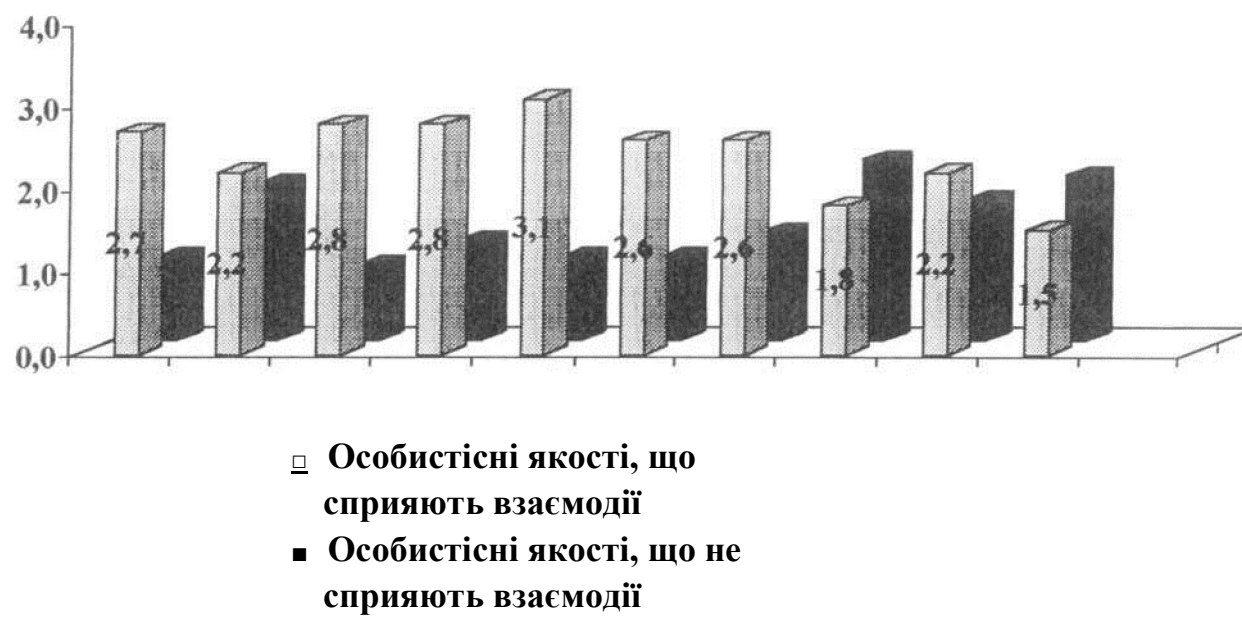


Рис. Б.2. Діаграма порівняльного розподілу самооцінки особистісних якостей студента, що сприяють та не сприяють взаємодії



Додаток Б. 1

**Таблиця Б. 1.1** До характеристики вагомих особистісних якостей

(в самооцінці викладача)

	Основні хар—ки	СРП	Основні хар-ки	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
П	мінливий	1,1	стійкий	2,1

**Таблиця Б. 1.2** До характеристики вагомих особистісних якостей

(в самооцінці студента)

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

## Додаток В

**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 кожен 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.

**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, відчувати її поведінку 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 мертвості, 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 шляхи 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 досягненню.

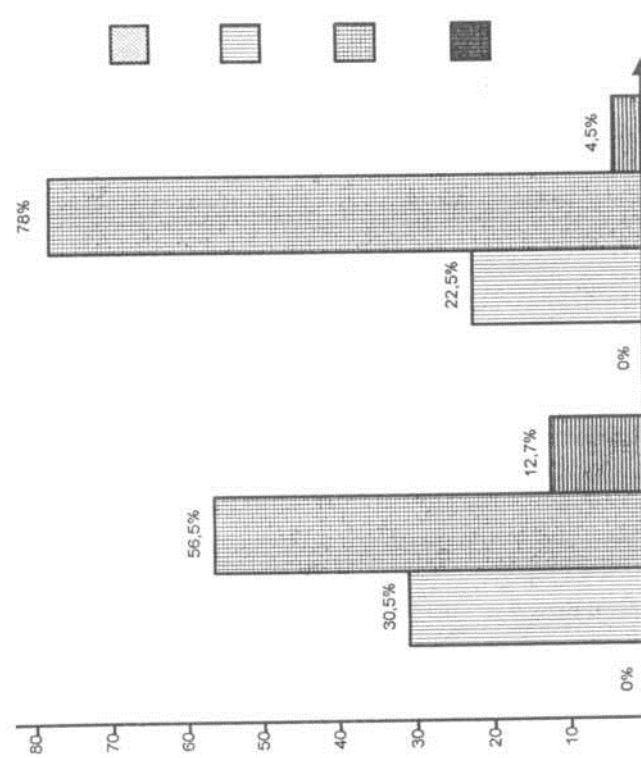
Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної взаємної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, жвавість і гнучкість емоцій, здатність імітувати.

Оцінки по шкалах 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.



Студенти ОНУ				Викладачі ОНУ			
С	З	ДН	ДН	В	С	З	ДН
29,6	33	15,5	11	26	18,7	43,7	
23	29,8	13	10,5	41	34	26,5	
15,9	23,7	34,8	20,5	24	29	25,5	
15,7	36,2	25,6	13	24	44	18	
13	43,8	38,8	7	30,5	13,5	46	
23	25,6	43,5	15,5	21	39	23,5	
30,5	56,3	12,7	0	22,5	78	4,5	

емпатичних здібностей виклад.



**Методика діагностики “перешкод” у встановленні емоційних контактів  
(В.В.Бойко)**

Інструкція.

Читайте судження та відповідайте “так” або “ні”:

1. Зазвичай наприкінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Трапляється, що при першому знайомстві емоції заважають мені зробити сприятливіше враження на партнерів (гублюся, хвилююся, замикаюся або, навпроти, багато говорю, перезбуджуюся, веду себе не природно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, я здаюся оточуючим занадто суворим.
5. Я в принципі проти того, щоб зображати ввічливість, якщо тобі не хочеться.
6. Я зазвичай вмію приховати від партнерів спалахи емоцій.
7. Часто в спілкуванні з колегами я продовжую думати про щось своє.
8. Буває, я бажаю виразити партнеру емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), та він цього не відчуває, не сприймає.
9. Частіше всього в моїх очах або виразі обличчя видається стурбованість.
10. У діловому спілкуванні я намагаюсь приховувати свої симпатії до партнерів.
11. Всі мої неприємні переживання зазвичай написані на моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююсь розмовою, то міміка обличчя стає занадто виразною, експресивною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий, замкнений.
14. Я зазвичай перебуваю в стані нервового напруження.
15. Зазвичай я відчуваю дискомфорт, коли потрібно обмінюватися рукостисканнями в діловій обстановці.
16. Іноді близькі люди вказують мені: не напружуй м’язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя і т.п.
17. При розмові, занадто жестикулюю.

## Додаток Е

18. Зазвичай у новій ситуації мені важко бути розкутим, природнім.
19. Мабуть, моє обличчя часто виражає печаль або стурбованість, хоча на душі спокійно.
20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з незнайомою людиною.
21. Якщо я хочу, то мені завжди вдається приховати свою неприязнь до поганої людини.
22. Мені часто буває чомусь весело без будь-якого приводу.
23. Мені часто просто зробити за власним бажанням або на замовлення різні вирази обличчя: зобразити печаль, радість, переляк, відчай і т.п.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
25. Мені щось заважає виражати теплоту, симпатію людині, навіть якщо я відчуваю ці почуття до неї.

Підведіть результати самооцінки:

<b>“Перешкоди” у встановленні емоційних контактів</b>	<b>Номера питань та відповіді за “ключем”</b>
Невміння управляти емоціями, дозувати їх	+1,-6,+11,+16, -21
Неадекватний прояв емоцій	-2, +7,+12,+17, +22
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	+3,+8,+13,+18, -23
Домінування негативних емоцій	+4, +9,+14,+19, +24
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	+5,+10,+15,+20, +25

Яка величина суми балів, які Ви набрали? Вона може коливатися в межах від 0 до 25. Чим більше балів, тим виразніше Ваша емоційна проблема в повсякденному спілкуванні. Проте не слід тішитись, якщо Ви набрали дуже мало балів (0-2). Або Ви не були відвертими, або погано бачите себе зі сторони. Якщо ж Ви набрали не більше 5 балів - емоції зазвичай не заважають Вам спілкуватися з партнерами; 6-8 балів - у Вас є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9-12 балів - свідок того, що Ваші емоції “на кожен день” в деякій мірі ускладнюють взаємодію з партнерами; 13 балів і більше - емоції дуже заважають Вам встановлювати контакти з людьми, можливо, Ви піддаєтесь яким-небудь дезорганізуючим рішенням або станам. Зверніть увагу, чи немає конкретних “перешкод”, які чітко виникають у Вас - ті пункти, по яким Ви набрали

3

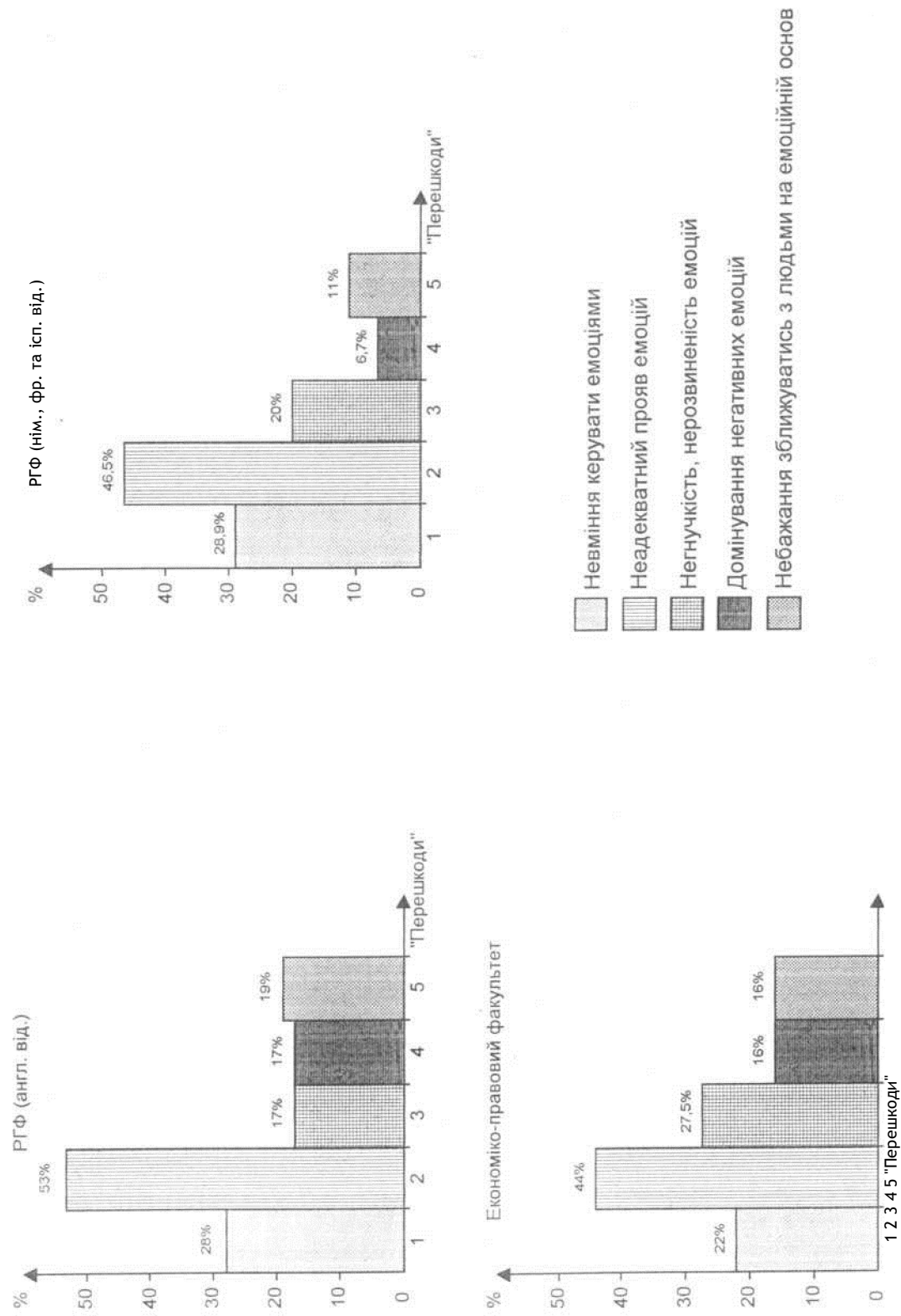
та

більше

балів.







Продовж, рис. Е.1.1 Діаграми “перешкод” в встановленні емоційних контактів (студентів ОНУ)







### *Додаток Ж*

#### *Анкета „Викладач-студент”*

До анкети включено 24 питання, що виявляють ставлення студентів до викладача за трьома параметрами (по 8 питань кожний) - гностичному, емоційному, поведінковому.

**Інструкція:** „Уважно прочитайте кожне з наведених суджень. Якщо Ви вважаєте, що воно правильне і відповідає Вашим стосункам з викладачем, то напишіть „так”, якщо воно неправильне, то „ні”. При оцінці викладача оцінюйте свою діяльність на заняттях конкретного викладача. Це буде сприяти об'єктивності оцінки”.

1. Викладач вмiє точно передбачити успіхи своїх студентів.
2. Мені важко ладнати з викладачем.
3. Викладач - справедлива людина.
4. Викладач умiло готує мене до контрольних і екзаменів.
5. Викладачевi не вистачає чутливості по відношенню до людей.
6. Слово викладача для мене закон.
7. Викладач ретельно планує роботу зі студентами.
8. Я задоволений викладачем.
9. Викладач недостатньо вимогливий до мене.
10. Викладач завжди може дати розумну пораду.
11. Я повністю довіряю викладачевi.
12. Оцінка викладача дуже важлива для мене.
13. Викладача в основному працює по шаблону.
14. Працювати з викладачем - одне задоволення.
15. Викладач приділяє мені мало уваги.
16. Викладач, як правило, не враховує моїх індивідуальних особливостей.
17. Викладач погано відчуває мій настрій.
18. Викладач завжди вислуховує мою думку.
19. У мене немає сумнівів у правильності і необхідності методів і засобів,



Додаток 3  
Програма спецкурсу “Основи дидактичної емоційної взаємодії”

Таблиця 2.1

№	Розділ, тема	Форма проведення	Кількість год.
1.	Роль емоцій у навчально-пізнавальній діяльності. Поняття про емоції, теорії емоцій, види емоцій, функції емоцій. Вплив емоцій на навчально-пізнавальну діяльність. Будова емоційної сфери особистості. Емоційний контакт у навчальній діяльності.	Лекція	2
2.	Характеристика емоційних станів майбутніх педагогів	Тьюторське заняття	2
3.	Розвиток емоційної сфери майбутнього вчителя	Тьюторське заняття	2
4.	Підготовка студентів до розпізнавання емоційних станів учнів	Тьюторське заняття	2
5.	Емоційна саморегуляція: поняття, прийоми, засоби.	Практичне заняття	2
6.	Формування емоційної культури майбутнього педагога.	Практичне заняття	2
7.	Суть дидактичної емоційної взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі. Взаємодія як категорія. Особистісна-діяльнісний підхід у взаємодії. Спільна діяльність і спілкування як форми взаємодії. Характеристики взаємодії. Дидактична емоційна взаємодія між учителем та учнями. Стратегії взаємодії.	Лекція	2
8.	Емоційна взаємодія вчителя й учнів у процесі навчання.	Тьюторське заняття	2
9.	Професійно-педагогічний тренінг “Емоційна взаємодія учитель-учень”.	Практичне заняття	2

Продовження табл. 3.1

10	Стили взаємодії між учителем та учнями	Семінарське заняття	2
11	“Педрода прийняла рішення відрахувати...”	Ситуаційна вправа	2
12	Організація дидактичної емоційної взаємодії “учитель-учень”. Ефективність різних методів і прийомів навчання в організації емоційної дидактичної взаємодії. Педагогічні умови організації дидактичної емоційної взаємодії “учитель-учні”.	Лекція	2  і
13	Методи і прийоми організації емоційної взаємодії вчителя й учнів	Семінарсько- практичне Тьюторське заняття	2  2
14	Форми організації дидактичної емоційної взаємодії між учителем і учнями.	Семінар- дискусія	2
15	“Аукціон - презентація авторських варіантів задуму уроку”	Ділова гра	2
	Всього год.		36



### Підсумкова анкета курсу

П.І.Б. \_\_\_\_\_ ф-т \_\_\_\_\_ курс

1. Наскільки сприяли отриманню знань, умінь та навичок і дидактичній емоційній взаємодії:

№	Категорії аналізу	знання	уміння	навички	Емоційна взаємодія
1	Лекції				
2	Бесіди				
3	Дискусії				
4	Рольові ігри				
5	Професійно-педагогічні тренінги				
6	Вирішення педагогічних ситуацій				
7	Мозкова атака				
8	Самодіагностика				
9	Самопрезентація				
10	Мікрвикладання				
11	Тестовий контроль				

1 бал - не сприяли, 2 бали - не дуже сприяли, 3 бали - не завжди сприяли, 4 бали - сприяли не дуже сильно, 5 балів - дуже сприяли

2. Наскільки наші заняття вплинули на ваші емоційні стани:

№	Емоційні стани	На заняттях з педагогіки	На традиційних заняттях
1	Пережив гіркоту образи, приниження, був подавленим	Ніколи	Ніколи
		Іноді	Іноді
		часто	часто
2	Пережив радість	Ніколи	Ніколи
		Іноді	Іноді
		часто	часто
3	Був бездійним	Ніколи	Ніколи
		Іноді	Іноді
		часто	часто
4	Залишився задоволеним	Ніколи	Ніколи
		Іноді	Іноді
		часто	часто

3. Які заняття вам більше запам'яталися.  
Чому? \_\_\_\_\_





### Методи статистичної обробки результатів дослідження

Для статистичної обробки експериментальних даних ми використовували методи первинної і вторинної статистичної обробки матеріалів [150, с.559-661]. Це математичні прийоми, формули, способи кількісних розрахунків, за допомогою яких кількісні показники, що були отримані, узагальнювалися, приводилися в систему, виявляючи певні закономірності.

Для виявлення показників, що безпосередньо відображають результати вимірів, ми використовували визначення вибіркової середньої величини, вибіркової дисперсії. Вибіркова середня величина (середнє арифметичне) - це середня оцінка будь-якої величини, що визначається по тій вибірці її конкретних значень. Встановлюється за допомогою формули:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{k=1}^n x_k}{n} \quad (K1),$$

де  $\bar{x}$  - середнє арифметичне;  $n$  - кількість респондентів чи конкретних показників, на основі яких підраховується середня величина;  $x_k$  - конкретні значення показників у окремих респондентів. Всього таких показників  $n$ , тому індекс  $k$  даної перемінної має значення від 1 до  $n$ .  $\sum$  - знак суми величин тих

перемінних, що знаходяться справа від нього.  $\sum_{k=1}^n x_k$  відповідно означає суму всіх

з індексом  $k$  від 1 до  $n$ .

Дисперсія як статистична величина характеризує, наскільки конкретні значення відхиляються від середньої величини по даній вибірці. Вона визначається за формулою:

$$s^2 = \frac{\sum_{k=1}^n (x_k - \bar{x})^2}{n-1} \quad (K2),$$

де  $s^2$  - вибіркова дисперсія;  $\sum_{k=1}^n (x_k - \bar{x})^2$  - вираження, що означає, що  $x_k$  від першого і до останнього по даній вибірці необхідно вирахувати різницю між

## Додаток К

конкретними і середнім значенням, підвести їх до квадрату і просумувати;  $n$ - кількість респондентів.

Іноді замість дисперсії ми використовували для виявлення відмінності між конкретними даними відносно середнього похідну від дисперсії — середнє відхилення. Воно дорівнює квадратному кореню від дисперсії і позначається тим самим знаком, що і дисперсія, тільки без квадрата:

$$\bar{S} = \sqrt{S^2} = \sqrt{\frac{\sum_{k=1}^n (x_k - \bar{x})^2}{n}} \quad (\text{К.3})$$

Для порівняння вибірових середніх величин і вирішення питання про те, чи мають середні значення достовірну відмінність, ми використовували метод вторинної статистичної обробки результатів експерименту І-критерій Стьюдента. Його формула виглядає так:

$$(\text{К.4}), \quad t = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

де  $x_1$ - середнє значення змінної по одній вибірці даних;  $x_2$  -середнє значення змінної за другою вибіркою даних;  $m_1$ ,  $m_2$  - інтегровані показники відхилень конкретних значень за двома вибірками від відповідних їм середніх величин,  $m_1$ ,  $m_2$  вираховується за такою формулою:

$$(\text{К.5}), \quad m_1^2 = \frac{\bar{S}_1^2}{n_1}; m_2^2 = \frac{\bar{S}_2^2}{n_2}$$

де  $\bar{S}_1^2$  - вибіркова дисперсія першої перемінної;  $\bar{S}_2^2$  - вибіркова дисперсія другої перемінної;  $n_1$  число конкретних значень по першій вибірці;  $n_2$  - число конкретних значень по другій вибірці. Показник  $t$  порівнювали із табличним значенням.

Для порівняння двох чи більше елементарних статистик, що відносились до різних виборок, ми використовували  $\chi^2$ -критерій (“хі-квадрат критерій”). Його формула

виглядає

так:

$$(K.6), \chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

де  $P_k$  - частоти результатів спостережень до експеримента;  $V_k$  - частоти результатів спостережень після експеримента;  $m$  - загальна кількість груп, на які поділено результати спостережень.

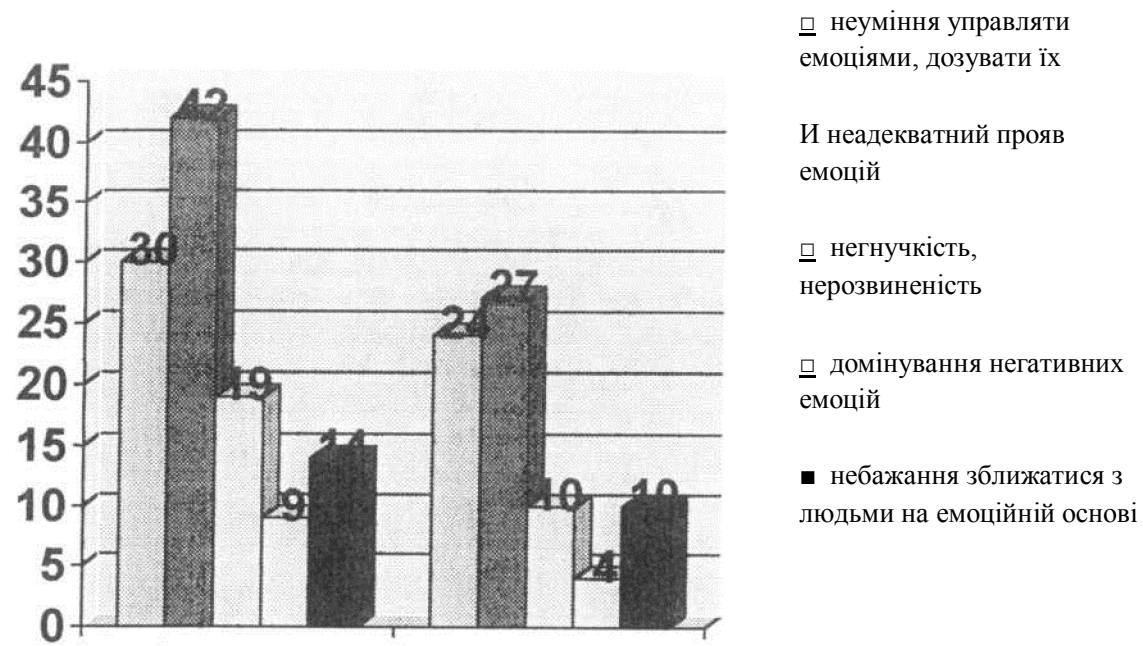
Для визначення зв'язку чи прямої залежності між перемінними, їх кореляції одна з одною використовували коефіцієнт лінійної кореляції, що визначали за допомогою формули:

$$(K.7), r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n\sqrt{S_x^2 S_y^2}}$$

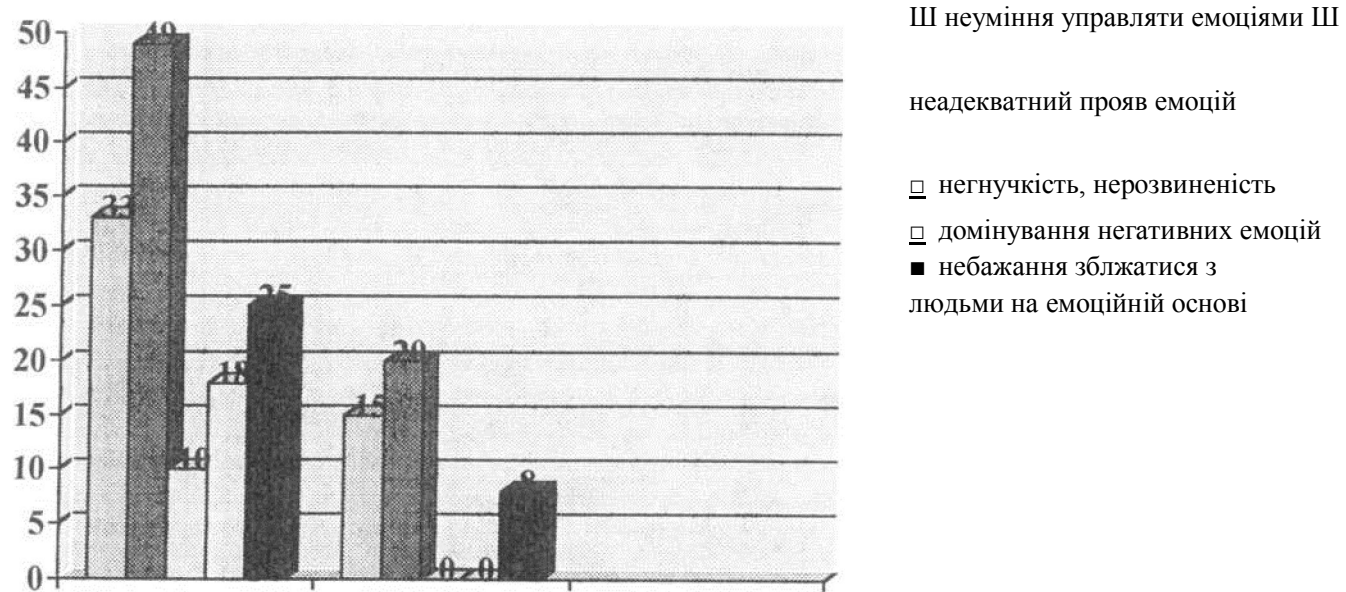
де  $r_{xy}$  - коефіцієнт лінійної кореляції;  $\bar{x}, \bar{y}$  - середні вибіркові значення величин, що порівнюються;  $x_i, y_i$  конкретні вибіркові значення величин, що порівнюються;  $n$  - загальна кількість величин низки показників, що порівнюються;  $S_x^2, S_y^2$  - дисперсії, відхилення величин, що порівнюються від середніх значень.

## Додаток Л

Порівняльний аналіз "перешкод" у встановленні  
емоційних контактів на початку і в кінці  
експерименту у студентів контрольної групи



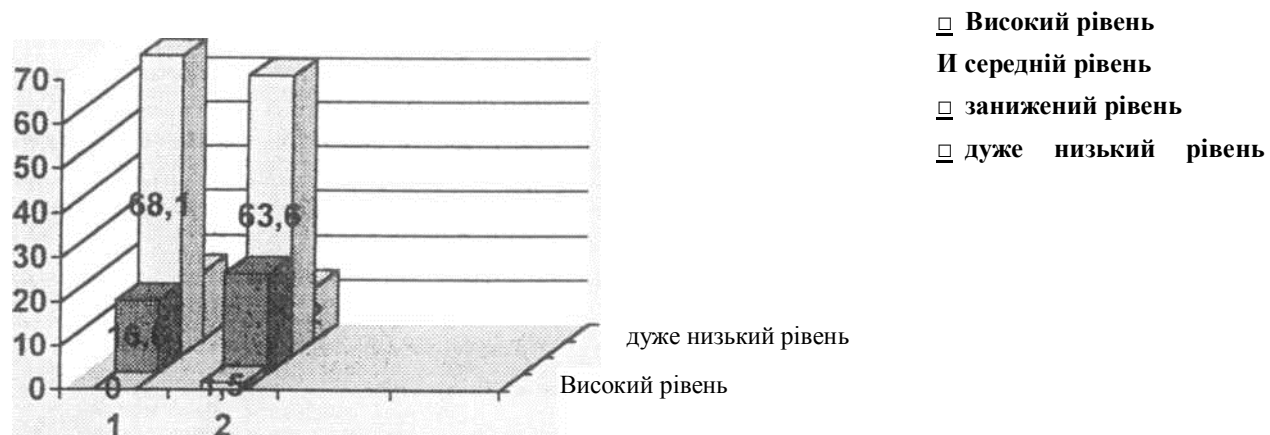
Порівняльний аналіз "перешкод" у встановленні емоційних  
контактів на початку і в кінці експерименту у студентів  
експериментальної групи





## Додаток М

**Порівняльний аналіз рівня емпатичних здібностей у студентів контрольної групи на початку та в кінці експерименту**



**Порівняльний аналіз рівня емпатичних здібностей у студентів експериментальної групи на початку і в кінці експерименту**



Додаток М. 1  
Порівняльний аналіз діагностики рівня емпатичних здібностей в контрольних та експериментальних групах

Канали емпатії	К 2 (33 чол.)										Е 1 (39 чол.)										Е 2 (32 чол.)											
	I					II					I					II					I					II						
	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х	о	с	х		
Рациональний канал	27	30	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	
Емоційний канал	30	27	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	
Інтуїтивний канал	30	27	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33	
Установки, що сприяють, чи перешкоджають емпатії	40	52	36	40	45	36	40	45	36	45	36	40	45	36	45	36	40	45	36	45	36	40	45	36	40	45	36	40	45	36	40	
Проникаюча здібність емпатії	40	42	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45	36	45
Ідентифікація	40	27	33	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	27	33	24	24	24	27	33
Загальний рівень	40	44	36	40	45	36	40	45	36	45	36	40	45	36	45	36	40	45	36	45	36	40	45	36	40	45	36	40	45	36	40	

Додаток

**Анкета**

Шановні студенти, просим відповісти на нашу анкету з емоційної взаємодії “вчитель-учень”. Дякуємо!

П.І.Б. \_\_\_\_\_ Факультет, курс \_\_\_\_\_

1. Що викликало у Вас труднощі в процесі проходження педагогічної практики:

№	Труднощі	Не важко	Важко	Дуже важко
1.	Індивідуальна робота з учнями			
2.	Встановлення довірливих стосунків з учнями			
3.	Створення атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання			
4.	Аналіз і корекція поведінки учнів			
5.	Використання методів заохочення учнів до знань			

2. Які методи і прийоми навчання, що найбільше сприяють емоційній взаємодії “учитель-учні”, ви використовуєте на уроках?

№	Методи і прийоми	завжди	часто	іноді	рідко	ніколи
1.	Розповідь					
2.	Бесіда					
3.	Дискусія					
4.	Проблемне обговорення					
5.	Пізнавальні ігри					
6.	Емоційно-моральні ситуації					
7.	Ілюстрації, демонстр.					
8.	Зацікавленості					
9.	Ситуації успіху					
10.	Ігрові ситуації					

## Продовження додатку Н

11	Активне включення учнів у практичну діяльність					
12	Прийом "еврика"					
13	Своєрідний підхід до викладення теми					

## 5. Чи відчули Ви стан дискомфорту, коли вперше ввійшли до класу?

Зовсім ні	Скоріше ні, ніж так	трохи	Скоріше так, ніж ні	дуже

## 6. За період педпрактики які уміння Вам вдалося сформувати:

№	Уміння	так	частково	ні
1.	Здатність точно відгукуватися на психологічний стан іншої людини і її поведінку			
2.	У відповідності з виникаючими педагогічними завданнями перебудовувати взаємодію з учнями: форми, стиль, методи			
3.	Долати неактивність і відчуженість учнів у процесі навчання, сприяти через емоційну взаємодію енергійному включенню учнів у різноманітну діяльність			
4.	Встановлювати емоційний контакт з класом			
5.	Використовувати невербальні і вербальні засоби взаємодії			
6.	Уловлювати в словах і міміці учнів тонкі відтінки почуттів			
7.	Викликати відповідну потребу дітей у міжособистісній взаємодії, на основі якої може успішно розвиватися навчальна і виховна діяльність.			

## Додаток Н.2

**Тестова карта вибору стилів дидактичної емоційної взаємодії „вчитель-учень”**

Прочитайте характеристику чотирьох стилів дидактичної емоційної взаємодії вчителя і учнів. Визначте, який із них вам характерний:

1. Властиве рівне душевне ставлення до учнів, спокійна, впевнена манера поведінки, твердий, рівний тон звертання; здатність співпереживати, враховувати почуття учнів, дивитися їхніми очима на хвилюючі проблеми; встановлення контакту з класом тривале і продуктивне. Оцінювання учнів залежить від рівня знань.
2. Характерна стриманість і терпіння, „відкритість” для учнів, емоційно- позитивна спрямованість; встановлення контакту з класом нетривале, але характеризується стійкістю та результативністю; виникає задоволення від взаємодії обох сторін. Оцінювання особистості учнів у значній мірі залежить як від рівня знань, так і від поведінки та уважності.
3. Властивий ситуативний інтерес до учнів: все залежить від настрою і переживань; замкнутість, сухість звертання; не завжди виникає взаєморозуміння і використовується спільна діяльність. Стосунки з учнями тільки офіційні.
4. Характерна емоційно-негативна спрямованість стосунків з учнями, жорстка дисципліна і вимогливість до знань (прискіпливість); відсутній інтерес до учнів, часто виникають непорозуміння; у класі атмосфера постійної напруженості, уроки проводяться нервово; особистісне спілкування виключається.

Труднощі у взаємодії між вчителем і учнями в процесі проходження педагогічної практики студентами контрольних і експериментальних груп

Таблиця Н.2.1

## Додаток Н.2

№	Труднощі	Не дуже важко		Важко		Дуже важко	
		Е	К	Е	К	Е	К
1	Індивідуальна робота з учнями	87	87,8	12,8	12	-	-
2	Встановлення довірливих стосунків з учнями	84,6	87,8	15	9	-	3
3	Створення атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання	79	48,4	17,9	48,4	2,5	"
4	Аналіз і корекція поведінки учнів	28	42,4	64	39,3	7,7	18,1
5	Використання методів заохочення учнів до знань	51	57,5	41	36,3	7,7	6

Порівняльний аналіз труднощів у взаємодії студентів контрольних і експериментальних груп \_\_\_\_\_

Таблиця Н.2.2

№	Труднощі	4 курс						5 курс					
		Не дуже важко		важко		Дуже важко		Не дуже важко		Важко		Дуже важко	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
1	Індивідуальна робота з учнями	87	87,8	12,8	12	-	-	94,8	93,9	5	6	-	-
2	Встановлення довірливих стосунків з учнями	84,6	87,8	15	9		3	92,3	90,9	7,6	9	"	"
3	Створення атмосфери творчої взаємодії в процесі навчання	79	48,4	17,9	48,4	2,5		87	60,6	12,8	40		
4	Аналіз і корекція поведінки учнів	28	42,4	64	39,3	7,7	18,1	64	48,4	33,3	36	2,5	15,5
5	Використання методів заохочення учнів до знань	51	57,5	41	36,3	7,7	6	71,7	66,6	28	30,4	"	3

Уміння та навички дидактичної

Х  
Ц  
З  
Л  
С

%	Уміння та навички	4 курс				5 курс							
		Частково		Так		Частково		Так					
		н	е	е	е*	е	е	е	е				
	Точно відчуватися на психологічний стан іншої людини та її поведінку	33	27,2	66,6	57,5	-	-	64,1	33,3	35,8	57,5	-	-
2	Перевбудувати взаємодію з учнями: форми, стиль, методи	46	33,3		51,5	2,5	15,5	79	36,3	20,5	54,5	-	-
3	Долати неактивність і відчуженість учнів	64	36,3	30,7	42,4		21,2	42,4	42,4		42,4	-	15,5
	Встановлювати емоційний контакт з класом	89			39,3	-	-	97,4	57,5	2,5	42,4	-	-
	Використовувати невербальні засоби взаємодії	25,6	21,2	56	39,3	17,9	39,3	38,4	21,2	53,8	48,4	7,7	30,3
5	Уловлювати в словах і міміці учнів тонкі відтінки почуттів	48,7	33,3	46	48,4	3	18,8	79	39,3	20,5	51,5	-	-
7	Викликати відповідну потребу дітей у міжособистісній взаємодії		24,2	56	57,5	2,5	18,8	66,6	33,3	33,3	57,5	-	-