**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ЕМПАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ**

* 1. **Визначення поняття «емпатична культура» та її вплив на здобувачів вищої освіти**

Питання формування емпатійних якостей особистості знаходиться в полі зору багатьох дослідників, зокрема, педагогічні та соціально-педагогічні основи розвитку емпатії у студентів розроблені Л. Савицькою; емпатійний потенціал студентів охарактеризовано І. Кашубою; А. Насифулліна, І. Насенкова та Т. Романова розкрили визначення емпатійної культури.

У педагогічному словнику “емпатія” (з грецьк. - співпереживання) визначається як якість особистості, її здатність проникати за допомогою почуттів у переживання інших людей, співчувати їм, поділяти їхні переживання; “здатність побачити себе на місці іншої людини” (Р. Хенві), готовність надати посильну допомогу [3, с. 395].

У психологічній літературі термін «емпатія» отримав розповсюдження в 50-х роках ХХ століття. Спочатку він трактувався буквально і означав процес емоційного проникнення в стан іншого [4].

В історії педагогічної думки сам термін “емпатія” не вживався, але згадувалися ті якості, що її характеризують - чуйність, емоційна чутливість, здатність до співпереживання. Так, за твердженням Я. Коменського, здатність до співпереживання й співчуття пов’язана з вірою в любов, милосердям, вихованням емоційноморальної риси, “готовністю прислужитися іншим і прагненням до цього” [5, с. 339].

Незважаючи на те, що саме поняття “емпатія” у працях В. Сухомлинського не згадується, воно є присутнім в описі емоційно-моральної культури людини. Як зазначав знаний науковець, “учителеві варто починати з елементарного, але разом з тим і найважчого - формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, уміти ставити себе на місце іншого в самих різних ситуаціях” [6, с. 183].

В даний час серед дослідників даного феномена є значні розбіжності в поглядах, протиріччя в інтерпретації. Наприклад, В. Бойко розглядає емпатію як емоційно-раціональну форму відображення, яка є витонченим засобом «входження» в психо-енергетичний простір іншої людини. Співучасть і співпереживання не є сенсом емпатії. Це всього лише емоційні засоби досягнення мети - розуміння, а так само передбачення індивідуальних особливостей іншої людини [7].

Р. Даймонд пропонує наступне визначення емпатії: «емпатія - уявне перенесення себе в думки, почуття і дії іншого і структурування світу за його зразком» [8].

Д. Майєрс розглядає емпатійні переживання як мотив альтруїстичної поведінки [9] .

Т. Гаврилова вважає, що емпатія включає співпереживання, що виникає за механізмом емоційного зараження, і співчуття, що супроводжується прагненням до надання допомоги [10].

Емпатія грає ключову роль у тих видах діяльності, ефективність яких значною мірою залежить від міжособистісної взаємодії, як, наприклад, медицина, управління, а, в першу чергу, навчання. Даний огляд підводить до думки, що емпатія є однією з найважливіших якостей особистості педагога та однією з основних складових успішного педагогічного процесу.

На сучасному етапі гуманізації освітнього процесу зростає значення заходів, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Актуальною залишається задача пошуку найбільш вдалих для цього психологічних технологій, які б сприяли розвитку необхідних особистісних якостей, що дають можливість учителю встановлювати рівноправний характер взаємодії з учнем, і зокрема, такої важливої якості, як емпатійність.

Як зазначають науковці (О.Кайріс, Г.Михальченко, А.Штейнмец, та ін.), позитивне вирішення даної проблеми можна отримати, якщо до організаційних форм навчання, прийнятих у вузі, включити необхідну інформацію про емпатію, способи формування її мотивації, практику розв'язання задач, які потребують від студентів прояву даної особистісної властивості. Крім того, процес формування педагогічної емпатії протікає більш успішно, якщо своєчасно діагностувати початковий стан даної особистісної властивості і чітко уявляти необхідний рівень, який має бути досягнутий за роки навчання у педагогічному вузі, забезпечити оптимальне співвідношення педагогічної теорії і практики, традиційних методів навчання та новітніх технологій, взаємозв'язку навчальних, позааудиторних занять, самостійної роботи, педагогічної практики в школі [11].

Безумовно, педагогічна дія стає емпатійною у процесі оволодіння педагогом професійною майстерністю. Правда, для цього потрібен час. Але можливий інший варіант. По-перше, проводити відбір більш емпатійних абітурієнтів при вступі до педагогічного вузу; по-друге, цілеспрямовано, за спеціально розробленою програмою формувати у студентів педагогічну емпатію у процесі навчання, щоб до закінчення вузу вони володіли цією значимою для педагогічної професії якістю.

Останнім часом серед педагогів і психологів частіше стала обговорюватися проблема необхідності впливу на розвиток емпатії у майбутніх вчителів через певний практичний курс за допомогою активних методів навчання, тренінгів (Т.Василишина, Л.Виговська, О.Кайріс, Г.Михальченко, А.Штейнмец, та ін.). Дослідження О.Кайріс показало, що здатність до педагогічної емпатії можна розвивати тільки шляхом довготривалої теоретичної і практичної роботи зі студентами, починаючи з першого курсу [12].

Одним із основних положень про розвиток співпереживання, співчуття, діючої безкорисної допомоги в практиці В. Сухомлинського стало положення про необхідність виховання вище перерахованих якостей у колективі й через колектив при організуючій ролі педагога. Педагог, використовуючи спеціальну систему прийомів і засобів, пробуджує у вихованців почуття тривоги, стурбованості за кожного в колективі, викликає колективний прояв доброти, чуйності, чуйності.

В. Сухомлинським було розроблено деякі прийоми виховання емоційної чуйності, серед них можна виділити: прийом організації спілкування вчитель-учень як спілкування рівноправних особистостей, прийом емоційного потрясіння, що викликає в дитини психологічну готовність до співпереживання, співчуття, надання безкорисної допомоги. Для того, щоб забезпечити найбільшу ефективність цього прийому, педагог-дослідник теоретично й практично обґрунтував прийом спостереження переживання людей у реальних життєвих ситуаціях.

Мета і результат цього прийому - уміння вихованців за виразом очей розуміти іншу людину, співпереживати й співчувати їй. Емоційна чуйність, за В. Сухомлинським, може бути сформована в поєднанні названих прийомів із прийомами організації альтруїстичної діяльності вихованців. Добра справа, ставши звичкою, стає потребою, тим самим досягається стійкість спонукань до прояву емоційної чуйності. Педагогом-новатором поряд з концептуальними положеннями організації процесу розвитку співпереживання й співчуття теоретично та практично обґрунтовано прийоми, засоби розвитку доброти, чуйності, співпереживання і співчуття: слово, музика, краса в житті та мистецтві [13].

Науковець В. Якунін дотримується думки про те, що “до числа чинників, що викликають взаєморозуміння і співробітництво між людьми в спілкуванні та діяльності, варто віднести способи, прийоми, за допомогою яких досягається розуміння однією людиною іншої. Основними серед них є механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії” [14, с. 569].

Дослідник С. Борисенко уважає, що “емпатія містить у собі афективний, когнітивний і поведінковий компоненти. Афективним компонентом є процес співпереживання, в основі якого лежить механізм емоційної ідентифікації, тобто переживання людиною тих же емоційних станів і почуттів, що й іншою людиною. Когнітивною формою емпатії є співчуття або особистісна рефлексія, що являє собою здатність розуміння внутрішнього стану, почуттів іншої людини, переживання однією людиною із приводу інших почуттів й емоцій іншої. Поведінкова сторона емпатії проявляється в реальному сприянні іншим людям, у стійких формах поведінки та вчинках, обумовлених рівнем морального розвитку особистості. Представленість у структурі емпатії трьох основних компонентів утворює повну її форму. Відсутність одного або двох з них, слабкий їх розвиток призводить до виникнення усічених, неповних форм емпатії [15].

Праці науковців дали нам змогу визначити низку психічних механізмів, що забезпечують емпатійні відносини між людьми: “фізіогномічна редукція (роздуми про людину, внутрішні психічні риси за її зовнішнім виглядом, за манерою поведінки )”; ідентифікація (сприяння іншому, що передбачає полегшення дій партнера, “фундаментальний механізм когнітивних процесів взаємодії афективної та поведінкової складової”) [16, с. 83]; рефлексія (уміння співвідносити зовнішні та внутрішні характеристики об’єкта емпатії) [16]; “децентрація (переживання почуттів іншого, яке виявляється в умінні поставити себе на місце іншого, побачити те, що з ним відбувається, його реакцію)” [17, с. 18].

Проаналізувавши підходи до змістовної характеристики провідних понять “емпатія” і “культура”, ми можемо зробити висновок про те, що професійно-педагогічна культура сприяє збалансованості міжособистісних відносин, даючи змогу партнерам по спілкуванню краще розуміти один одного, будувати взаємини на якісно новому рівні, сприяє адекватно розуміти й оптимально змінювати стратегію міжособистісних відносин у колективі. Людина з високим рівнем професійно-педагогічної культури вміє співпереживати, співчувати, допомагати. Здатність людини проявляти емпатію - невід’ємна “характеристика її культури, умова ефективного спілкування” [18, с. 161].

На нашу думку. для розвитку емпатійних якостей як складових професійно-педагогічної культури здобувача вищої освіти необхідно:

1. Формувати емпатійні якості: уміння враховувати і приймати іншу позицію, співпереживати, співчувати, знання прийнятих у суспільстві норм і правил поведінки та взаємин, дії щодо інших людей, розвиток власних якостей. Усі вище перераховані якості необхідні для того, щоб здобувач навчився будувати стратегію емпатійної поведінки.

2. Проектувати поетапне освоєння суб’єктом способів узгодженого взаєморозвитку та взаємної діяльності, способів спілкування в діалозі, прояву своїх думок, що підвищує сприйнятливість до нових відомостей, альтернативним точкам зору, сприяє виникненню шанобливого ставлення до різних емоціогенних середовищ: людей (я - інші), суспільства (я - оточення), себе (я - сам).

3. Знати логіку розгортання емпатійного процесу: співпереживання, співчуття, сприяння, що визначає послідовність етапів: інформаційний етап - одержання знань про зовнішню експресію емоцій, розвиток здатності до свідомої переробки інформації, що надходить про іншу людину з різних сенсорних каналів; етап ідентифікації - вироблення вмінь диференціювати й ідентифікувати експресії емоцій як сигнали певних емоційних станів; етап рефлексії - на основі осмислення власних станів і дій, уміння вибирати вербальний чи реальний акт поведінки.

4. Вивчати сутність стратегії емпатійної поведінки, яка може проявлятися за такими ознаками й проявами: особливістю міжособистісних відносин партнерів по спілкуванню; емоційною природою професійно-педагогічної культури, що виявляється в тому, що ситуація іншої людини не стільки “продумується”, скільки “відчувається”, при цьому індивід, розділяючи досвід партнера по спілкуванню випробовує подібні емоції, джерело емпатії; допомагає сприймати поведінку людини в цілому (правильно оцінюючи її переживання та причини); розпізнавати емоційні стани інших та подумки переносити себе в почуття й дії інших людей; використовувати способи вербального та реального сприяння.

5. Використовувати засоби інтерактивних технологій задля покращення взаємодії педагога і здобувача, здобуття довірливих відносин та отримати можливість із використанням сучасних інтерактивних технологій урізноманітнити процес навчання та виховання здобувачів вищої освіти у сприятливих та комфортних умовах для усіх учасників навчального процесу.

* 1. **Визначення, класифікація інтерактивних технологій навчання**

Суспільна практика сьогодення відзначається не тільки високими технологіями, а й складністю вимог до спеціалістів, які її забезпечують. Сучасні вимоги до фахівця породжують нові підходи до його підготовки. Можна виділити наступні тенденції, які є характерними для більшості педагогічних технологій у світі:

* особлива увага до формування професійних навичок і вмінь, при цьому теоретична частина навчання не втрачає актуальності;
* значне зростання частки самостійної навчальної роботи у загальній кількості часу, відведеного на навчання у навчальному закладі;
* перехід до технологій, які у центрі уваги ставлять не тільки формування спеціаліста, а й особистості того, хто навчається. Не дарма у вимогах до сучасного фахівця його особистісні якості займають одне з перших місць. Але під особистісними якостями у даному випадку розуміються конкретні якості фахівця по відношенню до праці.

Кваліфікований працівник поряд із необхідним багажем досвіду повинен мати й особистісні якості, які дозволяли б йому приймати обґрунтовані й адекватні рішення в неординарних ситуаціях, характерних для високорозвиненого виробництва. Особливості сучасного етапу суспільного розвитку - як матеріального, так і духовного - зумовлюють потребу в орієнтації системи підготовки фахівців на розвиток їх творчого потенціалу. Особливою прикметою сучасних змін є розуміння професійності як нерозривно пов'язаної з високим загальним рівнем психічного розвитку, а не тільки із суто фаховими знаннями, вміннями, навичками. Показником загального психічного розвитку особистості є її інтелектуальна повноцінність, що виявляється як структурованість, категоріальність, узагальненість, гнучкість, оперативність знань, необхідних для прийняття ефективних рішень; як інтелектуальна ініціатива о єдності її пізнавальних та мотиваційних компонентів, що обумовлюють готовність фахівця до самостійної інтелектуальної діяльності; як його самоорганізація та саморегуляція [19, с.26].

Перехід до особистістно орієнтованих технологій розуміється як перехід до такої освіти, де особистість того, хто навчається, знаходиться в центрі уваги педагога, психолога, де діяльність учіння, пізнавальна діяльність, а не викладання, стає провідною у тандемі "той, хто вчить - той, хто вчиться" з метою перетворити звичну формулу освіти "педагог – підручник – студент" на нову - "студент – підручник – педагог". В умовах такого навчання той, хто навчає, починає грати нову роль та виконувати нову функцію в навчальному процесі. Якщо за традиційної системи навчання педагог разом із підручником були основними та найкомпетентнішими джерелами знань, а педагог до того ще й був суб'єктом, що контролював пізнання, то у новій позиції він виступає більше у ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності того, хто навчається, компетентного консультанта та помічника. Його професійні вміння мають бути спрямовані не просто на контроль знань та вмінь, а на діагностику діяльності студентів з метою вчасно допомогти кваліфікованими діями ліквідувати труднощі у пізнанні та використанні знань. Крім того, важливим фактором стає і сам процес організації здобуття знань, тому активно з'являються нові та транс­формуються звичні методики навчання.

Можна виділити такі об'єктивні та суб'єктивні чинники успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів у педагогічному процесі:

- оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів;

- введення елементів творчого тренінгу у вузівське навчання:

* проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань;
* переважне застосування педагогічних засобів непря­мого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості;
* застосування групової форми навчання студентів;
* створення психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу;
* формування відповідної мотивації до співтворчості у партнерів зі спілкування;
* трансформація психологічної позиції викладача: перетворення його з носія інформації на консультанта й організатора процесу навчання;
* зміна орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство" [20, с.87].

Вирішальною умовою успішного здійснення спільної роботи викладача і студента є організація вузівського навчання на основі діалогу. У XXI столітті діалогічна культура стає новим світоглядом людини і, відповідно, основою досягнення демократичної моделі розвитку сучасного суспільства. Освіта, орієнтована на створення умов для повного розвитку потенціалу особистості (індивідуальності), здатної відповідати на "виклики" сучасного суспільства, можлива, якщо у її основі - діалогічна культура [21].

Розвиваюча освіта, яка забезпечує виховання особистості (індивідуальності), що само розвивається і здатна жити і творити у світі, що саморозвивається, в діалозі, у єдності з ним, в "ідеалі" передбачає діалогічність як невід'ємну характеристику і змісту, і технології її (освіти) засвоєння.

Ключовим у розумінні психологічної основи інтерактивних методів є поняття інтеракції, більш відомої у вітчизняній психологічній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія. Соціальна взаємодія вважається складовою частиною спілкування та спільної діяльності, які утворюють нерозривну єдність. Люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, вони завжди спілкуються у певній діяльності, „з приводу" неї [21, с.27].

Важко уявити собі спілкування без діалогу, без мов­ного оформлення ідеї, думки, позиції. Діалогічна мова - первинна, природна форма мовного спілкування. Однак лінгвістику турбує форма, за межами, як правило, залишається розуміння діалогу як особливого типу людських відносин, які виявляють діалогічність свідомості та світорозуміння, що втілюється у взаємодії рівноправних суб'єктів, які обговорюють спільну тему, спільними засобами, узгоджуючи їх зміст відповідно до спільних (погоджених і прийнятих) правил (процедур, традицій) його ведення (протікання) [21].

Те, на що мало звертає уваги лінгвістика, стає головним у педагогіці. Інтерактивне спілкування дає можливість залучити людей до активного пошуку рішень у складній ситуації, до вирішення проблем, де зусиль та знань однієї людини може бути недостатньо.

М. Бахтін виділяє дві розповсюджених помилки відносно "діалогічних відносин", без яких спільний пошук істини практично неможливий: 1) люди думають, що вони щось знають, тобто володіють якими істинами; істина не народжується і не знаходиться у голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільно шукають істину; 2) люди претендують на володіння готовою істиною; готової істини немає, вона є дещо, що відкривається через спосіб відносин між людьми [21].

Таким чином, введення у навчальний процес інтерактивних методів навчання дозволяє вирішити нагальні потреби у підготовці фахівця нового типу, адекватного вимогам сучасного суспільства, фахівця, який здатен шукати рішення у співпраці з колегами, в активному обміні знаннями.

Що можна віднести до інтерактивних методів навчання? Це методи, в основі яких лежить спілкування. Воно має чітко визначену тему, мету, дидактичне завдання. Результатом такого спілкування є вирішення проблеми, роз­в'язання задачі, знаходження шляхів рішення критичної ситуації. Головним є те, що спілкування у навчальному процесі не є просто обміном думками або знаннями, на основі такого обміну активізується інтелектуальна діяльність, народжується нове знання, формується вміння, в першу чергу, використовувати теоретичні знання у конкретній ситуації, комбінувати знання з різних галузей, зважати на думку іншої людини, колективно працювати над вирішенням проблеми, приймати чужий досвід, брати на себе відповідальність за прийняте рішення, за результати власної дії, керувати та підкорятися, вгамовувати власні амбіції в ім'я загальної справи.

Таким чином, інтерактивні технології вирішують триєди­не завдання: навчати, виховувати, розвивати особистість, формувати професійні та соціальні якості фахівця.

Можемо говорити про те, що інтерактивні технології можна розділити на такі групи, де 1) однією з сторін спілкування виступає викладач і 2) спілкування відбувається між студентами (слухачами).

До першої групи можна віднести лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари "питання - відповідь", дискусії із провокаційними запитаннями, консультації (особливо при дистанційному навчанні), роботу через сайт-курс.

До другої - бесіди, дискусії, круглі столи, "мозковий штурм", групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, бізнес-симуляції, проекти, панельні вправи. Вони можуть використовуватися як окремі методи, так і всі разом (наприклад, у діловій грі).

Чому ми розділили інтерактивні технології на дві групи? Нам здається, що кожна з них має певну специфіку, на яку необхідно зважати викладачеві при організації навчального процесу.

При проведенні інтерактивної лекції (лекції-бесіди, и мін дискусії, проблемної лекції, семінару-обговорення, і семінару "питання - відповідь", дискусії із провокаційними запитаннями) необхідно пам'ятати, що тільки для сту­дента дискусія, обговорення виникають спонтанно. Викладач чітко знає, коли, з якого питання така дискусія, обговорення повинні виникнути. Він її спланував, він підвів аудиторію до моменту інтерактивності всією попередньою роботою на лекції. Тому викладач повинен бути до неї готовий. З чого складається ця готовність? У першу чергу з того, що педагог повинен враховувати таку обставину, як новина знань для студента. Те, що давно відомо вче­ним, самому викладачу, для кожного нового студента є відкриттям. Часто ті, хто викладає, забувають про це з роками роботи. Те, що вони викладають, здається їм таким простим, відомим, звичним, що нерозуміння матеріалу, "неправильні" відповіді або судження студентів, запитання, акцент на несуттєвих (з точки зору викладача) моментах, непогодження із аргументацією (в силу юнацького максималізму, нестачі знань, прагнення до оригінальності та інших чинників) дратує, студенти здаються нерозумними. Часто викладачі забувають про те, що кожне нове покоління студентів відрізняється від попереднього, і ті аргументи, приклади, факти, які були дуже наочними для попередньої аудиторії і викликали дискусію, для нової не виглядають такими. Це змушує викладача до постійного пошуку, що не завжди легко, це ламає звичний, комфорт­ний хід навчального процесу і тому не всім до вподоби. Крім того, кожного разу необхідно вирішувати непросте питання: а де межа толерантності? Коли необхідно припи­нити дискусію? Як це зробити так, щоб вона принесла студенту нові знання, самостійні висновки, а не здавалася нав'язуванням "правильної" думки (тобто позиції викладача)? Здолати ці труднощі можна тільки сумлінною підготовкою до навчального процесу, врахуванням тих труд­нощів, що були означені вище [21].

До другої групи ми віднесли такі інтерактивні технології як бесіди, дискусії, круглі столи, "мозковий штурм", гру­пове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, бізнес-симуляції, проекти, панельні впра­ви. Викладач тут виступає в ролі організатора, консуль­танта, можливо, того, хто оцінює результати, але основну роботу виконують самі студенти.

Треба звернути увагу на той факт, що інтерактивні технології навчання не будуть ефективними, якщо не враховувати об'єктивні закономірності їхнього використання.

1) В першу чергу, це мотивація навчальної діяльності. Якщо студент не прагне навчитися, не бажає наполегливо працювати, якщо предмет навчання не викликає в нього інтересуабо сама розумова праця не приносить задоволення, інтерактивні технологіїки викликатимуть у такого студента тільки роздратування необхідністю активно щось робити, готуватися, мислити. Таким чином, для забезпечення ефективності використання інтерактивних методів унавчальному процесі необхідно дбати про поглиблення мотиваціїповчання, її розвиток, переорієнтацію на активне пізнання.

2)Поступовість введення інтерактивних методів у процес навчання.Цією методикою повинен володіти не тільки викладач, студент також має вміти спілкуватися,дискутувати, працювати в команді. Таке вміння не приходить само по собі, воно формується поступово, у процесі навчання. Отже, послідовне введення інтерактивних методів (від простих до найскладніших та розгорнутих) з першого курсу навчання до останнього дозволять використати всю палітру методики.

3) Інтерактивні технології не призначені для оволодіння базовими теоретичними знаннями, і такі знання здобуваються студентами індивідуально на лекціях, роботою з підручниками, відповідними джерелами інформації. Вони слугують базою протягом дидактичного спілкування. При відсутності в студентів (в частини студентів) базових знань інтерактивні технологіїки втрачають сенс, тому що при розв'язанні проблемних задач, ситуацій, в ділових іграх учасники використовують не фахові знання, а побутові, які сформувалися до або поза навчанням. На перший погляд, завдання або проблема може бути вирішена на інтуїтивному рівні, але студенти не можуть проаналізувати хід вирішення проблеми, вплив того чи іншого рішення на позитивне вирішення, а тому не здатні перетворити рішення на знання про досягнення рішення. Це не дозволяє використати здобутки для розв'язання нових завдань (оскільки не був встановлений зв'язок "сутність проблеми - шлях вирішення"), не сприяє розвитку здатності порівнювати проблеми, щоб побачити приховану подібність або розбіжності, а також формує або підкріплює впевне­ність студентів в тому, що головне - інтуїція, вона дозволить вирішувати проблеми без глибоких професійних знань. Отже, *інтерактивні технології* повинні використовуватися в комплексі з іншими методами формування знань, і активною самостійною роботою студентів з оволодіння знаннями.

4) Принцип актуальності знань та зв'язку їх із сучасним соціально-економічним життям країни та світу повинен бути неодмінно дотриманим.Неможливо досягти активності та зацікавленості студентів, пропонуючи їм застарілі ситуації, відірвані від життя, уявні дані, умовні обставини, завдання, рішення яких описано у підручниках або загальновідоме з практики життя.

5) Ефективне впровадження інтерактивних методик навчання прямо залежить від ступеня володіння ними викладачем,від глибини його фахових знань, від бажання відійти від традиційних методик, від орієнтованості на кінцевий результат - підготовку кваліфікованого спеціаліста (а не тільки на формування знання зі свого предмету).

6) Наявність відносин партнерства між викладачем та студентами,відсутність авторитарного нав'язування власної думки, позиції з боку викладача.

* 1. **Теоретичні засади організації інтерактивного заняття**

Основною формою організації навчальної діяльності майже у всіх країнах світу на сьогоднішній день є класно-урочна система. Вона була прогресивною протягом чотирьох столітть поспіль, сього­дні, в умовах науково-технічного прогресу, але вона припинила задовольняти потреби суспільства в освіті і вимагає вдоскона­лення. Причиною цього стало як закономірне і неминуче зро­стання обсягу загальноосвітніх знань, що підлягають обов'яз­ковому засвоєнню, так і зміна вимог суспільства до освіти. Критика класно-урочної системи найчастіше пов'язана з пасив­ністю студентів на уроках та відсутністю інтересу до навчання, зни­женням якості знань, перевантаженням завданнями.

Заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати у них інте­рес, зацікавленість та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Сила впливу та ефективність на свідомість і емоції студентів у вели­кій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного педагога. Тому, сучасна освіта вимагає трансформації старих законів та порядків, але не лише для того, щоб удосконалити навчальний процес, але й підвищити культурний рівень студентів [22].

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимо­ги до структури уроку, яка зазнала певної видозміни, а саме:

- мотивація;

- оголошення, надання теми, а також очікуваних навчаль­них результатів;

- надання необхідної інформації;

- інтерактивна вправа — центральна частина заняття;

- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Розглянемо кожен з цих елементів ґрунтовніше, аналі­зуючи методику його відтворення в рамках заняття спрямованого на виховання емпатичної культури.

**Мотивація:**

Мета цього етапу — сфокусувати увагу студентів на представленій проблемі, а також викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є свого роду психологічною паузою, яка дає можливість студентам усвідомити і зрозуміти, що вони зараз почнуть вивчати новий (після попереднього заняття) предмет, що перед ними педагог і нестандартні завдання. Крім того, кожну тему, яку ми засвоюємо зі студентами, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна реально вважати засвоєною, якщо вона (тема) стала основою для розвитку в людині суб'єкта пізнання власних новоутворень: у його сві­домості, в емоційно-ціннісній сфері тощо. Отже, суб'єкт нав­чання має бути налаштованим на ефективний процес самопізнання, мати особистісну, власну зацікавленість. Розуміти, що і навіщо він зараз буде робити. Без виникнення цих внутрішніх підвалин: мотивів учіння і мотивації навчальної ді­яльності — не може бути ефективного пізнання.

З такою метою можуть бути використані певні прийоми, що створю­ють проблемні ситуації, викликають у студентів здивування, подив, інтерес до змісту знань, зацікавленість у процесі їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій. Це може бути і коротка розпо­відь педагога, і бесіда, і демонстрування наочності, й нескладна інтерактивна технологія («мозковий штурм», «мікрофон», тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою заняття, вона психологічно готує студентів до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Як правило, матеріал, вербалізований (словесно оформлений) студентами під час мотивації, на­прикінці підсумовується і стає «місточком» для представлення теми заняття [23].

Цей елемент має займати не більше 5% часу заняття.

**Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів.**

Мета — забезпечити розуміння студентами змісту їхньої діяль­ності, тобто того, чого вони повинні досягти на занятті і чого від них чекає педагог. Часто буває доцільно долучити до визначен­ня очікуваних результатів усіх студентів.

Щоб визначити для себе майбутні результати заняття, студенти ін­коли мають озвучити своє особисте ставлення до суті та струк­тури вибраних способів навчальної діяльності та спланувати свої дії по засвоєнню та застосуванню знань, передбачених те­мою. Без чіткого і конкретного визначення й усвідомлення студентами навчальних результатів їхньої пізнавальної діяльності, особливо на заняттях з використанням інтерактивних техноло­гій, студенти можуть сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов'язану з навчальним предметом. Формулю­вання очікуваних результатів заняття (які по суті є тим, що зазвичай називають дидактичною метою заняття) є іншим, аніж ми можемо побачити це у багатьох існуючих методичних чи дидактичних посібниках.

Формулювання результатів інтерактивного заняття для спри­яння успішності навчання студентів має відповідати таким вимогам:

* висвітлювати результати діяльності на занятті студентів, а не педагога, і бути сформульованими таким чином: «Після цього заняття студенти зможуть...»;
* чітко відображати рівень навчальних досягнень, який очіку­ється після заняття. Тому воно має передбачати: обсяг і рівень засвоєння знань студентів, що буде забезпечений на занятті; обсяг і рівень розвитку навичок і вмінь, який буде досягнуто після заняття; розвиток (формування) емоційно-ціннісної сфери студента, яка забезпечує формування переконань, характеру, вплив на поведінку тощо. Останній компонент навчальних результатів, до якого можна прагнути на окремому занятті, це — визначення, усвідомлення або формування емоційно-наповненого ставлення студентів до тих явищ, подій, процесів, що є предметом вивчення на занятті. Отже, результати мають бути сформульовані за допомогою відповідних дієслів, на­приклад знання: пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізняти... тощо; уміння і навички: дискуту­вати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізу­вати тощо; ставлення: сформувати та висловлювати власне ставлення до..., пояснювати своє ставлення до...;
* щоб було зрозуміло, як можна виміряти такі результати, коли вони будуть досягнуті, наприклад: якщо після вашого заняття студенти вмітимуть «пояснювати суть явища та наводити приклади подібних явищ» — це легко перевірити і виміряти в оціночних балах, врахувавши, наприклад, точність і пов­ноту пояснення і кількість прикладів, що наведено;
* бути коротким, ясним і абсолютно зрозумілим і для студентів, і для самого педагога. Таким чином, формулювання результатів педагогом під час проектування заняття є обов'язковою і важливою процедурою. В інтерактивній моделі навчання це надзвичайно важливо, оскільки, як уже зазначалось, побудування технології навчан­ня неможливе без чіткого визначення дидактичної мети [24].

Однак досягти результатів у інтерактивній моделі ми може­мо, тільки залучивши студентів до діяльності. Отже, вони теж по­винні розуміти, для чого вони прийшли на заняття, до чого їм треба прагнути і яким чином будуть перевіряти їхні досягнення.

Для того щоб почати зі студентами спільний процес руху до ре­зультатів навчання, у цій частині інтерактивного заняття потрібно:

* назвати тему заняття або попросити когось зі студентів прочитати її;
* якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу студентів;
* попросити когось зі студентів оголосити очікувані результати за текстом, зробле­ним заздалегідь, пояснити необхідне, якщо йдеться про нові поняття, способи діяльності тощо;
* нагадати студентам, що наприкінці заняття буде перевірено, наскільки вони досягли таких результатів. Якщо це важли­во, треба також пояснити студентам, як будуть оцінюватися їхні досягнення в балах.

Цей елемент має займати не більше 5% часу заняття.

**Надання необхідної інформації**

Мета цього елементу, етапу заняття — дати студентам достатньої інформації, для того щоб з її допомогою виконувати практичні завдання, але за максимально короткий час. Це може бути міні-лекція, зачитування роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання, опанування нових знань за допомогою технічних засобів навчання або наочності. Щоб зекономити час на занятті і для досягнення максимального ефекту можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому занятті педагог може знову звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно прокоментувати терміни або провести невеличке опитування.

Ця частина заняття займає близько 10-15% часу.

**Інтерактивна вправа**

Центральна частина заняття, її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення ре­зультатів заняття. Інтерактивна частина заняття має займати бли­зько 50-60% часу на занятті. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи:

* інструктування — педагог розповідає студентам про мету вправи, правила, кількість часу на виконан­ня завдань та послідовність дій; запитує, чи все зрозуміло студентам (2-3 хв).
* об'єднання в групи і (або) розподіл ролей (1-2 хв).
* виконання завдання, при якому педагог виступає як органі­затор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5-15 хв).
* презентація результатів виконання вправи (3-15 хв).
* рефлексія результатів студентами: усвідомлення отриманих ре­зультатів, що досягається шляхом їх спеціального колектив­ного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15 хв). Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання на занятті.

Вона дає можливість студентам і викладачу:

* усвідомити, чого вони навчились;
* пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше раз зіткнулись з тією чи іншою навчальною техноло­гією. Це допомагає їм чіткіше планувати свою подальшу ді­яльність вже на рівні застосування технологій у подальшій пізнавальній діяльності та у житті;
* оцінити свій рівень засвоєння та розуміння навчального матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання;
* порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуття­ми інших й інколи скоригувати певні позиції;
* як постійний елемент навчання привчати людину рефлексувати у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи свої дії та прогно­зуючи подальші кроки;
* викладачам — побачити реакцію студентів на навчання та вносити необхідні корективи.

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивіду­альної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формі. Вона завжди містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось, визначення міркувань та почуттів щодо от­риманого досвіду, плани на майбутній розвиток.

Рефлексія застосовується після найважливіших інтерак­тивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання [24].

**Підбиття підсумків ( рефлексія) заняття**

Підбиття підсум­ків — це дуже важливий етап інтерактивного заняття.

Заняття доходить кінця. На цьому етапі багато викладачів схильні розслабитися і провести коротке, нечітко структуроване обговорення; усі погоджуються, що все було цікаво (на­приклад, рольова гра удалася, вправу виконали просто здорово тощо), і цим справа закінчується. Викладач йде з почуттям вико­наного боргу; студенти розходяться з почуттям, що спробували щось новеньке.

На жаль, вони не врахували, що підсумки є найважливішою частиною інтерактивного уроку. Саме тут проясняється зміст виконаного; підводиться риска під знаннями, що повинні бути засвоєні, і створюється зв'язок між тим, що вже було відо­мо, і тим, що знадобиться їм у майбутньому.

*Функції* підсумкового етапу заняття:

* висвітлити зміст опрацьованого;
* порівняти отримані результати з очікуваними;
* проаналізувати, чому сталося так чи інакше;
* зробити висновки;
* закріпити чи відкоригувати отримані результати;
* записати нові теми для обміркування;
* встановити зв'язок між тим, що вже було відомо, і тим, що потріб­но засвоїти, навчитись у майбутньому;
* скласти план подальших дій.

Під підсумками заняття ми маємо на увазі процес, зворотний інструктажу. Іншим терміном для цього етапу є «рефлексія»; у даному випадку підкреслюється можливість для учасників нав­чально-виховного процесу оглянутися на події, що відбувалися; третій термін — «дискусія», що означає розгляд чи обговорення спірних питань. Його достоїнством є також підкреслений зв'язок первісних цілей з оглядом остаточних результатів.

Навчання в рамках традиційного заняття не потребує переос­мислення ні від викладача, ні від студентів, у ньому немає місця рефлексійним видам діяльності. Замість цього застосовується так зване закріплення та узагальнення отриманих знань, яке май­же не передбачає наступного скоригування педагогом мети та змі­сту навчання.

Удосконалення технологіями навчання передбачає обов'язкову рефлек­сію, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до само­пізнання, вміння аналізувати власні дії, мотиви, вчинки й зіставляти їх із суспільно важливими цінностями, а також діями і вчинками інших людей. Мета рефлексії: пригадати, вия­вити й зрозуміти основні компоненти діяльності — її зміст, способи, типи, проблеми, шляхи вирішення, отримані резуль­тати тощо.

*Методика проведення рефлексії* на занятті включає такі етапи:

1. Зупинка дорефлексійної діяльності. Всяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її роз­в'язання може бути продовжене.
2. Відновлення послідовності виконаних дій. Усно чи письмово відтворюється все, що зроблено, в тому числі і те, що на перший погляд здається дріб'язковим.
3. Вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору її продуктивності, ефективності, відповідності поставленим зав­данням тощо. Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу вибираються із запропонованих викладачем.
4. Виявлення і формулювання результатів рефлексії. Та­ких результатів може бути виявлено кілька видів:

* предметна продукція діяльності — ідеї, пропозиції, зако­номірності, відповіді на запитання тощо;
* способи, які використовувались чи створювались в ході діяльності;
* гіпотези щодо майбутньої діяльності.

5. Перевірка гіпотез у наступній діяльності.

Важливим фактором, що також впливає на ефективність рефлексії під час навчання це різноманітність її форм та прийомів, їх відповід­ність віковим та іншим особливостям студентів. Рефлексія не має бути лише вербальною — це можуть бути малюнки, графіки, схеми тощо.

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою для техноло­гічного уроку дією — постановкою мети. Формулювання студентом мети свого навчання передбачає її досягнення і наступну реф­лексію — усвідомлення можливих способів досягнення поставленої мети. У такому випадку рефлексія є не лише підсумком, а й стартом для но­вої освітньої діяльності і нової мети.

Можлива рефлексія стосовно самої рефлексії, спрямована на вдосконалення процесу самопізнання.

Очевидно, що ключовою функцією підсумків буде повернен­ня до результатів навчання і можливість переконатися, що студенти їх досягли.

Розглянемо стадії підсумкового етапу заняття:

1. установлення фактів (що відбулося?);
2. аналіз причин (чому це відбулося?);
3. планування дій (що нам робити далі?).
4. установлення фактів (що відбулося?);
5. аналіз причин (чому це відбулося?);
6. планування дій (що нам робити далі?).

**Технологія проведення підсумкового етапу**

*На першій стадії:*

* Використовуйте відкриті запитання: як? чому? що?
* Виражайте почуття.
* Наполягайте на описовому, а не оціночному характері ко­ментарів.
* Говоріть про зроблене, а не про те, що могло бути зроблене.

*На другій стадії:*

* Запитуйте про причини. Чому? Як? Хто?
* Вникніть у відповіді. Чому цього немає? Що було б, якщо?
* Шукайте альтернативні теорії. Чи є інша можливість?
* Підберіть інші приклади. Де ще відбувалося щось подібне?
* Наведіть думки незалежних експертів.

*На третій стадії:*

* Домагайтеся, щоб студенти взяли на себе зобов'язання щодо подальших дій.

Для підсумків заняття та оцінювання його результатів у балах доцільно залишати до 20% часу.

Таким чином, ми теоретично розглянули усі елементи інтерактивного уроку, тому можна сказати, що найголовнішим аспектом такого заняття є вибір та проведення інтерактивної вправи, за допомогою якої ми формуємо та перевіряємо знання, уміння та навички студентів, які є основними підвалинами сучасної освіти [25].

**РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ЕМПАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**2.1. Методики організації інтерактивного навчання для виховання емпатичної культури здобувачів вищої освіти**

Розглянемо проблеми, які виникають при безпосередній організації інтерактивного навчання. Вище вже говорилося про те, що процес викладання із використанням інтерактивних методик повинен бути ретельно спланованим. Нижче ми хочемо сконцентруватися на тих моментах, що погребують особливої уваги з боку педагога.

**1. Інтерактивні методи, де активну участь бере педагог**

*1.1 лекція з включеними бесідами, дискусіями*

Якщо суперечка, дискусія - це зіткнення протилежних позицій щодо вирішення якогось питання або розв'язання проблеми, то бесіда не передбачає розходження думок, щодо основної тези того, що обговорюється. Наприклад, всі згодні з тим, що батьки відповідальні за виховання власної дитини. Але розуміння того, у чому виявляється ця відповідальність, можуть бути різними. У процесі обговорення цього питання (у процесі бесіди) з'ясовуються, уточнюються, розширюються позиції учасників бесіди. Наприкінці робиться узагальнюючий підсумок, у якому відображаються думки студентів щодо питання, яке було в основі обговорення, викладач може додати своє бачення, розширити трактування, зробити посилання на авторитетних вчених у цій галузі.

Важливими моментами для викладача при підготовці до подібної лекції є:

а) визначити мету, з якою він вводить у лекцію елемент обговорення;

б) чітко сформулювати питання для бесіди;

в) визначити, у який момент лекції проводити обговорення та скільки часу на нього відвести;

г) підсумкове узагальнення повинно стати містком, зв'язуючим моментом із подальшим викладенням матеріалу лекції.

Протягом лекції можливі декілька варіантів розгортання подій:

1. Бесіда успішно завершилася у визначений термін, була плідною, продемонструвала різноманітність думок, які дозволили зробити повноцінний висновок і поглибити розуміння змісту лекції. Це дозволяє говорити про те, що викладач правильно розрахував, спланував інтерактивний компонент лекції, грамотно його реалізував;
2. Запропоноване для обговорення питання не викли­кало зацікавленості, бесіда проходила мляво, висновки викладач робив самотужки. Це може означати, що форму­лювання питання, зроблене викладачем, було нецікавим, неактуальним, не спонукало до роздумів, не містило у собі активізуючого мислення компоненту, було занадто простим і очевидним. На пасивність студентів міг вплинути і такий фактор, як негативне ставлення студентів до викладача, відсутність в нього авторитету демократичної, толерантної, цікавої людини або невміння студентів до кінця чітко оформити власну думку. Таке становище у першу чергу говорить про недоліки у підготовці з боку викладача. Необхідно ретельно проаналізувати негативний перебіг подій, визначити суть помилки та спланувати її виправлення.
3. Обговорення питання переросло у спір - зіткнення протилежних позицій. Якщо для з'ясування основних аргументів сторін достатньо відведеного викладачем часу, то у підведенні підсумків дискусії потрібно врахувати різні думки щодо питання, яке обговорювалося. Але при продовженні необхідно перебудувати подачу матеріалу таким чином, щоб врахувати позиції сторін, підтверджуючи або спростовуючи їх (повністю або частково).

У випадку, коли дискусія розростається та поглиблюється і не може бути закінчена у відведений час, варто зупинити її на констатації позицій протилежних сторін з пропозицією продовжити спір на семінарі, до якого необхідно. Подальше викладення матеріалу лекції сильно аргументованим, щоб кожна зі сторін знайшла підтвердження або спростування власній позиції. Але остаточні висновки по спірному питанню повинні зробити самі студенти.

Іноді спір на лекції стає таким цікавим, що викладачеві варто відмовитися під продовження лекції і довести дискусію до логічного кінця: або знаходження спільної думки, або констатації того, що обидві позиції мають право на існування. Чи продовжувати дискусію на семінарі, вирішує викладач, беручи до уваги важливість питання для подальшого розуміння матеріалу дисципліни.

Якщо у ході лекції планувалося організувати саме дискусію, то для неї пропонується питання, на яке можливо отримати дуже різні відповіді. (Наприклад, хто повинен більше дбати про навчання і виховання дитини: сім'я чи навчальний заклад?). При проведенні дискусії викладач грає роль сили, яка не дозволяє спору вийти за межі окресленої про­блеми, перейти на обговорення особистостей учасників дискусії. Необхідно також пам'ятати, що спори-дискусії бувають різними.

Дискусія (спір) - це процес обговорення проблеми, спосіб її колективного дослідження, протягом якого кожна зі сторін, через аргументацію (відстоювання) або спросту­вання (опанування) думки співрозмовника (опонента), претендує на монопольне встановлення істини [26].

Евристична дискусія - це така, де одна зі сторін, без наполягання на власному підході до рішення проблеми, використовує методи переконання, інтуїцію та здоровий глузд, чим поступово схиляє до власної точки зору інших учасників дискусії. Цей вид дискусії може бути дуже плідним, якщо викладач - активний її учасник і саме він є тією стороною, яка переконала. У іншому випадку пере­могти у спорі може не та сторона, яка має найбільш про­дуктивну позицію, а та, яка вміє красиво говорити. За такого розвитку подій викладачеві необхідно вчасно втрутитися і зайняти активну позицію у спорі.

Логічна дискусія являє собою жорсткий логічний аналіз та аргументацію, завдяки чому, через використання прийомів та правил формальної логіки, учасники приходять до певного кінцевого результату. Така дискусія може виникнути тільки у добре підготованій аудиторії, на старти» курсах навчання у вузі чи магістратурі. Викладач не повинен недооцінювати своїх студентів і завжди бути готовим до найскладнішого обговорення.

Софістична дискусія характеризується тим, що одна сторона намагається перемогти будь-яким, навіть логічно неправильним шляхом, використовуючи софізм (свідомо хибно побудовані умовиводи, які формально здаються правильними; софізми базуються на подвійному змісті понятть, на вихопленні окремих сторін явища й таке інше). Таку дискусію викладач повинен припинити і перевести обговорення у продуктивне русло через перехоплення ініціативи шляхом постановки запитань, які, з одного боку демонструють хибність софізмів, а з іншого - повертають до суті проблеми спору.

Авторитарна дискусія зав'язується тоді, коли одна зі сторін, спираючись на авторитети або використовуючи свій авторитет, не рідко владу, нав'язує власну точку зору іншим. Найчастіше саме викладач виступає у ролі такої сторони, чим позбавляє студентів можливості висловити власну точку зору і зводить ефективність дискусії нанівець. Подібна тенденція у діях викладача негативно позначається на бажанні студентів брати участь у спілкуванні і ставить під сумнів подальше використання інтерактив­них методів навчання.

Критикуюча дискусія, у якій одна зі сторін усіляко акцентує увагу лише на недоліках, слабких місцях та пози­ціях опонентів, не хоче й не прагне побачити позитивні елементи в протилежній точці зору і не може запропону­вати власного рішення, характерна для студентської ауди­торії, яка слабо володіє предметом дискусії. Крім того, подібна дискусія може бути ознакою слабкого розвитку аналітичного, діалектичного мислення у студентів перших курсів навчання. Тому роль викладача у такій дискусії значно зростає. Він повинен звернути увагу аудиторії на позитивні моменти аргументації сторін, поступово підвес­ти учасників дискусії до висування власних пропозицій розв'язання проблеми обговорення. Підсумки, які будуть зроблені по завершенню дискусії, є дуже важливими як для формування відповідних знань, так і для розумового виховання студентів.

Демагогічна дискусія, де одна зі сторін веде спір не заради істини, а щоб відвести дискусію убік від неї, при цьому переслідується особиста мета, часто невідома учасникам дискусії, може бути характерна для аудиторії, яка не хоче слухати лекцію, не хоче працювати. Нефор­мальні лідери захоплюють ініціативу і "тягнуть час", тоді, коли решта студентів займається власними справами. Ефек­тивність навчального заняття буде прямо залежати від часу, який витратить викладач для припинення такої дис­кусії і продовження лекції.

Прагматична дискусія, коли одна або кожна зі сторін веде спір не тільки заради істини, а й заради власних практичних цілей, прихованих та невідомих учасникам дискусії, може виникнути у результаті боротьби декількох неформальних студентських лідерів за вплив на аудиторію. Головною метою в них стає намагання продемонструвати себе, виділитися, поставити викладача у незручне позицію, чим розважити однокурсників, іноді - продемонструвати свої знання, отримані поза відомими джерелами. Дуже часто така дискусія стає демагогічною і тому втрачає будь-який сенс.

Проблема ефективного керування дискусією – переведення її у площину конструктивного вирішення саме похідної задачі, послаблення факторів, спрямованих на вирішення особистих, егоїстичних проблем, - залежить від педагогічної майстерності викладача, його волі, глибокого володіння своїм предметом.

Можна запропонувати деякі поради щодо подолання психологічного бар’єру у процесі ведення спору, на які викладачу слід звернути увагу [26]:

1. Стежте за думкою, аргументацією, а не за рухами, голосом свого опонента.
2. Не поспішайте переривати того, хто говорить, кидати йому репліки.
3. Не звертайте уваги на деталі, дивіться у корінь, намагайтеся побачити, зрозуміти головне.
4. Шукайте слабкі місця, аргументи, приклади, логічні зв’язки опонента.
5. Не бійтеся студентів, не думайте, що вони можуть захопити контроль над дискусією.
6. Не будьте занадто самовпевненими, не вважайте студентів слабшими за вас, менш підготовленими та поінформованими.
7. Прагніть того, щоб всі вас зрозуміли та адекватно сприйняли те, що ви сказали.
8. Будьте доброзичливими, але впевненими.

Таким чином, вести дискусію, спір повинні вміти обидві сторони.

*1.2. Проблемні лекції*

Головна функція проблемного навчання - розвиток творчого мислення, творчого підходу до діяльності. Про­блемне навчання спирається на метод інтелектуального спонукання, ставлячи студента в позицію дослідника, творця. Проблемна лекція у цьому випадку - лише один з методів проблемного навчання, побудований на викорис­танні певних його категорій.

Категорії проблемного навчання - це проблемне запи­тання, проблема, проблемні завдання, проблемна ситуація. Для того, щоб розібратися в тому, як саме в інтерактивно­му навчанні можуть бути використані принципи проблем­ного навчання, необхідно звернутися до короткого визна­чення цих категорій.

Ознакою проблемного запитання є прихована суперечність. Вона відкриває можливість отримання неоднотипних відповідей. Тут немає готової схеми вирішення проблеми і пропонується самостійний аналіз ситуації.

Однак студенти мають володіти таким обсягом вихідних знань і способів діяльності, щоб самостійно взятися до по­шуку погрібного результату. Запитання, на яке вже існує готова відповідь і яке вимагає простого відтворення знань, не є проблемним.

Проблемне завдання має ті самі ознаки. (Завдання має на меті отримання рішення, що розв'язує проблему, воно має декілька різновидів: *пізнавальне завдання,* спрямоване на здобуття знань або способів рішення, яких не вистачило; *тренувальне завдання* виробляє навички застосування певних прийомів; *практичне завдання,* у результаті вирішення якого створюється дещо). Умови проблемного завдання завжди містять у собі суперечність, для розв’язання якої необхідні нові знання, що здобуваються у самому процесі вирішення завдання, пошуку.

Навчальна проблема (яка часто пропонується студентам у вигляді задачі) і проблемне завдання завжди містить у собі проблему. Однак ці поняття треба розрізним. Навчальна проблема не завжди виступає у вигляді завдання. Передбачається, що навчальне завдання завжди міні параметри, яким має відповідати його вирішення. Проблемне завдання такого роду параметрів не містить. Приховане у проблемному завданні протиріччя можна вирішити, якщо студент володіє таким рівнем знань, способів діяльності, котрі є достатніми для того, щоб розпочати пошук невідомого йому результату або проблему, й сама проблема втрачає для нього значення. У цьому випадку проблема для студента – лише непевне відчуття пізнавальних труднощів, тобто *проблемна ситуація.*

У проблемній лекції можуть ефективно використовуватися дві категорії - проблемне запитання та проблемне завдання. Проблемне запитання менш об'ємне, ніж про­блемне завдання, тому протягом лекції таких запитань може бути декілька. Саме у діалозі зі студентами, шляхом запитань, підказок викладач має змогу спрямувати думку студентів на пошук та виділення самої проблеми, нагадати їм про наявні в них знання, які необхідно використати для пошуку шляхів вирішення проблеми, звернути увагу на ма­теріал лекції, що був даний студентам перед постановкою проблемного запитання. Тим самим викладач активізує інтелектуальний процес, пам'ять студентів, спрямовує їх на встановлення нових логічних зв'язків між відомим та новим матеріалом, одночасно надаючи можливість сту­дентам самим шукати шляхи вирішення проблеми. Він виступає у ролі "довідника" недостатніх знань, консуль­танта, критика, але не вказує на правильний або непра­вильний шлях пошуків, залишаючи за студентом право на рішення, висновки. Отже, відповідь на проблемне запи­тання народжується у спільних пошуках, в активному діалозі, що сприяє усвідомленому засвоєнню, виробленню нових знань, а також надає приклад використання цих знань у реальному пошуку рішення складної проблеми [26].

Застосовувати проблемне завдання на лекції набагато складніше. Для знаходження рішення у такому завданні часто мало інтерактивного діалогу з однокурсниками та викладачем, необхідно знайти додаткову інформацію, використовувати інтернет-ресурси. Крім того, лекція має обмеження у часі, на ній присутні багато студентів, що вимагає формування окремих груп, які будуть паралельно працювати над виконанням завдання. Але складніше не означає неможливо або неефективно. На останніх лекціях курсу певної дисципліни така проблемна інтерактивна лекція допоможе студентам краще структурувати матеріал курсу, усвідомити системні зв'язки, логіку взаємозв'язку окремих тем, понять, положень. Дуже важливим моментом такої лекції є підведення підсумків - обговорення запронованих групами рішень проблемного завдання. Для викладача це може стати надійною перевіркою міцності та усвідомленості знань із предмету.

Треба зауважити, що не варто починати відразу з проблемного завдання, особливо на початку навчання у вузі. Студенти повинні навчитися бачити проблему, шукати відповідь на проблемні запитання, тобто мати певний до­нин о навчання.

*Інтерактивні семінари*

У класичній методиці викладання семінар вважається методом перевірки знань. Численні покоління студентів звикли отримувати питання до семінару, перелік літератури для підготовки відповіді, відповідати в аудиторії, зазираючи до конспекту (зараз часто просто сканована сторінка з підручника або роздрукована інформація з інтернету, яку студент не завжди до кінця прочитав, тим більше-розібрався). Така відповідь далеко не завжди дозволяє викладачу зрозуміти, наскільки глибоко студент оволодів знаннями, чи готовий він відповідати на всі питання семінару, чи підготував тільки одне, оскільки за домовленістю інші питання готували інші члени групи. Викладач ставить додаткові запитання, студент шукає відповідь, решта групи нудьгує (заклик викладача уважно слухати іноді просто неможливо виконати тому, що той, хто відповідає, далеко не оратор або погано підготувався). Ефективність такого семінару дорівнює майже нулю, опитати вдається не більше 3-5 студентів, ще 3-5 можуть щось доповнити. Таким чином, класичний семінар у сучасних умовах не виконує ані контрольної, ані стимулюючої до пізнання, мотиваційної функції.

Інтерактивні методики дозволяють зробити семінар дійсно цікавим, спонукаючим до пошуку нових знань. Ніхто не пропонує відмовлятися від попереднього оголошення теми семінару та основних питань, які розглядаються у темі, так само як і від надання студентам переліку джерел, де можна знайти потрібну інформацію. Але безпосереднє проведення семінару, перетворення його у інтерактивне спілкування може зняти більшість вищезгаданих недоліків [26].

Семінар - обговорення не передбачає індивідуальних відповідей на заздалегідь сформульовані запитання. Викладач пропонує основну, ключову тезу теми і ставить запитання, наприклад, а чому вона - ключова? як підпорядковані їй інші поняття? у чому ви бачите логічний зв'язок між поняттями? і таке інше. Відбувається колективне обговорення питання. Повноцінна участь в ньому неможлива, якщо студент просто прочитав підручник або конспект лекції. Йому необхідно глибоко усвідомити, зрозуміти нові знання, сформулювати власну думку настільки чітко, щоб можна було її висловити, мовно оформити, донести до співрозмовників. Обговорення може час від часу переходити у дискусію, але завданням викладача є не дати студентам «зійти» з теми семінару, направляти його хід вчасними запитаннями, проміжними висновками, завданнями, представити викладене у вигляді схем, графіків, таблиць. Висновки по обговорюванні може зробити як сам викладач, так й один зі студентів, але підведення підсумків є обов'язковим. Так само обов'язковим є заключне слово викладача, де він оцінює суттєвість виступів, активність (неактивність) студентів, оригінальність мислення, достатність обробки та використання джерел інформації.

Різновидом інтерактивного семінару може бути так званий семінар питання - відповідь". Мета такого семінару – перевірити глибину знань студентів всього комплексу запитань, запропонованих на семінар. Викладач ставить запитання по темі, але сформульовані таким чином, що на них не можна відповісти цитатою з підручника або конспекту (наприклад, чому у визначенні цього поняття присутні такі слова як "процес"? чому у таблицю введена та чи інша графа або рядок? якщо один автор певний процес розраховує за такою формулою, а інший автор наводить іншу- чи можна говорити про один і той самий процес? Що відбудеться, якщо з визначення викреслити певні слова?). інтенсифікацією мислення студентів на такому семінарі можуть стати провокаційні запитання, тобто такі, у яких ні и і ній побудовані за принципами фор­мальної логіки або просто ставлять під сумнів правильну відповідь, судження (найпростішим може бути запитання: "Ви впевнені?" "Невже?"). Сумнів студента у власній пра­вильній відповіді, логічній побудові доказів свідчить про невпевненість у знаннях, їх поверховість. Семінар "питан­ня - відповідь" дозволяє включити у роботу всіх студентів групи, провести перевірку матеріалу у високому темпі, з емоційним напруженням. Але підведення підсумків роботи є обов'язковим. Кожен студент повинен відчути, що його роботу помітили і справедливо оцінили.

*1.4. Консультації*

Будь-яка консультація - індивідуальна, групова, поточ­на або перед підсумковим контролем, може бути (і повин­на бути, на нашу думку) інтерактивною. Стороною, яка ста­вить запитання, є студент. Але викладач може не просто відповідати, а у свою чергу задавати питання, які спонука­ють студентів до активізації своїх знань, пам'яті, спільною із викладачем пошуку відповіді, виділення тих тем або розділів теми, з яких бракує знань. Це допоможе студенто­ві звернути увагу саме на погано засвоєний матеріал, структурувати знання, змусить відмовитися від тупого завчання відповідей на іспит, зорієнтує на цілеспрямова­ний пошук інформації.

*1.5. Сайт-курси*

Сайт-курси - нове явище у педагогіці. їх поява пов'яза­на із бурхливим розвитком дистанційної освіти та постій­ними пошуками шляхів її вдосконалення. Сайт-курс - комп’ютерна версія викладання певної дисципліни, у яку входять. конспект лекцій, завдання для самостійної роботи, контрольні завдання (набір елементів може бути різним), тобто те, що дозволяє студенту самостійно оволодівати знаннями. З точки зору інтерактивності нас цікавить той розділ сайту, який дає можливість тому, хто навчається, спілкуватися із викладачем. Це може бути онлайн діалогічне спілкування у визначений для кожного студента час, де він може поставити запитання і отримати відповідь, або онлайн перевірка знань, де питання ставить викладач. Так на сайті може бути передбачений форум для студентів, і тоді у спілкуванні беруть участь кілька студентів і викладач. Також передбачається можливість поставити питання викладачу або передати йому контрольну роботу у зручний для студента час з тим, щоб через деякий час отримати відповідь. Подібна форма роботи ще не дуже розповсюджена в Україні, але має великі перспективи [26].

**2. Інтерактивні методи за участю виключно здобувачів**

*2.1. Круглі столи*

Круглі столи - це форма організації роботи студентів, де методом вирішення проблем виступає бесіда або дискусія. Головною ознакою круглого столу є наявність заздалегідь визначеної теми та питань для обговорення. Обов'язковою умовою участі у круглому столі є ґрунтовна попередня підготовка його учасників. У процесі обговорення бесіда може легко переходити у дискусію і навпаки. Викладач може взяти на себе роль голови: надавати слово, стримувати та "гасити" емоції, стежити за тим, щоб всі могли викласти власну думку, але не брати безпосередньої участі у дискусії, не давати оцінок тому чи іншому висловлюванню. Важливим завданням викладача є також стежити за часом, тому необхідно встановити регламент та суворо його дотримуватися. Педагог може підбити підсумки по завершенні круглого столу. Але можна спрямувати студентів на самостійне оцінювання ефективності роботи: запропонувати письмово (одна сторінка) дати відповіді на запитання: яку нову для себе інформацію здобув студент протягом обговорення, як оцінює власну підготов­ку до круглого столу, чи мав змогу повноцінно викласти свою точку зору, чи переконав співрозмовників, якщо ні, то що цьому завадило, чому не брав участі в обговоренні (якщо так сталося), чи сподобалася така форма навчальної роботи, які пропозиції щодо вдосконалення має? Такий звіт допоможе студенту відновити у пам'яті хід обговорення, зробити самооцінку власної участі, привчить уважно слуха­ти опонентів та однодумців, змусить проаналізувати свою поведінку та поведінку однокурсників, зробити висновки. Подібні звіти демонструють викладачу, наскільки студенти готові до самоаналізу, чи відбувся обмін думками та чи усвідомлюють це самі студенти, як вони оцінюють ефективність такої роботи. Крім того, врахування пропозицій студентів допоможе вдосконалити навчальний процес. Круглий стіл проходить набагато ефективніше, якщо на нього запрошується фахівець з питань, які обговорюються [27].

Основним завданням викладача протягом круглого столу спостереження за учасниками, оцінка глибини їх підготовки; вміння викласти власну думку, переконати; готовності знайти у собі сили відмовитися від хибних тверджень; толерантності, доброзичливості, лідерських якостей. Саме викладач повинен зробити висновок, в першу чергу, чи була досягнута навчальна мета, чи виявилася ефективною для навчального процесу така форма інтерактивної роботи.

*2.2 Мозковий штурм" (атака) та його різновиди*

Мета цього інтерактивного методу полягає в активізації інтелектуальної діяльності студентів, яка спрямовується на висування ідей рішення конкретної задачі, на пропозицію шляхів розв'язання певної проблеми.

Інтерактивний метод "мозкового штурму" та його варіанти об'єднує загальна мета та певна кількість правил проведення. Ціллю методу можна назвати звільнення студентів від інерції мислення, подолання стереотипів при цін шорної задачі, акумуляцію ідей щодо вирішення запропонованої проблеми [27].

Головними правилами проведення "мозкового штурму» можна вважати такі:

1. Абсолютна заборона критики запропонованих учасниками ідей протягом їхнього висування;

1. Заохочення фантазування, жартів, дотепних реплік;
2. Фіксація учасниками всіх без винятку ідей;

4. Повна рівноправність усіх учасників у висуванні ідей;

5. Чіткі часові обмеження (від 5 до 15 хвилин).

Найоптимальнішою кількістю учасників "мозкового штурму" можна визначити 5-7 осіб. Робота починається із постановки проблеми, яку необхідно вирішити. Викла­дач повинен бути впевнений, що студенти розуміють, що від них чекають, що вони мають можливість фіксувати ідеї (мають папір та ручки), що їхнє розміщення в ауди­торії дозволяє спілкуватися без перешкод: тобто найзруч­нішим є розташування довкола столу, коли учасники ба­чать обличчя один одного і в них є місце, щоб робити записи. Тому проведення "мозкового штурму" в стан­дартній аудиторії-амфітеатрі є дуже незручним, оскільки не дозволяє всім учасникам групи вільно спілкуватися, добре чути один одного, бачити записи. Після закінчення часу, відведеного на роботу, студенти озвучують ідеї, які були висунуті при колективному обговоренні. Разом із викладачем починається розгляд цих ідей, аналізується їхня придатність вирішити поставлену проблему, при чому навіть фантастичні або гумористичні ідеї оцінюють­ся. Результатом є вибір найбільш оригінальної, нестан­дартної ідеї.

Варіантом "мозкового штурму" може бути пряма ко­лективна "мозкова атака" із кількістю учасників до 15 осіб. Умови такого штурму залишаються незмінними, а час проведення може бути збільшений до 45 -50 хвилин.

Масова "мозкова атака", з кількістю учасників до 60 осіб може проводитися із цілим потоком студентів. Проблемою і перешкодою може стати розмір аудиторії, яка повинна бути достатньо великою, оскільки незручність розміщення прямо впливає на ефективність роботи. Учасники діляться на групи по 5-6 чоловік. Після цього кожна група проводить пряму "мозкову атаку (штурм)" протягом 15 хв. Представники кожної групи повідомляють ідеї, вироблені у групі, і під керівництвом викладача проводиться їхня оцінка та вибір найоригінальнішої. Цей вибір можна провести шляхом голосування. Для цього ідеї всіх груп (за винятком тих, що повторюють одна одну), фіксуються (на дошці, виводиться на екран за допомогою комп'ютера, іншим способом) і студентам пропонується оцінити їх за 5-10 бальною системою, однак на підрахунок результатів може піти багато часу. Можна визначити переможну ідею простим підняттям рук. У цьому випадку можливо навіть «ми не фіксувати ідеї, а голосувати на слух, хоча це може дещо позначитися на об'єктивності. Таким чином, можна вважати «мозковий штурм (атаку)» найпростішою формою інтерактивної роботи студентів, оскільки вона спрямована не стільки на пошук реального вирішення проблеми, скільки на розвиток творчого мислення, оригінальності, на здолання стереотипів мислення, шаблонності у пошуку відповіді. Оцінюється саме оригінальність, нетрадиційність ідеї, а аналіз її на реальність реалізації, ефективність у вирішенні питання- не проводиться. Тому цей метод варто використовувати на початкових стадіях навчання, коли іде вироблення вмінь спільно працювати, формується творче мислення, інтелек­туальна розкутість. Треба також зазначити, що результативним "мозковий штурм" буде тільки тоді, коли він стане звичним методом роботи в аудиторії. З першого, другого, навіть з третього разу не можна розраховувати на успішність, тому що студенти ще не володіють навичками спільного мислення, вміннями чітко формулювати та мовно оформлювати свої ідеї. Позитивний результат дося­гається постійною наполегливою роботою [27].

*2.3. Групове вирішення конкретних ситуацій (ситуаційна методика навчання або кейс-метод)*

Ситуаційна методика навчання може мати як індивідуальний, так і груповий варіанти. Ситуація (кейс) може бути запропонована для аналізу студенту в якості завдання для самостійної індивідуальної роботи, а може бути використана при організації групової аудиторної роботи.

В основі цієї методики лежить розгляд, аналіз, пошук рішення у гак званій ситуаційній вправі (кейсі). Є достатньо літератури, у якій детально розглядаються питання підготовки кейсів, організації роботи з ними, де пропонуються для навчального процесу вже готові ситуації [27]. Тому ми згадаємо тільки найголовніші моменти.

Ситуаційна вправа у бізнес-освіті - це опис реальної ситуації, яка мала місце на практиці (у фірмі, окремому її підрозділі, секторі економіки, на даному ринку) і містить інформацію щодо місії фірми, її фінансового стану, становища на ринку, цілей, професіоналізму менеджерів і виконавців, її маркетингової ситуації, конкурентного середовища, наявних в оточенні шансів і загроз, які впливають на підприємство. Проблема, що розглядається в ситуаційній справі, вимагає збирання відповідних даних, встановлення точного діагнозу і/або формування прогнозу та вибору "найкращого рішення" з огляду на прийняті критерії оцінки.

У правовій освіті це опис реальної юридичної справи, представленої відповідними документами.

Без сумніву, ситуаційні вправи можуть бути створені для інженерів, архітекторів, медиків, тобто для студентів, які вивчають різні фахові дисципліни і опановують різні професії. Однак всі ці ситуаційні вправи мають спільну структуру.

Ситуаційна вправа - це комплексний опис ситуації, в якому можна виділити низку взаємопов'язаних структур або рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, вирішальних, евристичних, мотива­ційних тощо. Межі між цими компонентами не є чіткими і однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну.

Пізнавальна складова ситуаційної вправи - це передусім фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студента певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими з життя. З ними пов'язані понятійні структури - ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій вживання визначень і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується. Дидактична складова структури ситуаційної вправи головним чином визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. Суспільна структура ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії. В аналітичній площині ситуаційна вправа змушує до "індивідуального" способу мислення і поглибленого аналізу-розкладання складної ситуації на "початкові елементи" (прості ситуації), які можна легше й конкретніше оцінити. Це дозволяє визначити варіанти можливих рішень і вибрати з них те, яке з певного погляду є найкращим (еврис­тичний компонент). З іншого боку, мотиваційна складова структури ситуаційної вправи поєднується із створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейсу.

*2.4. Ділові ігри*

Зазвичай під грою розуміють заняття з метою розваги, яке відбувається на відомих умовах, за певними правилами (або без них). Гра - непродуктивна діяльність, тобто у результаті гри не створюється, не виробляється який-небудь реальний продукт. Але вона, без сумніву, впливає на учасників, змінює їх, і у цьому сенсі може вважатися продуктивною.

Будь-яка гра має два результати. Первинний полягає саме у тому впливі на її учасників, який сприяє соціалізації людей, набуттю ними досвіду, знань та певних вмінь та навичок. Вторинним результатом можна вважати виграш чи програш, можливу винагороду або покарання (у випадку, якщо за умовами гри виграш взагалі передбачений).

Ігри бувають дуже різними. Можна розділити їх на дві великі підгрупи; природні ігри та імітаційні ігри [28]. До першої відносяться дитячі ігри, акторська гра, салонні ігри (у тому числі азартні) та спортивні ігри. До другої -військові ігри (або навчання) та дидактичні ігри.

Створення у процесі навчання ігрової ситуації, яка допомагає оволодіти новими знаннями та вміннями, і є дидактичною грою, тобто такою, яка організована з метою краще навчити. Такі ігрові методики тривалий час широко використовуються у дошкільному та шкільному навчанні. Ще не так давно вважалося, що у вузівському навчанні можна обійтися без гри. Але сучасна педагогіка вищої школи довела, що використання гри при найманні у вузі є ефективним методом вироблення професійних вмінь та навичок. У педагогіці міцно вкоренилося поняття ділової гри як сучасного методу інтерактивної о навчання.

Ділова гра може бути представлена як імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення й ухвалення рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, що додатково надходить та виробляється у ході гри [28].

**2.2. Практична реалізація використання інтерактивних технологій для виховання емпатичної культури у здобувачів вищої освіти**

Емпатія грає ключову роль у тих видах діяльності, ефективність яких значною мірою залежить від міжособистісної взаємодії, як, наприклад, медицина, управління, а, в першу чергу, навчання. Емпатія є однією з найважливіших якостей особистості педагога та однією з основних складових успішного педагогічного процесу.

З метою виявити здатність студентів співпереживати, розуміти їх психологічний стан ми скористались «Методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойко», яка дозволяє виявити як основний показник рівня емпатії, так і значимість конкретного параметра в структурі емпатії [29].

Методика В.В. Бойка складається із 36 тверджень (Додаток 1), кожне із яких може бути оцінене як таке, що відповідає особистісним характеристикам опитуваного (ставиться +), або не відповідає (ставиться -). Рівні прояву певної якості (відповідає до певної міри, відповідає частково і т.ін.) не фіксуються, що, звичайно, дещо зменшує точність вияву рівня емпатії. При опрацюванні результатів підраховується кількість відповідей, які співпадають з ключем (кожне співпадіння оцінюється в одним бал) за кожною виокремленою шкалою, а потім визначається сумарна оцінка. В методиці шість шкал: раціональний, емоційний, інтуїтивний канал емпатії, установки, які сприяють емпатії, здатність до емпатії та ідентифікація в емпатії [30].

Оцінки за кожною шкалою можуть варіюватись від 0 до 6. Сумарний показник може змінюватися від 0 до 36 балів, і відображають: 30 балів і вище - дуже високий рівень емпатії; 22-29 - середній рівень, 15-21 - занижений, щонайменше 14 балів - дуже низький.

Всього було протестовано 20 студентів 1-го курсу, спеціальності «015.34 Професійна освіта. Машинобудування», Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Тестування не було анонімним, а тому на його результати, можливо, вплинуло зрозуміле бажання людини виглядати краще, особливо коли це стосується такого явища як емпатія, що належить до головних професійних якостей майбутнього педагога. Результати представлені в таблицях і на діаграмах.

*Таблиця 1*

**Середнє значення складових компонентів емпатії студентів**

****

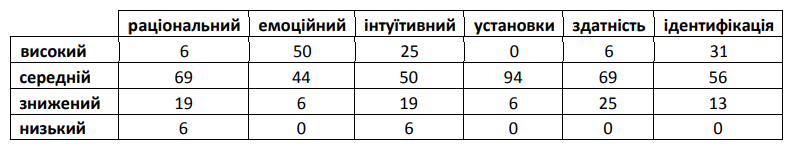
*Діаграма 1*

**

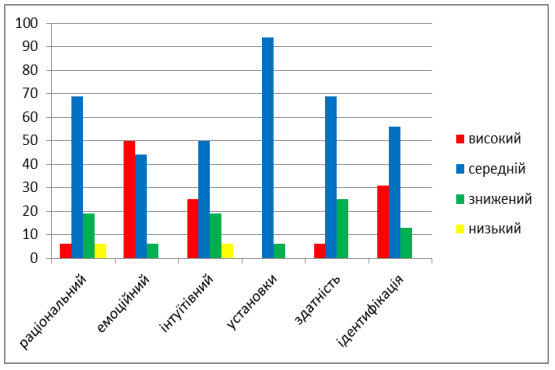
Результати дослідження показали, що провідним компонентом емпатії у всієї вибірки випробовуваних є емоційний канал емпатії (М = 4,1). Емоційний канал емпатії зафіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із тими, хто його оточує — співпереживати. За даними дослідження по емоційному каналу емпатії 10 досліджуваних, тобто 50%, отримали високі показники, 9 студентів (44%) — середні показники розвитку, 6%, тобто 2 досліджуваних, — занижений емоційний канал емпатії, низький рівень емоційного каналу розвитку емпатії не отримав ніхто.

Значущим компонентом для студентів виявилася ідентифікація в емпатії (М = 3,8), вміння зрозуміти іншого на основі постановки себе на місце партнера, співпереживання. За методикою В. В. Бойка, 31% (6 досліджуваних) мають високий рівень розвитку ідентифікації, що сприяє розвитку емпатії, 56% (11 студентів) — з середнім рівнем розвитку ідентифікації емпатії, 13% (3 людей) — із заниженим. Серед студентів, які брали участь у дослідженні не виявилось нікого із низьким рівнем розвитку ідентифікації емпатії.

*Таблиця 2*

**Розподіл результатів тестування студентів за рівнями методики, у %**

*Діаграма 2*

**

Середні показники установок, які сприяють чи перешкоджають емпатії, а відповідно полегшують чи утрудняють дію всіх емпатійних каналів складають в дослідженні 3,4. Навпроти, різні канали емпатії діють більш активно і надійно, якщо не мають перешкод з боку установок особистості.

Нажаль, високого рівню розвитку установок, які сприяють прояву емпатії в досліджених студентів не виявлено, 94%, тобто 18 студентів – переважна більшість, — із середнім рівнем розвитку каналу емпатії і 6% (2 людини) — із заниженим. Низький рівень розвитку каналу емпатії серед досліджених студентів не отримав ніхто. Балова оцінка інтуїтивного каналу емпатії (М=3,3) свідчить про спроможність респондента побачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту початкової інформації про них, спираючись лише на досвід, що зберігається у підсвідомості.

На інтуїтивному рівні замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. По інтуїтивному каналу емпатії 5 студентів (25%) — мають високий рівень емпатії, 50% досліджених (10 людей) — посіли середній рівень, 19% (4 студенти) — із заниженим та 6% (2 людини) — із низьким рівнем інтуїтивної емпатії. Як видно за результатами дослідження, саме по інтуїтивного каналу емпатії найбільший діапазон оцінок.

Можливо це пов'язано з тим, що інтуїція - це суто індивідуальна якість особистості, це її природні здібності, особливості, талант припущень і передбачення. Здатність до інтуїції можна виховувати і розвивати, мотивувати і свідомо викликати. Певною мірою можна освоювати механізми і алгоритми використання інтуїції у творчій роботі і педагогічної діяльності. Дане припущення підтверджується тім, що низький рівень інтуїтивної емпатії мають саме молоді, недосвідчені майбутні педагоги, тоді як до 25% з високим рівнем емпатії в основному відносяться студенти, які мають попередній досвід роботи з людьми [31].

Проникаюча здатність в емпатії (М=3,1) — це важлива комунікативна властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відвертості, довіри, задушевності. Саме ці якості залежать від зовнішніх умов життя людини, і саме вони страждають у періоди нестабільності і кризи суспільства. У разі особистісного дискомфорту або дистресу людина робить зусилля, спрямовані на подолання свого негативного стану, прагне уникнути травмуючих вражень, будує стратегію взаємодії «за себе». Тільки 6% (2 досліджуваних) мають високий рівень проникаючої здатності, які сприяють розвитку емпатії, 69%, тобто 14 студентів, — із середнім рівнем розвитку здатності до емпатії і 25% (5 людей) – із заниженим. Серед студентів, які брали участь у дослідженні немає нікого із низьким рівнем розвитку проникаючої здатності до емпатії.

Раціональний канал емпатії (М=3,0) характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на сутність іншої людини — на її стан, поведінку, проблеми. За методикою дослідження високий рівень раціонального каналу емпатії отримали всього 6% (2 людини) досліджуваних, 69%, тобто 14 студентів, показали середній рівень розвитку раціонального каналу емпатії, 19% (4 досліджуваних) занижений, і 2 студенти, які брали участь у дослідженні, а вони становлять 6% — низький канал емпатії.

Раціональна емпатія проявляється як розуміння психологічного стану іншої без зміни свого стану. А студенти виявилися дуже чуттєвими до стану іншої людини, чим і пояснюються низькі показники за цією шкалою. Показники основного рівня емпатії студентів такі: високий рівень емпатії не показав жодний досліджуваний, правда, не було виявлено і студентів з дуже низьким рівнем емпатії. Середній рівень виявили 8 студентів (37,5%), занижений 13 (62,5%).

Отже, проведене дослідження показало, що хоча емпатія для студентів є однією з найважливіших професійних якостей, як майбутнього педагога і виступає одним із чинників успішності в їх професійній діяльності, дані методики діагностики емпатійних здібностей В. В. Бойко свідчать про знижений рівень емпатії досліджуваної вибірки студентів.

Оскільки емпатійні здатності людини виявляються, перш за все, в процесі взаємодії з іншими, розвивати ці риси також найпростіше в процесі взаємодії. Відносно безпечну практику міжособистісних взаємодій надає соціальнопсихологічний тренінг.

Тренінг, спрямований на розвиток емпатійних здібностей повинен бути особистісним тренінгом, якій включає в себе прийоми, що допомагають усвідомити себе, специфіку особистісної емоційно-моральної сфери, розвинути здатність розуміти почуття, думки і поведінку іншої людини. Такий тренінг повинен сприяти вдосконаленню значущих професійних якостей педагога, необхідних для вибудовування грамотних взаємин з дітьми, встановлення емоційних контактів з ними [32].

**2.3 Розробка заняття для виховання емпатичної культури здобувачів вищої освіти шляхом інтерактивних технологій**

*Назва заняття:* «Виховання емпатичної культури» (за допомогою інтерактивних технологій)

*Мета заняття:* Шляхом інтерактивних технологій виховати у студентів емпатичну культуру, вміння співпереживати, відчувати одне одного, налагодити контакт між студентами та між студентом і викладачем.

*Обладнання:* проектор, аркуші паперу, ручки, маркери.

*Форма проведення:* заняття з елементами тренінгу

*Для кого розраховане заняття:* студенти 1-го, 2-го та 3-го курсів.

Хід заняття

*Введення перед початком тренінгу.*

Слово педагога: Педагогічна праця – один із найскладніших видів людської діяльності. Її ефективне здійснювання потребує не лише оперування широкими й різнобічними професійними знаннями та вміннями, а й вимагає наявності певних психологічних якостей. Проблема визначення професійно значимих якостей педагога є досить актуальною, оскільки компоненти, що характеризують особистість викладача, забезпечують не тільки виконання професійних функцій, але і дають можливість певним чином взаємодіяти з учнями як учасниками навчально-виховного процесу. Якщо підходити до професії викладача як системи життєвих цінностей, можна уявити професійне самовизначення як процес, що розвивається, і в якому особистість протягом професійного шляху визначає свою позицію відносно цих цінностей. Образ професії, який починає формуватися на етапі первинного вибору, стає частиною цілісного уявлення особистості про світ, її майбутнє життя [33].

Саме тому, сьогоднішнє наше заняття буде присвячене вихованню емпатичної культури із використанням інтерактивних технологій.

*Обговорення ряду питань перед початком вправ:*

Студенти мають відповісти на задані нижче питання:

Як ви розумієте поняття «емпатична культура»?

Чи зустрічали ви раніше це поняття?

Якою, на вашу думку, має бути людина із розвиненим почуттям емпатії?

Чи вважаєте ви себе емпатично культурними?

Чи бракує сучасній молоді емпатії?

Також, буде доцільним попросити навести конкретні приклади із життя, коли студенти стикались із проявом емпатії, або навпаки, її відсутністю у ситуаціях, які траплялись власне зі студентом.

Після обговорення цих питань, можна переходити до практичної частини заняття.

**Вправа № 1 “Невидима лінія”.** Процедура: Накреслюють в кімнаті невидиму риску, на початку якої будуть перебувати люди “легкі в спілкуванні”, найбільш емпатійні, а наприкінці - найменш. Із групи обирається ведучий, що розставляє людей на цій невидимій лінії й пояснює, чому він так робить. Під час процедури ніхто не може заперечувати, зате, коли ведучий закінчить, запитує: “Зручно ви себе почуваєте на цьому місці?”. У ролі ведучого може виступати кожен студент. Вправа виявляє, як конкретний ведучий сприймає взаємини в колективі, і хто на його погляд найбільше “легкий” у спілкуванні (ці люди перебувають ближче до нього, тобто на початку лінії) [34].

**Вправа № 2 “Завдання в трійках”.** Вправа спрямована на розвиток навичок вербалізації станів, почуттів й емоцій, дає можливість одержувати додаткові відомості про суб’єктивні особливості їхніх переживань, сприяє згуртуванню та поліпшенню групової атмосфери. Процедура: Завдання проводиться в трійках. Склад трійок визначають самі учасники за критерієм найкращого знання партнерів. У досвіді кожного з нас є ситуації, які супроводжувалися глибокими емоційними переживаннями. Згадаєте одну з таких ситуацій і розкажіть про неї у групі. Намагайтесь описати свій стан у цей момент як можна детальніше, щоб слухачі змогли “вжитися” у нього”.

Наведемо конкретний приклад. Студент А. описав таку ситуацію: “Один раз я побачив пораненого птаха - голуба, у нього було перебите крило. Мені стало шкода маленьке створіння, що не в змозі допомогти собі самому, він самотньо лежав на узбіччі дороги, тільки погляд начебто просив про допомогу. Я приніс його додому і доглядав за ним кілька тижнів, поки він не одужав”.

Це дало можливість зробити висновок, що сприйняття й аналіз тексту дало можливість студентам співвіднести свій життєвий досвід з образами героїв; сприяв відтворенню образів на основі авторського опису; одержати емоційне враження від почутого і виразити його з певним ступенем емоційної яскравості та гнучкості. Все це дало змогу співпереживати, співчувати й емоційно бути спільником по відношенню до іншого [34].

**Вправа «Створення речення»**

Ця вправа маєвикликати у студентів емпатію, дати можливість висловити свої емоції та почуття.

Ваше завдання – створити речення, маючи шаблон.

«Ти відчуваєш \_\_\_, тому що \_\_\_. Я правий?"

«Я відчуваю \_\_, тому що \_\_\_».

Приклади:

1. Олена нахмурила своє обличчя і сказала, що її друг просто взяв і поїхав.

Емпатична відповідь: «Олено, ти відчуваєш себе сумною, бо твій друг поїхав? Я правий?".

1. Батько прийшов додому дуже втомленим і сказав, що тільки що втратив свою роботу.

Емпатична відповідь: «Тату, ти відчуваєш себе стурбованим через те, що втратив роботу? Я правий?"

Дані приклади є настільки простими, що можуть здатися занадто очевидними. Однак якщо ви ретельно проаналізуєте своє життя, то можете помітити, що часто ігнорували емоції і почуття інших людей, будучи заваленими своїми проблемами.

Практичні приклади: для кожної наступної ситуації придумайте емпатичну відповідь.

* Ваш брат прийшов додому в сльозах і сказав, що йому дали образливе прізвисько в школі.
* Ваш знайомий, якому сьогодні дали образливе прізвисько, сидить тихо, похиливши голову.
* Ваш друг сказав, що не хоче йти додому, тому що провалив іспит.
* Ваш друг сказав, що не може запросити вас до себе, тому що його мама захворіла.
* Ваш одногрупник сидить на самоті за обіднім столом, не їсть свій обід і не промовляє жодного слова.

**Вправа: Мозковий штурм «Підвищення самооцінки»**

Кожен/кожна для досягнення своїх цілей у житті повинен/повинна мати адекватну чи трішки завищену самооцінку. Але що робити, якщо самооцінка є низькою? Людина невпевнена у собі? Зараз методом мозкового штурму запишемо всі ваші пропозиції щодо підняття самооцінки.

Рекомендації викладача студентам щодо підняття самооцінки:

1. Повірити в себе!

2. Приділяти увагу зовнішньому вигляду, особистій гігієні.

3. Проявляти себе в позаурочний час (гуртки, секції, спорт).

4. Бути комунікабельним/ою, позитивним/ою у спілкуванні.

5. Виділяти час на улюблені справи.

6. Не порівнювати себе з іншими.

7. Оточити себе позитивом.

8. Спілкуватися з позитивними і впевненими в собі людьми.

9. Скласти список своїх досягнень.

10. Вірити в себе за будь-яких обставин! [34]

**Завершальний етап заняття: Рефлексія.**

Під час рефлексії всі попередні вправи мають бути завершені та повністю зрозумілі. Тільки після цього ви підбиваєте підсумки заняття, обговорюєте усі разом отримані результати, студенти діляться власними враженнями від заняття, а також чітко вказують, який результат вони отримали власне для себе після участі у занятті. Окрім самоаналізу, висловлюються побажання та власні ідеї для наступних занять, присвячених темі «Емпатичної культури» та іншим.

**ВИСНОВКИ**

Аналізуючи викладене у розділах бакалаврської роботи, можемо впевнено говорити про те, що в реалізації завдань особистісно орієнтованого навчання у вищій школі, у вирішенні згаданого вище двоєдиного завдання інтерактивні технології відіграють одну з провідних ролей. Вони не відміняють і не замінюють повністю класичні методи навчання, але органічно і суттєво їх доповнюють. Така інновація нав­чального процесу, де природно поєднуються старі, апро­бовані та нові, створені за вимогою часу, методи реалізації навчання, на нашу думку, дозволяють найефективніше ор­ганізувати сучасний процес виховання емпатичної культури у здобувачів вищої освіти.

Уведення інтерактивних технологій навчання у навчаль­ний процес буде ефективним, якщо дотримуватися об'єк­тивних закономірностей, що обумовлюють та регулюють використання інтерактивних технологій. Головними з них можна вважати переорієнтацію мотивації навчання сту­дентів на активне пізнання, поступовість та плановість введення інтерактивних методів у навчальний процес, поєднання цих методів з іншими методами формування знань та з активною самостійною роботою студентів, ство­рення системи і алгоритму введення інтерактивних технологій, володіння викладачем цією методикою та наявність розвинутих відносин партнерства, взаємоповаги між ви­кладачем і студентами.

Інтерактивні технології дозволяють плідно реалізовува­ти навчальну, виховну та розвиваючу функції педагогічно­го процесу, сприяють активному формуванню знань у сту­дентів через самостійну роботу та колективне обговорен­ня, розвивають та вдосконалюють інтелектуальні вміння, продуктивне та творче мислення, а також дозволяють ак­тивно формувати професійні соціальні якості майбутніх фахівців. Для викладача така організація навчання є діє­вим способом отримання зворотного зв'язку, що сприяє можливості ефективно корегувати процес оволодіня знан­нями та вміннями, організовувати консультативну допо­могу студентам.

Гуманістичний напрямок у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента. Дуже важливим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення. На наш погляд, емпатична культура повинна спеціально формуватися у майбутнього викладача, який до моменту вибору педагогічної професії вже повинен мати достатньо високий рівень емпатії.

Рівень розвитку емпатичності людини, у першу чергу, визначається її спрямованістю, яка передбачає сформованість гуманних, альтруїстичних якостей особистості і відповідну до них просоціальну поведінку. На жаль, у сучасній системі педагогічної освіти не враховуються дані вимоги ні на етапі відбору студентів у педагогічний вуз, ні на етапі формування в них професійних знань, умінь та навичок.

Погляд на емпатійність майбутніх педагогів як на професійно важливу якість дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес у педагогічному вузі, розробляти нові технології виховання, у яких би конструктивно реалізовувались суб'єкт-суб`єктні взаємостосунки між педагогом і студентами як повноправними учасниками навчально-виховного процесу.

Завдяки підготовці викладача, здатного до емпатійної педагогічної взаємодії, стає можливим розвиток у кожному студенті емпатійного суб'єкта учіння, діяльності та поведінки, що істотно збагачує виховні цілі у навчальних закладах. Існуюча система освіти дозволяє сформувати емпатійність педагога, вихователя, психолога. Тому розробка методик виховання емпатичної культури у здобувачів вищої освіти засобами інтерактивніх технологій може бути одним із дійових шляхів реалізації емпатичної культури, гуманізації освіти і внаслідок цього розвитку вільної, високоморальної, самодостатньої особистості, яка успішно реалізує свій потенціал у професійній діяльності [35].