

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ У ВИЩІЙ ШКОЛІ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0112
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Педагогіка вищої школи» О. В. Козич

Керівник: завідувач кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
д.пед.н. _____ О. І. Іваницький

Рецензент: доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.філос.н. _____ Л. С. Іванова

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Козич Олегу Вікторовичу

1. Тема роботи: «Особливості дидактичної емоційної взаємодії викладач – студент у вищій школі»

керівник роботи Іваницький О. І., д. пед. н., професор
затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1505-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: теоретичний аналіз психологічної і педагогічної літератури; порівняння і узагальнення фактичного матеріалу, досвіду роботи викладачів в умовах університетської системи освіти

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) зробити теоретичний аналіз та уточнення сутності дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент, визначити структуру та змістову характеристику її компонентів; виокремити та експериментально перевірити педагогічні умови організації дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент; визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиця «Характеристика діяльності викладача і студента під час емоційної взаємодії у процесі навчання»; 15 таблиць з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Іваницький О. І.	21.10.22 р.	21.10.22 р.
Розділ 1	Іваницький О. І.	14.12.22 р.	14.12.22 р.
Розділ 2	Іваницький О. І.	25.04.23 р.	25.04.23 р.
Висновки	Іваницький О. І.	11.10.23 р.	11.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Розробка змісту роботи	грудень	виконано
3	Написання вступу роботи	січень	виконано
4	Написання першого розділу	лютий-квітень	виконано
5	Написання другого розділу	квітень-вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи	жовтень	виконано
8	Рецензування, нормоконтроль	листопад	виконано
9	Захист	грудень	

Студент _____ Козич О. В.

Керівник роботи _____ Іваницький О. І.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 77 с., 16 таблиць, 40 джерел, 3 додатки.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективної дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у процесі навчання.

Об'єкт дослідження – процес організації дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у вищій школі.

Предмет дослідження – особливості дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у вищій школі.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психологічної і педагогічної літератури; порівняння і узагальнення фактичного матеріалу, досвіду роботи викладачів в умовах університетської системи освіти. Вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці вищої школи, перевірка ефективності педагогічних умов здійснювалися за допомогою анкетування, тестування, методів експертної оцінки, педагогічного експерименту. За допомогою методів первинної і вторинної статистичної обробки аналізувались одержані результати.

Практичне значення дослідження: розроблено систему вправ, ділових ігор, дискусій, що забезпечують вироблення необхідних способів взаємодії під час організації дидактичної емоційної взаємодії у межах курсів «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності».

ЕМОЦІЇ, ПОЧУТТЯ, ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ, ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ, ДИДАКТИЧНА ЕМОЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ, ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ, ПЕДАГОГІЧНІ СТОСУНКИ.

SUMMARY

Kozych O. V. Peculiarities of Didactic Emotional Interaction between Teacher and Student at Higher Education.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (40 items).

Emotions are one of the components in the structure of human mental activity. Arising in the conditions of activity and communication, they characterize the extent to which reality meets the needs of the subject and, at the same time, reflect the achieved changes, and being included in the process of personality formation, as a value, determine its orientation.

Higher educational institutions of Ukraine face the task of rebuilding the system of professional education. In the process of studying pedagogical disciplines in a classical university, where a small amount of study time is allocated to pedagogy, students – future teachers must develop the necessary professional and pedagogical knowledge, skills and abilities aimed at creative organization of the learning process. The teacher and students should become its active participants. Positive interaction, based on the emotional potential of the subjects of the learning process, allows you to accumulate the cognitive activity of students, significantly increase the level of motivation and the effectiveness of the learning process as a whole.

The purpose of the research is scientific substantiation and experimental verification of effective didactic teacher-student emotional interaction in the learning process.

The research tasks:

1) to make a theoretical analysis and clarification of the essence of didactic emotional teacher-student interaction, to determine the structure and content characteristics of its components;

2) to single out and experimentally check the pedagogical conditions for the organization of didactic emotional teacher-student interaction;

3) determine the criteria, indicators and characterize the levels of didactic emotional teacher-student interaction.

The object of the study is the process of organizing didactic emotional interaction between a teacher and a student in higher education.

The subject of the study is the peculiarities of the didactic emotional interaction between a teacher and a student in higher education.

Part 1 “Theoretical principles of didactic emotional teacher-student interaction” the teacher-student emotional interaction in the learning process was considered as a pedagogical problem, the component-structural analysis of the concept of "didactic emotional interaction" in the teacher-student system was carried out, the pedagogical conditions of the teacher-student emotional interaction were singled out.

Part 2 “Implementation of pedagogical conditions that ensure emotional didactic teacher-student interaction” a diagnosis of the didactic emotional interaction between a teacher and a student in a modern classical university was carried out, the criteria and indicators of a didactic emotional interaction between a teacher and a student were determined, the results of an experiment on the implementation of technologies of didactic emotional interaction between a teacher and a student in the process of learning in higher education were analysed.

The practical significance of the study: a system of exercises, business games, and discussions was developed, which ensure the development of the necessary methods of interaction during the organization of didactic emotional interaction within the framework of the “Pedagogy” and “Basics of Pedagogical Mastery” courses.

Keywords: emotions, feelings, learning process, interpersonal interaction, pedagogical interaction, didactic emotional interaction, pedagogical communication, pedagogical relations.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні засади дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент.....	13
1.1. Емоційна взаємодія викладач-студент у процесі навчання як педагогічна проблема.....	13
1.2. Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична емоційна взаємодія» у системі викладач-студент.....	29
1.3. Виокремлення педагогічних умов емоційної взаємодії викладач-студент.....	36
Розділ 2. Реалізація педагогічних умов, що забезпечують емоційну дидактичну взаємодію викладач-студент.....	47
2.1. Діагностика дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у сучасному класичному університеті.....	47
2.2. Визначення критеріїв та показників дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент	62
2.3. Аналіз результатів експерименту упровадження технологій дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у процесі навчання у вищій школі....	68
Висновки.....	78
Список використаних джерел.....	85
Додатки.....	89

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 (П. Симонов), а включаючись у процес формування особистості, як цінність, визначають її спрямованість (Б. Додонов). Встановлено також, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності (Ч. Паттерсон, А. Петровський, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Скінер, О. Чебикін, Т. Яценко 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.

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

основний спосіб взаємодії - вплив на студента, у якому вбачають тільки об'єкт педагогічної діяльності. Недооцінка викладачами емоційного фактора в навчальній роботі призводить до підвищення емоційної напруги, зростання рівня тривожності у студентів, перешкоджає можливості налагодити емоційний контакт зі студентами, встановити з ними дружні, довірливі стосунки, засновані на взаємній повазі. Все це негативно відбивається на результативності навчального процесу в цілому і зумовлює потребу в організації дидактичної емоційної взаємодії. Означене й зумовило вибір теми дослідження «Особливості дидактичної емоційної взаємодії викладач – студент у вищій школі».

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективної дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у процесі навчання.

Об'єкт дослідження – процес організації дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у вищій школі.

Предмет дослідження – особливості дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у вищій школі.

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

1. Зробити теоретичний аналіз та уточнення сутності дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент, визначити структуру та змістову характеристику її компонентів.
2. Виокремити та експериментально перевірити педагогічні умови організації дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент.
3. Визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні 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 (І. Бех, О. Запорожець, Г. Костюк, Я. Неверович); психологію емоцій (В. Вілюнас, С. Носенко); взаємозв'язок емоцій і особистості (К. Ізард, Я. Рейковський); єдність інтелектуального та емоційного (Л. Божович, І. Васильєв); організацію та вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі (Ю. Бабанський, В. Беспалько); активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (В. Вергасов).

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 психологічної і педагогічної літератури; порівняння і узагальнення фактичного матеріалу, досвіду роботи викладачів в умовах університетської системи освіти. Вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці вищої школи, перевірка ефективності педагогічних умов здійснювалися за допомогою анкетування, тестування, методів експертної оцінки, педагогічного експерименту. За допомогою методів первинної і вторинної статистичної обробки аналізувались одержані результати.

Теоретичне значення дослідження: проаналізовано і науково обґрунтовано педагогічні умови організації емоційної взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання; уточнено педагогічну сутність поняття «дидактична емоційна взаємодія» у системі «викладач-студент», виокремлено її етапи, розкрито функції; 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.

Практичне значення дослідження: розроблено систему вправ, ділових ігор, дискусій, що забезпечують вироблення необхідних способів взаємодії під час організації дидактичної емоційної взаємодії у межах курсів «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності».

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 (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). На сьогодні важливим є емоційний фактор та його роль у процесі навчання. 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.

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. Хеббу вдалося

експериментальним шляхом отримати криву, що показує залежність між рівнем емоційного збудження людини та успішністю її практичної діяльності [36]. 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. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського ми зустрічаємо вислови про роль емоцій у процесі навчання. К. 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» [36]. М. Пирогов визначає залежність педагогічного результату від взаємодії: «... успіх справи заснований на гармонійній єдності дій і взаємній повазі та довірі...» [28]. Вітчизняний педагог Т. 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 [32]. А. Дистервег, як і Я. 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. Гербарт 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. Серед основних концептуальних позицій С. 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» [38]. 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. 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 Е. Стоунс [26] 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» [12], зазначає викладач Кембриджського університету Рекс Гібсон.

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 дослідження, можливо детальніше проаналізувати 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; б) специфічну форму взаємодії з навколишнім світом, що спрямована на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань; в) складний феномен, що включає в себе нейрофізіологічний, рухливо-експресивний і почуттєвий компоненти; г) процеси (у формі переживань), що відображають особистісну значимість і оцінку зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини; 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 [34]. У психологічному словнику «емоції» (від лат. *Emoveo* – 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» [34].

Різноманітність проявів емоційного життя людини поділяють на афекти, стреси, власне емоції, почуття, пристрасті, настрої, відчуття. Поділ цей досить умовний, тому що емоційні стани вбирають у себе емоції, а кожна емоція за певних життєвих обставин може виступати психічним процесом. Разом з тим, виділяють емоційні процеси (С. Рубінштейн): 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) узагальненні світоглядні почуття і афекти та пристрасті.

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 [17]. На думку П. Анохіна, емоції – результат узагальнення відчуттів, мотивацій. Почуття – продукт суспільного впливу, складні емоційні стани, що відображають різноманітні стосунки. Проаналізувавши точку зору П. Якобсона на природу емоцій і почуттів, Л. Кондрашова зробила висновок, що емоції визначають багатство почуттів людини, а почуття регулюють поведінку людини [37].

Згідно з П. Симоновим, емоція – це відображення (оцінка) мозком людини і тварин якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності (можливості) її задоволення [30]. В загальному вигляді правило виникнення емоцій можна подати через формулу:

$$E = f [П, (I_n - I_e)]$$

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

P – сила і якість актуальної потреби;

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

I_e – інформація про засоби, наявні в даний момент;

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

F – функція залежності)

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 $E = \max$. Коли $I_e > I_n$, то виникає позитивна емоція. Ми завжди радіємо вперше побаченому чи почутому влучному порівнянню, епітету. Але коли вони повторюються на кожному занятті, то виникає четверта ситуація, коли $I_n > I_e$ і виникають негативні емоції.

Відповідно до цієї теорії, сила та якість емоції, що виникає у людини, визначається насамперед силою актуальної на даний час потреби і оцінкою здатності її задоволення у цій ситуації. 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 [28]. Інформаційна теорія П. Симонова дає

можливість нам висунути припущення, що емоції є вагомим фактором у процесі навчання. Причому, саме вони визначають позитиви і негативи навчальної діяльності.

Роль емоцій у навчальній діяльності вивчається в аспекті впливу почуття успіху-неуспіху на ефективність процесу навчання.

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 [32].

Дослідження специфічних емоцій навчальної діяльності О. Чебикіним [39] 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 відчують ті емоції, котрі бажали б відчувати. А це, відповідно, дає змогу припустити, що викладачі не створюють відповідних умов для прояву названих емоцій. Але емоції можуть бути не тільки конструктивними, а й руйнівними. Вони активізують і дезактивують, організовують і дезорганізують поведінку. Вони – причини діяльності, творчості і депресії, конфліктів і тривожності [21].

Спираючись на зазначені вище дослідження вчених, можна схематично відтворити 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 покликаний бути регулятором духовного світу студента доти, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками. Педагог сам насамперед має бути носієм

позитивних емоцій, позитивного настрою, позитивних станів. Він повинен володіти не тільки засобами емоційного стимулювання, а й знаннями про негативні та позитивні психічні стани, причини виникнення негативних, уміннями усунення їх та розвитку позитивних емоційних станів.

Існує залежність між характером емоцій, що переживають студенти в процесі навчання, та їх змістовною стороною. У більшості студентів переважають негативні емоції. При цьому важливою причиною емоційної напруженості в студентських групах і у педагогічній практиці в цілому студенти вважають відсутність творчої атмосфери, демократичних відносин у процесі навчання. Ігнорування викладачами таких моментів, як організації взаємовідносин зі студентами, заснованих на довірі, співтворчості, співпраці, надання тим, хто навчається, можливості висловлювати свою точку зору, мати право на помилку, залучення до колективної пізнавальної діяльності служить джерелом створення несприятливого емоційного клімату у процесі навчання і гальмує набуття студентами необхідного емоційного досвіду. Недоліки в діяльності викладачів: стримування своїх почуттів, неуважність 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 [35]. 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» [31]. 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.

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. 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 [5].

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 дослідження, можна розглянути 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 [5].

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 [5].

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 [23]. Названі типи взаємодії при аналізі конструктивного конфлікту розглядають як різноманітні стратегії поведінки: суперництво (протиборство), що супроводжується відкритою боротьбою за свої інтереси; співробітництво, що спрямоване на пошук рішення, для задоволення інтересів всіх сторін; компроміс – врегулювання розбіжностей через взаємні поступки; уникнення – прагнення вийти із конфліктної ситуації, не вирішуючи її, не поступаючись, але і не наполягаючи на своєму; пристосовництво – тенденція пом'якшувати протиріччя, поступаючись власними інтересами.

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

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

Взаємодію найчастіше пов'язують з такими поняттями, як «діяльність», «спілкування», «взаємодія». У психолого-педагогічних дослідженнях відсутня єдність думок щодо їх чіткого розмежування, що свідчить не тільки про розбіжності позицій вчених, а й переконує, що поняття «взаємодія» багатомірне, багатогранне, багатоаспектне. 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 [30].

У педагогіці вищої школи проблема взаємодії є психологічним аспектом розгляду питання про взаєностосунки викладачів і студентів. Ймовірним показником ефективності навчання може бути досягнення певного рівня взаєморозуміння. Рівні процесу взаєморозуміння можуть визначатися мірою взаємодії, узгодженості, координованості, взаємоконтролю. Взаємодія виступає одночасно і як сторона спілкування, і як форма організації діяльності [31].

Вивчаючи «взаємодію», І. 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 [18]. Навчання є впорядкованою взаємодією педагога і учнів, що спрямована на досягнення поставлених цілей. І. Підласий виділяє як ланки взаємодії в процесі навчання діяльність педагога і діяльність учнів. 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 [18].

Педагогічна взаємодія – це умисні контакти педагога з дитиною (довгі чи тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності і стосунках дитини [13]. 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 [27].

Педагогічна взаємодія розглядається як один із проявів майстерності вчителя. Н. 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 [36] 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.

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 [25]. Складовим елементом педагогічного процесу є педагогічна взаємодія. З цієї точки зору сам педагогічний процес – це спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців з питань змісту освіти з використанням засобів навчання і виховання. Він складається з ланцюжка окремих педагогічних взаємодій. Педагогічний процес вищої школи включає складну багатоярусну систему взаємодій. Ми зупинимося на процесі навчання, що також є багатоплановою і поліморфною взаємодією. Це педагогічна взаємодія викладача і студента; це і взаємодія студентів між собою; це і міжособистісна взаємодія, що може по-різному впливати на педагогічну взаємодію.

Ю. Бабанський виділяє як ланку процесу навчання дидактичну взаємодію педагога і студентів [3]. 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]. 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. Свирський [9], розглядаючи компоненти педагогічної системи. Емоційну взаємодію він розглядає як складову педагогічного процесу, але визначення цього поняття не дає.

На нашу думку, педагогічна взаємодія є невід'ємною складовою педагогічного процесу і пронизує всі його основні компоненти. Спираючись на визначення педагогічної взаємодії Ю. Бабанським [3] і О. Кіліченко [32], розглядаємо її як основний спосіб реалізації педагогічного процесу, що передбачає взаємну активність та взаємозумовленість дій педагога і студентів з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і самостійного взаємовпливу суб'єктів, що виявляється у самовихованні та самонавчанні. Ця взаємодія відбувається не стихійно, а певним чином керується і самокерується. Керована, розвиваюча взаємодія суб'єктів характеризує операційно-діяльнісний компонент навчально-виховного процесу.

Центральною ланкою процесу навчання є дидактична взаємодія, під якою ми, слідом за О. Балан [18] 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 і аналіз емоційного фактора у процесі навчання, емоційну взаємодію ми розглядаємо як процес безпосереднього і опосередкованого емоційного впливу суб'єктів один на одного, що породжує взаємозумовленість і взаємозв'язок, що виявляється у певних емоційних станах.

Все сказане дає змогу виділити дидактичну емоційну взаємодію як

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

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

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

2) у широкому значенні взаємодія людини з іншими людьми є особливий тип зв'язку, впливу, що передбачає взаємовпливи та взаємозміни. Серед них особливе місце відводиться спілкуванню і спільній діяльності як формам взаємодії. Наше дослідження орієнтується на проблему емоційної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання;

3) у педагогічному процесі найчастіше розглядається «педагогічна взаємодія» і на сьогодні дослідження в основному присвячені її виховному аспекту і менше – питанням, що пов'язані з процесом навчання. Об'єктом вивчення є навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів і дуже мало

досліджень з цієї проблеми у вищій школі;

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

1.2. Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична емоційна взаємодія» у системі викладач-студент

Конкретне психолого-педагогічне дослідження дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» вимагає розгляду її як багатогранного процесу, що характеризується високою динамічністю і поліфункціональністю. В цьому контексті можна використовувати три рівні аналізу.

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

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

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

Взаємодія є основа й умова встановлення найрізноманітніших зв'язків між об'єктами (суб'єктами), включаючи причинно-наслідкові, казуальні. Вона є основою будь-якої системи, що, як відомо, завжди припускає зв'язок її

елементів, компонентів. Відповідно системність як репрезентованість взаємодії об'єктів (суб'єктів) у всіх їхніх зв'язках і відношеннях є також її характеристика.

Наступними істотними характеристиками педагогічної взаємодії є усвідомленість і цілепокладання. Вони визначають і форми цієї взаємодії, наприклад, співробітництво і спілкування. Обидві ці форми пов'язані між собою, проявляючись у навчальному процесі. Взаємодія у формі співробітництва (протиборство, протистояння, конфлікт також форми взаємодії) припускає і спілкування як його ідеальну форму. Вони зумовлюють, доповнюють одне одного.

Історико-педагогічний аналіз показує, що педагогічна взаємодія реалізовувалась в історії розвитку процесу навчання в різних формах: індивідуальної роботи з Майстром, Викладачем; індивідуально-групової, класно-урочної роботи, взаємонавчання, диференційованого навчання, методу проектів, консультаціях з учителем, у формі бригадно-лабораторного методу організації навчання. Проте в будь-якому варіанті кожна із взаємодіючих сторін реалізувала свою суб'єктну активність. У найбільшій мірі вона могла проявитися в учня (студента) за методом сократівських бесід, дискусій, в індивідуальній роботі, консультуванні. Сьогодні вона знаходить організаційні форми співробітництва, такі як ділові, рольові ігри, спільно-розподілена діяльність, робота в тріадах, групах, тренінг-класах. При цьому співробітництво припускає насамперед взаємодію самих учнів (студентів) [18].

Змінилася і сама схема педагогічної взаємодії. Базуючись на такій її характеристиці, як активність усіх учасників, схему трактують як двосторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію $S1 \Leftrightarrow S2$, де $S1$ – викладач і $S2$ – студент утворюють загальний сукупний суб'єкт SZ . А якщо така взаємодія припускає і взаємодію студентів між собою, і викладачів зі студентами, то схема педагогічної взаємодії має такий вигляд [27]:

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

Спираючись на визначені характеристики взаємодії, вдається за можливе розрізняти 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. Виходячи із загальних параметрів активності і продуктивності навчальної діяльності, 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» [27].

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» [27]. 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» [20].

Наукове осмислення дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» буде неповним без визначення її функціональних можливостей. На підставі сутнісних характеристик процесу навчання як єдності викладання і учіння (В. Краєвський), а також співвідношення діяльність-пізнання-взаємодія можна констатувати, що дидактична емоційна взаємодія може виступати як у самотійній, тобто навчальній функції, так і в інших функціях. Перша є домінуючою при вирішенні дидактичних завдань, що створюють орієнтовну основу пізнавальної діяльності. З огляду на поліфункціональність взаємодії «викладач-студент» можна виділити кілька підходів до класифікації функцій дидактичної емоційної взаємодії: організація спільної діяльності; формування та розвиток міжособистісних стосунків; регуляція спільної діяльності та стосунків. За іншою основою можна виділити такі функції: афективна (емоційна); ціннісно-орієнтаційна; прогностична; регулятивно-практична. Дослідники [39] 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, індиферентності. Викладач повинен «відчувати» студента, уміти співпереживати йому, використовувати емоційні почуття для створення доброзичливого клімату у навчанні.

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

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

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

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

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

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

Специфіка емоційної взаємодії у процесі навчання знаходить відбиття у

таких рисах:

1. Поєднання структури змісту навчального матеріалу зі структурою дидактичної емоційної взаємодії;
2. Соціальна здатність і стабільність рольових відносин, що визначають характер реалізації функцій взаємодії;
3. Можливість виникнення другого плану емоційної взаємодії у вигляді численних актів спілкування між студентами, обміну діями;
4. Спрямованість на встановлення емоційного контакту на початку взаємодії і забезпечення єдності інтелектуального і емоційного контакту під час заняття, що припускає взаємне використання, врахування позицій і інтересів студентів з метою створення духу співробітництва.

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

Якщо викладач і студент вступають у безпосередню взаємодію один з одним і з предметом спільної діяльності, обговорюють спільні цілі, програму дій, розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених цілей, оцінюють поставлені результати, то має місце взаємозв'язок типу «співробітництво». «Співробітництво – це гуманістична ідея спільної розвиваючої діяльності дітей та дорослих, що скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу та результату цієї діяльності... В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання та спрямовування педагогом пізнавальних інтересів учнів» [16]. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна форма активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: 1) часовою і просторовою присутністю; 2) єдністю мети; 3) організацією і управлінням діяльністю; 4) розподілом функцій, дій, операцій; 5) наявністю позитивних

міжособистісних стосунків. Аналіз навчального співробітництва підтверджує, що дидактична емоційна взаємодія «викладач-студент» доповнюється, як правило, взаємодією «студент-студент», що обумовлюється самим груповим характером навчальної діяльності. В загальному контексті запропонованої В. Ляудіс [6] схеми продуктивної ситуації співтворчості учителя й учнів В. Панюшкін розробив динаміку становлення їхньої спільної діяльності [14]. Дві фази цього процесу включають шість форм навчального співробітництва. Перша фаза – залучення до діяльності. Вона включає такі форми: 1) розподіл між учителем і учнями дій; 2) імітація дій учнями; 3) наслідування дій учнями. Друга фаза динаміки спільної діяльності – узгодження діяльності учнів з учителем. У цю фазу входять такі форми: 4) саморегулюючі дії учня; 5) саморганізовані дії учнів; 6) самоспонукальні дії учнів. І третю фазу прогнозує В. Панюшкін – партнерство, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в удосконаленні освоєння діяльності. Воно виділяється як результат взаємодії і досягти найшвидше цього результату можливо у старшому шкільному віці [14].

1.3. Виокремлення педагогічних умов емоційної взаємодії викладач-студент

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

Дослідження цього феномена (В. Грехнев, І. Зимня, В. Кан-Калик,

Н. Кузьміна, О. Леонт'єв та ін.) дозволяють нам розглядати педагогічне спілкування між викладачем і студентом як специфічну форму дидактичної емоційної взаємодії, під час якої відбувається обмін професійною інформацією, спрямований на досягнення оптимальної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, коли викладач, залишаючи за собою активну роль, вміє будувати спілкування як взаємообмін знаннями, ідеями, уявленнями, інтересами, настроями, позитивними почуттями і т.п. Т.б. педагогічне спілкування повинно бути реалізовано за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що постає як особистісно орієнтована. Повноцінне педагогічне спілкування ж не менш багатогранне, а й поліфункціональне. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоствердження, продуктивну організацію дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент.

Складовою дидактичної емоційної взаємодії є емоційний вплив суб'єктів взаємодії. Під цим поняттям розуміємо вплив на емоційну сферу особистості з метою зміни її емоційних станів, поведінки, поглядів, ставлення до себе та інших людей, формування ціннісних орієнтацій та інших якостей особистості. Засобами емоційного впливу є слово, міміка, вчинок, дія, а його результативність залежить від особливостей тих, хто впливає і на кого впливають, від ситуації, в умовах якої він здійснюється, від вибору засобів впливу, і, відповідно, від характеру стосунків між сторонами, що взаємодіють.

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

педагогічних дій.

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

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

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

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

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

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

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

Отже, сутність дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент»

розкривається в стосунках, спілкуванні, впливові, а проявом є стиль дидактичної емоційної взаємодії.

Під стилем дидактичної емоційної взаємодії ми розуміємо систему способів і прийомів, яка має стійкі характеристики і залежить від особистих якостей педагога та параметрів ситуації взаємодії і виявляється у спілкуванні, стосунках, впливові, вчинках. Для визначення стилю дидактичної емоційної взаємодії зупинимося на деяких дослідженнях наукового обґрунтування різних «індивідуальних» стилів. Сьогодні поняття «стиль» трактується в дуже широкому контексті, як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва (лідерства), стиль спілкування, когнітивний стиль і т.п. Стиль дидактичної емоційної взаємодії – явище багатогранне. Воно характеризується стилем педагогічної діяльності і стилем стосунків викладачів і студентів. Стиль педагогічної діяльності, відображаючи її специфіку, включає і стиль керівництва, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль викладача. Стиль педагогічної діяльності виявляє вплив щонайменше трьох чинників: а) індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта цієї діяльності – викладача, що включають індивідуально-типологічні, особистісні, поведінкові особливості; б) особливостей самої діяльності; в) особливостей тих, хто навчається (вік, стать, статус, рівень знань і т.п.). У педагогічній діяльності, яка характеризується тим, що вона здійснюється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії в конкретних навчальних ситуаціях організації і керування навчальною діяльністю тих, хто навчається, ці чинники співвідносяться також: а) із характером взаємодії; б) із характером організації діяльності; в) із предметно-фаховою компетентністю викладача; г) із характером спілкування. При цьому під стилем спілкування, за В. Кан-Каликом, розуміємо індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і тих, хто навчається, а когнітивний стиль визначає особливості пізнавальної діяльності і характеризується полenezалежністю, диференціацією, аналітичністю [31].

Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє стверджувати, що існують різні підходи щодо класифікації стилів педагогічної діяльності: авторитарний,

демократичний, ліберальний; емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркуючи-імпровізаційний, міркуючи-методичний стилі. Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту (Г. Морозова), укладаючи його фон і надаючи йому відповідне емоційне забарвлення, вони визначають і загальний емоційний фон стилю педагогічної діяльності, педагогічного спілкування.

Кожний із названих стилів педагогічної діяльності, що виявляє ставлення до партнера по взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування – до партнерства – до відсутності спрямованого впливу. Істотно, що кожний із цих стилів припускає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування. О. Бодальов, П. Симонов розрізняють автократичний, ліберальний і демократичний стилі спілкування [40]. Більш деталізована за характером здійснення комунікативної діяльності педагога диференціація стилів запропонована В. Кан-Каликом [30]:

- захоплення педагога спільною зі студентами творчою діяльністю, що є вираженням ставлення викладача до своєї справи, до своєї професії;
- приятельського розташування, що служить загальним фоном і передумовою успішності взаємодії викладача з групою. В. Кан-Калик звертає увагу на небезпеку переходу приятельського розташування у фамільярність, панібратство, що може згубно позначитись на педагогічній діяльності в цілому;
- спілкування-дистанція, що є вираженням авторитарного стилю, що сприятливо відображається на зовнішніх показниках дисципліни, організованості тих, хто навчається, може призвести до особистісних змін – конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки, зниженню рівня домагань і т.п.;
- спілкування-залякування і загравання, що свідчить про фахову недосконалість педагога.

Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя в групі, яка, в свою чергу, багато в чому визначає

результативність навчання, сприяє активізації позиції студентів.

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

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

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

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

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

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

2. Емоційно-вибірковий стиль – педагогу властива стриманість і терпіння, він «відкритий» для студентів, пропонує їм своє співробітництво через інтерес до знань. Встановлення контакту з групою для нього нетривале, але характеризується стійкістю та результативністю, виникає задоволення від взаємодії обох сторін.

3. Емоційно-ситуативний стиль – педагога часто дратують усмішки, поведінка студентів; він постійно втомлений, незадоволений студентами,

інтерес до студентів ситуативний, не завжди виникає взаєморозуміння і використовується спільна діяльність. Зауваження робить в різкому роздратованому або іронічному тоні. Спостерігається ситуативна установка на студентів.

4. Емоційно-негативний стиль – жорстка дисципліна і вимогливість до знань, можна сказати – прискіпливість; педагог легко «спалахує», його не цікавлять психічні особливості та емоційні стани студентів, відсутній інтерес до студентів, часто виникають непорозуміння. Спостерігається негативна установка на студентів. Особистісне спілкування під час такого стилю виключається.

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

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-діяльним 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 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. Симонова, буде забезпечено виникнення на заняттях позитивних емоцій.

Наступний етап дидактичної емоційної взаємодії характеризується встановленням між викладачем і студентами емоційного контакту, який разом із інтелектуальним сприяє педагогічному контакту. Емоційний контакт ми розглядаємо як складову частину психологічного контакту – умови і наслідку продуктивної взаємодії суб'єктів. Внутрішнім механізмом контакту є емоційне співпереживання, сприяння. Внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирої, справжньої поваги один до одного,

емпатійність і толерантність. Зовнішнім проявом контакту є поведінка суб'єктів взаємодії. Так, для контакту в аудиторії показові поза уваги, напружене, дещо спрямоване вперед положення тіла, погляди і жести схвалення, робоча тиша, що регулюється викладачем тощо [6]. 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. 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 успіху. Під час взаємодії на цьому етапі діяльність викладача і студентів має такий вигляд (таблиця 1.1).

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.

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.

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;

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

РОЗДІЛ 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 [5]. 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.

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. Для зібрання повної картини досліджуваного явища ми зібрали три типа даних з

проблеми, яка нас цікавить: L–, Q– і T–дані.

1. L–дані (від англ. Life – життя) – для отримання цього типу даних використовувались експертні оцінки викладачів Запорізького національного університету.

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.

Зупинимось 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 [7]. 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».

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

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 – 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 характеристики – інтересів, емоційних реакцій тощо [7]. 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 модульній 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.

Цілком природно, що найбільший інтерес із названих факторів для нас склали такі: С – «емоційна стійкість – емоційна нестійкість», І – «жорсткість – чутливість», О – «впевненість в собі – тривожність». Результати тестування дозволяють зробити висновок про низьку міру сформованості емоційної стійкості (фактор С). Фактор І свідчить про високу чутливість, розвинуту здатність до емпатії. Разом з тим, середні показники оцінок факторів О та Q₄ свідчать про наявність в опитуваних тривожності, напруги (РГФ).

Розглянувши табл. 2.1, 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 історичного факультету – 7,8 балів. Низький рівень спостерігається у школярів – 4,1. Цей рівень може бути зумовлений такими факторами, як вік учнів та недостатня розвиненість 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.

Зведена таблиця результатів тестування
(особистісний опитувальник Кеттелла, версія 16 ЕС)

	Md	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
Студенти історичного фак-ту	6,1	10,1	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
Школярі	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
Викладачі ЗНУ	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
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: md – «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 ₁ – «консерватизм – радикалізм», Q ₂ – «конформізм – нонконформізм», Q ₃ – «низький самоконтроль – високий самоконтроль», Q ₄ – «розслаблення – напруга».																	

Низький показник фактору F у школярів (3,9) свідчить про песимістичне сприйняття дійсності, про те, що учні турбуються про своє майбутнє, чекають невдач. Студенти ж 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 I теж спостерігаються у студентів, 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).

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%.

Таблиця 2.2

Дослідницькі професійно-значущі якості викладача

Викладачі	к-сть	%	Студенти	к-сть	%
Якості			Якості		
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

Дослідження професійно значущих якостей студентів обома категоріями опитуваних (викладачами і студентами) знайшло відображення у табл. 2.3.

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 послухними – 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 послухними – 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 послухність – 5,4%, вихованість, тактовність, самостійність, терпіння назвали 3,6% опитаних.

Таблиця 2.3

Дослідницькі професійно-значущі якості студента

Викладачі	к-сть	%	Студенти	к-сть	%
Якості			Якості		
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	3	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

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

	Основні характеристики	СРП	Основні характеристики	СРП
1.	Комунікабельний	2,3	Замкнутий	1,0
2.	Емоційний	1,8	Раціональний	1,6
3.	Вольовий	2,4	Безпорадний	0,9
4.	Організований	2,2	Неорганізований	1,2
5.	Контактний	2,4	Неконтактний	0,5
6.	Активний	2,5	Пасивний	0,8
7.	Рішучий	2,4	Невпевнений у собі	1,3
8.	Імпульсивний	1,4	Стриманий	1,7
9.	Наполегливий	1,8	Ненаполегливий	1,7
10.	Мінливий	1,2	Стійкий	2,1
Бали позитивних якостей від 1,2 до 2,5, негативних – від 0,5 до 2,1				

Як показали результати оцінки студентами ЗНУ 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), «замкнутий» – 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» [23]. 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 особливого емоційного напруження працювати. Це впевненість у собі, уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність цілеспрямованості, самовладання, рішучості. Усі ці якості, як зазначає І. 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, зумовлюють 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 ЗНУ (20 чол.) та студентів (44 чол.), використовуючи систему запитань Айзенка. Отримані результати відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз рівнів емоційної стабільності

Рівень	Достатній		Низький	
	к-сть	%	к-сть	%
Викладачі ЗНУ	8	40	12	60
Студенти ЗНУ	18	41	26	59

Як бачимо, у всіх категорій опитаних переважає низький рівень емоційної стабільності. Серед викладачів ЗНУ достатній рівень емоційної стабільності виявлено у 40%, а низький – у 60%. У студентів ця різниця ще більша. Так у студентів ЗНУ різниця показників низького рівня вдвічі перевищує показники високого рівня. Достатній рівень відповідно був зафіксований у 40% викладачів ЗНУ, 41% студентів історичного факультету. 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. Бойка. Отримані дані про рівень розвитку емпатії у викладачів і студентів ЗНУ

відображено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

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

Категорія, рівень	Студенти ЗНУ				Викладачі			
	високий	сер.	заниж.	низький	високий	сер.	заниж.	низький
Раціональний канал емпатії	17,7	29,6	33,0	15,5	11,0	26,0	18,7	43,7
Емоційний канал емпатії	33,0	23,0	29,8	13,0	10,5	41,0	34,0	26,5
Інтуїтивний канал емпатії	20,0	15,9	23,7	34,8	20,5	24,0	29,0	25,5
Установки, що сприяють емпатії	13,5	15,7	36,2	25,6	13,0	24,0	44,0	18
Проникаюча здібність в емпатії	2,0	13,0	43,8	38,8	7,0	30,5	13,5	46
Ідентифікація в емпатії	6,8	23,0	25,6	43,5	15,5	21,0	39,0	23,5
Сумарний показник	–	30,5	56,3	12,7	–	22,5	78,0	4,5

Як видно з таблиці, більшість студентів мають занижений рівень розвитку емпатичних здібностей, дуже високого рівня розвитку не виявлено ні у кого. Це викликає занепокоєність, адже, здавалося б, саме студентам – історикам повинно було б достатньо легко встановлювати тісні емоційні контакти, а це без емпатичних здібностей неможливо.

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 ЗНУ 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 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 ЗНУ теж відмічено дуже низький рівень розвитку інтуїтивного каналу емпатії – 41,5 (Додаток В). 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 % дуже низького рівня розвитку емпатичних здібностей у студентів ЗНУ відмічено також і 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.

З метою в'яснення, чи існують у викладачів і студентів ЗНУ проблеми, пов'язані з емоційною сферою у взаємодії, якого вони характеру, ми провели діагностику «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Результати відображено в табл. 2.7, 2.8.

Таблиця 2.7

Порівняльний аналіз «емоційних проблем» у взаємодії

Проблеми	Студенти ЗНУ		Викладачі ЗНУ	
	к-сть	%	к-сть	%
Емоції не перешкоджають взаємодії	17	10,7	5	21,7
Є деякі емоційні проблеми	56	35,0	6	26,0
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 ЗНУ 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. Аналіз конкретних перешкод у встановленні емоційних контактів цих категорій опитаних дає змогу визначити характеристики названих проблем (табл. 2.8).

Найбільше респондентів неадекватно проявляють свої емоції. Загалом показник неадекватного прояву емоцій у студентів ЗНУ склав 43,6%, а у викладачів – 39,0% (див табл. 2.8). А значить, студентам і викладачам бракує емоційної культури. Багатьом викладачам (34,7%) властива негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій. Серед студентів ЗНУ цей показник дещо нижче – 24% опитаних, у студентів педколеджу він склав 29%. І серед студентів ЗНУ (23%), 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 ЗНУ. 18,0% студентів ЗНУ і 13% викладачів не бажають зближатися з людьми на емоційній основі (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Порівняльний аналіз «перешкод» у встановленні емоційних контактів
у студентів та викладачів

Перешкоди	Студенти ЗНУ		Викладачі ЗНУ	
	к-сть	%	к-сть	%
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	10	29	5	26
Неадекватний прояв емоцій	16	43,6	7	39
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	8	24,0	2	34,7
Домінування негативних емоцій	4	15,0	4	26
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	6	18,0	2	13

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 2 курсі історичного факультету було проведено опитування. Студентам було запропоновано дати визначення дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» і 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 це 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.

Для дослідження проблеми дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» у навчальному процесі вищої школи ми провели опитування серед викладачів і студентів Запорізького національного університету. 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 (табл. 2.9).

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 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.

Таблиця 2.9

Характеристика взаємодії між викладачами і студентами

№	Параметри аналізу	Студенти, %			Викл. ЗНУ, %		
		так	інк.	нік.	так	інк.	нік.
1	Потреба емоційної взаємодії	56	44	-	80	13	6,6
2	Зміст взаємодії пов'язують: а) лише з навчальною діяльністю; б) має особистісний характер	37			27		
		63			47		
3	Труднощі під час дидактичної емоційної взаємодії	16	72	14	20	60	13
4	Причини труднощів: а) з боку викладача; б) з боку студентів; в) з обох сторін	9			-		
		-			6,6		
		91			93		
Загальна сума не дорівнює 100%, оскільки кожний висловлював кілька оціночних суджень							

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

2.2. Визначення критеріїв та показників дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент

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. [35].

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 ЗНУ.

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 корелюють 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 викладач А 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.

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 вчитися, 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: високий –

інтерес до суті явищ, до суттєвих зв'язків і закономірностей, інтенсивно і захоплено студенти працюють як з викладачем, так і самостійно (5-4 бали); показовий – 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 і вміння з основ конструювання

дидактичної емоційної 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.

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 20 чол. контрольної (Кг) групи і 24 чол. експериментальної (Ег) групи серед студентів факультету історичного.

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.

2.3. Аналіз результатів експерименту упровадження технологій дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент у процесі навчання у вищій школі

Суть роботи на третьому етапі дослідження заключалася в кількісному та якісному аналізі результатів перевірки ефективності педагогічних умов організації дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент.

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 студентів, монографічні описи, а також спеціальні методики.

Відповідно до загальних вимог, що ставляться до процедури психолого-педагогічної діагностики, для одержання достовірних результатів формуючого експерименту необхідно було не тільки простежити за динамікою дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент», а й насамперед зафіксувати її 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 за шестибальною шкалою відповідно до основних вимог, що описана у параграфі 2.1. Одержані результати подано в таблиці 2.10. Порівняльний аналіз показав, що показники ефективності дидактичної емоційної взаємодії на початку експерименту в контрольній і експериментальній групах були приблизно однаковими:

Таблиця 2.10

Результати першого діагностичного зрізу щодо рівнів дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент

Рівні	Кількість студентів, (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	7	6
Середній	43,7	45,5
Низький	49,3	48,5

Як засвідчує таблиця 2.10, 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 складала 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.

Розглянувши дані другого діагностичного зрізу не тільки крізь призму кількісного, але й якісного аналізу, ми одержали рівневий розподіл студентів, що відбито в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

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 2.11, 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 3% 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 наступний період навчання студенти експериментальних груп познайомилися і оволоділи практично методами та прийомами дидактичної емоційної взаємодії «учитель-учень», розробляли власну професійну модель організації дидактичної емоційної взаємодії. Після закінчення було здійснено третій – прикінцевий діагностичний зріз з метою визначення рівнів дидактичної емоційної взаємодії студентів експериментальних і контрольних груп. Одержані дані подано в таблиці 2.12. 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 2.12

Результати третього діагностичного зрізу щодо рівнів дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент

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

Як видно з таблиці 2.13, 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%).

Таблиця 2.13

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

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; (+½) – задоволений; (-½) – не задоволений; (0) – не знаю. Коефіцієнт задоволення підраховували за формулою:

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

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. 2.14.

Таблиця 2.14

Порівняльний аналіз задоволення спільною діяльністю

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 за шестибальною шкалою. Одержані дані відображено в таблиці 2.15. Як свідчить таблиця, 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.

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. 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».

Таблиця 2.15

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
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

Запам'яталися студентам заняття, де проводилося мікрОВикладання, самопрезентація, вирішення педагогічних ситуацій, виконання ситуаційних вправ.

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 та ділові 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».

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі було визначено й експериментально перевірено педагогічні умови, що забезпечили ефективність емоційної взаємодії «викладач-студент» у класичному університеті; уточнено та перевірено ефективність впровадження технології 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 виокремлені 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 завдань: визначення сутності дидактичної емоційної взаємодії, виокремлення педагогічних умов впровадження технології дидактичної емоційної взаємодії викладач-студент, уточнення та перевірка особистісно орієнтованої технології реалізації педагогічних умов ефективною емоційною взаємодією 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». 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.

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, 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 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 проаналізували 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.

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» у процесі навчання.

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».

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. 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%).

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, була розроблена 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.

Отже, проведений експеримент дозволив підтвердити дієвість технології дидактичної емоційної взаємодії у підсистемі «викладач-студент» і констатувати, що поповнення курсів питаннями сутності дидактичної емоційної взаємодії, використані 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.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2009. 248с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Булах І. С., Долинська Л. В. Викладач-студент : психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. Київ : [б.в.], 2005. 106 с.
4. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2005. № 1. С. 18-23.
5. Гапійук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання у класичному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 20 с.
6. Гричановська Т. М., Шинкаренко О. Г. Творча співпраця викладача і студента як необхідна умова навчання. *Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів* : матеріали VI Міжвуз. облас. метод. конф. (м. Суми, 24-25 квіт. 2012 р.). Суми, 2012. С. 55-57.
7. Данилова Г. С. Проблема гуманістичного становлення особистості педагога в сучасних умовах. *Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості*. 2001. Кн. II. С. 52.
8. Демченко О. М. Самостійне пізнання діяльності як дидактична проблема. *Педагогічні науки*. 2002. № 2. С. 272-279.
9. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 392 с.
10. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1996. 24 с.
11. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії

викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*. 2005. Вип. 26, т. 2. С.8-11.

12. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 4. С. 107-112.

13. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.

14. Жукова О.С. Передумови організації продуктивного спілкування в режимі викладач-студент. URL: http://www.rusnauka.com/30_Niek_2009/Pedagogica/53640.doc.htm.

15. Зарішняк І. М. Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична емоційна взаємодія» у системі «викладач – студент». *Наукові записки. Педагогіка і психологія*. 2004. № 10. С. 17-21.

16. Зубалій Н. П. Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння студентів. *Наукові записки*. 2001. Вип. 40. С. 221-223.

17. Іванова Т. В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти* : монографія. Київ, 2003. С. 83-95.

18. Камишний О. М. Роль викладача у системі «викладач-студент»: особливості спілкування. URL: http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/7063/1/2017%20bolon-2_sektsia_56-57.pdf.

19. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 1997. 24 с.

20. Клопота Є. А. Особливості формування «Я-образу» в осіб з вадами зору : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2004. 182 с.

21. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2008. № 1. С. 140-142.

22. Колток Л. Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій

школі. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 77-83.

23. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 2000. 230 с.

24. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : європейські абриси. Київ : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.

25. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка : Основні положення : навч. посіб. Київ : «ЕксОб», 2003. 304 с.

26. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. Київ : Наук. думка, 1999. 216 с.

27. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.

28. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2007. 25 с.

29. Підласий І. Ідеали українського виховання. *Рідна школа*. 2000. № 2, 4. С. 3-7; 6-13.

30. Пісоцька О. О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2010. 186 с.

31. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 37-43.

32. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. С. 3-16. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/19_2/01_ravचना.pdf.

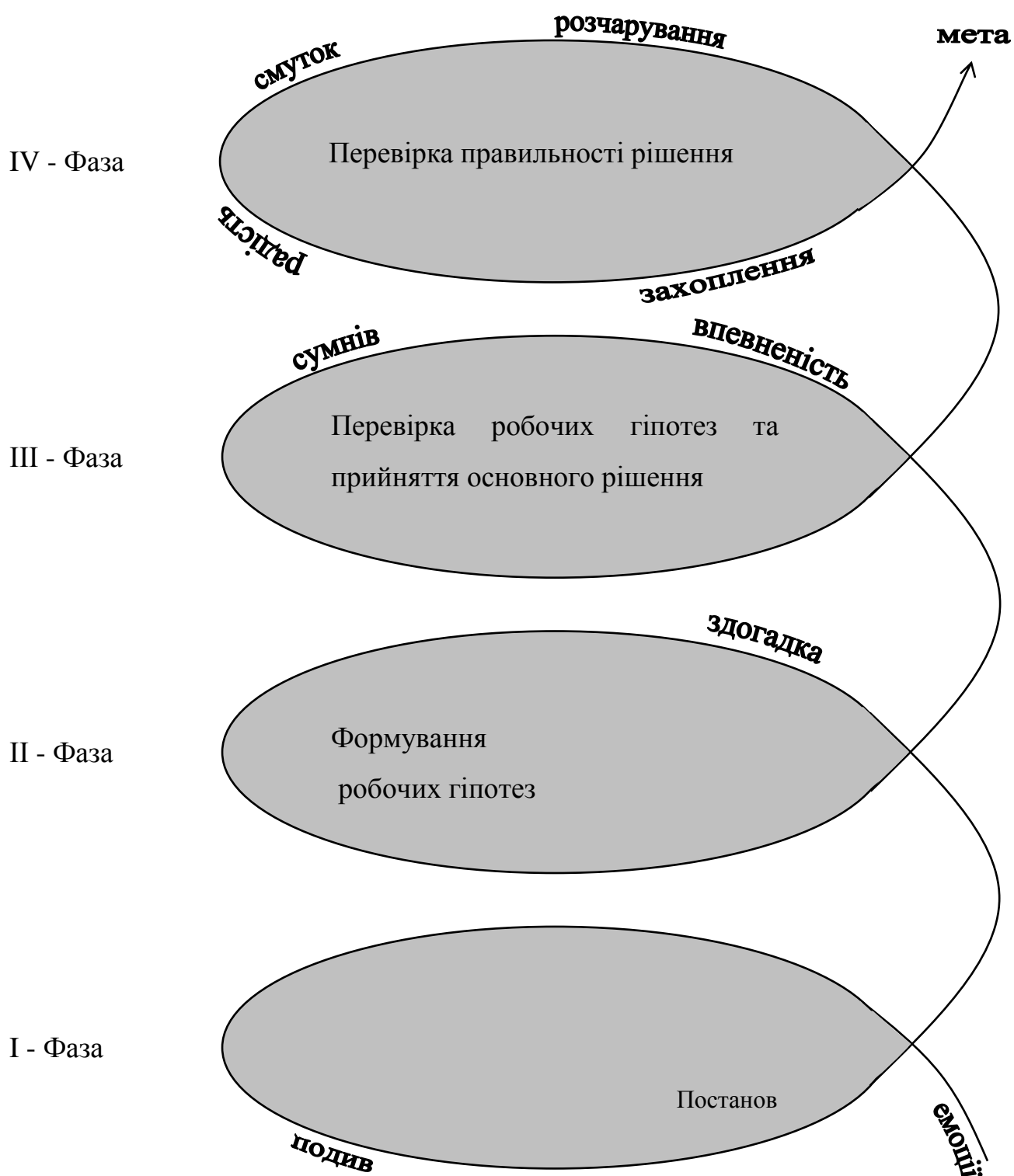
33. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник львівського університету*. 2008. Вип. 24. С. 8-19.

- 34.Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : НПУ, 2000. 210 с.
- 35.Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладч-студент-середовище». URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/40.pdfhttps://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/40.pdf.
- 36.Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія : в 6 т. Київ : Наука, 1954. Т. 4. 385 с.
- 37.Чебикін О. Індивідуально-орієнтоване навчання в межах системно-розвивальної концепції підготовки вчителя. *Наука і освіта*. 2001. №5. С. 132-133.
- 38.Черкашина Т. В. Культура взаємин: навчально-методичний комплекс. Черкаси : ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. 88 с.
- 39.Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 167-180.
- 40.Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ. «Либідь», 2002. 560 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модель руху інтелектуальних емоцій



Додаток Б

Результати дослідження особистісних якостей викладачів та студентів

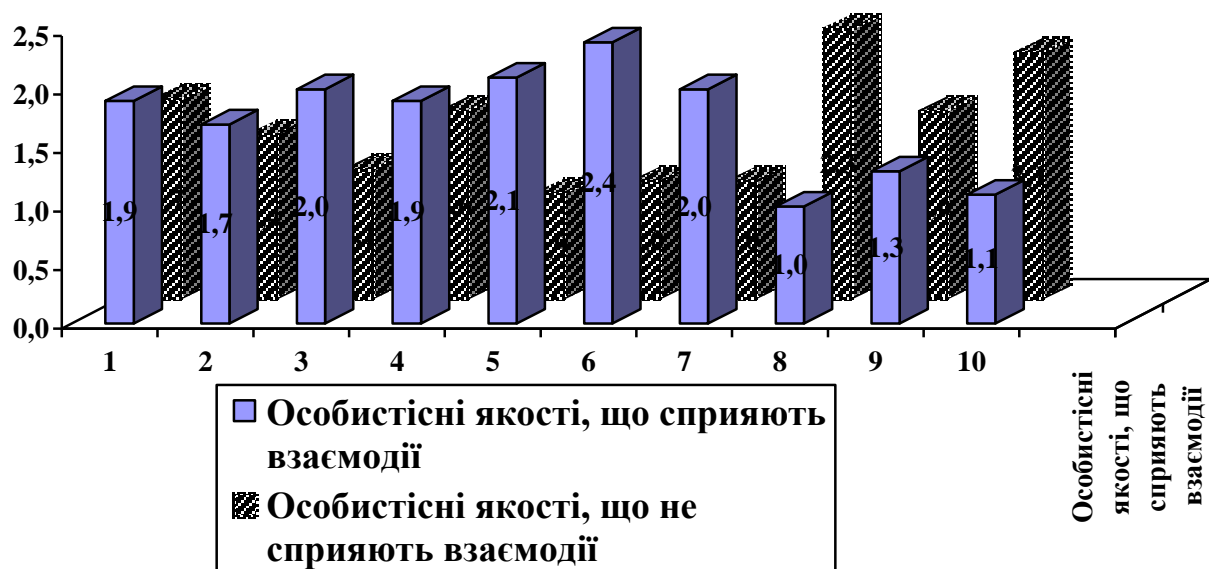


Рисунок Б.1. Діаграма порівняльного розподілу самооцінки особистісних якостей викладача, що сприяють та не сприяють взаємодії

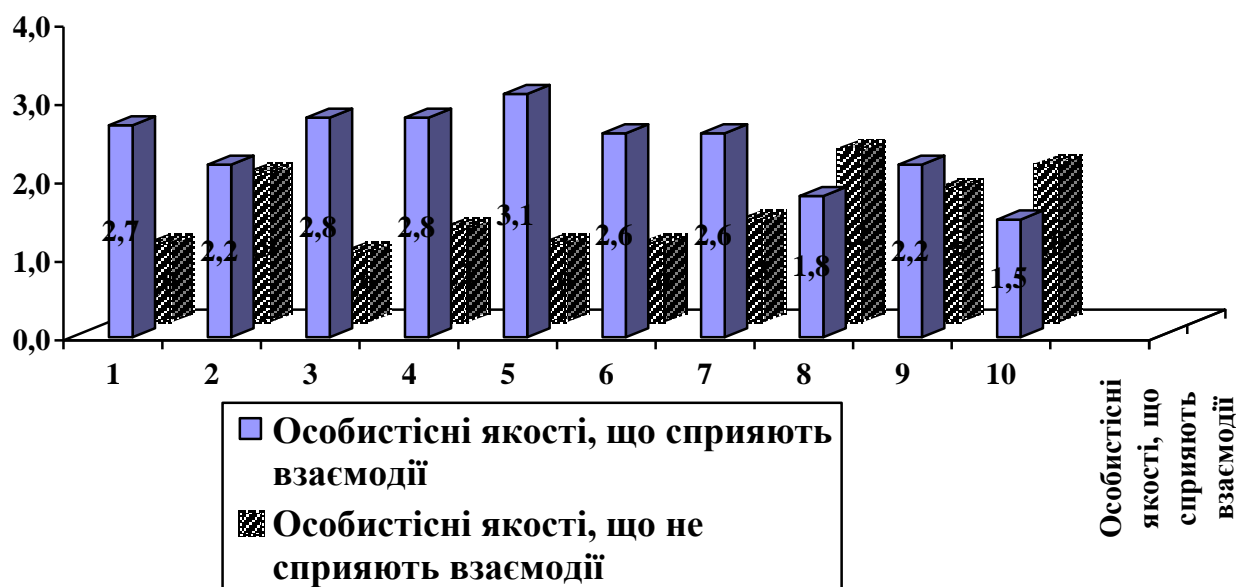


Рисунок Б.2. Діаграма порівняльного розподілу самооцінки особистісних якостей студента, що сприяють та не сприяють взаємодії

Таблиця Б.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
10.	мінливий	1,1	стійкий	2,1

Таблиця Б.2

До характеристики вагомих особистісних якостей (в самооцінці студента)

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

Додаток В

Результати діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойка

Таблиця В.1

Порівняльний аналіз рівня емпатичних здібностей викладачів і студентів ЗНУ

Канали \ № Анкети	Студенти ЗНУ				Викладачі ЗНУ			
	В	С	З	ДН	В	С	З	ДН
Раціональний канал емпатії	17,7	29,6	33	15,5	11	26	18,7	43,7
Емоційний канал емпатії	33	23	29,8	13	10,5	41	34	26,5
Інтуїтивний канал емпатії	20	15,9	23,7	34,8	20,5	24	29	25,5
Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії	13,5	15,7	36,2	25,6	13	24	44	18
Проникаюча здатність в емпатії	2	13	43,8	38,8	7	30,5	13,5	46
Ідентифікація в емпатії	6,8	23	25,6	43,5	15,5	21	39	23,5
Загальний рівень емпатії:	-	30,5	56,3	12,7	0	22,5	78	4,5

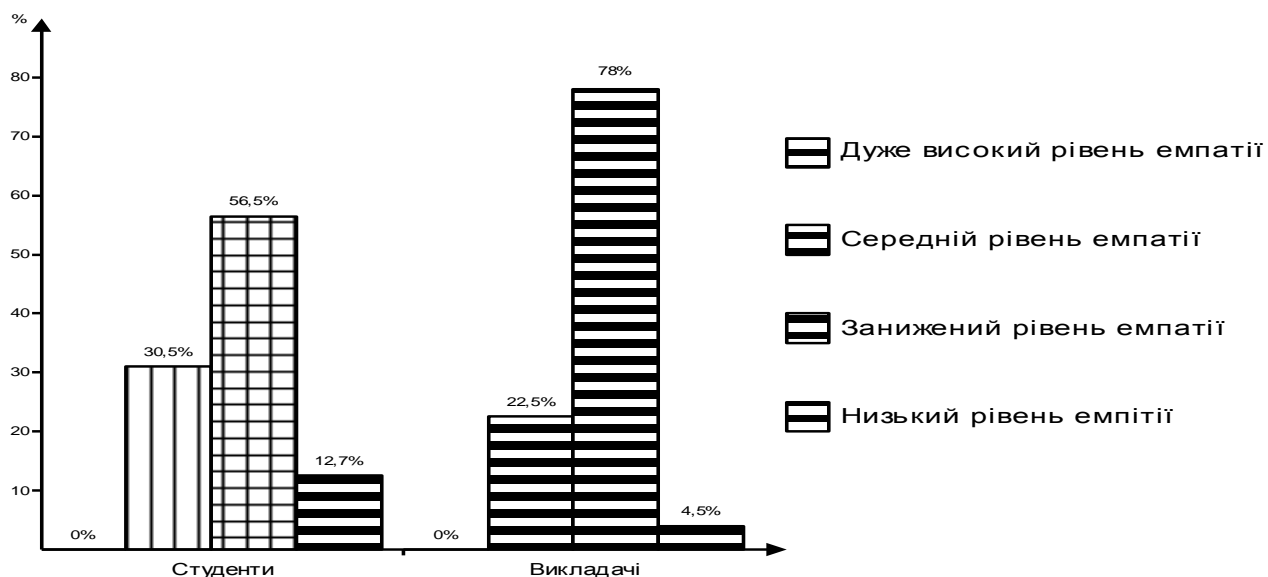


Рисунок В.1. Діаграма порівняння загального аналізу рівня емпатичних здібностей викладачів і студентів ЗНУ

**Декларація академічної доброчесності здобувача
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я _____, студент (ка) _____
курсу, форми навчання _____, факультету _____,
спеціальність _____, адреса електронної пошти _____,
- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему
« _____
_____»

відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) _____

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) _____