

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

СКОРОМНА МАРІАННА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 378.937+378.126

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У  
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
Курлянд Зінаїда Наумівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2014

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
<p style="text-align: center;">РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</p>	
1.1. Проблема формування культури почуттів у психолого-педагогічній літературі.....	10
1.2. Сутність і структура феномена «культура почуттів майбутніх учителів».....	27
1.3. Педагогічні умови формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	58
Висновки з першого розділу.....	73
<p style="text-align: center;">РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</p>	
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості культури почуттів у майбутніх учителів.....	77
2.2. Реалізація експериментальної моделі формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	107
2.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального і прикінцевого етапів експерименту.....	141
Висновки з другого розділу.....	163
ВИСНОВКИ.....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	199

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена перетвореннями, які відбуваються в Україні в ідеологічній, економічній, духовній сферах, що зумовлює необхідність набуття високої професійної культури фахівців, невід'ємною складовою якої виступає культура почуттів.

У численних дослідженнях науковців, а також багатьох видатних педагогів-практиків (А. Востріков, О. Киричук, К. Ушинський та ін.) наголошується на надзвичайно великій ролі почуттєвої культури вчителя у його професійній діяльності.

Різні аспекти формування культури почуттів педагогів були предметом дослідження філософів (І. Зязюн), психологів (М. Фетіскін), культурологів (О. Тарасенко) та інших фахівців. На сучасному етапі виявлено низку закономірностей щодо прояву почуттєвої сфери особистості вчителя, які переважно пов'язані з окремими емоційними станами та емоційними властивостями, що відображаються в його особистісних якостях (О. Прохоров).

Водночас зазначимо, що культура почуттів учителя досліджувалася фрагментарно й опосередковано в межах загальної професійно-педагогічної культури педагога (В. Гриньова, О. Киричук, І. Пальшкова, Р. Хмелюк та ін.). Окремі аспекти означеної проблеми аналізувались у процесі розробки певних новітніх освітніх технологій, спрямованих на формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя (І. Зязюн).

У різних наукових працях (І. Анненкова, А. Востріков, В. Гаврик, О. Кормило, Р. Мільруд, Л. Мітіна, І. Могилей, Л. Страхова, В. Толстих, О. Чебикін, Т. Шевчук, П. Якобсон та ін.) культура почуттів учителя здебільшого розглядалася на рівні її актуальності та деяких авторських підходів, що враховують особистісні якості і властивості учасників педагогічного процесу.

Узагальнення наявного науково-методичного супроводу, навчальних планів і програм, які зорієнтовані на фахову підготовку майбутнього вчителя у системі університетської освіти, засвідчують, що проблема формування культури почуттів майбутнього вчителя ще не знайшла належного висвітлення в цьому процесі. Зазвичай лише окремі її аспекти відображено в курсі педагогічної майстерності, спецкурсах та спецпрактикумах.

Установлено, що в педагогічній практиці простежується наявність певних суперечностей між: необхідністю підвищення ефективності процесу формування загальної культури вчителя та культури почуттів, зокрема і недостатньою теоретичною та методичною розробленістю цієї проблеми; потенційними можливостями процесу професійної підготовки щодо формування у майбутніх учителів культури почуттів та її практичним утіленням; необхідністю врахування специфіки формування культури почуттів майбутнього вчителя і наявністю системи методів, прийомів, засобів, що цілеспрямовано впливали б на цей процес.

Недостатнє наукове обґрунтування зазначених вище питань, їх теоретична і суто прикладна актуальність та необхідність розв'язання окреслених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувалася проблема формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Тема дисертації була затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 26 жовтня 2012 року) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук у Міжвідомчій раді НАПН України (протокол № 10 від 18 грудня 2012 року).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати й експериментально апробувати модель формування культури почуттів у майбутніх учителів.

**Завдання дослідження:**

1. Уточнити поняття «почуття», «емоції», «культура почуттів» та науково обґрунтувати сутність і основні ознаки феномена «культура почуттів майбутніх учителів».
2. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості культури почуттів у майбутніх учителів.
3. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.
4. Розробити й експериментально перевірити модель та методiku формування культури почуттів у майбутніх учителів.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів у педагогічних вишах.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Гіпотеза дослідження:** формування культури почуттів у майбутніх учителів буде ефективним за таких педагогічних умов: створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі; інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів; моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі.

**Методи дослідження.** Для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми формування культури почуттів; узагальнення науково-

теоретичних і емпіричних даних для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов формування культури почуттів; вивчення, аналіз й узагальнення досвіду навчально-виховної роботи вищого педагогічного навчального закладу; методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження шкільної педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, тести, питальники тощо) для розробки і перевірки методики формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі навчання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) з метою перевірки дієвості моделі формування культури почуттів у майбутніх учителів; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Базою дослідження** виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Експериментальним дослідженням було охоплено 352 студенти. У формувальному експерименті взяли участь 174 майбутні вчителі.

**Наукова новизна дослідження** полягає у тому, що: вперше науково обґрунтовано педагогічні умови формування культури почуттів у майбутніх учителів під час професійної підготовки (створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі; інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів; моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі); розкрито сутність та описано основні ознаки культури почуттів майбутніх учителів; побудовано компонентну структуру культури почуттів у майбутніх учителів на рівні індивідуально-спонукального, когнітивно-діяльнісного, рефлексивно-

варіативного компонентів; визначено критерії й показники: особистісний (наявність ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, емпатійності, почуття відповідальності та справедливості), професійно-орієнтаційний (обізнаність щодо варіативності проявів почуттів, розвиненість емоційного інтелекту, наявність комунікативних умінь та вмінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях), регулятивний (розвиненість конфліктоусталеності, емоційної гнучкості, рефлексивних умінь та емоційної саморегуляції) з урахуванням якісної характеристики рівнів сформованості (високий, задовільний, низький) культури почуттів у майбутніх учителів; розроблено модель формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки з відповідними етапами (теоретичний, функціональний, технологічний); уточнено поняття «емоції», «почуття», «культура почуттів»; подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

**Практична значущість дослідження** полягає у тому, що розроблено й експериментально апробовано методику діагностики рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів, а також спецкурс «Основи формування культури почуттів у майбутніх учителів». Матеріали дослідження можуть використовуватись у вищих навчальних закладах, а також у системі післядипломної педагогічної освіти. Основні висновки дисертації можуть бути рекомендовані для широкого кола студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних та магістерських робіт, викладачів вищої школи, аспірантів у ході підготовки наукових статей, підручників, методичних рекомендацій тощо.

**Особистий внесок** автора у статті у співавторстві полягає в аналізі основних підходів у сучасній педагогіці до підготовки майбутніх учителів.

**Результати дослідження** впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження № 843 від 07 травня 2014 р.), Черкаського національного університету імені Богдана

Хмельницького (акт про впровадження № 186/03-а від 16 травня 2014 р.), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (акт про впровадження № 768 від 27 червня 2014 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 1/43-33/03 від 01 вересня 2014 р.).

**Достовірність результатів** дослідження забезпечується методологією положення про цілісність особистості, опорою на результати психолого-педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом експериментальних даних, що мають репрезентативний характер.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародному конгресі «Місія вчителя в сучасному світі» (Одеса, 2013), міжнародних: «Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration» (Ариель, 2013, 2014), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2013), «Fundamental and applied sciences today III» (North Charleston, USA, 2014), всеукраїнських: «Науковий діалог «Схід-Захід»» (Кам'янець-Подільський, 2013), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 2014) науково-практичних конференціях.

**Основні результати дослідження** висвітлено у 13 наукових працях, серед яких: 5 статей у фахових виданнях України, 2 – у періодичних виданнях інших країн (Ізраїль), 5 – апробаційного характеру (1 публікація у співавторстві), 1 – додатково відображає наукові результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний обсяг дисертації становить 170 сторінок. У тексті вміщено 15 таблиць, 5 діаграм, 2 рисунки, що обіймають 1 сторінку основного тексту. У



списку використаних джерел 287 найменувань. Додатки викладено на 73 сторінках. Повний обсяг дисертації 272 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 1.1. Проблема формування культури почуттів у психолого-педагогічній літературі

Сучасний етап життя України характеризується політичними, економічними, духовними змінами, пов'язаними з утвердженням державності і суверенітету. Соціальне оновлення суспільства передбачає активізацію духовного потенціалу народу. Процеси модернізації суспільства певною мірою зумовлюють зміни світогляду людини, її духовних орієнтацій. Одночасно починають проявлятися небажані тенденції до руйнування цілісності людської душі, відносно дисбалансу її почуттів на рівні домінування лицемірства та зниження емпатійності. З огляду на це, актуальною в умовах сьогодення є проблема виховання культури почуттів особистості, що розвивається в аспекті її ціннісних орієнтацій і морально-естетичних ідеалів.

Відомо, що культура почуттів є невід'ємною частиною загальної культури особистості [5, 19, 47, 102, 237, 255 та ін.]. У різних джерелах культура розглядається як складне, міждисциплінарне, загальнометодологічне поняття, зміст якого характеризує історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей особистості, відображений у типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [185, с.486].

В інших дослідженнях (Н. Самсонова [193]) акцентується на тому, що культура – це універсальний спосіб діяльності людини з освоєння світу і виявлення своєї внутрішньої сутності, результатом якої є сукупність створених і накопичених культурних багатств як особливої форми культурної реальності, що слугує однією із головних основ усієї людської діяльності і

людського буття.

Для професійно-педагогічної діяльності важливою є педагогічна культура як складова загальної культури вчителя. Розглядаючи соціально-історичний аспект педагогічної культури, науковці (І. Відт [36], Г. Віленський [37], Є. Захарченко [74] та ін.) визначають її як універсальну характеристику педагогічної реальності, сукупність педагогічного досвіду, набутого за час існування всіх наявних світових цивілізацій і історичних періодів їх розвитку.

Водночас, продовжують автори, вона репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої людини, суспільства, нації і всього людства [36, 37, 74].

Висока педагогічна культура, наголошує Є. Бондаревська [27], повинна розглядатись як головна характеристика особистості, діяльності і педагогічного спілкування учителя. При цьому автор наголошує на тому, що вона передбачає сформованість системи педагогічних цінностей, творчого підходу до здійснення педагогічної діяльності та ін.

Інший аспект сутності педагогічної культури характеризується її прогностичною та рефлексивною функцією, що передбачає здатність учителя до прогнозування педагогічних дій. У цьому аспекті науковці (Б. Вульффов [45], В. Гриньова [54] та ін.) розглядають педагогічну культуру як ступінь усвідомлення майбутніми учителями своєї діяльності й особливостей співпраці і взаємодії з усіма учасниками цього процесу. Проте почуттєвий аспект у педагогічній культурі науковцями не розглядається. Натомість неможливо уявити професійно-педагогічну діяльність учителя без почуттєвої сфери, сформованості його культури почуттів.

Для того, щоб визначити зміст поняття «культура почуттів», необхідно уточнити поняття «емоції» і «почуття». Зазначимо, що деякі науковці (К. Корнілов [106], Б. Теплов [233] та ін.) ототожнюють терміни «емоція» і «почуття»; інші науковці (Л. Виготський [46], П. Симонов [202], К. Ушинський [241] та ін.) уживають терміни «емоція» і «почуття» по-різному; треті (А. Ковальов [96], О. Лук [127], В. Мясищев [145], П. Якобсон

[268] та ін.) чітко відрізняють емоції і почуття як самостійні психічні явища.

Погоджуємось із твердженням О. Винославської про те, що ці поняття необхідно відрізняти. Оскільки, наголошує науковець, почуття – це внутрішнє ставлення людини до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить, і яке переживається в різноманітній формі. А емоція, в більш вузькому значенні, – це безпосереднє, тимчасове переживання якогось певного більш постійного хвилювання [39].

Інші фахівці (Н. Гордєєва, В. Копоруліна, Ю. Неймер, М. Смирнова [175]) «емоції» (від лат. *emoveo* – хвилюю) визначають як психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвої суті явищ і ситуацій, що зумовлені ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, зауважують науковці, емоції передують діяльності щодо їх задоволення, спонукаючи та спрямовуючи її [175].

У започаткованому дослідженні будемо дотримуватися твердження науковців (Н. Бобечко, В. Бойко, І. Жолнович, І. Когутич [23]), що емоція є формою психічного відображення довколишнього світу у вигляді короткочасних переживань людини, що виражають її ставлення до дійсності, реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, ставлення до своїх дій та дій інших. Емоції мають чітко виражений ситуативний характер. Причому автори наголошують, що на виникнення емоцій суттєво впливають незвичність, новизна ситуації. Вони завжди пов'язані із задоволенням чи незадоволенням важливих потреб людини. Їх появі також можуть сприяти надлишкова нереалізована мотивація суб'єкта, недостатня інформація про якісь важливі для нього явища [23, с.199].

Досить ґрунтовно проблема емоцій досліджувалася К. Ізардом [80]. На його думку, емоція – це складний процес, що має нейрофізіологічний, нервово-м'язовий і феноменологічний аспекти. Нейрофізіологічний аспект визначається електричною активністю нервової системи (кори, гіпоталамусу тощо). Нервово-м'язовий – це насамперед мімічна діяльність, а також

пантомімічні, вісцерально-ендокринні, а подекуди й голосові реакції. На феноменологічному рівні емоція виявляється як хвилювання, що має безпосередню значущість для суб'єкта.

У процесі еволюції емоції біологічно закріпилися як своєрідний засіб дотримання оптимальних меж життєвого процесу істоти. Оцінюючи характер зовнішнього впливу, вони, за даними І. Загарницької [70], дозволяють індивіду визначити його наслідки для організму та пристосуватися до зміни ситуації чи довколишнього середовища.

Ми цілком згодні з позицією науковців (В. Вилюнас [38], І. Зязюн [167], С. Рубінштейн [185], К. Ушинський [240] та ін.), що емоції є складовими почуттєвої сфери людини. Причому емоції, продовжують учені, будучи дуже тісно поєднаними з більшістю психічних функцій, впливають не лише на особистісні переживання, але й на діяльність, визначаючи внутрішній світ та вчинки людини. І саме тому, виховуючи особистість, слід зважати на складність механізму поєднання знань та почуттів.

Почуття – це переживання, що виникають у певний, конкретний момент, за певної ситуації. Однак, як зазначають Н. Бобечко, В. Бойко, І. Жолнович, І. Когутич та ін., якщо емоції частіше ситуативно зумовлені, то почуття, на відміну від них, здебільшого визначаються соціальними, моральними, суспільно-історичними умовами, що впливають на формування особистості, характеризуються більшою стійкістю, глибиною і тривалістю переживань. Почуття виникають як результат узагальнення багатьох емоцій. І навпаки емоція є конкретною, елементарною формою переживання почуттів [23].

Значну увагу значущості почуттів приділяв К. Ушинський, за твердженням якого в них відображається суб'єктивне ставлення душі до відчуттів, причиною яких є зовнішній світ, що впливає на нас через органи зовнішніх почуттів. Досліджуючи причини виникнення почуттів, він класифікує основні почуття, розподіляючи їх на три групи: органічні, душевні та духовні. На думку автора, органічні почуття виникають у різних

станах «тілесного» походження й не усвідомлюються. На відміну від них душевні почуття усвідомлюються, зважаючи на те, що їх причина зумовлена відношенням наших уявлень до власних прагнень. Найвищим проявом, за твердженням автора, є духовні почуття, в якій він виокремлює дві підгрупи: душевно-сердечні (які породжуються у вигляді інтересу і прагнення) і душевно-розумові (що пов'язані з пізнавальною діяльністю і які супроводжують розумовий процес). При цьому К. Ушинський наголошує на тому, що духовні почуття притаманні лише людині і відображають її естетичну та моральну суть свідомості [241, с.382-383].

Продовжуючи думку автора, зауважимо, що почуття формуються в людини поступово, в силу і по мірі її вступу в соціальні зв'язки, тобто залежно від рівня становлення індивіда як особистості. Переживаючи різні почуття, людина оперує історично сформованими морально-етичними поняттями: добра, зла, справедливості, прекрасного, поганого тощо. На відміну від емоцій, наголошує О. Винославська, почуття мають не тільки більш складну структуру, а й характеризуються, як уже вказувалося, визначеним предметним змістом. Залежно від їх змісту почуття бувають: моральні чи етичні, інтелектуальні або пізнавальні й естетичні. У почуттях виявляється вибіркоче ставлення людини до предметів і явищ довколишнього світу [39]. Враховуючи ці та інші дані, у своїй роботі будемо дотримуватися визначення, що переживання певного почуття особистістю є особливим психічним станом, у якому сприймання та розуміння будь-чого, знання про щось виступає в єдності з особистим ставленням до явища, яке сприймається та розуміється. В усіх подібних випадках можна говорити про переживання почуття як про особливий емоційний стан людини, як наголошує О. Винославська [39].

Важливим у цьому аспекті є твердження В. Вілюнаса [38], який наголошує на тому, що почуття є провідними, емоційно-смісловими утвореннями особистості. Водночас Т. Антоненко [6] зазначає, що почуття – це суб'єктивне, глибоко особистісне вираження ставлення людини до світу

природи, світу речей і світу людей.

Можна констатувати, що почуття – одна з основних форм переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності; воно відрізняється відносною стійкістю і постійністю. Вони виникають як певні переживання, становлення і розвиток яких зумовлює формування стійких емоційних відносин. На відміну від емоцій і афектів, які відображають ситуативне значення предметів у конкретних умовах, почуття відображають явища, що мають постійну мотиваційну значущість [65].

Узагальнюючи різні дослідження (С. Рубінштейн [186], Ю. Трофімов [238] та ін.), можна говорити, що почуття людини – це складні цілісні утворення, які виникають навколо певних об'єктів, осіб або навіть предметних галузей (наприклад, мистецтво) і певних сфер діяльності. Почуття людини завжди предметні. Останнє знаходить вираз у тому, що самі почуття диференціюються залежно від предметної сфери, до якої належать. Науковці (С. Батракова [12], М. Варій [30], О. Винославська [39], Є. Ільїн [82] та ін.) виокремлюють моральні, інтелектуальні та естетичні почуття. Їх ще називають предметними та вищими почуттями; в них укладено все багатство емоційного ставлення людини до реальної дійсності. При цьому авторами наголошується на тому, що предметами почуттів стають насамперед ті явища й умови, які є значущими для людини і тому сприймаються емоційно. Виникаючи як результат узагальнення емоційного досвіду, почуття стають провідними утвореннями в духовній сфері людини і починають визначати динаміку і зміст ситуативних емоцій [65].

Виходячи з узагальнення цих та інших досліджень, можна говорити, що почуття людини зумовлюються взаєминами з іншими людьми; вони регулюються звичаями суспільства. Відомо, що процес формування почуттів людини нерозривно пов'язаний з усім процесом становлення її внутрішнього світу. У процесі індивідуального розвитку почуття з'являються пізніше ситуативних емоцій [6]. Емоції і почуття значно впливають на особистість, роблячи її духовно багатою і цікавою. При цьому людина, здатна до

переживань, може краще зрозуміти інших людей, відгукнутися на їхні почуття, проявити милосердя і чуйність. Почуття дають можливість людині краще пізнати саму себе, усвідомити свої позитивні і негативні якості, викликати бажання подолати власні недоліки, утриматися від поганих учинків. Як наслідок, пережиті емоції та почуття накладають відбиток на зовнішній і внутрішній вигляд особистості. У людей, схильних до переживання негативних емоцій, сумний вираз обличчя, в осіб з перевагою позитивних емоцій – веселий. О. Винославська [39] стверджує, що особистість не тільки може опинитися у владі своїх почуттів, а й сама спроможна чинити на них вплив. При цьому одні почуття особистість схвалює і заохочує, інші засуджує і відкидає. Припинити виникле відчуття людина не може, але подолати його вона в змозі. Це може зробити тільки людина, що займається самовихованням і саморегуляцією своїх емоцій і почуттів.

В інших дослідженнях (І. Загарницька [70]) наголошується на тому, що формуючись у процесі розвитку індивідуальної свідомості як наслідок виховних впливів родини, школи, мистецтва та інших суспільних інститутів, почуття є відображенням життєвого шляху особистості. Далі автор доходить висновку, що почуття – постійні супутники людини і впливають на всі її думки та вчинки, саме через них пролягає найкоротша дорога до глибинних психологічних зрушень та духовного очищення.

Погоджуючись з цими та іншими даними, І. Загарницька [70] констатує, що на відміну від емоцій, пов'язаних з біологічними потребами організму, основа почуттів – суспільно сформоване ставлення людини до дійсності. Як продукт соціального, ціннісного розвитку емоцій, вони посідають найвищий щабель емоційної сфери людини, їх якості визначають рівень духовного розвитку особистості.

Аналогічної думки дотримується Т. Антоненко [6], зазначаючи, що культура почуттів є суттєвою ознакою духовної культури. Без розвинених почуттів особистість не може реалізовувати мету й сенс життя. Культура



почуттів визначає гуманістичну спрямованість світовідношення. Культура почуттів як частина духовної культури спрямована на розвиток самовдосконалення. Культура почуттів – стимул творчої діяльності та регулятор соціальної поведінки.

Як уже наголошувалося, почуття людини розподіляються на моральні, естетичні, інтелектуальні (пізнавальні) та праксичні. Зазначені різновиди почуттів не існують відокремлено. Народжуючись, розвиваючись, проявляючись і закріплюючись у тісному взаємозв'язку, вони завжди суспільно обумовлені та історичні, тобто визначаються стилем життя і поведінковою настановою особистості. В аспекті мети нашої роботи важливим є розгляд сутності їх прояву та значення для особистості.

Так, моральні почуття за різними даними (С. Максименко [131], М. Савчин [191] та ін.) відображають оцінку дій, поведінки, подій на підставі прийнятої в суспільстві моралі. Система моральних почуттів включає почуття справедливості, честі, обов'язку, відповідальності, патріотизму, солідарності, дружби тощо. Моральні почуття характеризують ставлення людини до інших людей, до Батьківщини, до сім'ї, до самої себе. До них також можна віднести любов, гуманізм, патріотизм, чуйність, справедливість, гідність, сором тощо. Провідними з-поміж них прийнято виділяти любов і добро. Моральні почуття виступають важливими регуляторами поведінки людини. Якщо вона поводить відповідно до прийнятих норм поведінки, то може відчувати задоволення, впевненість у собі. Якщо ж її поведінка не відповідає загальноприйнятим нормам, то людина може переживати стан ніяковості, сорому [65].

Деякі науковці (Г.Костюк [108], Р. Павелків [160] та ін.) пропонують під моральними почуттями розглядати всі ті з них, які виявляються в особистості у процесі сприймання явищ дійсності з погляду норм моралі, вироблених суспільством. При цьому об'єктом моральних почуттів можуть бути окремі люди, групи людей (як малі, так і великі), соціальні інститути та установи (держава, сім'я, школа, підприємство), життєві події (війна, наукове

відкриття), людські стосунки (вчинки та дії людини у громадському та особистому житті, характер взаємостосунків людей у колективі, сім'ї тощо) і, нарешті, сама людина. На нашу думку, таке розширене бачення вказує на складність їх пізнання.

В інших дослідженнях (О. Винославська [39]), моральні почуття розглядаються як переживання людиною свого ставлення до людей і до самого себе в залежності від того чи відповідає чи не відповідає їхня поведінка і власні вчинки тим моральним принципам і етичним нормам, які існують у суспільстві. Фактично таке розуміння принципово не відрізняється від попередніх. Є лише більш лаконічним.

Моральні почуття, продовжує науковець, мають дієвий характер. Вони виявляються не тільки в переживаннях, а й у діях і вчинках. Почуття любові, дружби, прихильності, подяки, солідарності спонукають особистість здійснювати високоморальні вчинки відносно інших людей. У почуттях обов'язку, відповідальності, честі, совісті, сорому, жалю проявляється переживання ставлення до своїх власних вчинків. Вони змушують людину виправляти допущені помилки у своїй поведінці, вибачатися за скоєне і надалі не допускати їх повторення [39].

У цьому аспекті слід погодитись із твердженням Р. Павелківа [160], який наголошує, що мораль, її норми стають підґрунтям поведінки людини не тоді, коли вони просто нею пізнаються, а коли стають об'єктом емоційного ставлення до них. Без моральних почуттів, які вносять живий початок у сприймання людиною норм суспільної моралі, вони нерідко залишаються неприйнятними для неї. Коли ж у самому переживанні почуття безпосередньо наявна та чи та моральна оцінка, тільки в цьому разі воно стає моральним.

Не менш важливими є естетичні почуття, які виникають унаслідок переживання людиною краси або потворності об'єктів, що сприймаються нею (Л. Левчук [122], В. Мовчан [140] та ін.). Як наголошується в цих дослідженнях, постійно супроводжуючи людську діяльність, естетичні

почуття стають активними двигунами людської поведінки. В їх основі лежить здатність керуватися при сприйнятті явищ довколишньої дійсності поняттями прекрасного, любов до краси. Вони яскраво виявляються в художніх оцінках та уподобаннях. Авторами також доводиться, що людина, яка має розвинений у процесі виховання естетичний смак, при сприйнятті творів мистецтва, картин природи, іншої людини відчуває приємні або неприємні для неї емоції, діапазон яких надзвичайно широкий – від насолоди і захоплення до відрази [65].

Підґрунтям для виникнення естетичних почуттів, зазначає Р. Павелків [160], є здатність людини сприймати явища довколишньої дійсності, керуючись не тільки моральними нормами, але й принципами прекрасного. Відомо, що зразки прекрасного вироблялись у процесі розвитку суспільства та його культури. Як стверджують дослідники (Р. Павелків [160], Л. Сморг [219] та ін.), естетичні переживання характеризуються великою різноманітністю і можуть мати меншу чи більшу складність; вони мають градації, починаючи від легкого хвилювання з приводу сприйнятого і закінчуючи глибокою схвильованістю побаченим. При цьому, за даними Р. Павелківа [160], ускладнення естетичних почуттів, поява в них нових моментів визначається, по-перше, характером об'єкта сприймання, багатством його граней та сторін, глибиною закарбованого в ньому змісту, який вдалося осягнути; по-друге, характером естетичного пізнання, яке може бути більш чи менш глибоким.

Ще одним вагомим складником почуттєвої сфери особистості є інтелектуальні почуття, що виникають у процесі здійснення розумової та дослідницької діяльності. Зі всієї багатоманітності інтелектуальних почуттів основним вважається почуття ясності та чіткості мислення, здивування, подиву, здогадки, надбачення, впевненості, сумніву. Предметом пізнавальних почуттів є як сам процес набуття знань, так і його результат. Як зазначають науковці (Б. Додонов [58], О. Киричук [94] та ін.), до інтелектуальних почуттів слід віднести інтерес, допитливість, відчуття таємниці, здивування.

Вершиною інтелектуальних почуттів є узагальнене відчуття любові до істини, яке стає величезною рушійною силою, що сприяє глибокому проникненню в таємниці буття [65]. При цьому визначальними серед них пропонують уважати ті, що пов'язані з процесом розв'язання тих чи тих теоретичних і практичних задач, з процесом набуття знань. У цьому плані Р. Павелків [160] наголошує, що діяльність пізнання, міркування з приводу тих чи тих явищ, фактів викликає переживання особливого характеру, тобто в цьому випадку йдеться про почуття здивування перед складним і ще не зрозумілим явищем; почуття допитливості відносно нового, ще не пізнаного; почуття сумніву у правильності висновку; радість і гордість з приводу зробленого відкриття. Міра складності почуттів, що переживаються, за даними автора, залежить від характеру і масштабу задачі, яка розв'язується, від міри її складності.

На підставі аналізу досвіду інтелектуальних переживань, пов'язаних з переконаннями особистості, її принципами поведінки, світоглядом може виникнути узагальнене почуття любові до істини, яке змушує людину долати труднощі у процесі пізнання і відчувати справжнє щастя, якщо їй вдається зробити значне наукове відкриття. У цьому разі, якщо дотримуватися думки автора, почуття любові до істини набуває для людини морального характеру, стає особливою формою її ставлення до дійсності, яка особливо гостро переживається [160].

З іншого погляду (О. Винославська [39]), в інтелектуальних почуттях виявляється переживання власного ставлення до пізнавальної діяльності і до результатів розумових дій. Подив, цікавість, допитливість, зацікавленість, здивування, сумнів, упевненість спонукають людину вивчати довколишній світ, досліджувати таємниці природи і буття, пізнавати істину, відкривати нове, невідоме.

Не менш значущими для особистості виступають практичні почуття, що пов'язані з діяльністю людини. За даними досліджень [154], практичні почуття викликаються діяльністю, її зміною, успішністю або неуспішністю,

труднощами здійснення та результатом. Відомо, що праксичні почуття характеризуються складним змістом і різною мірою інтенсивності переживання, певним видом і формою людської діяльності, а також мірою значущості для людини. Наприклад, трудова діяльність залежно від її характеру і способу здійснення викликає різний емоційний відгук. Доведено [160], що коли виконується звична нескладна робота, процес якої автоматизований, то емоційний відгук відноситься більшою мірою до результату праці, ніж до його процесу. З'являється задоволення, що все намічене виконане. Або ж виникає незадоволення, що процес праці дуже простий, одноманітний, не вимагає розумової активності, і як наслідок, викликає втому.

Важливо також наголосити, якщо трудова діяльність більш складна, то праксичні почуття здебільшого пов'язані не тільки з її результатом, але й із самим процесом. Унаслідок цього з'являються переживання збудження і напруженості під час роботи, смутку, пригніченості в разі малоуспішного результату, задоволення, радості від її успішного перебігу, задоволення від самого процесу дії. Як зазначає Р. Павелків [160], чим складніша діяльність, яку виконує людина, чим більше сама ця діяльність пов'язана із запитам особистості, її прагненнями, життєвими цілями, тим більший емоційний відгук вона викликає і тим більш різноманітні переживання, які відрізняються також і за інтенсивністю, вона породжує. Останні переживання, за даними автора, мають особистісний характер: як виявляє себе людина у вибраній нею сфері діяльності – відповідно до своїх можливостей або нижче цих можливостей; вносить вона щось нове чи тільки повторює вже відоме, задоволена вона собою чи ні тощо.

Емоції і почуття, часто повторюючись, можуть стати однією з характерних особливостей особистості. Причому, одні з них можуть виникнути на підставі емоційних станів, інші можуть бути пов'язані з переживаннями моральних, естетичних та інтелектуальних дій [39]. Виходячи з цих та інших досліджень, можна говорити, що почуття відіграють

одну із важливих функцій у становленні особистості. З огляду на зазначене, нагальним завданням для системи освіти є формування культури почуттів особистості майбутніх педагогів, які були б спроможні трансформувати цей процес у площину своєї роботи з молоддю.

Зазначимо, що науковцями лише фрагментарно розглядається проблема емоційної культури особистості (Б. Додонов [58], Л. Кондрашова [104], В. Сухомлинський [230], О. Чебикін [254] та ін.).

Так, психологічні механізми і умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти досліджувала С. Колот [100], проблема формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів була предметом досліджень Л. Страхової [226]. Окремі аспекти формування емоційної культури майбутніх учителів музики вивчала І. Могілей [141].

На актуальності формування емоційної культури вчителя також наголошують К. Дінейка [56], І. Зязюн [77], В. Кан-Калік [88], О. Кормило [105], Л. Мітіна [137], В. Поліщук [171], В. Поплужний [172], В. Рибалка [182], О. Саннікова [195], Л. Соколова [222], В. Сухомлинський [230], О. Чебикін [254] та ін. Останні зазначають, що почуттєва сфера посідає важливе місце у формуванні особистості, а емоційна культура є складовою частиною її духовної культури. В таких умовах почуття допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють певну роль регуляторів під час спілкування.

Акцентуючи увагу на гармонії у вихованні особистості, В. Сухомлинський наголошував на необхідності єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. На його думку, емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть формуватися на ґрунті емоційної бідності. «Емоційне безкультур'я у ставленні до людей народжує егоїзм, який є головним коренем байдужості, антисупільних вчинків, злочинів» [229, с. 245]. Відтак, автор фактично ототожнює емоції з почуттями, не вбачаючи між ними різниці.

У цьому аспекті В. Поплужний [172], розглядаючи емоційну культуру в контексті духовного розвитку особистості, визначає її як психічне утворення, що є своєрідним підсумком емоційної вихованості. Зміст емоційної культури, зауважує автор, не є абсолютно незмінним, він коригується під впливом соціальних умов, об'єднуючи в собі гуманістичні почуття, емпатію, почуття поваги, багатство емоційних відтінків.

Оскільки емоції є невід'ємними від почуттів особистості, можна говорити про важливість формування культури почуттів як більш широкого розуміння цього процесу. Культура почуттів і шляхи її формування у дітей різних вікових періодів досліджувалися Л. Коваль [97], О. Лук [127], Т. Шевчук [261] та ін.; як компонента духовної культури особистості була предметом досліджень таких науковців, як В. Андрущенко [3], І. Зязюн [77], С. Іконнікова [81], М. Реріх [180], О. Рудницька [189] та ін. Автори, розглядаючи культуру почуттів як ціннісно-духовну властивість особистості, доходять висновку, що завдяки цій цінності виявляються світосприймання, світоставлення, творча діяльність та соціокультурна поведінка особистості, що розвивається.

Різні аспекти культури почуттів аналізуються у працях Б. Ананьєва [2], Л. Божович [24], В. Вілюнаса [38], Л. Виготського [46], І. Джидар'ян [55], Б. Додонова [58], О. Дусавицького [63], К. Ізарда [79], О. Лука [127], Я. Рейковського [179], С. Рубінштейна [186], Б. Теплова [233], П. Якобсона [269] та ін. Узагальнюючи останні, можна отримати уявлення про глибокий аналіз емоційних станів людини, різні змістовні характеристики емоцій і почуттів, їх взаємозв'язок з мотивами та іншими особистісними особливостями. Всі ці та інші дослідження вказують, що сфера почуттів тісно інтегрується фактично з усіма властивостями, якостями і станами людини.

У педагогічному аспекті, зазначає І. Загарницька [70], культура почуттів та її формування також була предметом аналізу Ш. Амонашвілі, В. Кан-Каліка, Я. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, Ж.-Ж.Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Б. Юсова та ін. На підставі узагальнення

праць цих фахівців, автор стверджує, що всі вони переважно наголошували на актуальності й необхідності досліджувати цю проблему, звертаючись до педагогічної теорії і практики. Так, формуванню культури почуттів особливу увагу приділяв видатний вітчизняний педагог В.Сухомлинський [229], який зазначав, що для виховання гармонійно розвиненої особистості необхідно, по-перше, у процесі виховання створювати емоційні ситуації; опиратися на джерела добрих почуттів дітей; долати емоційну «товстошкірість».

Під формуванням почуттів П. Якобсон [269] розглядав зміну емоційної сфери завдяки впливу навмисних діянь. Спочатку, зазначає автор, передбачається виникнення нового переживання, яке в подальшому повинно перетворитись у відносно стійке ставлення до визначеного кола явищ. Людина з розвинутою культурою почуттів, зауважує науковець, повинна відрізнятися багатобічним відгуком на всі впливи світу, спонуканням морального характеру, здатністю до співпереживання та відповідальністю за свої відчуття та свою поведінку.

У цьому аспекті чуттєву культуру І. Загарницька [70] аналізує як динамічну духовно-ціннісну якість особистості, що інтегрує сенсорну розвиненість, емоційність, емпатійність, емоційний досвід та емоційний самоконтроль і саморегуляцію. Завдяки тому, що вона ґрунтується на цінностях, потребах, переконаннях, високому рівні самосвідомості та соціокультурної поведінки людини у співвідношенні із загальнолюдськими цінностями та ідеалами. Тобто культура почуттів, на думку автора, є своєрідним «камертоном» духовного розвитку особистості. Вона яскраво демонструє не лише емоційну грамотність людини та її здатність до витонченого сприйняття, а й висвітлює усвідомлені нею цінності та ідеали, її світовідчуття і рівень інтелігентності. Усвідомлення значення всіх цих складових частин чуттєвої культури дозволяє стверджувати, що вона входить до сутнісних характеристик людини.

В інших дослідженнях [259, 260] культура почуттів розглядається як рівень розвитку, вміння особистості керувати своїми психічними станами,



емоційними ставленнями до довколишньої дійсності. При цьому, культура почуттів виявляється в адекватності емоційних реакцій на комунікативні ситуації, умінні відповідно реагувати на них, виявляти вмотивований емоційний резонанс, співпереживання. На необхідності формування культури почуттів наголошував видатний педагог Я. Коменський, який виділяв навчання мудрості, що робить нас піднесеними, мужніми і великодушними. У школах – «майстернях людей» повинні виховуватися моральність і благочестя, поміркованість, мудрість, люб'язність.

Головним у культурі почуттів, зауважує Т. Шевчук [260], є їх змістове наповнення, тобто доброзичливе ставлення до оточення, зацікавлене і відверте співпереживання. Ми поділяємо думку науковця, що культура почуттів – це рівень духовного розвитку емоційної грамотності людини, її здатність до витонченого сприйняття світу через розуміння краси у природі, людях, здобутках творчості. Тобто, можна стверджувати, що культура почуттів передбачає удосконалення емоційного розвитку людини, оскільки вони захоплюють усю особистість у цілому, а виховання культури почуттів передбачає зміну настанов особистості, її ставлення до внутрішнього світу, формування загальнокультурної спрямованості.

За даними Н. Крилової [112], культура почуттів відбиває розвиток і гуманістичну спрямованість емоційної сфери особистості, визначає емоційну насиченість її поведінки й діяльності.

Дещо ширше розглядає культуру почуттів Т. Антоненко [6], характеризуючи її як духовно-ціннісну властивість особистості, що інтегрує її сенсорну розвиненість, високий рівень самосвідомості, творчу діяльність і соціокультурну поведінку відповідно до ідеалів істини, добра й краси. Аналізуючи культуру, науковець зауважує, що саме на ній ґрунтується гуманістична сутність виховання, вся різноманітність людських стосунків з довколишнім світом, усвідомлення значущості людини в цьому світі, її творчого потенціалу, різних проявів поведінки. Культура почуттів, продовжує автор, є відображенням духовної культури особистості, своєрідним

камертоном інтелігентності.

Досліджуючи проблему культури почуттів, О. Лук [127, с. 173] відзначає, що вона включає в себе багатство та різноманітність переживань, умінь управляти почуттями, поважати почуття інших людей, співчувати їм. Автор наголошує на тому, що чим різноманітніший власний емоційний досвід, тим легше уявити, зрозуміти душевний стан іншого і навіть «увійти в нього», а це і є «справжнім критерієм культури почуттів». До останніх дослідників також відносить здатність управляти своїми почуттями, зауважуючи при цьому, що «опанування свого обурення – справжній вияв високої культури почуттів».

У цьому аспекті, за твердженням В. Толстих [237, с. 14], у культурі виявлення почуттів відображається вихованість людини, знаходить явне вираження ідейних і моральних зв'язків особистості із суспільством, з іншими людьми.

Культура почуттів, відзначає В. Бачинін [14], виявляється не тільки в емоційній відкритості, доброзичливій прихильності до інших людей і готовності взяти участь у їхній долі, а й у здатності негативно реагувати на будь-які прояви зла та несправедливості.

Культура почуттів передбачає здатність усвідомлювати конструктивний і деструктивний характер емоцій, що переживаються, здійснювати їх саморегуляцію, зокрема, долати деструктивні мимовільні переживання – гнів, агресію, страх, депресію; здатність виявляти дружелюбність, оптимізм, зберігати душевний спокій, врівноваженість, емоційну стійкість у проблемних ситуаціях [265].

Узагальнюючи ці та інші дослідження, у роботі будемо розглядати культуру почуттів як особистісне психологічне утворення особистості, що характеризується здатністю до регуляції і саморегуляції деструктивних почуттів, проявом емпатії і толерантності в міжособистісних відносинах, високим емоційним самоконтролем. При цьому культура почуттів виступає важливою складовою загальної культури особистості і відображає її

найсуттєвіший та системотвірний компонент, пронизуючи й інтегруючись з усіма її ознаками. Отже, культура почуттів є важливим індикатором для багатьох соціонімічних професій і особливо в педагогічній діяльності. В аспекті дослідження нагальним є визначення підходів її формування в навчально-професійній підготовці майбутніх учителів.

Проведене дослідження дає підстави умовно виокремити такі три підходи до формування культури почуттів: по-перше, як навчально-виховний процес, насичений високими зразками позитивного соціального досвіду; по-друге, як процес, у якому моделюються ситуації, що необхідно пережити й отримати певний досвід про власні почуття та почуття інших людей; по-третє, як створення педагогічних умов для формування та корекції культури почуттів. Це спонукає нас до більш детального дослідження сутності і структури зазначеного процесу.

## **1.2. Сутність і структура феномена «культура почуттів майбутніх учителів»**

Учитель виступає певним ідеалом культури, інтелігентом із досконалим рівнем її сформованості, адже вона опосередковує професійні цілі, мотиви, знання, уміння, навички та інші особистісні якості і здібності, а також взаємовідносини з учнями, їхніми батьками, довколишніми людьми. Отже, окрім загальної культури майбутній учитель повинен оволодіти професійною культурою. Проблема професійної культури вчителя є предметом досліджень як вітчизняних [103, 109, 161, 192, 230, 259 та ін.], так і зарубіжних учених [1, 10, 12, 17, 36, 74, 76, 78, 84, 137, 142, 216, 258 та ін.].

Так, на підставі досліджень особливостей формування професійної культури вчителів В. Кравцов [109, с. 44] у її структурі виокремлює методологічну (професійний світогляд), педагогічну (система професійних знань, умінь та навичок), комунікативну (педагогічні здібності, механізми соціокультурної самоідентифікації: способи оволодіння ролями, настановами

та приписами професійної субкультури, професійне самоусвідомлення, спрямованість на професійне самовдосконалення) культуру. Водночас автор не враховує в запропонованій структурі культури почуттів як важливої складової професійної культури вчителя. На нашу думку, без сформованості саме зазначеної культури майбутній учитель не зможе оволодіти здатністю до емпатії, тобто співпереживання, емоційного відгуку на переживання інших людей, у тому числі й учнів.

Видатний педагог В. Сухомлинський, порушуючи проблему емоційного виховання учнів, акцентує увагу на гармонії виховання особистості, необхідності єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального в цьому процесі. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм. «Емоційне безкультур'я у ставленні до людей, – писав видатний педагог, – породжує егоїзм, який є головним коренем байдужості, антигромадських вчинків, злочинів» [229, с. 245].

За його переконанням, учитель професійно дозріває, якщо в умовах освітнього середовища почуття учасників навчального процесу емоційно забарвлені. Емоційний чинник мобілізує внутрішні сили й можливості майбутніх учителів для професійного самовираження, саморозвитку та самоутвердження. Зауважимо, що науковець розглядав зміст поняття «емоційна культура педагога», що містить культуру відчуттів, культуру слова та емоційні стани. При цьому наголошував на тому, що чим тонкіші відчуття і сприймання, тим більше бачить і чує людина в довколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, предметів і явищ, тим ширший емоційний діапазон, що характеризує духовну культуру людини [229]. Тобто емоційна культура і культура почуттів розглядаються як синоніми. При цьому слід наголосити, що почуття, на відміну від емоцій, є більш тривалим вираженням у свідомості особистості. Вважаємо, що культуру почуттів підрастаючого

покоління можна виховувати тільки за умови готовності педагога до цього процесу, оскільки від його вмінь чуйно ставитися до настрою та інших дій вихованця залежить емоційний і психологічний комфорт у педагогічному процесі.

На жаль, формуванню культури почуттів у майбутніх учителів під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі приділяється недостатня увага. Так, аналіз Галузевого стандарту за освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки бакалаврів свідчить, що в ньому зазначені певні вміння, які стосуються взаємодії вчителя й учнів, наприклад, він повинен володіти культурою педагогічного спілкування; володіти культурою мовлення; володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести, тощо) і використовувати їх у процесі виховання; управляти своїм емоційним станом (ПФ.Д.31.ПР.Р.15). Натомість, як ми бачимо, хоча й згадується вміння управляти своїм емоційним станом, на необхідності володіння культурою почуттів у стандарті не наголошено.

Далі зазначається, що враховуючи тип, завдання, зміст і структуру заняття, вікові особливості учнів, для раціональної та ефективної власної діяльності і поведінки під час безпосередньої взаємодії з учнями на уроках і позаурочних заняттях майбутній учитель повинен уміти контролювати власну діяльність і керувати своїми емоціями при взаємодії і спілкуванні з учнями різного віку (ПФ.С.16.); формувати моральну свідомість, ідейну переконаність і мотиви діяльності, які узгоджуються з ідеалами високої моралі; виховувати моральні почуття патріотизму, дружби, колективізму, громадянського обов'язку, миру, гуманізму; формувати моральний досвід, тверді звички дотримуватись етичних норм, навичок суспільно-корисної поведінки, а також норм етики; сприяти розвитку фізичних і духовних здібностей людини, досягненню всебічної підготовленості до творчої праці; формувати активну життєву позицію (ПФ.С.05.) формувати естетичні поняття і смаки особистості; формувати естетику поведінки і між особистісних відносин (ПФ.С.08.). Знову ж таки увага на необхідності формування

культури почуттів акцентується лише побічно. Зокрема, лише на моральних почуттях.

У навчальних програмах також поняттям «емоції», «почуття» та їх ролі у педагогічній діяльності вчителя присвячено незначну кількість годин, що не дає можливості опанувати їх достатньо повно. Так, у курсі дисципліни «Основи педагогічної майстерності» у студентів формуються вміння: керувати своєю поведінкою (володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка); емоціями, настроєм (зняття зайвої психічної напруги, створення творчого самопочуття); соціально-перцептивні здібності (увага, спостережливість, увага); технікою мовлення (дихання, постановка голосу, дикція, темп мови). На цю тему відведено 2 години лекційних занять і 2 години практичних. В ході іншої лекції увагу зосереджено на майстерності вчителя у керуванні мімічною, пантомімічною виразністю та психофізичним самопочуттям, умінні володіти мімікою і жестами відповідно до ситуації; володіти прийомами психічної саморегуляції, навіювати бажані способи поведінки. На цю тему також відведено 4 години (2 години – лекційні, 2 години – практичні заняття).

У курсі «Загальна психологія» запланована тема «Емоції та почуття», в ході якої зі студентами розглядаються такі питання, як: 1) Поняття про емоції та почуття. 2) Фізіологічні основи почуттів і емоцій. 3) Феноменологія емоційних явищ. 4) Основні емоційні стани та їх зовнішнє вираження. 5) Основні види почуттів. 6) Емоційні особливості і властивості особистості. При цьому здійснюється їхнє ознайомлення з емоційними особливостями та властивостями особистості; засвоєння основних понять: емоційний (чуттєвий) тон відчуттів, емоції, почуття, переживання, позитивні, негативні, амбівалентні емоції і почуття, модальність емоцій і почуттів, сила, глибина, інтенсивність та тривалість емоцій та почуттів, провідні емоції, похідні емоції, афект, пристрасть, настрої, стрес, фрустрація, моральні почуття, естетичні почуття, інтелектуальні почуття, праксичні почуття, захоплення, емоційні особливості, емоційних властивостей особистості. Проте, на нашу думку, відведені 4 години на цю тему дозволяють лише оглядово

ознайомитись із цими складними явищами.

Побічно значущість регуляції емоційних станів розглядається і під час вивчення курсу «Педагогіка», проте безпосередньо особливості культури почуттів та її значущість у діяльності вчителя не розкривається. Відтак, на підставі аналізу навчальних планів і програм, можна стверджувати, що формуванню культури почуттів у майбутніх учителів не надається належна увага в ході їхньої професійної підготовки.

Натомість, на нашу думку, в сучасних умовах необхідно вчити учнів не тільки емоційно сприймати довколишній світ, не бути байдужими до подій, які в ньому відбуваються, а й правильно виражати свої почуття. Відтак, формування культури почуттів в особистості, що розвивається, є важливим завданням фактично всіх навчальних закладів. Можна стверджувати, що культура почуттів особистості – це складне динамічне утворення, що відображається у здатності особистості емоційно відгукуватися на інтелектуальні, морально-естетичні вияви, у потребі творення, в тому числі під час реалізації мистецької діяльності. Образно кажучи, це контрольна і коригувальна система управління внутрішнім світом, поведінкою, вчинками особистості, багатоплановим ставленням до природи, людей, мистецтва, в основі якої лежать емоційний відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичні переживання, потреба у творчості.

Формування почуттів людини – важлива умова її розвитку як особистості. Зважаючи на те, що вчитель насамперед повинен бути високо освіченою, інтелектуальною і культурною особистістю, то, на думку науковців (В. Поліщук [171], О. Чебикін [253]), необхідно формувати культуру почуттів у майбутніх учителів у ході їхньої професійно-педагогічної підготовки. Це підтверджують і дослідження (С. Макшакова [133], О. Саннікова [194] та ін.), в яких визначається негативна тенденція стосовно емоційної культури молоді на рівні підвищеної тривожності, агресивності, емоційної сенситивності тощо. Можна вважати, що однією з причин такого стану в суспільстві виступає недостатня увага до культури взагалі і до

культури почуттів зокрема.

Слід зауважити, що науковцями здебільшого зосереджено увагу на важливості емоційної культури у професійній діяльності вчителя. Так, І. Анненкова [5] розглядає її як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції. При цьому автор акцентує увагу на тому, що емоційна культура дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців, що забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Іншу думку висловлює О. Кормило [105], наголошуючи на тому, що емоційна культура вчителя відображає рівень професійної майстерності, емоційну зрілість особистості та впливає на імідж педагога. На його переконання, така культура передбачає наявність педагогічного такту, самоконтролю емоційного стану і зовнішньої експресії, емпатійних якостей особистості. Позитивне, емпатійне ставлення з боку вчителя, продовжує автор, впливає на формування адекватної самооцінки дитини, сприяє запобіганню конфліктних ситуацій і профілактиці стресових станів учителя й учня у процесі навчання.

У розумінні Л. Коваль [97, с.85-87], емоційна культура – це яскраво виражені почуття радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства, які пізніше переносяться і на теоретичне осмислення дійсності інших видів мистецтва. Наголошуючи на значущості емоційного чинника у професійно-педагогічній підготовці студентів вищих навчальних закладів, І. Могілей емоційну культуру майбутнього вчителя визначає як складне особистісне утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховуючи емоційний стан своїх учнів і навчати їх способів емоційної саморегуляції поведінки й керівництва настроєм інших людей [141, с. 45].



Цю думку продовжує Т. Шевчук [261], яка акцентує на тому, що особливість професійної діяльності педагога потребує від нього сформованості емоційної культури, культури моральних почуттів, які необхідні йому для регулювання стосунків з учасниками педагогічного процесу. Особливо важливим, зазначає автор, є вміння відчутти вихованця, повернути до себе, створити сприятливе емоційне тепло для його розвитку. Оскільки педагог є «довіреною особою» суспільства в переданні соціального досвіду молодому поколінню, тому він повинен прагнути чесно, сумлінно і творчо виконувати свої професійні обов'язки.

Важливим аспектом професійної діяльності вчителя є педагогічне спілкування, особливістю якого, зауважує Т. Шевчук, виступають емоційно-почуттєві відносини, що складаються між суб'єктами навчально-виховного процесу, а також взаємність, яка передбачає безпосередній відгук на думки і почуття співрозмовника. Емоційний контакт між учасниками педагогічного спілкування має широкий діапазон проявів моральних почуттів і станів, що включає співпереживання, співчуття, жаль, участь, згоду, довіру, взаємне розташування, доброзичливість, чуйність тощо. Уміння виявляти у спілкуванні цей спектр моральних почуттів, на думку науковця, характеризує рівень розвиненості духовно-моральної культури вчителя. Недолік сердечності, довіри у стосунках із довколишніми людьми спричиняє емоційну роз'єднаність, недовіру, нерідко ворожість.

Зауважимо, що автор здебільшого ототожнює поняття «емоційна культура» і «культура почуттів». При цьому, вона наголошує на тому, що культура почуттів характеризується здатністю особистості цінувати і поважати почуття іншої людини, ставитися до них з увагою, а також здатністю до співпереживання, вміння поділитися з іншими близькими людьми своїми переживаннями [261]. На нашу думку, зазначене дає підставу розглядати культуру почуттів як більш ємне визначення, ніж емоційна культура.

Для формування культури почуттів, продовжує Т. Шевчук [261], і з цим

не можна не погодитися, важливе значення має стиль взаємовідносин між учителем та учнями в навчально-виховному процесі. Учитель, зазначає науковець, повинен постійно вдосконалювати свій духовний потенціал, нейтралізувати негативні стани, культивуєючи позитивні, високі почуття, надихаючи на добро, формуючи позитивні емоції учнів через красу думок, словесну красу, художньо-естетичну цінність, оскільки вони мають у собі потенціал інтелектуальної радості, моральної естетичної краси і задоволення, здійснюючи особливий вплив на виховання культури почуттів особистості.

Розглядаючи емоційну культуру з позицій психології, В. Рибалка [182, с.121], наголошує на тому, що вона передбачає усвідомленість емоцій і почуттів як цінності особистості, що забезпечує кращий розвиток психологічних та загальнолюдських якостей, розуміння свого «Я». Тобто, на думку вченого, вона базується на свідомому засвоєнні і реалізації спеціальних психологічних знань, умінь, навичок, здібностей до психологічної діяльності як найвищих цінностей у ситуаціях, що потребують актуалізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

На підставі проведення нами пілотажного дослідження, до якого було залучено студентів Інституту мов світу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, щодо розуміння ними понять «почуття» й «емоції» та їх ролі в життєдіяльності людини, було з'ясовано, що більшість студентів – майбутніх учителів – ототожнюють поняття «почуття» й «емоції» (83 %), деякі (12 %) вважають, що емоції є властивими для кожної людини, а почуття «можуть бути, а можуть і не бути». Стосовно ролі емоційної культури і культури почуттів у професійній діяльності вчителя, думки студентів розділилися. 53 % респондентів зазначили, що професія вчителя насичена різноманітними ситуаціями, а тому він повинен вміти правильно виявляти свої почуття через емоції, 34 % студентів вважають, що вчитель не повинен виявляти ніяких емоцій, оскільки це відволікає від навчального процесу, 13 % майбутніх учителів не дали відповіді на це запитання. На підставі вищезазначеного, можемо відзначити,

що у студентів наявні досить поверхові знання щодо понять «емоційна культура» та «культура почуттів», а також вони недостатньо усвідомлюють роль сформованості культури почуттів у майбутній професійній діяльності.

У дослідженнях, присвячених вивченню впливу емоційної сфери вчителя на інтелектуальну сферу учнів, на їхню пізнавальну діяльність доведено, що емоції виконують велику роль у спілкуванні вчителя з учнями, у створенні в них позитивного емоційного заряду на отримання знань та на засвоєння навчального матеріалу [136]. Особистісний емоційний досвід учня, його очікування, реакція на поведінку вчителя, психологічна атмосфера в школі є найважливішими компонентами виховно-освітнього процесу, зазначає В. Каширін [91], мета якого – розвиток особистості дитини.

У сучасній педагогіці [11, 27, 31, 32, 41, 87 та ін.] і психології [39, 82, 136, 138, 254 та ін.] акцентується на вивченні емоційного взаємовпливу вчителя і учня; особливостей педагога як суб'єкта професійної діяльності, що допускає взаємозв'язок і взаємообумовленість якісних змін в особистості самого вчителя і особистості його вихованців. Зокрема Л. Мітіна й О. Асмаковець [138] стверджують, що для вирішення основного завдання педагога щодо створення умов для повнішого особистісного росту – необхідна актуалізація емоційно забарвлених відносин, значущих і для самого вчителя, і для учня. Наявність останніх підвищує ефективність і привабливість навчального процесу.

Значний інтерес у межах дослідження викликає розроблена О. Чебикінін [254] концептуальна модель емоційної регуляції пізнавальної діяльності, що реалізується впродовж трьох етапів: орієнтовано-мотиваційного, виконавчого та рефлексивно-варіативного. За твердженням автора, на першому етапі емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів успіху чи неуспіху та реалізації стереотипних схем дій, що здійснюються заради цих зовнішніх мотивів. На цьому етапі характер емоційних проявів фіксується у вигляді задоволення чи незадоволення. На другому етапі, на думку автора, емоції відображають відношення між

внутрішніми мотивами та кінцевим результатом. Емоційні стани успіху та неуспіху, які виникають при цьому, на відміну від задоволення, виконують функції внутрішніх оцінок проміжних результатів мети, що сприяє механізму емоційної регуляції у виконанні функції наведення та виникнення впевненості чи сумніву. На третьому етапі, зауважує О. Чебикін, емоції відображають відношення між внутрішніми мотивами предметного змісту, що якісно розвивається. Вони входять у процес цілепокладання і сприяють не тільки досягненню проміжних результатів, але й осмисленню внутрішніх закономірностей проміжного змісту діяльності. Тут функції емоцій пов'язані з процесом формування новоутворень, що ведуть до зміни предметів діяльності відповідно до закономірностей її розвитку.

Також науковцем визначаються психолого-педагогічні умови підтримки емоційної регуляції пізнавальної діяльності. Зокрема ним доведено, що на першому етапі провідним емоціогенним ефектом є новизна, яка відображається у здивуванні, на другому – драматизація, що відбивається у цікавості та допитливості, на третьому – успіх, що характеризується інтересом.

З урахуванням вищезазначеного, О. Чебикіним розроблено системно-діяльнісну модель підготовки сучасного вчителя, виходячи з трьох парадигм: переорієнтації системи підготовки вчителя, як передання знань у підготовку його як розробника власної навчальної діяльності, новатора, спроможного реалізувати інноваційні технології у професійній діяльності; переорієнтації підготовки вчителя з розпорядника учнівського колективу в організатора спільної діяльності учнів; переорієнтації з формування переважно емпіричного типу мислення в майбутніх учителів на розвиток теоретичного, творчо-педагогічного мислення [254].

Визначаючи місце емоційної регуляції в загальній структурі регуляції діяльності, С. Вершинін [35] доводить зв'язок між загальними порушеннями емоційної регуляції і аномальними варіантами розвитку особистості. Зокрема він зазначає, що з'являються істотні порушення у сфері мотивів, ціннісних

орієнтацій дитини: подекуди доброзичливі відносини до довколишніх, а в окремих випадках і неусвідомлена несправедливість поведінки, можуть поступитися місцем навмисної несправедливості і негативізму, супроводжуваним внутрішньою психологічною «глухотою» до довколишніх людей, до їхніх вимог. При дефіциті задоволеності в емоційному контакті істотно порушується і розвиток самосвідомості, різко знижується впевненість у собі, у своїх можливостях, зменшується самоповага.

Як основу культури почуттів О. Чебикін розглядає емоційну зрілість. У своїй роботі [252] він наголошує на тому, що емоції людини мають як природну, так і соціальну основу й зауважує, що природна основа базується на тих психофізіологічних властивостях, які відображають адекватність динаміки та онтогенетичного розвитку їх відповідно до віку, а соціальна основа, за його твердженням, відображає засвоєний досвід емоційного ставлення особистості до довколишнього світу [252, с.14]. Останнє дало підставу автору розглядати емоційну зрілість як інтегративну якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. До важливих ознак емоційної зрілості О. Чебикіним віднесено здатність емоційно відзиватися на переживання іншого; вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їх проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій й емоцій інших людей, усвідомлення, рефлексії емоційних станів, самоконтролю емоцій та ін. [252, с.26]. Натомість науковець не розглядає значущість емоційної зрілості в культурі почуттів учителя.

Проте, слідом за Р. Мільрудом [136], вважаємо, що часті негативно забарвлені стани педагога знижують ефективність навчання і виховання, підвищують конфліктність у взаємостосунках з класом і з колегами, сприяють виникненню і закріпленню у структурі характеру і професійних якостях негативних рис, руйнують здоров'я. З огляду на те, що «ключ до

особистісного зростання дитини в зростанні вчителя», актуалізуються дослідження (А. Лутошкін [129], А. Прохоров [173], О. Чебикін [252] та ін.) особистісних якостей останнього, що характеризують його емоційну сферу.

Педагог, зауважують Л. Мітіна та О. Асмаковець [138], повинен стежити за своїм психічним станом, оскільки від нього, по-перше, залежить успіх начально-виховної роботи, а, по-друге, він відображається на дітях, які схильні до наслідування. Від учителя потрібні: самовладання і самоконтроль; зосередженість на змісті навчального матеріалу, який повинен бути засвоєний дітьми, і логіці організації спільної діяльності на уроці; збереження стану бадьорості; уміння управляти своєю увагою; тонке розуміння учня; уміння жити разом з ним, не втрачаючи при цьому своєї педагогічної гідності; доброзичливе ставлення до дітей, товаришів по роботі. Неприпустимими для вчителя є як стан невпевненості, так і зайва самовпевненість; стан підвищеної збудливості, дратівливості, упереджене ставлення до учня. На підставі цих та інших досліджень, стверджуємо, що проблема формування культури почуттів є достатньо важливою як у теоретичному, так і практичному аспектах.

На підставі вищезазначеного, культуру почуттів майбутнього вчителя ми розуміємо як складне особистісне утворення, що характеризується вмінням етично виявляти власні емоційні стани, вміння диференціювати та регулювати почуттєві прояви учнів, навчати їх емоційної саморегуляції поведінки, а також забезпечувати духовний розвиток, що дозволить здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

Узагальнюючи різні дослідження [5, 6, 43, 47, 104, 131, 138, 141, 252 та ін.], у структурі культури почуттів у майбутніх учителів умовно можна виокремити такі компоненти, як індивідуально-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-варіативний (див. рис 1.1.).



**Рис. 1.1. Компонентна структура культури почуттів майбутніх учителів**

Так, важливою складовою першого компонента є ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, яка, за даними Б. Лихачова [123, с. 400], виступає особливим видом суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя у відповідності з економічними, політичними, моральними, етичними цілями, що дає підставу розглядати її як органічну, цілеспрямовану частину виховного процесу, метою якої є розвиток особистості дитини. У роботах І. Ісаєва, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Є. Шиянова [167, с. 24] вона ще

розглядається як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передання від старших поколінь молодшим культури та досвіду, накопичених людством, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовки до виконання соціальних ролей, визначених у суспільстві.

Професійна діяльність, зазначає В. Курок [119], вимагає від учителя усвідомлення значущості своєї ролі в суспільстві, глибоких знань і позитивної мотивації займатися нею, оскільки без цього неможливе натхнення і творчий пошук, уміння адекватно спостерігати пізнавальну діяльність учнів, стимулювати їхній розумовий розвиток, а також розвиток пізнавальних інтересів, здібностей і самостійності в навчанні. Виходячи з наведеного, можна говорити, що у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно формувати в майбутніх учителів ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

За даними В. Кравцова, М. Михайліченка, В. Радула [177, с.125-126], учитель повинен сприймати професійну діяльність як складову свого способу життя, виробляти до неї власне позитивне ставлення через індивідуальний досвід, збагачений інноваційною педагогікою. Такі дані дають підставу припустити, що ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності викликає почуття задоволення нею, без якого неможливо здійснювати навчально-виховний процес на високому професійному рівні. Задоволеність обраною професією, усвідомлена фахова позиція, постійне підтвердження своєї результативності, потрібності і корисності призводять до виникнення особливого емоційного стану, тобто професійного оптимізму, що сприяє самоствердженню, самореалізації у професії [173, с. 16].

Додамо, що без почуття задоволеності педагогічною діяльністю вчитель не зможе формувати в учнів почуття задоволеності навчанням, розвивати пізнавальні інтереси, виховувати в них культуру почуттів тощо. З огляду на зазначене, можна відзначити, що ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності є необхідною складовою індивідуально-спонукального компонента у структурі культури почуттів майбутніх учителів.



Наступною складовою зазначеного компонента може виступити емпатійність учителя. Зміст цієї особливості характеризує розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особистості у формі співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини, зазвичай, такою, якою вона є. Деякі фахівці ще її називають емоційним резонансом на переживання іншої людини.

У дослідженнях проблеми емпатії провідними науковцями виокремилася два основних напрями: когнітивний та емотивний. Так, представники когнітивного напрямку (Р. Карамуратова [89], А. Ковальов [96], Т. Шибутані [264] та ін.) розуміють емпатію як інтелектуальний процес пізнання іншої людини через аналіз особистісних якостей і визначають її як усвідомлення внутрішнього світу іншої людини.

Представники емотивного напрямку (Т. Гаврилова [48], Т. Пашукова [164], А. Рузьська [42] та ін.) розглядають емпатію як емоційний стан, що виникає в особистості як відгук на переживання іншої людини, як здатність перейматися її емоційним станом. При цьому науковці зазначають, що розвиток емпатії можна характеризувати в такий спосіб: від емоційного зараження настроєм іншої людини до відділення у свідомості емоцій іншого від власних переживань [277]; від співпереживання, заснованого на ототожненні себе з іншою людиною, до співчуття, в основі якого лежить потреба в благополуччі іншого [48]; від співпереживання іншій людині до врахування у своїй поведінці станів, почуттів та бажань інших людей [50].

В інших дослідженнях [66] відзначається широкий діапазон проявів емпатії. При цьому на одному її полюсі можуть знаходитися позиції повного занурення у світ почуттів партнера по спілкуванню (мається на увазі не просто знання емоційного стану людини, а саме переживання її почуттів, співпереживання. В цьому разі її називають афективною, або емоційною). Інший полюс займає позиція більш абстрактного, об'єктивного розуміння переживань партнера по спілкуванню без значного емоційного залучення. Такі підходи дають можливість виокремити різні рівні емпатії:

співпереживання (коли людина відчуває емоції, повністю ідентичні піднаглядним), співчуття (емоційний відгук, спонукання надати допомогу іншому), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до інших людей).

Не виникає жодних сумнівів стосовно необхідності розвиненості емпатії у професійній діяльності вчителя. На важливості емпатії вчителя наголошував також В. Сухомлинський, який розглядав її як професійно-важливу якість педагога. Зокрема він указував, що «вчителю слід розпочинати з елементарного, але водночас і найскладнішого – з формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях» [230, с.53]. Також автор ще стверджував, що глухий до інших людей – залишиться глухим до самого себе: йому буде недоступним найголовніше у самовихованні – емоційна оцінка власних учинків [228, с.57].

Тобто, узагальнюючи ці та інші результати досліджень, можемо вести мову, що емпатія, як здатність відчувати емоційні стани інших людей, зокрема учнів, розуміння їхніх почуттів, потреб і цінностей та надання їм допомоги і підтримки є необхідною складовою культури почуттів майбутніх учителів.

Важливою для професійної діяльності вчителя є його здатність брати на себе відповідальність у відносинах з довколишніми людьми, яку виокремлюємо складовою індивідуально-спонукального компонента. У різних дослідженнях [144, 186 та ін.] така ознака ще описується на рівні соціальної відповідальності та виражається в таких рисах, як-от: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій, чесність, справедливість. Її також можуть характеризувати такі специфічні емоційно-вольові риси, як здатність співчувати, чуйність до чужого болю і радощів; вольові якості: – наполегливість, стійкість, сміливість, витримка та ін. [144].

В інших дослідженнях (О. Кваша [92]) відповідальність розглядається в тісному зв'язку із самоконтролем та констатується, що існує внутрішній,

інтернальний локус контроль (де людина бере відповідальність за свої дії, вчинки) і зовнішній, екстернальний (коли людина вже вважає, що її вчинки залежать від зовнішніх причин, інших людей чи якогось випадку). Характерними рисами людей першого типу, на думку автора, є визнання таких моральних цінностей, як доброзичливість, толерантність, а також наполегливість і старанність у навчанні і праці, ініціативність, самокритичність, схильність до аналізу своїх вчинків, впевненість, уміння доводити справу до кінця, пояснювати невдачі та ін. Особам другого типу притаманні такі якості, як грубість, конфліктність, безініціативність, егоїзм, недоброзичливість, задрість та виражена безвідповідальність тощо.

У цьому аспекті слід зазначити, що В. Сухомлинський постійно звертав увагу вчителів на те, що їхня праця відзначається високою соціальною значущістю і відповідальністю. Так, у своїй роботі «Сто порад учителю» він пише, що: «Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, вона завжди нова, сьогодні не та, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставиш» [228, с. 421].

Ще більш детально підходить до аналізу цієї проблеми І. Бех [20], стверджуючи, що в діяльності педагога почуття відповідальності поєднує його професійні зусилля із загальним інтелектуально-почуттєвим станом школяра. Вікові освітні стандарти, орієнтуючи спрямованість професійної відповідальності вчителя, водночас визначають її міру на основі їх досягнення чи недосягнення. Такою є традиційна професійна настанова щодо цього важливого утворення у структурі майстерності педагога.

Далі автор підкреслює, що професійна відповідальність педагога має узгоджуватися з його здатністю до прогнозування морального становлення та розвитку вихованця. Якщо виховні дії педагога знаходять позитивний відгук у вихованців, забезпечують досягнення запланованих цілей, тоді його морально розвивальні передбачення стають достатньою мобілізуючою силою [20].

Інший погляд при дослідженні цього питання висловлює О.Кваша. Згідно з його позицією, на діяльність особистості вирішально впливає душа, яка поєднує розумну та нерозумну складові, взаємодія котрих стимулює появу відповідальності. За автором, відповідальність виникає тоді, коли правильно спрямований розум узгоджується з рухом почуттів, а рух почуттів – з розумом [92].

Узагальнюючи наведені дані, можна констатувати, що відповідальність є необхідною професійною якістю вчителя, яка яскраво представлена в його культурі почуттів, й її урахування повинно мати місце в системі навчально-професійної підготовки студентів.

До важливих складових феномена, що розглядається, можна віднести справедливість учителя. Без останньої вони не зможуть побудувати позитивні взаємовідносини з учнями. Справедливість є синтетичною науковою категорією, що органічно поєднує пізнавальний та аксіологічний аспекти [64]. Спираючись на ці та інші дослідження, можна говорити, що вона уособлює можливість ідеалу як цінності, зумовленої власною поведінкою людей, а також їхньою розумністю, тобто здібністю не тільки формулювати кінцеві цілі, але й надавати обґрунтованості своїм бажанням, рішенням, а також тверезо судити про події, до яких вони залучені.

Вимоги справедливості порушують питання про повагу до суспільства, а отже, і про повагу людей один до одного. При такому підході справедливість є важливою якістю, якою повинен характеризуватись учитель, оскільки відображає повагу до дитини як до цінності. Відомо, що справедливість – це осмисленість на високому рівні простих, природних норм моральності, вироблених багатомілітарною життєдіяльністю людини.

Гуманістичні ідеї до організації взаємодії з учнями з позиції прийняття особистістю учня соціально-моральних норм суспільства були предметом досліджень Лоуренса Кольберга, в яких указується, що демократичне управління у школі є важливим виховним засобом. Автору належить ідея створення «справедливих товариств», що вплинула на практику освіти і на

підставі якої було організовано співробітництво педагогів й учнів в американських університетах і школах. Гуманістичні надбання Л. Кольберга були пов'язані з організацією у школах системи виховання на «основі справедливості». Останньою він називав не рису характеру, а «привід до дії» [232]. До важливих результатів його досліджень слід також віднести положення, в яких стверджується, що виховання через просунення особистості від нижчого до більш високого ступеня морального розвитку є «вихованням справедливості» в універсальному й загальнокультурному розумінні цього слова [282]. На нашу думку, важко переоцінити ідеї Л. Кольберга щодо ролі справедливості у професійній діяльності саме вчителів, які повинні її реалізовувати при взаємодії з учнями і виховувати в них це моральне почуття. Узагальнюючи ці та інші дослідження, можна говорити, що справедливість є важливою складовою індивідуально-спонукального компонента у структурі культури почуттів учителя.

Необхідною складовою когнітивно-діяльнісного компонента, на нашу думку, є знання про почуття та їх прояви у повсякденному житті особистості, оскільки без цього неможливо здійснювати будь-яку діяльність, а тим більше формувати культуру почуттів учнів. О. Яковлєва зазначає, що сприйняття власних почуттів є передумовою усвідомлення власної індивідуальності [271]. Аналогічної думки дотримується М. Кузнєцов, який наголошує на тому, що від емоцій і почуттів особистості залежить перевага позитивних чи негативних рис її характеру, які, у свою чергу, залежать від індивідуально-типологічних особливостей особистості та від виховних впливів. З огляду на це, науковець наголошує на тому, що у процесі навчання слід передбачити умови гармонійного формування основ культури почуттів у майбутніх учителів. Як наслідок, підвищити їхню компетентність щодо формування в дитини необхідних навичок в керуванні своїми почуттями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов тощо); навчати її розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують [113].

Натомість для того, щоб здійснювати таку діяльність, учитель повинен мати спеціальні знання про почуття, їх роль у встановленні гармонійних взаємин з довколишніми людьми, бути готовим проявляти власні почуття відповідно до соціально прийнятним і схвалюваним способам. З огляду на зазначене, перед педагогічною освітою постає завдання надати майбутнім учителям конкретні знання про власні почуття, навчити їх розуміти свої емоційні стани власні й довколишніх людей; дати уявлення про способи прояву власних почуттів, а також удосконалювати здатність керувати ними.

У цьому плані різні вчені (І. Бех [18], О. Запорожець [73], А. Кошелева [267], Я. Неверович [146] та ін.) наголошують на тому, що знання й уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються на переконання і стають «внутрішніми спонуканнями» до діяльності і поведінки. Узагальнюючи дослідження І. Беха [19], можна відзначити, що за допомогою вчителя дитина повинна оволодіти «азбукою емоцій» (у нашому разі – «азбукою почуттів»), яка включає в себе навчання розпізнавати почуття та емоції, пов'язувати їх із відповідною мімікою людини, з подіями, добирати відповідні способи виявлення своїх почуттів, передавати їх мімікою, пантомімікою, словами, виховування вмінь користуватися прийнятними для довколишніх способами реагування на різні життєві події та вправляння у вияві емоційної чутливості до стану інших людей.

Проте, не маючи достатніх знань щодо почуттів та їх ролі в житті людини, майбутній учитель не зможе сформувати власну культуру почуттів і не буде здатний сформувати культуру почуттів у майбутніх вихованців. З огляду на зазначене, можна ще раз констатувати, що знання про почуття є важливою складовою культури почуттів майбутнього вчителя.

Не менш значущим для культури почуттів майбутнього вчителя є емоційний інтелект. Останній, згідно з концепцією Дж. Мейера, П. Селовея [285], – характеризує здібності, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій і емоцій довколишніх людей. Інші дослідники (Е. Носенко,

Н. Коврига [153, с.109]) розглядають емоційний інтелект як одну з форм виявлення позитивного ставлення людини до світу (оцінювання його як такого, в якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); до інших (як гідних доброзичливого ставлення); до себе (як спроможного самостійно визначати цілі власної життєдіяльності й активно діяти у напрямі їх досягнення та гідного самоповаги.

Емоційний інтелект ще розглядається деякими науковцями [283] як підструктура соціального інтелекту, що включає здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати для керування мисленням і діями. При цьому автор зазначає, що емоційний інтелект – це не протилежність інтелекту, не триумф розуму над почуттями, це унікальний перетин обох процесів.

Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення й осмислення емоцій, які виступають диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний зміст. Емоційний інтелект, зауважує І. Бех [20], продукує неочевидні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. На відміну від абстрактного й конкретного інтелекту, які відтворюють закономірності зовнішнього світу, емоційний – відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю.

Змішану модель емоційного інтелекту, за даними Д. Гоулмана [51], характеризує сполучення когнітивних здатностей і п'яти особистісних ознак: ідентифікація емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями і дією; керування емоційними станами, контроль емоцій і заміна небажаних емоційних станів адекватними; здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; здатність розуміти емоції інших людей, бути чутливим до них і управляти емоціями інших; здатність вступати в придатні міжособистісні відносини з іншими людьми і підтримувати їх.

На думку іншого вченого – Д. Люсіна [130], емоційний інтелект є здатністю до розуміння своїх і чужих емоцій і керування ними. Остання

означає, що людина може: розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання в себе або іншої людини; ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію переживає вона сама або інша людина й знайти для неї словесне вираження; розуміти причини, що викликали дану емоцію, і наслідки, до яких вона призведе.

Як бачимо, різні науковці висловлюють схожі думки стосовно емоційного інтелекту. Спираючись на їхні твердження, можна також говорити про необхідність формування в майбутніх учителів емоційного інтелекту, що є невід'ємною складовою культури почуттів.

Зважаючи на те, що вчительська професія насичена різними переживаннями, під час її опанування студентам необхідно оволодіти засобами керування своїми почуттями, тобто насамперед навчитися контролювати інтенсивність емоцій, приглушати досить сильні їх прояви, що можуть привести до негативних наслідків у взаємовідносинах з учнями. З урахуванням наведеного, емоційний інтелект можна виокремити як суттєву складову когнітивно-діяльнісного компонента у структурі культури почуттів майбутніх учителів.

Наступною важливою складовою культури почуттів може виступити наявність у майбутніх учителів комунікативних умінь, які за визначенням Є. Рапацевича [221], є індивідуально-психологічними особливостями особистості, що забезпечують ефективність її спілкування і співіснування з іншими людьми. До комунікативних умінь автор відносить такі, як: ініціювати відкритість до контактів, відгук на ініціативу інших; виразно повідомляти словами і мімікою свою готовність спілкуватися; вміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; вміння дорожити взаєминами, виявляти доступні вікові особливості, відданість, надійність, поступливість.

Аналізуючи педагогічну діяльність як творчий процес, В. Кан-Калік [87, с. 9] стверджує, що для реалізації цілісного педагогічного процесу необхідно: спілкуватись на людях; цілеспрямовано організовувати



спілкування й управляти ним; швидко, оперативно й вірно орієнтуватись в умовах спілкування, що змінюються; правильно планувати й здійснювати систему комунікації, зокрема, її важливу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога й ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні [86, с. 61].

Інші науковці (І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов [167]) зауважують, що комунікативні вміння вчителя передбачають його здатність встановлювати педагогічно доцільні відносини з окремими учнями, малими групами та учнівськими колективами, батьками, вчителями; знаходити контакт, спільну мову та правильний тон з різними людьми в різних обставинах тощо. Ними виокремлено три взаємопов'язані групи зазначених умінь: перцептивні вміння, власне вміння спілкування (вербального) та вміння і навички педагогічної техніки. До перцептивних умінь авторами віднесено вміння сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера по спілкуванню; проникати в особистісну суть інших людей, бачити їхні індивідуальні особливості та відмінності від інших тощо. Вміння педагогічного спілкування, на їхню думку, – це вміння, які тісно пов'язані з пам'яттю та уявою (вміння відновлювати в пам'яті особливості попереднього спілкування з класом, індивідуальні особливості учнів, стати на місце свого вихованців та прогнозувати їх поведінку; здійснювати комунікативну атаку, створювати обстановку колективного пошуку тощо). Всі перераховані тут і раніше особливості деякими фахівцями розглядаються в аспекті педагогічної техніки. Остання розуміється як сукупність умінь та навичок, необхідних для педагогічного стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому: уміння вибрати правильний стиль і тон у спілкуванні, мати відчуття темпу, керувати своїм тілом, виразно передавати інформацію тощо [167, с. 50-53].

Дещо по-іншому характеризує комунікативні вміння М. Васильєва, розглядаючи їх як компонент педагогічної культури вчителя. Нею виокремлюються такі вміння: планувати спілкування; визначати стратегію поведінки; входити в ситуацію та виходити з неї; орієнтуватись у комунікантах; урахувувати вікові та індивідуальні особливості учнів; вибирати засоби комунікації для різних ситуацій; використовувати вербальні та невербальні (жести, міміку, пантоміміку) засоби комунікації; використовувати паралінгвістичну (голос, тональність, діапазон) та екстралінгвістичну (темп мовлення, логічний наголос, паузи) систему знаків; слухати співрозмовника; використовувати особистісний простір («просторові зони») у спілкуванні; орієнтуватись і діяти в нестандартних та конфліктних ситуаціях [31, с. 10-11].

На необхідності цілеспрямованого формування комунікативних умінь наголошують й інші дослідники (В. Кузовлев, Н. Кузовлева, Ю. Пасов, В. Царькова [163, с. 176], які зазначають, що прийоми встановлення контактів, уміння бачити, відчувати, сприймати, розуміти мовленнєвого партнера, знання законів соціальної взаємодії людей, володіння способами та засобами мовленнєвого та немовленнєвого спілкування тощо – все це вимагає серйозного, системного навчання. Авторами виокремлено дві умовні групи цих умінь: перцептивні та продуктивні. До перцептивних комунікативних умінь педагога, за класифікацією, належать уміння визначати й розуміти психічний стан окремого учня та настроїв класу (групи); розподіляти увагу між різними компонентами навчального процесу; прогнозувати поведінку учня як мовленнєвого партнера; чути та бачити помилки в комунікативній поведінці учня; визначати приблизний рівень володіння мовленнєвими вміннями без спеціального тестування тощо. Серед продуктивних комунікативних умінь вчителя виокремлено вміння створювати комунікативну обстановку; встановлювати мовленнєвий контакт з учнями та підтримувати атмосферу спілкування в колективі; завершувати мовленнєвий контакт; регулювати поведінку учня як мовленнєвого партнера, змінювати

функціональний стан учня в потрібному напрямі і т. ін.

Узагальнюючи ці та інші дослідження, можемо говорити, що комунікативні вміння є необхідними складовими когнітивно-діяльнісного компонента у структурі культури почуттів майбутніх учителів.

Ще однією важливою складовою цього компонента слід уважати вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Відомо, що вчителю постійно доводиться приймати різноманітні рішення, швидко реагувати на ситуації, які виникають у ході взаємодії з учнями. За даними В. Чернобровкіна [257, с. 29], прийняття рішення невід'ємне від ситуації, в якій опиняється вчитель. Традиційно такі ситуації визначаються як проблемні. Їх можна розглядати як співвідношення обставин та умов розгортання діяльності індивіда або групи, що містить суперечність і не має готових варіантів рішення, фіксованих у минулому досвіді. У такому аспекті вміння приймати правильні рішення безпосередньо відображається в культурі почуттів учителя.

В інших дослідженнях (В. Редько [178]) зазначається, що прийняття рішення лежить в основі будь-якої цілеспрямованої діяльності і входить до її психологічної структури як необхідний та невід'ємний компонент. При цьому автор стверджує, що здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. За Б. Ломовим [126, с. 261] прийняття рішень включає такі дії, як виявлення проблемної ситуації, уявне висунення різних варіантів рішення (гіпотез); оцінку висунутих варіантів; вибір такого з них, який забезпечує досягнення необхідного результату.

У цьому плані А. Кузьмін [114], досліджуючи зазначену проблему, наголошує, що під час узгодженого прийняття рішення студенти вчаться прогнозувати дії і задуми один одного, схоже інтерпретувати різні елементи ситуацій, оволодівати рефлексивними методами і вміннями коригувати свою діяльність і діяльність партнерів, що дозволяє вирішувати поставлені завдання й установлювати більш тісні ділові контакти. В цьому разі ми

можемо говорити про формування певної як інтелектуальної, так і почуттєвої культури.

Відтак, вміння приймати правильні рішення вчителем у нестандартних ситуаціях, що не зашкодять учням, є важливою складовою його культури, що відображається в різних почуттях.

Останнім у структурі культури почуттів майбутніх учителів виокремлено рефлексивно-варіативний компонент, що містить у собі такі якості, як конфліктоусталеність, емоційна саморегуляція, емоційна гнучкість, рефлексивні вміння.

Зазначимо, що діяльність учителів насичена різноманітними конфліктними ситуаціями, які виникають у процесі спілкування з учнями, їхніми батьками. Отже, важливим у ході професійної підготовки майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі є формування в них умінь не допускати виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі або знаходити в цих конфліктах доцільне рішення, що задовольняє його учасників. За даними Г. Ложкіна [124], конфлікт відображає зіткнення несумісних поглядів, позицій, інтересів, цінностей двох чи більше людей, а також дії, що перешкоджають досягненню бажаного результату діяльності, задоволенню значущих особистісних потреб і цілей. З іншого боку, можна ще стверджувати, що для вчителя конфліктність є небажаною якістю, оскільки вона руйнує систему взаємовідносин між учителем та учнями, викликає в учителя стан глибокого стресу, почуття незадоволеності.

Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом, зауважує В. Сухомлинський [230], – велика біда школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. При цьому автор пише, що необхідно думати про дитину справедливо, доті і конфліктів не буде. На його думку, вміння уникати конфліктів є важливою складовою педагогічної мудрості вчителя, оскільки попереджаючи конфлікт, він не тільки зберігає, а і створює виховну силу колективу [230].

Сприйняття вчителем ситуації як конфліктної хоча викликає і в нього і в дітей такі негативні емоційні переживання, як підвищена тривога, страх, ворожі почуття, бажання чинити опір, упередженість, агресивність і т. ін., перешкоджає створенню позитивного емоційного клімату у класі, і як наслідок зумовлює погіршення нормального протікання навчально-виховного процесу.

Такі дані дають нам підставу говорити, що вміння вчителя запобігати конфліктам, вдало їх долати є важливою складовою його культури почуттів.

Іншою складовою рефлексивно-варіативного компонента у структурі культури почуттів майбутніх учителів можна визначити емоційну саморегуляцію. За даними А. Прохорова [174], саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, що досягається шляхом впливу особистості на себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням. Основа суті саморегуляції полягає в усвідомленні того, що відбувається в кожний конкретний момент часу, життя «тут і зараз». Часто неусвідомлені сором, почуття провини перетворюються у гнів, роздратування, агресію або депресію, які видаються немотивованими або для яких шукаються нелогічні причини і які людина намагається придушити. Особливо небезпечним такі прояви почуттів є для педагогічної професії, оскільки вони негативно впливають на емоційну атмосферу у класі, впливають на взаємовідносини між учителем й учнями.

Саморегуляція емоційного стану є важливим чинником у професійній діяльності педагога. Необхідність її прояву виникає, коли педагог стикається з новою, незвичною, важкою для нього проблемою, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів. Вона також необхідна в ситуації, коли педагог перебуває у стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій, або у випадку, якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей. Фахівці [176] вважають, що саморегуляція емоційного стану – це управління як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою,

почуттями й емоціями і діями. На думку П. Селовея [285], вона передбачає реалізацію таких здібностей, як-от: розпізнавання власних почуттів та емоцій; володіння своїми почуттями та емоціями, розуміння почуттів і емоцій інших людей.

Саме тому Е. Уткін [240] зауважує, що проблема емоційної саморегуляції є однією із найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних як для особистісного, так і професійного розвитку вчителя.

На значущості емоційної саморегуляції вчителів як необхідної складової його почуттєвої культури наголошували Б. Додонов [57], Н. Кузьміна [115], Н. Левітов [120], С. Рубінштейн [186], О. Чебикін [253]. Відсутність сформованості емоційної саморегуляції чи недостатній її рівень можуть призвести до зниження ефективності навчання і виховання; підвищення конфліктності у відносинах з учнями, їхніми батьками і колегами, негативного впливу на стан здоров'я; сприяти виникненню високої ситуативної тривожності, агресивного самозахисту в учасників педагогічного процесу [245].

За останні кілька десятиріч років актуальною для різних учених [71, 197] стає проблема психоемоційного «вигорання» вчителя, що характеризується порушенням сну, зниженням рівня активності, проявом астеничних реакцій, підвищенням дратівливості і в кінцевому підсумку зниженням ефективності професійної праці [71, с. 7]. «Емоційне вигорання» як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, зазначає В. Семиченко, супроводжується також ще деперсоналізацією (цинізм, негативне ставлення до педагогічної праці в цілому, негуманне ставлення до учнів тощо), емоційними змінами (почуття спустошеності, втоми), редукцією професійних досягнень (виникнення почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній) [197, с. 89]. Можна стверджувати, що емоційне вигорання є причиною недостатньої сформованості в учителя культури прояву почуттів та їх саморегуляції.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів важливо навчити їх

уміння емоційної саморегуляції, що є необхідною складовою культури почуттів. Унаслідок саморегуляції, стверджує О. Чебикін, виникатимуть три основних ефекти: ефект заспокоєння (усунення емоційної напруги), відновлення психічних сил (ослаблення проявів втоми), ефект активації (підвищення психофізіологічної активності) [253], що, на нашу думку, сприятиме виконанню майбутніми вчителями професійної діяльності на високому рівні.

Наступною складовою зазначеного компонента ще можна виокремити емоційну гнучкість, адже на діяльність учителя суттєво впливають різні його емоційні стани, які виражаються у професійно-педагогічній майстерності [171, с. 17-34]. Проблема гнучкості, в тому числі емоційної, в діяльності вчителя була предметом різних досліджень (Р. Бендлер [16], Д. Гриндер [53] та ін.). Так, Р. Бендлер і Д. Гриндер [15], аналізуючи її, зазначають, що майбутній учитель повинен мати гнучкість поведінки, яка відображається в його реакціях. Останні можуть вказувати на вміння педагога змінювати поведінку залежно від емоціогенних ситуацій і обставин, тобто виявляти гнучкість.

В інших дослідженнях (О. Асмаковець, Л. Мітіна [138]) гнучкість розглядається як різноманітність і адекватність дій, що виявляються, як у зовнішніх формах активності, так й у внутрішніх (психічних). При цьому автори приходять до того, що структура педагогічної гнучкості містить такі різні її види: інтелектуальну, емоційну, поведінкову, що у професійній діяльності взаємозв'язані. Емоційна гнучкість особистості, на їхню думку, – це інтегральна характеристика конкурентоспроможної особистості, що є гармонійним поєднанням трьох взаємозалежних і взаємозумовлених особистісних якостей: емоційних, поведінкових, інтелектуальних.

Практичні аспекти гнучкості емоційних переживань досліджував І. Бех [20]. На думку вченого, вкрай несприятливим фактором у морально-духовному розвитку особистості є емоційна ригідність (як відсутність гнучкості). Особливо це спостерігається, коли у суб'єкта не формується

досвід трансформації протилежних емоційних переживань (наприклад, мстивість – терпіння, злість – благодущність) стосовно одного і того самого об'єкта (іншої людини). Різні за модальністю емоційні переживання зазвичай пов'язуються лише з багатьма об'єктами (світом людей), а це, зазначає автор, – шлях до моральної примітивності особистості. Якщо емоційна ригідність набуває стійкості, то така особистість може виявляти ненависть навіть до тих людей, які ставляться до неї з великою повагою.

Все це дає підставу нам виділяти емоційну гнучкість як складову культури почуттів майбутніх учителів, що надає їм можливість контролювати свої внутрішні стани, справлятися зі змінами в соціальному середовищі; діяти і приймати рішення в умовах напружених педагогічних ситуацій.

Останньою складовою культури почуттів можна виокремити рефлексивні вміння. Зауважимо, що теоретичні передумови дослідження рефлексії у психології було закладено С. Рубінштейном у 30-40-ті роки минулого століття. Науковцем схарактеризовано два основних ставлення людини до життя. При першому способі існування, за його твердженням, людина вся всередині життя, всяке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. При цьому він наголошує на тому, що відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язане з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза нею для рефлексії над нею. Інший спосіб існування, продовжує автор, пов'язаний із появою рефлексії, яка немов би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину в думках за її межі, людина немов займає позицію поза нею [187, с. 214]. Відтак, рефлексія та її можливості зумовлені певним рівнем розвитку людської свідомості.

У сучасній філософії сутність рефлексії переважно зводиться до трьох процесів: звернення назад; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, якостей; осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації на основі життєвого досвіду [83, с. 209].

Інші науковці (В. Слободчиков [217, с. 61], розглядаючи сутність змісту



рефлексії, наголошує, що вона означає всяке вивільнення свідомості з будь-якого поглинання; процес рефлексії є деяким шляхом установлення людиною власного існування, який не є наперед або остаточно даний.

Педагогами (В. Краєвський [110], І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов [167] та ін.) акцентовано увагу на тому, що результативність взаємодії педагога з вихованцями значно підвищується завдяки рефлексивним процесам [111]. Важливим у педагогічній діяльності є виокремлені Є. Лупшаєвою [128] три загальні види рефлексії у спілкуванні: соціально-перцептивна (саморефлексія); комунікативна (рефлексія іншого); соціально-психологічна (рефлексія ситуації).

На значущості і необхідності рефлексивних умінь учителя наголошує А. Бізяєва [21]. При цьому вона розглядає рефлексію в кількох значеннях. Так, у практичному значенні рефлексія визначається як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом, що є необхідною складовою розвинутого інтелекту. У теоретичному, концептуальному розумінні, на думку автора, рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною того чи іншого змісту інтелектуальної свідомості, діяльності, спілкування [21, с. 18]. При цьому, продовжує автор, розвиненість рефлексії робить людину вільною, дозволяє переходити від зовнішньої регуляції своєї поведінки до саморегуляції, свідомого керування власною поведінкою. Становлення регуляції певним чином розглядається як об'єкт цілеспрямованого впливу. Рефлексія дає можливість людині побачити себе ззовні очима іншого Я, зрозуміти себе, свої бажання, переживання, вчинки, тобто зрозуміти саму себе. Для педагога, зазначає А. Бізяєва, і в цьому не можна з нею не погодитися, рефлексивні вміння необхідні для застосування загальних знань у конкретних ситуаціях своєї професійної діяльності, оскільки йому потрібно організовувати взаємодію з учнями й виявляти особистісні якості. Тобто будь-яку навчальну ситуацію необхідно перетворювати в педагогічну, оскільки в цьому разі виникає умова для формування рефлексії, що активізує діяльність

учителя, розкриває його творчий потенціал, дає можливість оволодіти новими освітніми методиками й технологіями [21, с. 60].

Отже, проаналізовані дослідження дають підставу для виокремлення рефлексивних умінь як складової рефлексивно-варіативного компонента у структурі культури почуттів майбутніх учителів.

Виконаний аналіз у цьому підрозділі дає підставу констатувати, по-перше, те, що умовно структуру почуттєвої культури можна розглядати на рівні трьох компонентів (індивідуально-спонукального, когнітивно-діяльнісного, рефлексивно-варіативного); по-друге, доведено, що почуттєва культура обумовлюється як особистісними властивостями та здібностями вчителя, так і умовами її формування у процесі життя й опанування професії; по-третє, всі виокремлені складові компоненти культури почуттів майбутніх учителів тісно перетинаються, є взаємозалежними і взаємозумовленими. Їх формуванню процесі професійної підготовки студентів може сприяти впровадження відповідних педагогічних умов, а саме: створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі; інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів; моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі.

### **1.3. Педагогічні умови формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки**

Для визначення педагогічних умов формування культури почуттів у майбутніх учителів насамперед слід уточнити зміст поняття «умови» і «педагогічні умови».

За різними джерелами поняття «умова» визначається як: необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чогось або сприяє чомусь [34, с.1506]; обставина, від якої щось залежить, або стан, в якому щось відбувається, здійснюється [156, с.654]; обставина, в якій

відбувається протікання та передумова чогось [25, с.1399]; сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що закономірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [218, с 206]; ставлення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може [245]. З. Курлянд наголошує на тому, що коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником, коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [118, с.3]. Тобто ми бачимо, що спільним для всіх авторів у змісті розуміння «умови» виступає певна обставина, яка впливає чи не впливає на щось.

Відносно розуміння педагогічних умов, то одними науковцями (В. Стасюк [225, с.5]) вони трактуються як обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей; іншими (К. Неद्याлкова [148, с. 6-7]) – як зовнішні стосовно особистості обставини середовища навчання і виховання, що є причиною якісних змін особистості учня (студента); третіми (Л.Яновська [273]) – як сукупність обставин, об'єктів і мір, що необхідні для здійснення досліджуваного процесу; четвертими (О. Пенчук [169]) – як сукупність взаємопов'язаних передумов, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу певної професійної підготовки.

Узагальнення вищезазначеного дає підставу під педагогічними умовами формування культури почуттів майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки розуміти зовнішні обставини, які, впливають на певні компоненти цієї культури та якості, що їх характеризують.

Однією з педагогічних умов, що сприятиме формуванню культури почуттів у майбутніх учителів, можна назвати створення сприятливого психологічного клімату у групі, студенти якої опановують професію вчителя.

Слід зазначити, що проблема формування соціально-психологічного

клімату була вже предметом численних досліджень (Н. Анікієва [4], Б. Баєв [9], Л. Долинська [59], Л. Дунець [62], І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос [167], Н. Кузьміна [115], Г. Локарева [125], Л. Міщик [139], О. Мороз [143], Д. Ніколенко [149], О. Петровський [170], Л. Савенкова [189], Н. Чепелева [256], Т. Яценко [274] та ін.). Узагальнюючи їх, можна відзначити, що сприятливий соціально-психологічний клімат у групі студентів, сприяє розвитку їхньої позитивної мотивації і зацікавленості в досягненні бажаних результатів навчання, а також забезпечує успішне вирішення завдань педагогічної діяльності викладачем. Натомість ці дослідники не акцентують уваги на значущості сприятливого соціально-психологічного клімату у формуванні культури почуттів у майбутніх учителів.

Адже відомо, що важливими чинниками соціально-психологічного клімату є психологічна сумісність членів групи і чіткість розподілу ролей. Доброзичливий клімат передбачає усталені позитивні емоції в усіх членів колективу, а також високий рівень взаємної поваги й довіри, вимогливості та принциповості, що виражають сутність творчого клімату, створюють найбільш сприятливі умови для інтенсифікації ділових контактів співробітників, тобто повної психологічної сумісності [221, с. 761].

До того ж, на думку В. Копоруліної [175, с. 225], соціально-психологічний клімат як якісний бік міжособистісних відносин, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, сприяє або перешкоджає спільній продуктивній діяльності, навчанню, вихованню та всебічному розвитку особистості у групі.

Відомо, що соціально-психологічний клімат – це певний стан групової психіки, сукупність ставлення членів колективу, до умов і характеру спільної діяльності. Значну роль у його створенні відіграє вчитель, завдяки своїй педагогічній і психологічній компетентності, здатності до лідерства, властивому йому стилю спілкування, керівництва, вмінню спиратись у рішеннях і делегувати окремі управлінські дії активним учням у класі [67, с. 754]. Зазначене підтверджує, що сприятливий соціально-психологічний

клімат може впливати на формування складових індивідуально-спонукального, когнітивно-діяльнісного, рефлексивно-варіативного компонентів у структурі культури почуттів майбутніх учителів.

За іншими даними ( Н. Анікеєва [4, с. 25]), соціально-психологічний клімат колективу студентської групи описується як узагальнювальна характеристика всього внутрішнього оточення, яке виявляється в поведінці і міжособистісних стосунках між суб'єктами навчального процесу. Основним його показниками виступають характер відносин між студентами, викладачами і студентами, студентами і керівництвом ВНЗ, викладачами. Він виражає загальний настрій та ступінь задоволеності студентів організацією навчального процесу, відносинами з іншими студентами тощо. Спираючись на наведену аргументацію, можна також вести мову про те, що соціально-психологічний клімат впливає і на формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

На значущості почуттів у психологічному кліматі студентської групи наголошує В. Шепель [263, с. 127], який указує, що психологічний клімат – це емоційне забарвлення міжособистісних зв'язків членів колективу, що виникають на підставі їхньої близькості, симпатії, збігу характерів, інтересів, схильностей. У цьому разі можна говорити, що в таких умовах оптимально реалізуються здібності і нахили особистості.

Досить розширено його розглядає Н. Волкова [41, с. 65], визначаючи соціально-психологічний клімат у колективі як стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу, і вважає, що сприятливий соціально-психологічний клімат характеризують: довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки в ході обговорення питань, що стосуються колективу; поінформованість усіх про завдання колективу і стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; наявність умов для активної професійної і творчої

діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття індивідами на себе відповідальності за справи у колективі; уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку. У цьому аспекті слід наголосити, що ознайомлення студентів із теоретичними та суто практичними умовами створення позитивного соціально-психологічного клімату між учасниками педагогічного процесу закладатиме основи формування в них власної культури почуттів, що характеризуватиме когнітивно-діяльнісний компонент у запропонованій нами структурі.

Аналогічні ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату виокремлює і П. Підкасистий [166], а саме: доброзичливість як розцінювання поведінки будь-якого члена групи в сприятливому для нього сенсі; захищеність як безумовну відсутність агресії на адресу будь-якої людини і готовність надати допомогу; працездатність як творчу активність групи, за наявності позитивної мотивації й мобільності групи; ініціативність як індивідуальну активність кожного члена групи і вільний вияв особистісного «Я»; мажор і оптимізм як прагнення групи до радісних перспектив.

Для сприятливого соціально-психологічного клімату, на думку Б. Ломова [126, с. 65], ще також можуть бути властиві переважання творчого, професійного настрою протягом дня навчання; почуття групової згуртованості та товариськості, гарні взаємозв'язки між викладачами і студентами; рівномірність розподілу об'єму навчання та навантаження на кожного студента групи; своєчасність та об'єктивність вирішення конфліктних ситуацій, справедливість в оцінці діяльності студентів групи, а також розподіл заохочень, використання можливостей неформального лідерства для розв'язання навчальних та виховних задач; критика й самокритика, колективне обговорення варіантів важливих рішень, що приймаються та повна згода надати допомогу товаришам. Водночас автор також виокремлює несприятливий фактор соціально-психологічного клімату

у цьому процесі, а саме: систематичні запізнення та довготривала відсутність на лекціях та семінарах, відкрите небажання навчатися, неточне виконання рішень і дотримання порад викладачів, пряме їх ігнорування, поширення чуток один про одного, прихована критика умов навчання, марна трата часу, що розрахований на навчання та виховання, часті конфлікти між студентами й відсторонення колективу від їх спільного вирішення, часті порушення дисципліни, низька активність при обговоренні навчальних та спеціальних питань та відсутність критики та самокритики та ін. [126, с. 80].

Виходячи з аналізу цих та інших досліджень, можна говорити, якщо в групі панує несприятливий соціально-психологічний клімат, він перешкоджає розвитку таких необхідних у професійній діяльності вчителя якостей, як ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, емпатії, відповідальності і справедливості (індивідуально-спонукальний компонент), комунікативних умінь, узгодженого прийняття рішень (когнітивно-діяльнісний компонент), конфліктоусталеності, емоційної саморегуляції, емоційної гнучкості (рефлексивно-варіативний компонент).

Формування позитивного соціально-психологічного клімату – це постійне практичне завдання викладача. Воно вимагає, особливо від викладача не тільки теоретичних знань із педагогіки й психології, але також окремих практичних навичок з оцінки та розуміння емоційного стану студентів, їхнього настрою і міжособистісних відносин один із одним [265, с. 37]. Зауважимо, що за наявності таких взаємовідносин майбутні вчителі набувають необхідних навичок щодо формування культури почуттів учнів у системі фахової їхньої підготовки.

Водночас ми повинні розуміти, що кожний студент-педагог є особистістю зі своєю неповторністю. Про це яскраво писав В. Сухомлинський [230, с. 321], наголошуючи на тому, що жодний учитель не може бути універсальним утіленням усіх достоїнств. В кожному з них щось переважає, і він, маючи неповторну живинку, здатний більш яскраво і повно розкрити, виявити себе в певній сфері життя. Водночас, всі повинні бути

часткою єдиного цілого – джерела інтелектуальної, моральної, естетичної, фізичної, психічної, а, отже, і культури почуттів.

У формуванні культури почуттів значну роль відіграють психолого-педагогічні знання та усвідомлення студентами їх ролі у професійному становленні. Саме соціально-психологічний клімат, який домінує в навчально-професійній діяльності, і забезпечує, на нашу думку, студентам ефективність вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань як майбутніх учителів. Останній є комплексною психологічною характеристикою, що відображає стан взаємовідносин та ступінь задоволеності всіх учасників навчального процесу різноманітними факторами життєдіяльності академічної групи.

Мета створення і підтримання сприятливого клімату, на думку Н. Анікєєва [4, с.25], полягає в теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками побудови спілкування і взаємодій з людьми (студентами) в різних умовах їхньої життєдіяльності та вмілого застосування набутого в реальних педагогічних і життєвих ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей, в оволодінні способами не тільки формування, розвитку й вдосконалення інших людей, але й саморозвитку та самовдосконалення, у формуванні світогляду, спрямованості майбутнього спеціаліста на активно-дієву роботу. Така позиція, безперечно, підкреслює вагомість індивідуально-спонукального, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-варіативного компонентів у системі умов, що сприяють формуванню основ культури почуттів студентів-педагогів.

З-поміж педагогічних умов, що сприятимуть формуванню культури почуттів у майбутніх учителів можна виокремити «інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів». Зауважимо, що ця проблема (ще її зазначають, як «міжпредметні зв'язки») вже тривалий час аналізується в педагогічній науці (П. Атутов [8], С. Батишев [13], І. Зверєв [75], В. Коротов [107], П. Кулагін [116], В. Максимова [132], П. Новіков [151],



В. Стасюк [225], С. Шенделєва [262] та ін.

Для того, щоб людина стала повноцінним членом суспільства й активно створювала для себе всі необхідні умови для саморозвитку, існування, творчого становлення і праці, зауважує І. Кас'ян, їй необхідно засвоїти споконвічні цінності середовища, в якому вона знаходиться. Значну роль у формуванні такої особистості відіграє саме освіта. Але, на сьогоднішній день, продовжує автор і ми з ним цілком згодні, склалася така ситуація в освіті, що навчальні дисципліни існують диференційовано. З одного боку, вони забезпечують реалізацію більш конкретної специфічної мети, а з іншого – не забезпечують цілісного або системного бачення картини світу чи розв'язання складних завдань. Звідси виходить вузькопрофесійна спрямованість майбутніх учителів, які засвоюють свої знання та вміння на окремих, не пов'язаних тісними міжпредметними зв'язками або не інтегрованих у навчальні блоки, предметах. Тобто просте передання знань від учителя до учня, застарілі методи й методики навчання і виховання стають уже малоефективними й нераціональними і потребують конструктивно-якісних перетворень [90].

Відомо, що термін «інтеграція» походить від латинського «*integratio*» – повний, цілий. У науковий обіг поняття «інтеграція» було введено Г. Спенсером (1857 р.), який розглядав її як об'єднання і комбінацію розрізнених елементів. З цього часу проблема цілісності наукового пізнання стала однією з ключових і при формуванні уявлення про ціле, яке було розрізнене по частинах.

Узагальнюючи різні дані [150, 220, 248] можна констатувати, що переважна більшість фахівців ключовим елементом при визначенні інтеграції виокремлює «об'єднання». Окремі дослідники роблять спробу його деталізувати, як-от, наприклад, І. Козловська, яка описує її як єдиний процес взаємодії елементів, де одночасно забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції. Виходячи з її міркувань, можна визначити інтеграцію як

відновлення й доповнення процесу розвитку, оскільки останній – це зміна різних форм об'єднання та диференціації [99, с. 25].

В інших дослідженнях (М. Сердюкова [199]) інтеграція розглядається як процес зближення і зв'язку наук, який діє поряд із диференціацією, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання.

При цьому слід навести бачення ще і І. Кас'яна [90], який вказує, що всі інтеграційні процеси тісно пов'язані з основними законами філософії: переходу кількості в якість (можемо розглядати як виникнення якісно нових знань, методів навчання й виховання в ході інтегративного навчання); єдності та боротьби протилежностей (це стосується боротьби інтеграції та диференціації і одночасно ці категорії не тільки взаємно виключають, а й передбачають, збагачують, обумовлюють і доповнюють одна одну, становлячи діалектичну єдність); заперечення заперечення (цей закон відповідає за наступність у розвитку знань і ґрунтується на поетапному домінуванні інтеграції або диференціації).

Як уже зазначалося вище, особливо актуальними інтеграційні процеси є для вчених, що працюють в системі освіти. Так, В. Сидоренко [199] наголошує на тому, що інтеграційні процеси стають неминучим явищем у сучасній педагогіці. Ідея синтезу психологічних та педагогічних знань, продовжує автор, є головною умовою формування цілісної теорії навчання та виховання. І з цим важко не погодитися, оскільки в аспекті нашого дослідження, саме синтез психолого-педагогічних знань щодо культури почуттів особистості має сприяти формуванню зазначених особливостей у майбутніх учителів.

Відомо, що інтеграція є процесом і результатом створення нерозривно зв'язаного, єдиного. Цей процес має системні якості загальнонаукової, міжнаукової, а отже і міждисциплінарної взаємодії з відповідними механізмами взаємозв'язку, а також змінами в елементах і функціях об'єкта навчання. У процесі забезпечення умов навчання інтеграція може

здійснюватися шляхом злиття в одному синтезованому курсі елементів різних навчальних предметів, сумачії основ наук у розкритті комплексних навчальних тем і проблем [98].

У дослідженні розглядаємо інтеграцію як систему міжпредметних зв'язків. При цьому спираємося на дані науковців (І. Зверев [75], В. Коротов [107], В. Максимова [132], М. Скаткін [204] та ін.), якими встановлено, що міжпредметні зв'язки виступають умовою єдності навчання і виховання, засобом комплексного, а точніше інтегративного, підходу до предметної системи навчання.

Виходячи з наслідків узагальнення досліджень І. Зверева [75] і В. Максимової [132], можна акцентувати на тому, що міжпредметні зв'язки в навчанні відображають інтегративний підхід до виховання і навчання, дозволяють виокремлювати головні елементи змісту освіти. Вони створюють сприятливі умови формування конкретних знань студентів, розкривають гносеологічні проблеми, без яких неможливе системне засвоєння основ наук. Саме такі зв'язки включають студентів в оперування пізнавальними методами, що мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, узагальнення, аналогія тощо).

Організація навчально-виховного процесу на підставі міжпредметних зв'язків, за даними різних дослідників (І. Зверев [75] і В. Максимова [132]), може торкатись окремих занять (частіше узагальнювальних), теми, що підлягає вирішенню міжпредметної проблеми, декількох тем різних дисциплін, цілого циклу навчальних дисциплін або встановлювати взаємозв'язок між циклами.

Встановлено, що міжпредметні зв'язки є логічними між навчальними дисциплінами, що сприяють формуванню цілісного уявлення про явища природи, допомагають використовувати власні знання щодо вивчення різних навчальних предметів [225]. За допомогою такої організації навчального процесу педагог здійснює цілеспрямоване вирішення навчально-виховних завдань, тому повинен уміти здійснювати забезпечувати взаємозв'язок і

взаємодію навчальних дисциплін на лекціях, практичних і лабораторних заняттях, а також при організації наукової роботи та практики [60, с.219].

Наведені дані дозволяють припустити, що в ході формування культури почуттів у майбутніх учителів доцільно використовувати міжпредметні зв'язки таких дисциплін, як «Основи педагогічної майстерності», «Етика», «Естетика», «Психологія», «Педагогіка», «Методика виховної роботи» тощо, на лекційних і практичних заняттях яких можливо здобувати знання й розвивати вміння та навички виявляти свої почуття й розпізнавати їх в інших людей, що сприятиме формуванню складових індивідуально-спонукального та когнітивно-діяльнісного компонентів у структурі культури почуттів.

Також можна припустити, що міжпредметна інтеграція зазначених дисциплін сприятиме підвищенню мотивації студентів до педагогічної діяльності, пізнання сутності культури почуттів; допоможе краще засвоїти навчальний матеріал, активізувати пізнавальну діяльність, опанувати вміння приймати правильні рішення, емоційної саморегуляції, емоційної гнучкості, емпатії, запобігання конфліктним ситуаціям, що є складовими індивідуально-спонукального, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-варіативного компонентів у структурі культури почуттів майбутніх учителів.

Міжпредметні зв'язки, реалізовані в навчально-пізнавальній діяльності студентів, також сприятимуть формуванню таких якостей, як відповідальність, справедливість, естетичне світосприйняття на більш узагальненому рівні свідомості, а, отже, відповідають визначенню педагогічної умови формування культури почуттів у майбутніх учителів.

При такій міждисциплінарній взаємодії, на думку С. Шенделевої [262], фундаментом виступає духовно-моральний аспект, що містить у собі прихильність до загальнолюдських цінностей, прагнення до самовдосконалення, здатність сприймати й бути носієм і творцем духовної культури. Встановлення зв'язків між раніше роздробленими елементами в навчальному процесі задля створення системи, що має властивості цілісності, єдності і сукупності дозволить на якісно новому рівні підійти до змісту та

шляхів підготовки майбутніх учителів до формування як загальної культури, так і культури почуттів.

Наступною педагогічною умовою, що сприятиме формуванню культури почуттів у майбутніх учителів можна виокремити «моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі». У філософських концепціях (В. Шинкарук [248, с.629]) феномен ситуації потрактовано як певну сукупність ставлень людини до світу, в яких вона переживає необхідність діяти певним чином. Розглядаючи її в межах діяльнісного підходу, автор стверджує, що вона виступає компонентом вчинку, і зазначає, що вона має два боки – незалежний від людини світ, що існує сам по собі, та залежну від людини сукупність її пристрастей. Інші науковці (Л. Калашнікова [85, с.159]) розглядають ситуацію як контекст, що диктує певні умови для вибору того чи того виду діяльності, за яких здійснюється певний учинок.

Як актуальне оточення живої істоти, що визначає в певний проміжок часу її поведінку, розглядає ситуацію Ф. Хекхаузен [251]. Аналізуючи роль ситуативності в житті, він стверджує, що ситуаційні детермінанти лише актуалізують поведінку, а потім управляє мотиваційна диспозиція.

В аспекті дослідження важливими виступають педагогічні ситуації, які є проміжною ланкою між педагогічною теорією і безпосередньою практичною діяльністю студентів. Уважаємо, що використання в ході педагогічних занять педагогічних ситуацій емоційного переживання (емоціогенних ситуацій) спонукатиме студентів до активного оволодіння основами культури почуттів. Зауважимо, що важливу роль відіграє також обговорення викладачем навчальних педагогічних ситуацій в аспекті того, які почуття можуть при цьому виникати, як необхідно контролювати свої почуття й емоції, регулювати свою поведінку (когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-варіативний компоненти).

У педагогічному процесі важливу роль відіграють емоціогенні ситуації, під якими О. Чебикін розуміє ті обставини навчальної діяльності, що з

різною силою актуалізують емоції учнів. І продовжує: емоціогенна ситуація є результатом стикання реальних потреб учнів і можливостей їх задоволення, що складаються в цей момент [254, с. 32]. Водночас автор зазначає, що виокремлення емоціогенних ситуацій у навчанні, їх рух відповідно до руху мисленнєвої діяльності, заклик до оптимальності емоційного й раціонального в навчанні є суттєвим внеском в осмислення проблеми емоційної регуляції навчальної діяльності [254, с. 18].

Узагальнюючи висловлене, можна також говорити, що сучасне соціальне середовище нерідко стає джерелом ситуацій, які стають травмуючими для особистості. Вони зумовлені впливом соціальних, інформаційних, особистісних чинників та супроводжуються зростанням психічної напруженості, порушенням механізмів адаптації, руйнуванням психічного світу особистості. Найчастіше до психотравмуючих відносять ситуації емоційного приниження, загрози тощо. Психотравмуюча ситуація, продовжують автори (Т. Кириленко [93], Е. Носенко [152], О. Саннікова [195], Т. Титаренко [236] та ін.), може стати для людини джерелом життєвої кризи – внутрішнього стану, що виникає внаслідок впливу перешкод на шляху здійснення життєво важливих цілей, які впродовж певного часу не можуть бути подолані. Психотравмуючі ситуації, які переживає особистість, найчастіше пов'язані з напруженими і глибокими переживаннями, що розширюють її емоційний досвід і можуть призвести до нового етапу розвитку, або, навпаки, до деградації.

З іншого боку, можна також виділяти позитивні емоціогенні ситуації, завдяки яким створюються умови для прояву радості, щастя, задоволення, успіху, впевненості, тобто які стимулюють особистість на оптимістичне креативне вирішення своїх почуттів. Отже, в емоціогенних ситуаціях важливу роль відіграє їх спрямованість, що виражається в позитивному чи негативному їх змісті.

Професія вчителя насичена різними ситуаціями, що потребують від нього вміння регулювати свої почуття й емоції, виявляти емоційну гнучкість.

Так, Т. Кириленко [93] з цього приводу зазначає, що у складних життєвих ситуаціях майбутнє звужується, перспектива втрачається і тривога з приводу того, що буде попереду, починає негативно впливати на свідомість особистості, її само ставлення. Це залежить від того, якому з часів життя людина надає перевагу і якими емоційними переживаннями (позитивними чи негативними) його наповнює. Емоційна насиченість життєвої перспективи, на думку автора, виступає одним із механізмів адаптивної стратегії поведінки особистості у складних життєвих ситуаціях.

В інших дослідженнях (Т. Титаренко [236]) відзначається, що під час емоціогенних ситуацій змінюються дві координати життєвого світу особистості: життєвий простір і життєвий час, які відображають ставлення до інших (простір) та ставлення до себе (час). Доводиться, що у психологічному часі здійснюється своєрідний синтез біологічного та соціального часів. Він є асиметричний щодо подій минулого, теперішнього та майбутнього, оскільки перебуває під безпосереднім впливом емоційного життя особистості. Лише усвідомлюване ставлення особистості до часу власного життя стимулює пошук конструктивних виходів із складних ситуацій. У психологічному часі особистості визначається її ставлення до реалізації себе як особистості, тобто само ставлення. Усвідомити психологічний час можна лише завдяки переживанням, які є формою його презентації.

Зауважимо також, що численні емоціогенні чинники мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перенавантаження, пов'язані з високим рівнем афективної напруженості, дезорганізують педагогічну діяльність, яка належить до складних, творчих видів діяльності. Повторювання ситуацій професійних стресів приводить до виснаження нервової системи педагогів, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. У зв'язку з цим у своїй повсякденній праці педагог постійно стикається з необхідністю керування емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції вчителя в напружених ситуаціях професійної

діяльності [44].

Зважаючи на те, що педагогічна діяльність може викликати негативні почуття, І. Бех [20] пропонує педагогу разом із вихованцем вирішувати спеціальні емоційні завдання, що полягають у зміні їх вектора переживання. Натомість, майбутні вчителі самі повинні набути вмінь вирішувати такі завдання, на чому необхідно зосередити увагу під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Щодо цього продуктивним буде моделювання ситуацій зміни напряму переживань на рівні експресивної демонстрації потрібних емоцій за допомогою міміки, жестів. При цьому зовнішня частина емоційної реакції стимулюватиме процес переживання. Як зазначає автор, необхідно для цього використовувати спільний аналіз малюнків з етичним змістом, художні тексти, твори мистецтва.

Педагог як організатор виховного процесу передбачає і взаємодію вихованця з ним (як значущим дорослим), максимально використовуючи розвивальний потенціал цих форм контактів. У складному мережеві міжособистісних стосунків вихованець може демонструвати як суспільно значущі вчинки, так і суспільно несхвальні, які не сприяють його морально-духовному вдосконаленню. Це природно, оскільки процес виховання не є прогресивно прямолінійним: трапляються і негативні відхилення, з якими змушений мати справу педагог [20]. Педагогічне управління різноманітними емоціогенними ситуаціями, за визначенням автора, повинно передбачати чітке регулювання почуттєвої сфери вихованця, щоб запобігти негативним наслідкам. Розвивально-оптимальним воно виявиться, якщо вихованець переживатиме почуття пригніченості, яке трансформується в засмученість, а далі проявиться як переживання прикрості. Ця поступовість нерідко виявляється і педагог повинен уміти її розпізнавати, контролювати. Саме на етапі переживання прикрості у вихованця виникає глибоке бажання звільнитися від нього, щоб поліпшити свій стан. Додатковим ефективним фактором для усунення почуття прикрості є те, що воно супроводжується переживанням приємності. На цю закономірність майбутньому педагогові



необхідно зважати і використовувати її у своїй діяльності. Адже емоційні переживання (чванливість, славолюбство тощо), завершення перебігу яких супроводжується сильним почуттям задоволення, можуть ускладнювати їх нейтралізацію. Почуття прикрасі не обтяжене переживанням задоволення, спонукатиме вихованця до вчинку, що оптимізує групові міжособистісні взаємини. На цьому етапі мета педагога полягає в тому, щоб вихованець поринув у власну рефлексивну діяльність як всебічне осмислення себе в контексті суспільно значущих взаємин із ровесниками. Подібній діяльності має передувати у вихованця переживання почуття відради від здійсненого ним добродійного вчинку. Остання стимулюватиме його до активності саме такої спрямованості. Педагог покликаний підтримати і закріпити таке переживання вихованця [20].

Продуктивним, доходить висновку І. Бех, виховний процес може бути за головної умови, коли він розгортається на тлі актуалізованого ансамблю позитивних емоцій учнів. В іншому разі неодмінно виникатимуть виховні ускладнення. Тому створення необхідного емоційного стану – першочергове завдання вихователя [20].

Отже, перед викладачами вищого педагогічного навчального закладу постає завдання навчити майбутніх учителів знаходити правильне рішення в разі виникнення різноманітних емоціогенних ситуацій, викликати позитивні почуття.

Під час моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій, слідом за Р.Кольбух і Р.Пріми [101], вважаємо за доцільне дотримання таких положень: урахування самобутності кожної особистості, її соціальних, психофізіологічних особливостей, життєвої компетенції, а відтак і рівня вияву емоційного стану; тактовне керівництво емоційним станом студентів, його корекція (рефлексивно-варіативний компонент); забезпечення психологічно-комунікативного контакту з аудиторією, єдності дій викладача й студента; застосування інтерактивних методик та нетрадиційних форм організації навчання, співробітництво та взаємодія викладача і студентів;

повага до їхньої особистості і врахування інтересів, емоцій (когнітивно-діяльнісний компонент); адекватне емоційно-ціннісне ставлення педагога до себе та студентів (індивідуально-спонукальний компонент) тощо.

Підсумовуючи, зазначаємо, що емоціогенна ситуація виступає як спонтанно чи змодельована умова, що викликає різні почуття в задіяних до неї осіб завдяки використанню різних методів і прийомів впливу на особистість.

Відтак, моделювання різних спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі, на нашу думку, сприятиме активізації інтересу до оволодіння професійними вміннями щодо розвитку культури почуттів у ході розв'язання педагогічних задач; формуванню й уточненню уявлень про почуття та їх роль у педагогічній діяльності, можливості емоційної гнучкості та емоційної саморегуляції в подальшій діяльності, тобто впливає на певні компоненти досліджуваного феномена та якості, що їх характеризують, а, отже, є педагогічною умовою формування культури почуттів у майбутніх учителів.

### **Висновки з першого розділу**

На підставі виконаного дослідження проблеми культури почуттів у майбутніх учителів можна констатувати, що вона є актуальною як у теоретичному, так і суто практичному значенні для сучасної педагогічної науки. Визначено, що у професійній діяльності вчителя емоції і почуття є невід'ємними складовими всіх його професійних дій під час взаємодії з учнями.

При цьому емоція визначається як форма психічного відображення довколишнього світу у вигляді короточасних переживань людини, що виражають її ставлення до дійсності, реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, ставлення до своїх дій та дій інших. Вона має чітко виражений ситуативний характер, на їх виникнення суттєво впливають

незвичність, новизна ситуації. Щодо почуття, то це особливий психічний стан особистості, в якому сприймання та розуміння будь-чого, знання про щось виступає в єдності з особистим ставленням до явища, яке сприймається та розуміється. Почуття людини розподіляються на моральні, естетичні, інтелектуальні (пізнавальні) та праксичні.

Розкрито, що розуміння змісту культури почуттів різними науковцями визначається неоднозначно. Умовно всі визначення авторів можна розподілити на 3 групи. До першої слід віднести тих, хто ототожнює емоції та почуття. До других – тих, хто емоції вважає первісними природними формами реагувань та ставлення людини до факторів зовнішнього і внутрішнього світу. Треті характеризують їх як ставлення, що властиві свідомості особистості.

Визначено, що культура почуттів майбутнього вчителя – це складне особистісне утворення, що характеризується вмінням етично виявляти власні емоційні стани, вміння диференціювати та регулювати почуттєві прояви учнів, навчати їх емоційної саморегуляції поведінки, а також забезпечувати духовний розвиток, що дозволить здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

На підставі узагальнення теоретичних даних побудовано умовну структуру культури почуттів майбутніх учителів. Її основними компонентами є: індивідуально-спонукальний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-варіативний.

До змісту першого компонента слід віднести такі його складові, як ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, емпатійність, відповідальність, справедливість. До другого – обізнаність щодо варіативності проявів почуттів, емоційний інтелект, комунікативні вміння, уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях. До третього – конфліктоусталеність, емоційну саморегуляцію, емоційну гнучкість, рефлексивні вміння.

Визначено педагогічні умови формування культури почуттів у

майбутніх учителів, а саме:

- створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі;
- інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів;
- моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі.

Одержані дані дозволяють перейти до побудови й апробації певної моделі цілеспрямованого формування основ культури почуттів у майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки.

Основні матеріали розділу викладено в публікаціях автора [205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 286].

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 2.1. Критерії, показники та рівні сформованості культури почуттів у майбутніх учителів

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану сформованості культури почуттів у майбутніх учителів, визначення відповідних критеріїв, якісних та кількісних характеристик рівнів сформованості зазначеного феномена. До констатувального етапу експерименту було залучено 352 студента третіх курсів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Всіх студентів довільно було розподілено на експериментальні групи (ЕГ), в яких здійснювалися діагностика та формування основ культури почуттів, та контрольні групи (КГ), в яких лише констатувався стан прояву зазначеного феномена.

На початку експерименту визначався психологічний клімат у студентських групах, оскільки, за твердженням Т. Осипової [158], навчання і розвиток студентів буде більш ефективним, якщо навчання викликатиме в них позитивні почуття. Це зумовлено тим, що комфорт, відчуття безпеки в навчально-виховному процесі в його учасників створює умови для більшої їхньої самореалізації, розкриття творчих можливостей.

З цією метою було використано методика оцінки мікроклімату студентської групи В. Зав'ялової (див. Додаток Б.1). Студентам пропонувалося заповнити картку, що складається з показників, які

відображають типову картину їхніх взаємовідносин у групі і звичайного настрою в ній. Для визначення наявного психологічного мікроклімату у групах використовувалася така шкала оцінки: 50-60 балів – високий ступінь; 40-21 балів – задовільний ступінь; 20-0 балів – низький ступінь сприятливості психологічного клімату.

Зважаючи на те, що одержані первинні результати в експериментальних і контрольних групах незначно відрізнялися, вважали за доцільне визначити їх середньоарифметичні дані (див. табл. 2.1).

**Таблиця 2.1.**

**Ступені сприятливості психологічного клімату на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Студенти	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,2	53,6	35,2
КГ	11,5	52,9	35,6

Як видно з таблиці 2.1, більшість студентів визначила ступінь сприятливості психологічного мікроклімату на задовільному рівні – 53,6 % ЕГ, 52,9 % КГ. Тотожні результати, за визначенням респондентів, були одержані на низькому рівні: 35,2 % ЕГ, 35,6 % КГ. Уважають, що в їхній студентській групі панує високий рівень сприятливості психологічного мікроклімату 11,2 % студентів ЕГ і 11,5 % КГ.

На нашу думку, одержані результати зумовлені тим, що студенти в університетах відносно позитивно оцінили мікроклімат в академічних групах. Водночас бачимо, що понад 30 % студентів оцінюють його на низькому рівні. Це дає підставу стверджувати про невикористані можливості їхньої навчально-професійної діяльності, а також про можливі наявні особистісні проблеми.

Важливим для дослідження було також визначити ступінь сформованості емоційної зрілості майбутніх учителів. Для цього було використано методику «Діагностика емоційної зрілості», розроблену

О. Чебикінін [252, с.225-228]. Інтегральний показник емоційної зрілості ґрунтується на даних за такими шкалами: шкала експресивності (інтроекспресивність та екстраекспресивність), шкала саморегуляції (інтросаморегуляція й екстрасаморегуляція), шкала емпатії (інтроемпатія та екстраемпатія). Методика складається з питальника (42 запитання), бланку відповідей та ключа. Кожна шкала складається з 12 запитань, четверта шкала визначає достовірність одержаних даних. Якщо сума балів за кожною шкалою не перевищує 4-х балів, це свідчило про низький рівень виразності цієї властивості, 5-8 балів – про задовільний рівень, 9-12 балів – про високий рівень виразності зазначеної властивості. Одержані дані ступеня сформованості емоційної зрілості студентів на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Рівень виразності емоційної зрілості в майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Студенти	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,4	39,8	50,8
КГ	9,7	40,1	50,2

Як видно з таблиці 2.2, здебільшого, студенти виявили низький (50,8 % ЕГ та 50,2 % КГ) рівень сформованості власної емоційної зрілості, на задовільному рівні перебувають 39,8 % респондентів ЕГ і 40,1 % КГ, високий рівень зафіксовано лише у 9,7 % майбутніх учителів ЕГ та 9,7 % КГ.

Це свідчить про те, що в більшості майбутніх учителів відзначається недостатня емоційна зрілість, вони не завжди здатні усвідомлювати й виражати свої почуття адекватно ситуації, не вміють керувати власними переживаннями і власною поведінкою, регулювати свої емоції і впливати на поведінку довколишніх людей, не в повній мірі розуміють наміри і настрої інших людей.

З огляду на одержані дані, постає завдання щодо пошуку шляхів

цілеспрямованого підвищення емоційної зрілості майбутніх учителів під час їхньої навчально-професійної підготовки.

Для з'ясування стану сформованості культури почуттів студентів, які брали участь в експерименті як зазначалося вище, було визначено критерії, за якими будуть оцінюватися рівні зазначеного феномена.

Зазначимо, що сутність критерію розглядається в науковій літературі по-різному: як мірило оцінки, судження [156, с. 298]; як мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [239, с. 196]; як якість явища, що відображає його суттєві характеристики і саме тому підлягає оцінці [117, с. 35].

Інші дослідники (А. Анцупов [7], В. Дудьєв [61], В. Жмуров [68] та ін.) трактують критерій як ознаку, мірило, стандарт оцінки, принцип систематики; рівень досягнень, який визначається за ступенем наближення до мети [68]; як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось [7, с.61].

На підставі цих та інших підходів, можемо констатувати, що критерій фактично характеризує в певних одиницях досліджуване явище. Кількісною та якісною характеристикою сформованості досліджуваного явища є показник, що свідчить про ступінь сформованості того чи того критерію. Зазначимо, що вибір критерію здебільшого зумовлений правильністю добору його показників. Спираючись на теоретичні результати дослідження, критеріями сформованості культури почуттів виступили особистісний, професійно-орієнтаційний та регулятивний.

За допомогою особистісного критерію оцінювався індивідуально-спонукальний компонент у структурі культури почуттів майбутніх учителів. Уважаємо, що вчитель значно впливає на особистість учня, в тому числі й на формування його культури почуттів. Для цього він повинен бути спрямованим на педагогічну діяльність у цілому, усвідомлювати мету і мотиви навчальної діяльності, володіти інформацією про зміст педагогічної діяльності, як наслідок позитивно ставитися до набуття професійних знань і



вмінь.

Не менш важливою якістю особистості вчителя в педагогічному процесі виступає його емпатійність, оскільки без уміння сприймати почуття іншої людини, як власної, неможливо виконувати педагогічну діяльність на високому професійному рівні. Відомо, що зазначена якість сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, входженню у прихований зміст спілкування, психічний стан учня, що відображається передусім невербальними засобами (інтонацією, жестами, мімікою, позами) і виражається у співпереживаннях, співучасті, які ґрунтуються на почуттях, емоційному відгуку на іншу людину [105].

Необхідною в педагогічній діяльності можна вважати відповідальність за свої почуття, вчинки перед довколишніми; а також за створення в собі й учнях позитивних емоційних станів і сприятливого емоційного клімату в навчально-виховному процесі, що сприятиме формуванню в учнів культури почуттів. Виховання культури почуттів передбачає розширення сфери відповідальності всіх суб'єктів педагогічного процесу за свої слова, вчинки, дії, результати діяльності, поступовий прогрес у взаємодії суб'єктів спілкування, у взаємодії особистості і суспільства [121, с.76].

На нашу думку, майбутній учитель повинен володіти й такою якістю, як справедливість. Тобто неупереджено ставитися до учнів, їхніх батьків, будувати правильні відносини з ними, поводитися відповідно до морально-етичних і правових норм.

З огляду на зазначене, показниками особистісного критерію в комплексі можуть виступати: ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, сформованість емпатійності, наявність почуття відповідальності і справедливості.

Когнітивно-діяльнісний компонент культури почуттів майбутніх учителів оцінювався за допомогою професійно-орієнтаційного критерію. Першим його показником вважаємо обізнаність студентів щодо варіативності проявів почуттів. На нашу думку, саме обізнаність щодо сутності почуттів та

емоцій дітей, усвідомлення значущості цих знань у професійній діяльності, вміння оцінювати психологічний клімат у колективі та емоційний стан школярів, коригувати їхні почуття сприятимуть формуванню культури почуттів у студентів й, у свою чергу, допоможе формувати зазначений феномен в учнів.

Іншим показником, що може характеризувати досліджуване явище, виступає розвиненість емоційного інтелекту. Зважаючи на те, що вчитель повинен розуміти емоції як свої, так і школярів, керувати ними, без чого неможливо побудувати продуктивний навчально-виховний процес. Стикаючись із труднощами, що часто зустрічаються в педагогічно-професійній діяльності, педагоги із розвиненим емоційним інтелектом більш здатні проаналізувати те, що вони відчують, як ці почуття впливають на поведінку учнів, а також вибрати власну поведінку, адекватну ситуації, яка виникла. Зазначені здібності є необхідними для професії вчителя й безумовно характеризують його культуру почуттів.

Наступним показником професійно-орієнтаційного критерію вважаємо сформованість у студентів комунікативних умінь, які забезпечують ефективність її спілкування і співіснування з іншими людьми. До останніх слід віднести вміння ініціювати відкритість до контактів, відгук на ініціативу інших; виразно повідомляти словами і мімікою свою готовність спілкуватися; вміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; вміння дорожити взаєминами [220], без наявності яких, на нашу думку, неможливо говорити про сформованість культури почуттів у майбутніх учителів.

Останнім показником зазначеного критерію виступає сформованість умінь приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях, якими насичена вчительська професія. Адже, безперечно, під час прийняття рішення необхідно володіти своїм почуттями, враховувати емоційний стан школярів, розуміти їхні переживання.

Відтак, у цілому показниками професійно-орієнтаційного критерію

обрано такі, як-от: обізнаність студентів щодо варіативності проявів почуттів, розвиненість їхнього емоційного інтелекту, сформованість комунікативних умінь та вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Рефлексивно-варіативний компонент у структурі культури почуттів оцінювався за допомогою регулятивного критерію, першим показником якого вважаємо сформованість у майбутніх учителів конфліктоусталеності. На нашу думку, саме вміння правильно обирати поведінку в конфліктних ситуаціях, контролювати свої почуття, що при цьому виникають, а також почуття й емоції школярів задля запобігання виникнення конфлікту є важливою характеристикою культури почуттів.

Не менш важливим показником, притаманним зазначеному феномену, на нашу думку, є емоційна гнучкість, яка є невід'ємною властивістю у професійній діяльності педагога. Від того, наскільки він може варіювати свої почуття, уміло їх варіювати в разі виникнення непередбачуваних ситуацій, багато в чому залежить успіх його діяльності та діяльності учасників педагогічного процесу.

Уміння емоційної саморегуляції, сформованість якого допоможе запобігти «емоційному вигоранню», виснаженню і сприятиме отриманню задоволення своєю професією також вважаємо невід'ємною властивістю культури почуттів. Зазначене вміння передбачає здатність учителя врегулювати почуття, які виникають у тій чи тій ситуації, неупереджено ставитися до її учасників, позбавлятися від негативних емоцій, що часто заважають у професійній діяльності

Останнім показником було обрано сформованість рефлексивних умінь, оскільки не аналізуючи свою діяльність та діяльність учнів, не враховуючи попередніх помилок або успішних дій, педагог не зможе коригувати й конструктивно налагоджувати взаємовідносини з учасниками педагогічного процесу. З огляду на це, рефлексивні вміння вважаємо важливою якістю, що характеризує культуру почуттів майбутніх учителів.

Відтак, показниками регулятивного критерію виступають сформованість

у студентів конфліктоусталеності, розвиненість у них емоційної гнучкості, емоційної саморегуляції та рефлексивних умінь.

На підставі визначених критеріїв та показників було дібрано відповідні методики, що використовувались у ході експериментально-дослідної роботи (див. табл. 2.3).

**Таблиця 2.3.**

Методики, що використовувались упродовж експериментальної роботи

компо- ненти	кри- терії	показники	Методики
Індивідуально-спонукальний	Особистісний критерій	наявність ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності	самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптована анкета М.Фетіскіна)
		сформованість емпатійності	методика «Здібність педагога до емпатії» (В.Бойко)
		наявність почуття відповідальності	тест «Чи відповідальна Ви людина?» (А. Махнач)
		наявність почуття справедливості	тест «Чи справедлива Ви людина?» (Т.Анисимов)
Когнітивно-діяльнісний	Професійно-	обізнаність щодо варіативності проявів почуттів	картка самооцінки, розроблена автором
		розвиненість емоційного інтелекту	діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)
		сформованість комунікативних умінь	тест оцінки комунікативних умінь (М.Фетіскін)

	орієнтаційний критерій	сформованість умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях	оцінка наявності волевих якостей (А. Востріков)
--	------------------------	--	---

Рефлексивно-варіативний	Регулятивний критерій	сформованість конфліктоусталеності	методика визначення рівня конфліктоусталеності (М.Фетіскін)
		розвиненість емоційної гнучкості	тест «Емоційна спрямованість студентів» (Б. Додонов)
		сформованість умінь емоційної саморегуляції	тест самооцінки психічних станів (Г. Айзенк)
		сформованість рефлексивних умінь	самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії (М.Фетіскін)

Під час проведення дослідження було також використано довготривалі спостереження за поведінкою і взаємовідносинами майбутніх учителів, опитування й бесіди зі студентами, проведення рольових, та ділових ігор, дискусій, вирішення емоціогенних ситуацій тощо.

Рівні сформованості культури почуттів у майбутніх учителів визначались усередненими даними за такою бальною шкалою: 5 балів – ознака виражена дуже сильно; 4 бали – ознака виражена сильно; 3 бали – ознака виражена достатньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена дуже слабо.

Для визначення рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів було обрано єдину діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до того чи того рівня. Вважаємо, що перехід студентів на більш високий рівень культури почуттів зумовлений їхніми професійними й особистісними якостями.

Було обрано такі рівні сформованості культури почуттів: низький, задовільний, високий. Рівні визначалися за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв. Межами розподілу встановлено: 1,0-2,4 балів – низький рівень; 2,5-3,9 балів – задовільний рівень; 4,0-5,0 балів – високий рівень.

Конкретизуємо змістову характеристику рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів.

Високий рівень сформованості культури почуттів властивий студентам, які вирізняються здатністю налагоджувати доброзичливі стосунки з довколишніми, володіють арсеналом комунікативних прийомів та допомагають встановлювати оптимальну комунікативну взаємодію із співрозмовниками. При цьому демонструють упевненість у спілкуванні, оскільки володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, системою знань щодо варіативності проявів почуттів людини, а відтак, швидко реагують на переживання інших, спрямовують власні хвилювання в контексті ситуації взаємодії. Все це дає підстави майбутнім учителям обирати правильне рішення в ситуації швидкої зміни емоційних реакцій довколишніх. У спілкуванні з людьми, які їх оточують, у них яскраво виражена емпатійна складова (тобто вони володіють прийомами емпатійного слухання, чуйні, демонструють правильне декодування різних переживань та оцінювання ситуації), що дозволяє відповідально ставитися до прийняття важливих рішень, не уникати участі у конфліктних та суперечливих ситуаціях. Внутрішня тенденція до доброзичливого ставлення до довколишніх спрямовує їх на оволодіння педагогічною майстерністю, мотивує на постійне самовдосконалення професії вчителя. До того ж, усвідомлюючи її складність, студенти-майбутні педагоги виявляють емоційну гнучкість, здатність уникати конфліктних ситуацій, швидко обирати адекватну емоційну реакцію щодо специфіки комунікативної взаємодії. Прагнення до вмілої саморегуляції дозволяє гнучко реагувати на різноманітні ситуації, що виникають у ході професійної взаємодії.

Задовільний рівень сформованості культури почуттів притаманний студентам, які переважно обізнані з різноманіттям проявів почуттів людини, розуміють необхідність урахування емоційних реакцій довколишніх. Здебільшого в них розвинений емоційний інтелект. Сформованість комунікативних умінь дозволяє їм без утруднень налагоджувати ефективну

професійну та педагогічну взаємодію, у ситуаціях спілкування вони приймають здебільшого правильні рішення, послуговуючись інтуїтивним розумінням емоційного стану співрозмовника. Доброзичливе емпатійне ставлення до довколишніх зумовлює прагнення до оволодіння педагогічною професією; відповідальність, схильність до комунікації з довколишніми спрямовують на набуття досвіду ефективного діалогу, усвідомлюють значущість емоційної саморегуляції у професійній діяльності. Вони здебільшого вміло контролюють власні хвилювання, водночас прагнуть розвивати емоційну гнучкість, вдосконалювати культуру почуттів з метою підвищення конфліктоусталеності як невід'ємного елемента ефективної професійно-педагогічної діяльності.

До низького рівня віднесено студентів, яким властива емоційна неврівноваженість, надмірні хвилювання заважають прийняттю рішень, розв'язанню складних ситуацій комунікативної взаємодії. Фрагментарність знань щодо варіативності почуттів довколишніх не дозволяє їм адекватно відреагувати на емоційні вияви співрозмовників, що утруднює встановлення ефективних відносин з довколишніми, заважає спілкуванню з колегами, учнями. Саме недостатність розвитку наявних комунікативних умінь, і, як наслідок, відсутність досвіду вирішення складних ситуацій комунікативної взаємодії не дозволяє здобути досвіду емпатійного слухання, що унеможлиблює набуття навичок відповідного співпереживання, розуміння емоцій інших людей, що нерідко призводить до уникання ситуацій комунікативної взаємодії. Такі студенти-майбутні вчителі не схильні до активного спілкування з довколишніми, побоюються ситуацій професійно-педагогічної взаємодії з учнями, колегами. Така поведінка подекуди призводить до виникнення напруги, у ході вирішення якої вони втрачають контроль над власними хвилюваннями, не можуть адекватно відреагувати на емоційний вияв комуніканта. При цьому спілкування з такими студентами має знеособлений характер, а відсутність емоційної гнучкості призводить до напруженості, порушення гармонії спілкування з довколишніми. Вони не



здатні усвідомлювати провідну роль емоційно-комунікативної сфери людини – майбутнього представника педагогічної професії, тому в цих студентів нерідко спостерігається недостатній рівень мотивації на професію вчителя.

Перед початком експериментальної роботи зі студентами було проведено бесіду з метою визначення їхньої обізнаності щодо культури почуттів та її ролі у професійній діяльності вчителя. Внаслідок бесіди було з'ясовано, що більшість респондентів розуміють культуру почуттів, як «уміння стримувати свої емоції» (54%), «необхідність приховувати свої справжні почуття в роботі з дітьми» (32%), 14% опитуваних не змогли відповісти на це запитання. Стосовно ролі культури почуттів у діяльності вчителя студенти не змогли дати визначення більшості видів почуттів. На запитання «Якими якостями характеризується вчитель, який володіє культурою почуттів?» відповіді були тотожними: «він повинен бути доброзичливим» (38%), «любити дітей» (83%), «завжди бути в гарному гуморі» (27%), «бути справедливим щодо школярів» (17%), «не виявляти почуття роздратованості, гніву та інших негативних емоцій» (64%), «не мати почуття провини» (7%).

На запитання «Чи вважаєте Ви, що у Вас сформована культура почуттів» лише 12% студентів дали ствердну відповідь, інші респонденти не змогли дати однозначної відповіді.

Одержані дані засвідчують, що студенти недостатньо обізнані відносно культури почуттів і не усвідомлюють належним чином її ролі у професійній діяльності, не вважають, що ця якість у них сформована. На нашу думку, це пояснюється насамперед тим, що увага шкільних учителів і викладачів вищих навчальних закладів не зосереджується на цій проблемі, не здійснюється цілеспрямована робота щодо формування культури почуттів у школярів та студентів.

Наведені попередні дані в певній мірі підтвердили й результати діагностики рівнів сформованості показників культури почуттів майбутніх учителів за обраними методиками.

Для виявлення рівня сформованості культури почуттів за першим показником «самооцінка професійно-педагогічної мотивації» використовувалась адаптована анкета М. Фетіскіна (див. Додаток Б.1). Методика дозволяє з'ясувати, на якому рівні в респондента виявляється схильність та потяг до професійно-педагогічної діяльності, а саме: чи має місце епізодичний або поверховий інтерес, чи яскраво виражений функціональний інтерес до цієї діяльності, чи вирізняється майбутній фахівець наявністю стійкої потреби свідомо та систематично оволодівати основами професійно-педагогічної майстерності.

Як показало дослідження, відповіді студентів на запитання здебільшого збігалися. Наведемо основні з них. Так, на високому рівні респонденти оцінили свою професійно-педагогічну мотивацію за такими твердженнями: «Читаю тільки цікаві статті з педагогічних газет (за порадами друзів, за прізвиськом автора тощо) (13,2% ЕГ і 13,5% КГ), «На придбання цієї літератури власних коштів не витрачаю» (18,1% ЕГ та 17,8% КГ), «Цікавлюся шкільними справами знайомих дітей (сусідів тощо)» (23% ЕГ і «21,3% КГ)) «Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них присутні цікаві факти з життя людей – інтриги, плітки тощо» (11,7% ЕГ та 12,4% КГ), «Я люблю слухати лекції (розповіді) про роботу вчителів» (8,6% ЕГ і 8,9% КГ).

На задовільному рівні були оцінені студентами такі твердження: «Уважаю, що лекції з педагогіки містять нескладний матеріал, їх можна не записувати, на семінарах з цього предмета намагаюсь не виступати» (28,1% ЕГ і 27,6% КГ), «Зупиняюсь та читаю матеріал, що представлений в шкільному методичному куточку тільки тоді, коли отримую таке завдання від викладача, а сам по собі такий матеріал мене не цікавить» (39,4% ЕГ і 39,7% КГ), «Залюбки беру участь в обговоренні педагогічних ситуацій за першої ж можливості» (41,3% ЕГ та 42,1% КГ), «Під час підготовки до семінарських та практичних занять першочергово виконую ті завдання, за які можу отримати високу оцінку, але не ті, які можуть бути більш цікавими для майбутньої роботи» (32,5% ЕГ і 31,9% КГ).

На низькому рівні студенти оцінили твердження: «Із нетерпінням чекаю «дня школи», ситуацій спілкування із дітьми, педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в умовах школи» (43,1% ЕГ і 42,8% КГ), «Намагаюсь купувати нову літературу з педагогічного досвіду та з психології» (57,2% ЕГ та 57,5% КГ), «Занотовую з журналів та газет статті про досвід роботи шкіл, проблеми сучасної молоді» (48,4% ЕГ і 48,8% КГ), «Читаю більшість газет та журналів, присвячених школі» (50,1% ЕГ та 49,7% КГ), «Спостерігаю за досвідом майстерних учителів тільки в час, відведений на педагогічну практику» (52,4% ЕГ і 52,7% КГ), «Відшуковую матеріал, який висвітлює інноваційні процеси в освітніх закладах, у сфері інформаційних послуг» (39,1% ЕГ та 41,3% КГ), «Мені подобається працювати з педагогічною літературою в бібліотеці, читальній залі, вдома (у вільний час)» (41,6% ЕГ і 41,3% КГ), «Завжди погоджують приймати участь у роботі педагогічного гуртка, конференції» (52,4% ЕГ та 51,9% КГ).

Майбутніх учителів, які набрали від 1 до 30 балів – було віднесено до низького рівня наявності ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, від 31 до 46 балів – до задовільного рівня, від 47 до 60 балів – до високого рівня. Узагальнені одержані дані подано в таблиці 2.4.

Для визначення рівня сформованості емпатійності було обрано методику В. Бойка «Діагностика здатності до емпатії» (див. Додаток Б.2), яка спрямована на виявлення емпатійних тенденцій (вміння співпереживати) особистості. Студентам пропонувалося відповісти на 36 тверджень, відповіді на які оцінювалися відповідними балами: «не знаю» – 0 балів, за відповідь «ні, ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5. Респондентів, які набрали від 0 до 36 балів було віднесено до низького рівня сформованості емпатійності, від 37 до 62 балів – до задовільного рівня, від 63 до 90 балів – до високого рівня. Узагальнені одержані дані подано в таблиці 2.4.

Визначення рівня сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за показником «наявність почуття відповідальності» здійснювалося

за допомогою тесту «Чи відповідальна Ви людина» (за А. Махначем) (див. Додаток Б.3), що виявляє ставлення особистості до виконання справи. Зазначимо, що найбільшу кількість балів було отримано за такими твердженнями, як-от: «Я вважаю, що робота не повинна залежати від особистого життя» (73,4% ЕГ і 76,2% КГ), «Для мене важливо, щоб моя робота приносила користь іншим» (61,8% ЕГ та 62,4% КГ), «Я можу зізнатись у тому, що був неправий» (48,1% ЕГ і 46,9% КГ), «Виконана справа приносить мені задоволення» (87,5% ЕГ та 88,2% КГ).

Деякі нижчі бали одержали твердження: «Якщо я позбавляюсь улюбленого заняття, життя втрапить для мене сенс» (53,8% ЕГ і 54,3% КГ), «Я завжди підкоряюся вказівкам вищестоящого – начальника» (48,7% ЕГ і 49,1% КГ), «Інколи так трапляється, що я беру на себе зобов'язання інших» (36,5% ЕГ і 36,7% КГ), «Я здатний доводити до логічного кінця свої плани» (68,3% ЕГ і 68,9% КГ), «Багато хто вважає, що я відповідально ставлюся до роботи» (38,4% ЕГ і 37,9% КГ), «Приймаючи рішення, я повинен чітко уявляти, як воно позначиться на справі» (33,8% ЕГ і 33,6% КГ).

Незначною кількістю балів оцінено показники: «Я досить швидко досягаю необхідних мені результатів» (28,7% ЕГ і 27,8% КГ), «Я здатний бути об'єктивним в оцінці своїх досягнень і невдач» (33,4% ЕГ і 33,7% КГ), «Я завжди повертаюся до того, що зроблено, і виправляю свої помилки» (43,9% ЕГ і 44,2% КГ), «Я завжди закінчую справи, які розпочав» (46,5% ЕГ і 46,8% КГ), «Я досить близько до серця приймаю потреби інших» (53,2% ЕГ і 53,5% КГ).

Зазначимо, що студентів, які набрали 20-25 балів було віднесено до високого рівня наявності почуття відповідальності, 15-19 балів – до задовільного рівня, менше 14 балів – до низького рівня відповідальності. Узагальнені дані, одержані за цим показником, подано в таблиці 2.4.

Останній показник особистісного критерію оцінювався тестом Т. Анісімова «Чи справедлива Ви людина?» (див. Додаток Б.4), що спрямовувався на виявлення того, як людина поводить себе в різних ситуаціях.

Зазначимо, що студентів, які набрали 1-4 бали було віднесено до низького рівня наявності почуття справедливості, 5-7 балів – до задовільного рівня, 8-10 балів – до високого рівня. Узагальнені дані подано в таблиці 2.4.

**Таблиця 2.4.**

Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості показників культури почуттів за особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький Рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності	16,8	16,5	35,8	36,3	47,4	47,2
емпатійність	17,6	18,2	38,9	38,7	43,5	43,1
відповідальність	18,3	18,7	42,6	43,1	39,1	38,2
справедливість	21,8	23,1	47,4	45,3	30,8	31,6

Як видно з таблиці 2.4, у більшості студентів ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності виявлене на низькому (47,4% ЕГ і 47,2% КГ) та задовільному (35,8% ЕГ та 36,3% КГ) рівнях, високий рівень зафіксовано лише у 16,8% респондентів ЕГ і 16,5% КГ. Зазначене може свідчити про те, що в майбутніх учителів ще недостатньо сформоване ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності. На нашу думку, це пов'язане з тим, що вони лише почали вивчати спеціальні предмети фахового спрямування та психолого-педагогічного циклу, що мають за мету надати уявлення про професійну діяльність учителя, усвідомлення її значущості, необхідності отримання почуття задоволення від її здійснення тощо. Наведене дає підставу пошуку вдосконалення шляхів підвищення ціннісного ставлення студентів до професійно-педагогічної діяльності під час формувального експерименту.

Низький рівень емпатійності виявили 43,5% студентів ЕГ та 43,1% КГ, що вказує на те, що вони відчувають труднощі в налагодженні стосунків із

людьми, цінують людей переважно за їхні прагматичні дії та недостатньо враховують їх, подекуди не розуміють емоційних проявів, вважаючи їх несуттєвими. Задовільний рівень показали 38,9% респондентів ЕГ і 38,7% КГ. Ці студенти під час спілкування уважні, намагаються зрозуміти те, що висловлене словами, натомість відчувають певні труднощі у прогнозуванні стосунків між людьми, читаючи художні твори або переглядаючи фільми. Більше стежать за розвитком подій, ніж за переживаннями героїв. Високий рівень зафіксовано у 17,6% майбутніх учителів ЕГ та 18,2% КГ. Для цих студентів характерним є швидке реагування на настрій співрозмовника, вони дуже вразливі, з великим інтересом ставляться до людей, великодушні, здатні вибачати. Студенти швидко налагоджують стосунки з довколишніми, намагаються уникати конфліктів, більше довіряють почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Одержані результати вказують на необхідність посилення уваги з боку викладачів до формування емпатійності в майбутніх учителів, акцентування на значущості того, що відчувають студенти в тих чи тих ситуаціях, їхніх зусиль у налагодженні доброзичливих стосунків між ними, прояву чуйності, доброзичливості, великодушності недостатньо.

Наявність почуття відповідальності на низькому рівні виявлено у 39,1% студентів ЕГ і 38,2% КГ. Вони схильні до спонтанних, а інколи і непослідовних рішень, часто не здатні приймати їх відповідально, легковажно ставляться до своїх обов'язків. На задовільному рівні перебувало 42,6% респондентів ЕГ та 43,1% КГ. Ці студенти володіють почуттям відповідальності й обов'язку, натомість їм важливо бути впевненими, що від них ніхто не потребує більше того, що вони можуть зробити. Подекуди такі майбутні вчителі бувають надто пасивними, хоча й здатні приймати відповідальні рішення і доводити розпочату справу до кінця. Високий рівень відповідальності зафіксований у 18,2% майбутніх учителів ЕГ і 18,7% КГ. У зазначених студентів розвинене почуття обов'язку. Зазвичай вони доводять розпочату справу до кінця, часто беруть на себе відповідальність за інших людей, охоче всім допомагають, здатні жертвувати собою в інтересах інших.

Почуття справедливості на низькому рівні визначили 30,8% студентів ЕГ і 31,6% КГ, задовільний рівень виявили 47,4% респондентів ЕГ та 45,3% КГ, на високому рівні зафіксовано 21,8% майбутніх учителів ЕГ і 23,1% КГ. Одержані дані свідчать про те, що більшість студентів намагаються бути справедливими щодо довколишніх людей, хоча й не завжди в них це виходить. Подекуди вони бувають надмірно категоричними, не вибачаючи «промахів» інших, вважаючи свою думку єдиною правильною. Зважаючи на те, що для вчителя почуття справедливості є надзвичайно важливим, виникає потреба пошуку шляхів цілеспрямованої роботи щодо підвищення зазначеної особливості в ході навчально-професійної підготовки студентів – майбутніх учителів.

Для визначення рівня сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за показником «обізнаність щодо варіативності проявів почуттів», який характеризує професійно-орієнтаційний критерій, як уже зазначалося було використано шкалу самооцінки (див. Додаток Б.5). Одержані результати розподілялися в такий спосіб: на низькому рівні знаходилися студенти, які отримали від 1,0 до 2,5 балів; на задовільному – від 2,6 до 3,9 балів; на високому рівні – від 4,0 до 5,0 балів. Одержані дані подано в таблиці 2.5.

Зазначимо, що на низькому рівні студентами ЕГ і КГ груп відзначено такі показники, як-от: «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок культури почуттів» (відповідно 1,7 і 1,4 балів), «володіння системою вмінь та навичок необхідних для ефективного формування культури почуттів в учнів» (відповідно 1,4 і 1,6 балів), «уміння об'єктивно оцінювати емоційний стан учасників педагогічного процесу» (відповідно 1,6 і 1,8 балів). На задовільному рівні було одержано такі результати: обізнаність щодо сутності почуттів та емоцій особистості (відповідно 3,5 та 3,2 бали), «усвідомлення значущості культури почуттів у професійній діяльності вчителя початкової школи» (відповідно 3,6 та 3,8 балів), «уміння самостійно й об'єктивно оцінювати психологічний клімат у класному колективі» (відповідно 3,4 і 3,7 балів) та «уміння свідомо коригувати свої почуття й емоції» (відповідно 3,7

та 3,4 балів). На високому рівні студенти позначили такі показники: «знання щодо вищих почуттів людини» (відповідно 4,2 та 4,1 балів), «знання психологічних особливостей учнів» (відповідно 4,1 та 4,3 балів).

Наступний показник «розвиненість емоційного інтелекту» оцінювалася за допомогою методики Н. Холла (див. Додаток Б.6). Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відношення особистості, що репрезентуються в емоціях й керувати емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (емоційна відхідливість); 3) самомотивація (вільне управління своїми емоціями, окрім пункту 14); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей). Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий рівень; 40-69 – задовільний рівень; 39 і менше – низький рівень емоційного інтелекту. Узагальнені дані подано в таблиці 2.5.

З метою визначення рівня сформованості в майбутніх учителів комунікативних умінь було застосовано відповідний тест, що спрямований не тільки на оцінку респондента як співрозмовника, а також визначення його сильних і слабких сторін, а й уміння створити дружню атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника тощо (див. Додаток Б.7). Студентів, які відзначили від 0% до 40% ситуацій, що викликають досаду і роздратування, було віднесено до високого рівня сформованості комунікативних умінь, від 41% до 69% – до задовільного рівня і від 70% до 100% – до низького рівня. Узагальнені одержані результати подано в таблиці 2.5.

Показник професійно-орієнтаційного критерію «сформованість умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях» вимірювався за допомогою методики О. Вострікова «Оцінка вольових якостей» (див. Додаток Б.8). Зазначена методика передбачає виявлення сформованості таких особистості, як «рішучість – нерішучість», «сміливість – боязливість», ініціативність –



безініціативність», «витриманість – невитриманість», «самовладання – відсутність самовладання», «наполегливість – ненаполегливість», «завзятість – відсутність завзятості», «самостійність – несамостійність». При цьому студентів, які набрали від 0 до 29 балів було віднесено до низького рівня, від 30 до 58 балів – до задовільного рівня, від 59 до 87 балів – до достатнього рівня сформованості вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Узагальнені результати подано в таблиці 2.5.

**Таблиця 2.5.**

Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості культури почуттів за професійно-орієнтаційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
обізнаність майбутніх учителів щодо варіативності проявів почуттів	16,8	17,1	38,5	38,3	44,7	44,6
емоційний інтелект	17,9	17,6	37,7	38,9	44,4	43,5
комунікативні вміння	20,7	21,1	35,2	34,7	44,1	44,2
Уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях	11,8	12,1	37,5	36,8	50,7	51,1

Як видно з таблиці 2.5, на низькому рівні оцінили свою обізнаність щодо варіативності проявів почуттів 44,7% майбутніх учителів ЕГ і 44,6% КГ, задовільний рівень виявили 38,5% респондентів ЕГ та 38,3% КГ, високий рівень зафіксовано у 16,8% студентів ЕГ і 17,1% КГ. На нашу думку, одержані результати зумовлені тим, що студенти тільки-но розпочали вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу, а тому вони вже мають певне уявлення щодо психологічних особливостей учнів різного віку, усвідомлюють значущість емоційного стану учнів і необхідності формування сприятливого психологічного клімату у класі. Проте, вони ще не вповні володіють необхідною системою умінь і навичок оцінки стану учнів, на що слід

звернути увагу в подальшій нашій роботі.

Емоційний інтелект у більшості студентів фіксувався на низькому рівні (44,4% ЕГ і 43,5% КГ), задовільний рівень показали 37,7% респондентів ЕГ та 38,9% КГ, на високому рівні зафіксовано 19,9% майбутніх учителів ЕГ і 17,6% КГ. Одержані результати свідчать про необхідність розвитку в майбутніх учителів зазначеної якості впродовж проведення експериментальної роботи.

Більш високі результати виявилися за показником «сформованість комунікативних умінь». Одержані дані розподілились у такий спосіб: низький рівень виявили 44,1% студентів ЕГ і 44,2% КГ, задовільний рівень показали 35,2% респондентів ЕГ і 34,7% КГ, високий рівень зафіксовано у 20,7% майбутніх учителів ЕГ і 21,1% КГ. На нашу думку, такі результати також указують на необхідність посилення уваги з боку викладачів у навчально-професійній підготовці студентів-педагогів відносно розвитку в них комунікативних умінь під час викладання дисциплін. Оскільки студенти доволі критично ставляться до висловлювань, не завжди дають можливість співрозмовнику висловити свою думку, деякі ситуації викликають у них почуття роздратованості. Це свідчить про необхідність звернення особливої уваги під час експерименту на формування в майбутніх учителів будувати комунікативну взаємодію з довколишніми людьми і насамперед з учнями.

Уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях у майбутніх учителів сформовано також переважно на низькому рівні – 50,7% ЕГ і 51,1% КГ, задовільний рівень виявили 37,5% респондентів ЕГ та 36,8% КГ, високий рівень сформованості зазначених умінь зафіксовано лише в 11,8% майбутніх учителів ЕГ і 12,1% КГ. Одержані дані свідчать про те, що студентам здебільшого не надається можливість самостійного прийняття рішень, вони не мали змогу виявляти цю здібність у ситуаціях, що виникають у навчанні. Отже, пошуку шляхів їх формування необхідно приділити належну увагу під час підготовки та проведення формувального етапу експерименту.

Для визначення рівня сформованості конфліктоусталеності майбутніх учителів, що віднесено до регулятивного критерію, було застосовано відповідний тест, запропонований М.Фетіскіним (див. Додаток Б.9), який дозволив за допомогою крайніх суджень визначити найбільш характерну поведінку особистості в конфліктній ситуації. Студентів, які набрали від 1 до 29, балів було віднесено до низького рівня конфліктоусталеності, від 30 до 39 балів – до задовільного рівня, від 40 до 50 балів – до високого рівня зазначеної якості. Одержані результати подано в таблиці 2.6.

Діагностика показника «емоційна гнучкість» здійснювалася за допомогою тестового завдання, розробленого на підставі досліджень В. Семиченко та Б. Додонова (див. Додаток Б.10).

Зазначимо, що найбільші прояви у студентів було отримано за такими почуттями, як-от: альтруїстичні (переживання, що виникають на основі потреб у сприянні, допомозі іншим людям: бажання принести іншим людям радість і щастя, почуття тривоги за їхню долю, співпереживання, почуття надійності, відданості, співчуття), романтичні (виявляються у прагненні до всього незвичайного, таємного: очікування чогось незвичайного і дуже хорошого, світлого; хвилююче почуття сприйняття зміненого довкілля: все здається іншим, незвичайним, сповненим особливої значущості, таємничості), естетичні (пов'язані з ліричними переживаннями: потреба в красі, почуття витонченого, почуття піднесеного і величного; насолода звуками, почуття хвилюючого драматизму, світлого суму поетично-споглядального стану; почуття душевної м'якості, почуття рідного, близького, приємність спогадів про минуле, гірко-приємне почуття самотності).

Середні показники виявилися за такими почуттями: комунікативні (виникають на підставі потреби в спілкуванні: бажання спілкуватися, ділитися думками і переживаннями, почуття симпатії, прихильність, почуття поваги до когось, почуття вдячності, бажання заслужити схвалення від близьких і шанованих людей), глоричні (пов'язані з потребою у самоствердженні, славі: прагнення завоювати визнання, повагу, почуття

враженого самолюбства і бажання взяти реванш, почуття гордості, переваги, задоволення власним зростанням, підвищенням цінності своєї особистості), гедонічні (пов'язані із задоволенням потреби в тілесному і душевному комфорті: насолода приємними фізичними відчуттями від смачної їжі, тепла, сонця тощо; почуття безтурботності, спокою, знемоги, почуття веселощів; приємне бездумне збудження, хтивість) та пугнічні (походять від потреби в подоланні небезпеки, інтересі до боротьби: потреба в гострих відчуттях, захоплення ризиком, почуття спортивного азарту, рішучість, спортивна злість, почуття сильного вольового та емоційного напруження, мобілізація своїх фізичних і розумових здібностей).

Найменше були оцінені такі почуття: праксичні (визначаються успішністю чи неуспішністю діяльності, труднощами її здійснення і завершення: бажання досягти успіху в роботі, почуття напруження, захопленість роботою, приємна втома, приємне задоволення від результатів своєї праці), акізитивні (виникають у зв'язку з інтересом до накопичення, колекціонування: прагнення нагромадження, радість у зв'язку зі збільшенням своїх нагромаджень; приємне почуття від споглядання своїх зібрань) та гностичні (пов'язані з потребою в пізнавальній гармонії: прагнення щось зрозуміти, пізнати суть явищ, почуття здивування або нерозуміння, вагання; почуття ясності або неясності, непевності думки; нестримне прагнення долати суперечності у своїх судженнях, усе систематизувати; почуття здогаду, близькості вирішення проблеми; радість відкриття істини).

Для визначення рівня сформованості емоційної гнучкості було обрано таку шкалу: до високого рівня було віднесено тих студентів, у яких емоційна спрямованість яскраво виражена, до задовільного – помірно виражена, до низького – не виражена. Одержані результати подано в таблиці 2.6.

Для визначення рівня сформованості вмінь емоційної саморегуляції використовувався тест самооцінки психічних станів, розроблений Г. Айзенком (див. Додаток Б.11), який містить чотири шкали: тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Усереднені дані розподілялися за такою

шкалою: студенти, які отримали 0-25 балів віднесено до високого рівня, 26-52 балів – до задовільного рівня, 53-80 балів – до низького рівня. Узагальнені одержані результати подано в таблиці 2.6.

Сформованість рефлексивних умінь оцінювалася методикою самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії М. Фетіскіна (див. Додаток Б.12). Зазначена методика передбачає вивчення того, чи вміє студент аналізувати минулі помилки, свій досвід життєдіяльності. Шкала розподілу результатів була такою: студентів, які набрали від 0 до 36 балів було віднесено до низького рівня, від 37 до 74 балів – до задовільного рівня, від 75 до 150 балів – до високого рівня сформованості вміння рефлексувати. Узагальнені одержані дані подано в таблиці 2.6.

Як свідчать дані таблиці 2.6, одержані результати, як і в попередніх матеріалах, виявилися переважно низькими. Так, за показником «сформованість конфліктоусталеності» на низькому рівні було виявлено 45,4% майбутніх учителів ЕГ і 46,1% КГ, на задовільному – 35,9% респондентів ЕГ та 35,4% КГ, на високому рівні лише 18,7% майбутніх учителів ЕГ і 18,5% КГ. Останнє може, на нашу думку, свідчити про те, що навчанню запобігати й уникати конфліктних ситуацій не приділялася належна увага ні в шкільному, ні у студентському житті студентів. З огляду на це, вони не в достатній мірі можуть правильно поводитись у подібних ситуаціях. Такі результати вказують на необхідність пошуку шляхів та умов для підвищення рівнів конфліктоусталеності студентів у подальшій нашій роботі.

**Таблиця 2.6.**

**Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості культури почуттів за регулятивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Показники	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

конфліктоусталеність	18,7	18,5	35,9	35,4	45,4	46,1
емоційна гнучкість	15,9	16,4	30,3	29,4	53,8	54,2
уміння емоційної саморегуляції	16,9	17,3	35,5	35,8	47,6	46,9
рефлексивні вміння	19,4	19,7	42,7	43,1	37,9	37,2
Загалом	17,7	17,9	36,1	36,0	46,2	46,1

За показником «Розвиненість емоційної гнучкості» було одержано такі дані: в більшості студентів емоційна спрямованість недостатньо виражена (низький рівень) – 53,8% респондентів ЕГ і 54,2% КГ чи виражена помірно (задовільний рівень) – 30,3% студентів ЕГ та 29,4% КГ; яскраво виражена емоційна спрямованість (високий рівень) лише у 15,9% майбутніх учителів ЕГ і 16,4% КГ. Зазначене свідчить про те, що в ході подальшої експериментальної роботи важливо використовувати відповідні навчальні заняття, що спрямовані на підвищення емоційної гнучкості студентів.

Щодо сформованості вмінь емоційної саморегуляції за результатами діагностики було одержано такі результати: низький рівень самооцінки психічного стану виявили 39,1% студентів ЕГ і 39,3% КГ. Ці студенти були надмірно тривожні, характеризувалися низькою самооцінкою. Здебільшого вони уникали труднощів, болісно переживали невдачі, часто проявляли почуття гніву, роздратування, провини. Їм була властива підвищена збудливість, недостатня розвиненість вольових якостей, агресивність, упертість. Вони відчували труднощі у спілкуванні з людьми, не змінювали свої звички, їм важко було переконати в чомусь.

На задовільному рівні оцінили свій психічний стан 47,7% респондентів ЕГ та 46,6% КГ. Для цих студентів була характерна помірна тривожність, вони переживали свої невдачі, проте не виявляли при цьому агресивності. Їхні емоції мали нестабільний характер, коло спілкування в них обмежене. Якщо їх переконати в чомусь, вони можуть змінити свою думку чи позицію.

Високий рівень психічного стану зафіксовано у 13,2% майбутніх

учителів ЕГ і 14,1% КГ. Студенти цього рівня не тривожні; вони відрізнялися адекватною самооцінкою, не боялися труднощів і невдач; спокійні, стримано виявляли свої емоції. У спілкуванні з іншими доброзичливі і терплячі; легко «переключалися» на будь-яку справу.

Виявлено, що рефлексивні вміння на низькому рівні сформовано у 37,9% студентів ЕГ та 37,2% КГ, на задовільному – у 42,7% респондентів ЕГ і 43,1% КГ, на високому – у 19,4% майбутніх учителів ЕГ та 19,7% КГ. Зазначене свідчить про те, що студенти ще недостатньо вміють аналізувати свій досвід спілкування з довколишніми людьми, а також свої можливості, успіхи та невдачі в діяльності. Саме тому постає завдання в ході подальшої експериментальної роботи приділити увагу пошуку умов навчання студентів аналізувати власну діяльність і діяльність інших, результати педагогічної взаємодії, а також почуття, які при цьому виникають.

За результатами експерименту було обчислено середньоарифметичні дані, що дозволило визначити наявні в майбутніх учителів рівні сформованості культури почуттів за компонентами і в цілому (див. табл. 2.7).

Як видно з таблиці 2.7, за індивідуально-спонукальним компонентом у структурі культури почуттів майбутніх учителів низький рівень виявлено у 40,2% студентів ЕГ і 40,0% КГ, задовільний рівень показали 41,2% респондентів ЕГ та 40,9% КГ, високий рівень було зафіксовано у 18,6% майбутніх учителів ЕГ і 19,1% КГ.

**Таблиця 2.7.**

**Результати діагностики рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за компонентами на констатувальному етапі експерименту (у %)**

компоненти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
індивідуально-спонукальний	18,6	19,1	41,2	40,9	40,2	40,0
когнітивно-	16,8	17,1	37,3	37,1	45,9	45,8

діяльнісний						
рефлексивно-варіативний	17,7	17,9	36,1	36,0	46,2	46,1
Загалом	17,7	18,1	38,2	38,0	44,1	43,9

За когнітивно-діяльнісним компонентом низький рівень виявили 45,9% студентів ЕГ і 45,8% КГ, задовільний рівень – 37,3% респондентів ЕГ та 37,1% КГ, високий рівень було зафіксовано в 16,8% майбутніх учителів ЕГ і 17,1% КГ.

За рефлексивно-варіативним компонентом на низькому рівні було виявлено 46,2% студентів ЕГ і 46,1% КГ, задовільний рівень показали 36,1% респондентів ЕГ та 36,0% КГ, високий рівень було зафіксовано у 17,7% майбутніх учителів ЕГ і 17,9% КГ.

Як бачимо сформованість культури почуттів у майбутніх учителів виявлена здебільшого на низькому рівні – 44,1% студентів ЕГ і 43,9% КГ, задовільний рівень виявлено у 38,2% респондентів ЕГ та 38,0% КГ, високий рівень зафіксовано у 17,7% майбутніх учителів ЕГ та 18,1% КГ.

Для поглибленої перевірки достовірності одержаних результатів рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів було використано розрахунок  $\lambda$ -критерію між двома емпіричними даними (за  $\lambda$  – критерієм Колмогорова-Смирнова [201, С.142-152]).

При цьому, за результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу  $H_0$ : різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності не відрізняється від рівномірного розподілу.

Алгоритм розрахунку  $\lambda$ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту

1. До таблиці 2.8 заносимо за рівнями відповідні емпіричні



частоти, одержані в контрольній (1 стовпчик) та експериментальній (2 стовпчик) групах.

2. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_1}, \quad (2.1)$$

де  $f_e$  – емпірична частота на певному рівні,

$n_1$  – кількість осіб контрольної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в контрольній групі до 3 стовпчика таблиці 2.8.

3. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в експериментальній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_2}, \quad (2.2)$$

де  $f_e$  – емпірична частота на певному рівні,

$n_2$  – кількість осіб експериментальної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в експериментальній групі до 4 стовпчика таблиці 2.8.

4. Підраховуємо накопичені емпіричні частоти для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^*, \quad (2.3)$$

де  $\sum f_j^*$  – частість, що накопичена на попередніх рівнях,

$j$  – порядковий номер рівня;

$f_j^*$  – частість цього рівня.

Одержані результати записуємо у п'ятий стовпчик таблиці 2.8.

5. Для експериментальної групи розрахунки здійснюються за тими самими формулами. Одержані результати записуємо в шостий стовпчик таблиці 2.8.

6. Підраховуємо різницю між накопиченими частостями за кожним рівнем. Записуємо в сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаємо

їх як  $d$ .

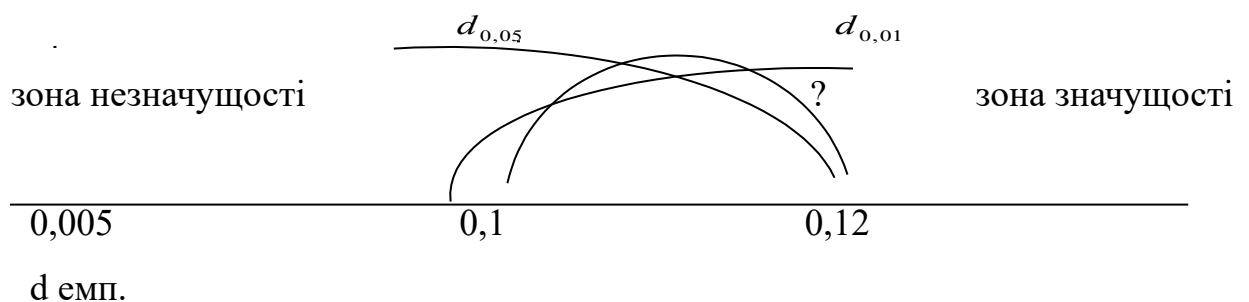
7. Визначасмо в сьомому стовпчику найбільшу абсолютну величину різності  $d_{\max}$ .

**Таблиця 2.8.**

**Розрахунок  $\lambda$  -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різність $\Sigma f_{\text{ЕГ}}^* - \Sigma f_{\text{КГ}}^*$ $d$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{\text{ЕГ}}^*$	$\Sigma f_{\text{КГ}}^*$	
1 (високий)	31	32	0,178	0,180	0,178	0,180	0,002
2 (задовільний)	66	68	0,379	0,382	0,557	0,562	<b>0,005</b>
3 (низький)	77	78	0,443	0,438	1	1	
Суми	174	178	1	1			

За таблицею критичних значень  $d_{\text{кр}} = 0,1$  (при  $p \leq 0,05$ ) і  $d_{\text{кр}} = 0,12$  (при  $p \leq 0,01$ ). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

$n_2$  – кількість спостережень в експериментальній групі,

$d_{\max}$  - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,005 \cdot \sqrt{\frac{174 \cdot 178}{174 + 178}} = 0,05$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [201, с.329] з  $p = 0,999$ ,  $\lambda_{кр} = 1,36$ . Було одержано  $\lambda_{емп} = 0,05$ . Отже,  $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_0$ .

Відтак, на підставі одержаних результатів можна констатувати, що дані поглибленої математичної статистики певною мірою підтверджують попередні результати і дають підставу більш впевнено стверджувати про необхідність організації цілеспрямованої роботи з формування культури почуттів у навчально-професійній підготовці студентів під час подальших наших дослідів на рівні формувального етапу експерименту.

## 2.2. Реалізація моделі формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

На підставі теоретичного дослідження проблеми формування культури почуттів у майбутніх учителів і результатів констатувального етапу дослідження було побудовано модель формування зазначеного феномена.

Зауважимо, що метод моделювання лежить в основі будь-якого наукового дослідження. У науковій літературі ця категорія трактується як репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення (І. Фролов [246, с.289-290]), як метод дослідження, що визначається через оперування дослідником моделями (схемами) як відображенням факторів, речей і відношень певної царини знань у вигляді більш простої і наочної структури (Л. Романкова [184]).

Інші дослідники (Н. Остапенко [159]), розглядаючи педагогічне моделювання, зазначають, що воно є одним із етапів здійснення педагогічного проектування, який передбачає формулювання мети створення певної системи, процесу чи ситуації та основних шляхів їх досягнення. При цьому автор наголошує, що основний зміст цього процесу полягає в тому, щоб за результатами експерименту з моделями можна було отримати відповідь про характер ефектів, які пов'язані з досліджуваним об'єктом.

Метод моделювання, конкретизує В. Вітлінський [40, с. 44], передбачає, що об'єкт вивчається не безпосередньо, а шляхом дослідження іншого об'єкта, який у певному відношенні є аналогом першого. Тобто модель – це об'єкт, що заміщує оригінал і відбиває його найважливіші риси і властивості для конкретного дослідження, його мети за обраної системи гіпотез.

Як систему, що, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації, визначає модель С. Омельченко [157]. Аналогічне трактування знаходимо у Н. Хагера [250, с.130], який розглядає

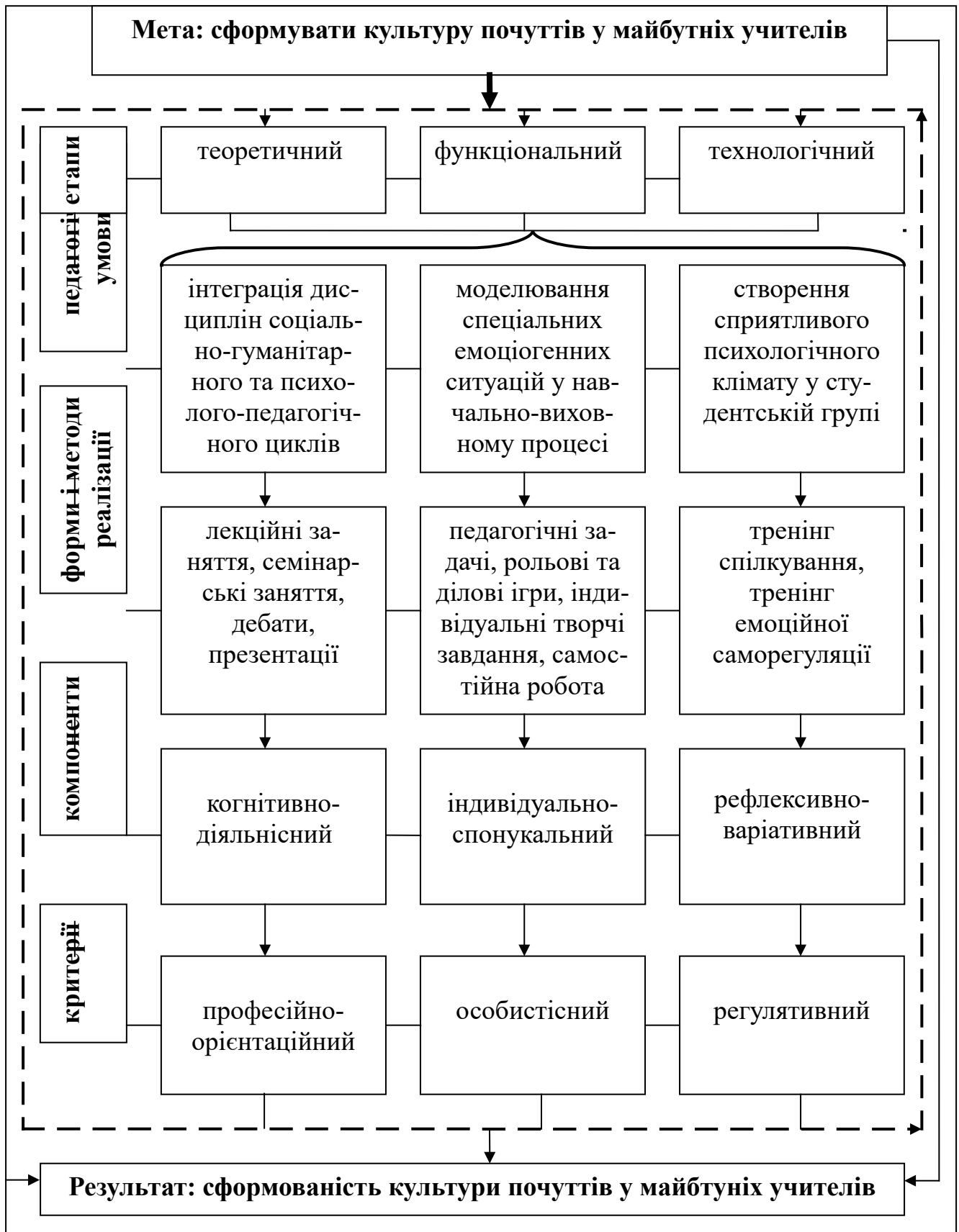
модель як уявно подану чи матеріально реалізовану систему, що адекватно відображає об'єкт дослідження чи аналогічно відтворює специфічні властивості й співвідношення. Вона, продовжує науковець, повинна бути спроможною представити об'єкт так, щоб полегшити його вивчення, забезпечити отримання про цей об'єкт нових знань, складання прогнозів, краще управління певними явищами чи оптимізація певних об'єктів чи процесу, чи моделювання певних властивостей об'єктів (процесу).

На підставі вищезазначеного в роботі під моделлю будемо розуміти схематичне відображення основних структурних компонентів формування культури почуттів майбутніх учителів (див. рис. 2.1).

Презентовану модель було розроблено для проведення наступного етапу експерименту, метою якого було формування культури почуттів у майбутніх учителів під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Задля реалізації моделі передбачалося проведення поетапної цілеспрямованої роботи із упровадженням визначених педагогічних умов. Зазначимо, що педагогічні умови було задіяно комплексно впродовж експериментальної роботи, оскільки всі вони в цілому впливають на формування культури почуттів у майбутніх учителів, проте на кожному з етапів одна з них визначалась як домінуюча.

Так, на теоретичному етапі в якості останньої впроваджувалась педагогічна умова «інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів», що сприяла набуттю студентами необхідних знань щодо культури вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі. Засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступали лекційні та семінарські заняття спецкурсу і таких навчальних дисциплін, як «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Соціологія», «Культурологія», а також дискусії, міні-лекції з презентаціями,



**Рис. 2.1. Модель формування культури почуттів у майбутніх учителів**

що передбачали як подання навчального матеріалу викладачами, так і

самостійну пошукову роботу студентів.

На етапі домінують виступила педагогічна умова «моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі», що передбачала формування й відпрацьовування студентами практичних умінь за допомогою вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій, рольових ігор, виконання індивідуальних творчих завдань і самостійної роботи.

Технологічний етап передбачав використання такої домінують педагогічної умови, як «створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі» і був спрямований на набуття студентами вмінь і навичок міжособистісної комунікації та емоційної саморегуляції в межах студентської групи. Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливала на формування визначених компонентів культури почуттів (когнітивно-діяльнісний, індивідуально-спонукальний, рефлексивно-варіативний), сформованість яких оцінювалася за допомогою відповідних критеріїв (професійно-орієнтаційний, особистісний, регулятивний). Результатом реалізації моделі виступила сформованість культури почуттів у майбутніх учителів.

Експериментальна робота проводилася зі студентами третіх курсів Інституту мов світу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, які склали експериментальну групу (174 особи). Студенти Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького склали контрольну групу, в якій формувальний експеримент не проводився, навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи з формування культури почуттів у майбутніх учителів.

При цьому виходили з того, що за змістом навчальні дисципліни як в експериментальній, так і в контрольній групах передбачали формування

основ культури почуттів. Натомість в експериментальній вибірці ця робота здійснювалася цілеспрямовано, а в контрольній групі вона реалізовувалась опосередковано в межах тих навчальних дисциплін, що і в попередніх студентів, проте без системного та комплексного підходу, що передбачав інтеграцію цих предметів та відповідний науково-методичний супровід.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності поетапної реалізації розробленої моделі формування культури почуттів у майбутніх учителів, що ґрунтувалася на впровадженні в навчально-виховний процес визначених педагогічних умов.

Задля досягнення поставленої мети в ході формувального етапу експерименту вирішувалися такі завдання:

- опанування теоретичних знань на лекційних та семінарських заняттях, що ґрунтувалися на застосуванні проблемного методу та полілогу, а також під час самостійної роботи студентів;
- відпрацювання на практичних заняттях необхідних умінь прояву культури почуттів за допомогою рольових ігор, вирішення педагогічних завдань, розв'язання конфліктних ситуацій, виконання індивідуальних творчих завдань;
- закріплення й удосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проведення тренінгів.

Розкриємо змістовий аспект формувального етапу експерименту, в основу якого було покладено вивчення спецкурсу «Основи формування культури почуттів у майбутніх учителів», розрахованого на 45 годин (1,5 кредити), з них 8 годин було відведено на лекційні та семінарські заняття, 28 годин на практичні заняття, 9 годин – на самостійну роботу студентів (Див. Додаток Д).

На теоретичному етапі формувального експерименту реалізовувалася педагогічна умова «інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів» під час проведення лекційних та семінарських занять зі спецкурсу, а також таких дисциплін, як «Психологія»,



«Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Соціологія», «Культурологія».

Матеріал першої лекції спецкурсу «Феномен культури почуттів у теорії емоційності особистості» було розроблено з метою ознайомлення студентів з історичним контекстом виникнення теорії емоційності людини; генезою понять «культура», «емоції», «емоційна усталеність», «емоційна сфера людини».

У цьому контексті лекційний матеріал було присвячено таким проблемам як-от: «Термінологічне підґрунтя теорії емоційності людини» та «Динаміка розгортання наукових уявлень щодо феномена емоційна культура та культура почуттів».

Насамперед на лекційних заняттях ми вважали доцільним розглянути еволюцію концептів «Культура» та «Емоції» в історико-філософському розгортанні. Студенти доходили висновків, що витoki теорії емоційності людини містяться в науковому доробку видатних учених Б. Ананьєва [2], Л. Виготського [46], С. Рубінштейна [187] та ін.

Крім того, акцентувалась увага студентів на наявності широкого спектру емоційних проявів людини. Відтак, майбутні вчителі дізнавалися, що «емоційна культура» входить до більш ширшого поняття «психологічної культури», яке охоплює всю особистість людини, а становлення емоційної сфери людини – важлива умова її розвитку як особистості.

З метою фундаменталізації набутих знань студентам було запропоновано взяти участь у дебатах «Теорія почуттів – минуле і сучасне». Перед тим, як провести дебати, студентам було запропоновано підготувати короткі повідомлення, які містили аналіз різних теорій почуттів та емоцій людини (онтологічна, біологічна, інформаційна) та довести, що саме ця теорія має концептуальне значення для сучасного розуміння їх значення у становленні людини як особистості. У ході презентації та обговорення такого матеріалу студенти розмірковували над складністю теорії почуттів та емоцій людини, усвідомили, що існує велика кількість термінологічних одиниць, які відображають феноменологію емоційності людини, зокрема: «емоційна

сфера», «емоційна культура», «культура почуттів».

Матеріал другої лекції «Культура емоцій і почуттів людини» було присвячено розгляду тих якостей та властивостей особистості, що безпосередньо пов'язані з рівнем емоційності людини, як-от: емоційність, емоційна сензитивність, емоційна стійкість, емоційний інтелект, емпатійність, комунікативність, емоційна саморегуляція тощо. Водночас кожна таку властивість було проаналізовано у вигляді «ансамблю почуттів». Для цього, студентам було запропоновано дібрати до кожної риси особистості людини той спектр проявів почуттів, який відображає їх наявність чи відсутність. Так, для унаочнення властивості «емпатійність» студенти обирали такі ознаки: тактовність, чуйність, доброта і т.ін.

Лекцію «Функціонал культури почуттів учителя сучасної школи» було присвячено аналізу тих внутрішніх рис особистості (емоції, почуття, психофізіологічні особливості та особливості нервової системи), що мають першочергове значення для професії вчителя. Так, студентам було запропоновано розглянути матеріал щодо емоційної виразності, емоційної регуляції, емоційної зрілості людини, емоційної спрямованості тощо.

Завершальним кроком такої роботи була розробка та презентація студентами власної стратегії вдосконалення емоційної сфери та набуття культури почуттів «Культура почуттів учителя – шлях до професіоналізму». У межах цієї роботи майбутні вчителі розробляли та презентували стратегію, яка вміщувала заплановані кроки вдосконалення емоційної сфери та демонстрували, як вони планують використовувати потенціал емоцій і почуттів у майбутній професійній діяльності.

У такий спосіб на заняттях студенти набували знань щодо варіативності емоційних станів, інтегрували наявні знання з психологічних дисциплін у систему знань щодо професійного контексту культури почуттів. Водночас студенти вироблювали чітку особистісну позицію щодо значущості емоційної сфери, усвідомлювали необхідність удосконалення емоційної сфери, формували ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Зміст такої роботи передбачав, передусім, збагачення та упорядкування системи навчальної інформації, що розкриває функціональний та фаховий

потенціал культури почуттів педагога; розкриття концептуального підґрунтя щодо розробки змісту професійної діяльності вчителя в контексті культури почуттів.

Одночасно з упровадженням спецкурсу збагачення уявлень студентів щодо варіативності емоційних проявів людини, розмаїття емоційних станів та почуттів особистості здійснювалося також у процесі опанування навчальних дисциплін «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Культурологія», деякі теми яких було доповнено додатковою інформацією щодо культури почуттів майбутнього вчителя. Задля цього було проведено попередню роботу з викладачами, які викладають зазначені дисципліни, і взаємодія з якими сприяла більш глибокому усвідомленню студентами сутності і ролі емоцій та почуттів, а також варіативності їх проявів у професійно-педагогічній діяльності вчителя.

Насамперед матеріал вищезазначених дисциплін було доповнено додатковими завданнями, що дозволяли розкрити зміст теорії емоційності людини, розширено тематику самостійної роботи студентів, тобто ми намагались уяскравити та збагатити наявний зміст дисциплін додатковою інформацією, з метою висвітлення та актуалізації потенціалу емоційної сфери людини для майбутньої професійної діяльності вчителя.

Наведемо приклади занять, що передбачали інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів, а саме: «Психології», «Педагогіки», «Основа педагогічної майстерності», «Культурології».

Так, на заняттях з психології значна увага приділялася набуттю студентами вмінь розпізнавати як власний емоційний стан, так й інших людей, розуміння й прийняття їхніх емоційних особливостей.

На початку заняття, присвяченого усвідомленню сутності емоцій і почуттів у житті людини, акцентувалась увага студентів на тому, що єдиної класифікації емоцій сьогодні не існує. Їх характеризують за динамікою перебігу (тривалістю, інтенсивністю), модальністю (специфікою емоційного

реагування), знаком (позитивні і негативні), функціональним призначенням та поділяють на «первинні» («базові») і «вторинні» [26, с. 77]. Науковцями розробляються різні підходи до класифікації. Так, К. Ізардом [80] такі емоції, як «радість», «стрес» (горе, сум), «гнів», «страх», «огоиду», «подив», «презирство», «провину», «інтерес», «сором» віднесено до фундаментальних (базових) емоцій. На відміну від нього, зарубіжним науковцями (К. Фішер і В. Левіс [272]) «радість», «сум», «гнів», «страх», «огоиду», «подив» віднесено до переліку первинних відносили, а інші емоції («смуток», «емпатія», «заздрість», «гордість», «провина», «сором») – визначені ними як вторинні. Проте, незважаючи на відмінність їхньої класифікації, вони акцентували на важливості зазначених емоцій у житті людей будь-якої професії.

Для закріплення було проведено таку вправу: студентам, які сиділи по колу, слід було кидати один одному тенісний м'яч, називаючи при цьому якийсь стан чи почуття. Тому, хто впіймав м'яч, потрібно було назвати протилежний стан чи почуття (антонім). Наприклад, один із них називає почуття «гордість», той, до кого потрапив м'яч, називає «сором». Зазначимо, що до деяких названих станів та почуттів студенти відразу добирали антоніми (радість – печаль, заздрість – доброзичливість, добрий – злий, веселий – засмучений, стрес – спокій тощо), деякі – викликали ускладнення (емпатія, страх, провина, гнів і т. ін.)

Також у ході заняття наголошувалося на тому, що для вчителя необхідно оволодіти вміннями спостерігати за емоціями та почуттями довколишніх людей, що допоможе правильно побудувати взаємовідносини з ними в конкретний проміжок часу. Разом зі студентами було визначено, що зазвичай вираз обличчя відповідає характеру мовлення, взаємин, може виражати такі почуття, як упевненість, незадоволення, схвалення, осуд, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення тощо. Широкий діапазон почуттів виражає посмішка, яка свідчить про духовне здоров'я і моральну силу особистості, Важливими виразниками почуттів виступають брови, очі та губи. Так, підняті брови вказують на подив, зсунуті –

зосередженість, нерухомі – спокій, байдужість, у русі – захоплення.

Майбутнім учителям було запропоновано розглянути світлини, на яких зображені різні почуття людини (див. Додаток В.1) і визначити основні ознаки їх прояву. Зауважимо, що таке завдання викликало в них певні ускладнення, не одразу вони змогли пояснити, за якими ознаками вони з'ясовували емоційний стан зображеної людини. Здебільшого вони «вгадували» їх. Після спільного обговорення того, за якими характеристиками (вираз очей, положення брів, вуст) можна зрозуміти, в якому стані перебуває людина, студентам було роздано світлини, на яких було зображено школярів, і визначити їхній емоційний стан, описавши ознаки, за якими вони це робили.

Для самостійної роботи студенти отримали завдання дібрати якісь зображення людей, що виражають різні почуття, описати їх і придумати цікаву історію того, що саме спричинило саме їх прояв.

На наступному занятті було продовжено роботу щодо формування вмінь розпізнавати емоційні стани та почуття. З цією метою було проведено вправу «Відобрази почуття» [52]. Попередньо було підготовлено картки із зазначенням того чи того почуття і частини тіла, за допомогою якої необхідно було його виразити. Наприклад, «Сум. Руки», «Горе, обличчя», «Радість. Вуста», «Чванство. Права рука», «Гордість. Спина», «Страх. Ноги» та ін. Зазначимо, що студенти підійшли до її виконання з цікавістю і відповідальністю. Під час показу написаних на картках завдань кожний учасник намагався найточніше виразити те почуття, що було записано на картці. Інші студенти вгадували, яке саме почуття чи емоційний стан показує їхній товариш. В аудиторії панувала доброзичлива обстановка, лунав сміх, звучали слова підбадьорення. По завершенні вправи студентами було обрано три студента, виступи яких найбільше їм сподобалися.

Надалі проводилася вправа «Вгадай почуття (емоційний стан)». Студентів було розподілено на підгрупи. Кожна з них протягом 15 хвилин повинна була підготувати й показати без слів якомога більше почуттів або

емоційних станів. Ми наголосили на тому, що бажано було б пригадати якісь випадки із їхнього шкільного життя або придумати якісь ситуації, що можуть виникнути в школі.

Підгрупи готувалися в різних аудиторіях. Після закінчення відведеного часу одна з груп показувала підготовлені нею ситуації із зображенням почуттів. Інша підгрупа намагалася вгадати, що саме хотіли показати їхні суперники.

Зазначимо, що студенти показували різні стани вчителів і дітей. Наприклад, було зображено «вчителя», який кричить на «дітей» (агресія), внаслідок чого «діти» перелякані (одні студенти втягли голову в плечі, другі «залізли» під парту, треті розширили очі і прикрили рот руками і т. ін.), в іншій підгрупі показали ситуацію, в якій «вчителька» щось дуже монотонно говорить (втома) а міміка «дітей» свідчить про те, що їм дуже нудно.

Після проведення вправи студентам ставилося запитання: «За якими ознаками Ви визначали стан чи почуття?», «Які почуття / емоційний стан Вам було найлегше розпізнати?», «Які почуття / емоційний стан дуже складно було зобразити?», «Чого Ви набули внаслідок проведення заняття?».

Проведення таких занять сприяло підвищенню рівня обізнаності майбутніх учителів щодо варіативності прояву почуттів, набуттю вмінь їх розпізнавати, що дуже важливо для їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Певна увага була приділена проблемі емоційного вигорання вчителя, що розглядається як небажаний стан, набутий у процесі професійної педагогічної діяльності та який часто є наслідком тривалого стресового впливу [249, с.57]. Зазначалося на зв'язку емоційного вигорання зі стресом, який Г. Сельє [196] розглядав як неспецифічну, захисну реакцію організму у відповідь на психотравмуючі чинники різної властивості. При емоційному вигоранні наявні три фази стресу: 1) нервова (тривожна) напруга – її створюють хронічна психоемоційна атмосфера, дестабілізуюча обстановка, підвищена відповідальність, труднощі контингенту; 2) резистенція, тобто

опір, – людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень; 3) виснаження – пригнічення психічних ресурсів, зниження емоційного тону, що виникає внаслідок того, що здійснюваний опір виявився неефективним. Наголошувалося на тому, що емоційне напруження супроводжується напругою м'язів. Для того, щоб урегулювати самопочуття потрібно вміти знімати м'язове напруження. З метою відчуття стану розслаблення зі студентами було проведено кілька вправ.

Вправа «Розслаблення і напруга м'язів руки»: станьте прямо, підніміть руки вперед, пальці стисніть у кулак, одночасно напружуючи м'язи кисті, передпліччя, плечі (3-4 с). Потім розслабтеся: руки вільно падають вниз, здійснюючи рухи, подібні маятнику.

Вправа «Використання слова для релаксації»: Концентруємо увагу і віддаємо самонакази: «Увага на руки! Мої пальці розслаблені... Мої пальці і кисті розслаблені... Мої передпліччя і плечі розслаблені... Моє обличчя спокійне й нерухоме... ».

Вправа «Використання уяви для розслаблення»: Яскраве уявлення про якісь об'єкти, що здатні викликати відповідні об'єкту відчуття і реакцію організму. Наприклад, роздратування можна зняти, якщо уявити себе (бажано кілька разів) спокійною, умироствореною людиною, яка впевнено справляється із труднощами.

Вправа «Контроль тону м'язів»: Ця вправа допомагає не тільки надати обличчю спокійний вигляд, але й домогтися внутрішньої гармонії, заспокоєння. Тексти варіативні: «Моя увага зупиняється на моєму обличчі. Моє обличчя спокійне. М'язи чола розслаблені. М'язи очей розслаблені. М'язи щік розслаблені. На губах – легка посмішка».

Вправа «Контроль і регуляція дихання»: Вдих і видих виконуються через ніс. Спочатку повітрям наповнюються нижні відділи легень (за рахунок руху діафрагми), живіт при цьому все більш і більш випинається. Потім вдихом послідовно піднімаються грудна клітка, плечі, ключиці. Повний видих виконується в тій самій послідовності: поступово втягується живіт,

опускається грудна клітка, плечі, ключиця. Це стабілізує емоційний стан [168, с. 93-96].

Вправа «Самонавіювання»: було подано кілька прикладів самонавіювання: для оптимізації настрою («я зібраний і урівноважений; в мене піднесений, радісний настрій, оскільки я хочу бути активним і бадьорим, я можу бути активним і бадьорим; я активний і бадьорий; я хочу (можу, буду) відчувати енергію і бадьорість; я життєрадісний і повний сил, я оптиміст»); для відпочинку («я спокійний, тому я добре відпочиваю і набираюся сил; відпочиває кожна клітинка мого організму; відпочиває кожний м'яз; відпочиває кожний нерв; свіжість і бадьорість наповнюють мене – я відпочиваю»); для налаштування на професійний стиль поведінки на уроці, подолання невпевненості, скутості у спілкуванні з класом («я абсолютно спокійний, тому я заходжу до класу впевнено; відчуваю себе на уроці вільно і розкуто; володію собою; мій голос звучить рівно й упевнено; я добре проведу урок; настрій бадьорий, мені цікаво вчити дітей; я спокійний і впевнений у собі»).

У такий спосіб на заняттях із психології майбутні вчителі набували вмінь емоційної саморегуляції та емоційної гнучкості.

На заняттях з педагогіки увага приділялася розвитку в студентів таких почуттів, як відповідальність та справедливість, а також емоційного інтелекту. В ході бесіди з майбутніми вчителями було з'ясовано, що справедливого вчителя вони наділяють такими якостями, як-от: чесність, порядність, розуміння дітей, принциповість, об'єктивність, совість, довіра, доброта. Згадуючи випадки зі шкільного життя, вони зазначали, що несправедливість з боку вчителя часто позначалася на їхніх оцінках, коли він, не зважаючи на те, що школярі знають навчальний матеріал, знижував оцінки через порушення дисципліни або через власну неприязнь до них. Таке ставлення викликало почуття образи, а в деяких і почуття зневаги до такого вчителя.

Ми акцентували увагу і на тому, що несправедливість учителя може



бути зумовлена його імпульсивністю або емоційною нестриманістю. Було запропоновано розглянути таку ситуацію: «В учня під час уроку з парти випадково впав пенал і на підлогу посипались олівці. Хлопець вибачився, натомість учителька, незважаючи на вибачення, почала кричати та ображати його різними словами». Запитання до студентів: Чи правильно вчинила вчителька? Які почуття можуть виникнути в дитини? Як би Ви повелися в такій ситуації?

Зазначимо, що майбутні вчителі одностайно були переконані в несправедливому ставленні до учня. Так, Олена С. висловила думку, що «дитина вибачилася, а тому вчителька не повинна була кричати, а тим більше ображати її», Микита К. зауважив, що «така поведінка з боку вчительки може викликати в учня почуття образи, несправедливості щодо нього. Адже він не спеціально вронив пенал, до того ж вибачився. Тому вчительці слід було б проявити більше такту, терпіння».

Відтак, студенти усвідомлювали, що в майбутній професії можуть виникати різні випадки і вони повинні навчитися правильно на них реагувати, виявляти справедливість, відповідальність, тактовність й емоційну стриманість у будь-якому разі.

Іншим проявом несправедливості з боку вчителя щодо учнів є зауваження щодо їхніх здібностей. Було наведено такий приклад: «Разом із батьками Сергійко переїхав із села до міста. У сільській школі в нього були гарні оцінки. Викликавши новенького учня до дошки і послухавши його відповідь, вчителька голосно говорить: «Ти нічого не знаєш. Як ти міг отримувати гарні оцінки»? На другий день хлопчик не пішов до школи, його мати повідомила, що він хоче переїхати знову в село».

Під час обговорення студенти висловлювали думки щодо нетактовності вчителя в цій ситуації, що не можна з однієї відповіді доходити висновку про розумові здібності дитини, для таких висновків потрібен час. Такими діями, на їхню думку, вчитель не тільки ображає учня, а й може зумовити таку ситуацію, що цьому хлопчику буде некомфортно перебувати в класі, оскільки

образи можуть бути і з боку однокласників.

Студенти і самі пригадували ситуації, коли вчителі несправедливо ставилися до них, супроводжуючи такими фразами, як «Для кого я це все кажу? Ви все одно нічого не розумієте», «Ви що, бовдури?», «Коли ви вже почнете думати?» і т ін.

Унаслідок проведення таких занять майбутні вчителі усвідомлювали необхідність розвивати власну емпатію, тактовність, справедливість, відповідальність за свої дії. Вони доходили висновку, що розповсюдженими видами несправедливості є: імпульсивна несправедливість, яка характерна для емоційно нестриманих учителів; емоційно-ситуативна несправедливість, яка виражається в тому, що він орієнтується на негативні почуття до школяра, що виникли під дією своєї образи або через неповагу, зневажливість, роздратування тощо.

У ході викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності» увага студентів зосереджувалася на вмінні вербального і невербального спілкування вчителя з учнями. Успішне навчання багато в чому залежить не тільки від того, наскільки він знає навчальний матеріал, а й від того, як він доносить його до дітей. Для того, щоб зацікавити їх, викликати в них позитивне ставлення до свого предмета вчитель повинен висловлювати своє розуміння проблеми, свої міркування.

Разом зі студентами доходили висновку, що почуття відіграють значну роль у засвоєнні знань, набутті необхідних умінь і навичок. Ми розмірковували над тим, що в тому разі, якщо вчитель грамотно, послідовно, точно передає думку, подану в підручнику, але не має власної думки щодо неї, не розкривається перед учнями, не дає їм проникнути у світ своїх почуттів, думок, то і відповіді дітей будуть нещирими, «сухими».

Щире, емоційне спілкування з боку вчителя, зауважували студенти, допомагає у встановленні контакту, викликати позитивні емоції і почуття, отримувати задоволення від спілкування. Отже, необхідно розвивати в собі комунікативні вміння.

Також було відзначено, що важливими у професійній педагогічній діяльності є сформованість емпатії, тобто здатність сприймати, чути і розуміти дитину; вміння емоційної гнучкості та саморегуляції, що характеризується здатністю володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив.

Наголошувалося й на тому, що для успішного виконання своїх обов'язків майбутній учитель повинен оволодіти педагогічною технікою, що передбачає сформованість умінь використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, опанування прийомів володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийомів впливу на інших (вербальними і невербальними засобами).

Разом зі студентами обговорювалось, яку роль у спілкуванні відіграє те, як, у якій модальності вчитель звертається до учня. З метою усвідомлення ними впливу модальності на емоційний стан дитини було проведено вправу «Форми наказу і можливого у зверненні до учня» [52].

Вступне слово викладача: «Згадайте себе, коли ви були школярами. Які слова ви найчастіше чули в школі і вдома? Здебільшого звернення мали модальність повинності. Від учителів і від батьків ви чули приблизно таке: «Ти повинен добре вчитися!», «Ти повинен думати про майбутнє!», «Ти повинен поважати старших!», «Ти повинен слухатися вчителів і батьків!». І майже відсутні звернення, що побудовані на модальності можливого, наприклад: «Ти можеш...», «Ти маєш право...», «Тобі цікаво...». А тепер розглянемо позицію вчителя чи батьків. Що вони висловлюють про себе, звертаючись до дитини? А висловлюють вони таке: «Я можу тебе покарати...», «У мене є повне право...», «Я знаю, що робити...», «Я старше і розумніше...».

Що ж ми отримуємо в результаті? Відбувається чітко виражена суперечність у зверненні до учня. Ті мовленнєві засоби, що спрямовані на нього, формуються у вигляді наказу, а те, що стосується самих дорослих

(учителів, батьків), – у вигляді можливого. Діти розуміють, що вони «не можуть нічого», для них – одні заборони, а дорослі – «можуть усе», в них – повна свобода дій. Така очевидна несправедливість загострює їхню взаємодію з дорослими і подекуди може спричинити конфлікт.

Не можна забувати також, що форми наказу загалом важко переносяться людиною, її відчуття викликає в неї тривожні, стресові стани, страх виявитися неспроможним і не «витягнути» покладеного на неї обов'язку. Отже, слід навчитися так будувати звернення, щоб воно мало вигляд можливості. Давайте потренуємось!

На дошці записані приклади типових фраз (форма наказу). Давайте поміркуємо з вами і запишемо фрази, які необхідно вживати в мовленні (форма можливості). Спільно зі студентами добиралися тотожні за значенням, але виражені інакше, з іншим зверненням, які записувалися навпроти поданих типових фраз.

Типові фрази	Як необхідно говорити
Ти повинен добре вчитися!	Я впевнений, що ти можеш добре вчитися.
Ти повинен думати про майбутнє!	Цікаво, якою людиною ти хотів би стати? Яку професію плануєш вибрати?
Ти повинен поважати старших!	Ти знаєш: повага до старших – це елемент загальної культури людини.
Ти повинен слухатися вчителів і батьків!	Звісно, ти можеш мати свою власну думку, але до думки старших корисно прислуховуватися.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано завдання змінити фрази, які часто можна почути від учителя чи від батьків, з форми наказу на форму можливості, не змінюючи при цьому загального сенсу висловлювання. Було запропоновано такі фрази:

– «Ми у твої роки жили набагато гірше. Ти повинен цінити турботу старших!»

- «Скільки можна байдикувати! Ти повинен, нарешті, зайнятися навчанням!»
- «Ти постійно зриваєш мій урок! Ти повинен сидіти спокійно й уважно слухати!»
- «Хто з вас розбив скло у класі? Ти повинен говорити правду!»

Зазначимо, що це завдання викликало певні труднощі у студентів. Вони не одразу змогли дібрати відповідні фрази з модальністю можливості. Аналізуючи виконання запропонованого завдання, майбутні вчителі відзначали, що звернення в модальності наказу викликає негативні почуття, виникає бажання, однак у такій формі набагато легше висловити свою вимогу. Набагато складніше перефразувати її у вигляді модальності можливості, проте, не відразу це вдається. В результаті доходили висновку, що необхідно тренувати себе, «заготовлювати» звернення в модальності можливості, що сприятиме в подальшій педагогічній діяльності встановлювати доброзичливі взаємовідносини з учнями.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано поміркувати над висловом Я. Корчака: «Ви говорите: «Діти нас втомлюють». Ви праві. Ви пояснюєте: «Потрібно знижуватися до їхніх почуттів». Знижуватися, нахилитися, згибати тощо. Помиляєтесь. Не від цього ми втомлюємось. А від того, що потрібно підніматися до їхніх почуттів. Підніматися, ставати навшпиньки, тягнутися ввверх. Щоб не образити».

Зауважимо, що студенти при цьому висловили схожі думки. Зокрема, вони відзначали, що почуття дітей більш щирі, яскраві. Вони реагують на будь-що правдиво, не приховуючи своїх почуттів, а дорослі люди вміють приховувати свої справжні почуття, вони бувають нещирими, тому діти перебувають на вищій сходинці і дорослим необхідно це враховувати. З огляду на це, дуже важливим у таких ситуаціях є вміння правильно визначити почуття дітей, щоб не образити їх, не скривдити, бути відповідальними за їхній емоційний стан і психічне здоров'я.

На заняттях з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» основна

увага приділялася набуттю вмінь розпізнавати почуття учнів, які вони виражають за допомогою жестів, міміки, пози тощо. Наведемо кілька прикладів таких вправ. Фактично ця робота поглиблювала навички, які були сформовані на заняттях з психології

Вправа «Ознайомлення з міміко-динамічним виразом обличчя». Спільно зі студентами за допомогою спеціально дібраного ілюстративного матеріалу познайомилися з елементами міміки, аналізували мімічні вирази за різних психічних станів. Надалі їм було запропоновано продемонструвати ті чи ті емоційні стани, використовуючи позу, жести і міміку. Майбутні вчителі отримали картки із завданнями, на яких було зображено різні почуття: подив, підозра, недовіра, доброзичливість, страх, радість, збентеження, зневага, гнів, стомленість, байдужість тощо. Отримавши завдання, вони повинні були передати ці почуття в такий спосіб, щоб інші студенти могли їх відгадати. Оцінювалася точність передання змісту заданого почуття. По завершенні вправи студенти обговорювали причини помилок у переданні почуттів, визначали найбільш вдалі, яскраві способи вираження емоційних станів.

У ході наступної вправи завданням майбутніх учителів було по черзі описати когось із однокласників за власним вибором і відобразити індивідуальні особливості його міміки, пози, жестів. Інші повинні були відгадати, кого саме зображують. Зауважимо, що заняття проходило дуже весело, водночас студенти намагалися найбільш точно передати характерні властивості зображуваного. Під час обговорення вони зазначали, що зобразити емоційний стан іншої людини дуже складно, часто просто не звертаєш уваги на те, які жести, міміку, позу використовує людина і в який спосіб за їх допомогою можна вгадати, в якому стані вона перебуває. Також вони навчилися розуміти і зіставляти, які невербальні засоби є найбільш вразливими, коли вони самі відчувають якісь почуття.

Для усвідомлення значущості жестів і міміки під час визначення емоційного стану іншої людини було проведено вправу «Міміка і жести». Для цього групу було розподілено на пари. Кожний тільки за допомогою жестів

повинен був зобразити два протилежних стани (наприклад, гнів і задоволення; радість та сум; роздратування і спокій, симпатії та антипатії тощо). Надалі вони були зобразити ті самі почуття, але тільки за допомогою міміки (без жестів). Наостанок повторити їх, використовуючи одночасно і міміку і жести. Обговорюючи проведення вправи, студенти зазначили, що найбільш легко було зобразити запропонований стан за допомогою і міміки, і жестів, а використання лише одного із засобів ускладнювало завдання. Натомість вони доходили висновку, що таке заняття допомогло їм краще зрозуміти, в який спосіб можливо передати якійсь почуття чи емоції і вміння їх розпізнавати є дуже важливим для професійної діяльності вчителя.

На наступному заняття увага приділялася набуттю студентами навичок швидкого реагування під час контакту з іншою людиною. Для цього було проведено вправу «Карусель». Майбутні вчителі повинні були здійснити серію зустрічей, кожного разу з новим партнером. Їхнім завданням було ввійти в контакт, підтримати розмову і попрощатися, було запропоновано відтворити такі ситуації.

- Перед Вами людина, яку Ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі...
- Перед Вами незнайома людина. Познайомтесь із нею...
- Перед Вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте її...
- Після тривалого розлучення Ви зустрічаєте коханого (кохану), Ви дуже раді зустрічі...

Час на встановлення контакту і проведення бесіди 3-4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал, й студенти пересуваються до іншого партнера. В такий спосіб у студентів розвивалися емпатійність і рефлексивні вміння, які є необхідними в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

З метою навчання майбутніх учителів розпізнавати сигнали співрозмовника (інтонація, жест, міміка, поза) було запропоновано класифікувати запропоновані дії за певними типами. Зазначимо, що студенти

доволі швидко і правильно визначали їх. Так, було надано такі відповіді: посмішка – міміка, топтання на місці – поза, несмілива розмова – інтонація, стискання кулаків – жест. Надалі вони самостійно були визначити, до яких типів слід віднести такі сигнали, як-от: легке присідання, піднімання брів, переривання розмови, нахил (щоб підняти щось), перенесення ваги з однієї ноги на іншу, відведення погляду, вимовляння слів гучно і з натиском, підйом зі стільця, сердитий вираз обличчя, почісування голови та ін. Зазначимо, що внаслідок проведення попередніх вправ студенти досить швидко і правильно класифікували запропоновані сигнали.

Відтак, проведення практичних занять із «Основ педагогічної майстерності» було посилено вправами, спрямованими на набуття знань і вмінь студентів розпізнавати почуття й емоції іншої людини за допомогою невербальних засобів, що сприяло усвідомленню їх значущості для визначення емоційного стану школярів і врахування його під час проведення навчально-виховного процесу.

На заняттях з «Культурології» увага приділялася розвитку емпатійності майбутніх учителів щодо різноманітних культур. Пов'язано це насамперед з тим, що в українських школах сьогодні навчаються діти, які належать до різних народів і народностей і мають свою культуру. З цією метою було прочитано лекцію «Особливості міжособистісних відносин у різних культурах», побудовану за принципом культурного релятивізму, який відіграє важливу роль у міжкультурній комунікації, оскільки потребує поваги і терпимого ставлення до норм, цінностей, правил поведінки інших культур. Акцентувалося на тому, що необізнаність із традиціями інших культур може викликати певні непорозуміння під час спілкування з представниками інших народів. Такі знання відіграють важливу роль у професійній діяльності вчителя/викладача, оскільки їм доводиться працювати з різними дітьми.

Під час цих занять разом зі студентами зазначалося, що для ефективної взаємодії в ситуаціях міжкультурної комунікації для вчителя є важливими такі якості, як-от: повага до інших, незважаючи на приналежність їх до іншої



культури; терпимість до думки інших людей, їхніх традицій, поведінки; визнання різноманітності культур; ерудованість та обізнаність з іншими культурами; тактовність у спілкуванні; вихованість; здатність прощати тощо.

З метою закріплення знань щодо розмаїтості культур було проведено круглий стіл «Давайте познайомимось», для чого студенти, розподілившись на групи, повинні були самостійно за допомогою довідкових джерел, Інтернету знайти і представити інформацію щодо певних звичаїв у різних країнах.

Так, одна з груп представила традиційні привітання, зазначивши, що привітання в різних країнах по своєму унікальні і подекуди неприйнятні для нас. Наприклад: у Франції при зустрічі і прощанні в неофіційній обстановці прийнято цілуватися, торкаючись один одного щоками по черзі і посилаючи в повітря від одного до п'яти поцілунків. В Італії люди один одному промовляють «Чао!». У країнах Латинської Америки при зустрічі прийнято обніматися, навіть якщо це малознайома або зовсім незнайома людина, в Лапландії (регіон у Фінляндії, Швеції та Норвегії) – тертися один об одного носами, в Японії – кланятися одним із трьох видів поклонів – найнижчим, середнім із кутом в 30 градусів або легким, у Китаї – кланятися з витягнутими уздовж тіла руками. В Індії люди в знак вітання руки складають разом і шанобливо притискають їх до грудей. В Арабських країнах при зустрічі люди схрещують руки на грудях, у Самоа (острівна держава в Тихому океані) – обнюхують один одного, в Тибеті – знімають головний убір правою рукою, а ліву руку закладають за вухо і висовують язик. У деяких африканських племен при зустрічі прийнято плювати один на одного, причому більш смачний плювок-це ознака більш поважного ставлення, а якщо в тебе не плюнули-це ознака повної неповаги, презирства.

Подана інформація викликала жваве обговорення серед студентів. Більшість із них зауважили, що навряд чи вони спокійно віднеслися, як би на них плювали, або показували язика, або обнюхували їх. Проте, вони також відзначили, що така інформація є дуже корисною, оскільки вони тепер знають, що такі привітання не мають за мету образити, а просто так прийнято

в цих країнах.

Інша група розповіла про особливості прояву емоцій у різних країнах. Зовнішнє вираження почуттів, що відбивається в нашій міміці, має свої особливості в різних культурах. Європейці і американці звикли стежити за виразом обличчя співрозмовника, дивитися в обличчя, в бесіді з ними відводити очі не прийнято. Водночас, розмовляючи з арабом, можна помітити, що він наполегливо заглядає в очі. Є жест, який чудово зрозумілий французу й італійцеві. Коли хочуть дати зрозуміти співрозмовнику, що він набрид своїми розмовами, погладжують пальцями щоку, немов би кажучи, що за час бесіди виросла борода.

Посмішка вітається в різних країнах, але в нас це прояв радості, а в англійців – знак ввічливості, але не обов'язково вираз задоволення, для американця – природне правило вітання.

Сама поза під час розмови також може бути різною. Англієць не сяде розвалившись, витягнувши ноги, а американець сяде зручніше і ще покладе ногу на ногу або витягне вперед. У японців така манера поведінки – верх непристойності.

З різною силою і по-різному проявляють свої емоційні почуття мешканці різних країн світу. Це природно, оскільки в кожній країні, як і в кожній людини, емоції зароджуються і виявляються по-своєму – є в різних народів свої особливості, свої «індивідуальні» якості і почуття, своя історія і своя географія. Так, Японія є лідером у списку емоційно нейтральних країн. Наприклад, японців з дитинства вчать не засмучувати своїми переживаннями довколишніх. В подальшому рейтингу з розвитку таких емоцій стоїть Велика Британія, Сінгапур, Австралія, Швеція.

Італія знаменита своїми яскравими вираженнями. Всі чомусь з'ясовують відносини, кричать, чистять один одного, на чому тільки світ стоїть і тут же при цьому клянуться в любові, чесності, зливаючись у глибоких обіймах. Зауважимо, що така, жіноча на перший погляд, емоційність притаманна здебільшого італійським чоловікам.

Голландці визнані одним із найбільш емоційно відкритих народів світу, яким притаманні: надмірна жестикуляція; усміхненість; відкритий прояв емоцій; схильність голосно говорити в моменти натхнення; з ентузіазмом завжди вітати знайомих і колег.

Мексиканці щоденно емоційно з'ясовують свої відносини. Вони надто легко засмучуються – достатньо відповісти їм на якусь пропозицію словом «ні».

Третя група презентувала, як звертаються до вчителя чи викладача в різних країнах. Вони розповіли, що в Росії, Україні звертаються на ім'я, по батькові. До всіх незнайомих нам людей ми повинні звертатися на «Ви». Більш того, до дітей після 16 років також починають звертатися на «Ви». Особливої важливості це правило набуває в межах освітньої системи: до старшокласників і студентів педагоги повинні звертатися на «Ви», до вчителів і викладачів категорично використовується тільки «Ви». У казахських школах учителя чи вчительку прийнято називати – Мугалім (учитель). Вчительку ще можна просто назвати – Апай, як і будь яку іншу жінку, старшу за віком.

В англійській мові відсутнє формальне розмежування між формами «ти» і «ви». Весь спектр значень цих форм міститься в займеннику «you». Займенник «thou» («ти») вийшло з уживання в XVII столітті і збереглося лише в поезії і в Біблії. Всі реєстри контактів, від суто офіційних до грубо-фамільярних, передаються іншими засобами мови: інтонацією, вибором відповідних слів і конструкцій. В університетах Великої Британії допускається звернення до викладача professor (професор). Можливе також звертання professor + прізвище (surname), наприклад, professor Smith, (професор Сміт). Звертання до чоловіка-викладача Mr + прізвище (surname), наприклад, Mr Smith, (пане Сміт). Форма звернення до вчительки, прийнята в Англії: Miss + дівоче прізвище (незалежно від того, заміжня жінка чи ні – традиція, що збереглася з часів королеви Вікторії, коли тільки незаміжнім жінкам дозволялося працювати у школі.

З-поміж викладачів університетів США не прийнято підтримувати соціальну дистанцію між рівними за статусом людьми: професор до колеги зазвичай звертається на ім'я, якщо вони працюють разом. Звертання за прізвищем чи за посадою означає, що той, хто говорить, або не вважає адресата рівним собі (тобто вважає його вищестоящим чи нижчестоящим), або демонструє своє негативне ставлення до партнера: в такому разі використовується звертання «посада + прізвище» чи «титул + прізвище»: Doctor Brown, Mister Bernstein і т. ін.

Слід додати, що подекуди за допомогою слів Sir здійснюється офіційне звертання до вчителів і викладачів – чоловіків. Форма звертання до вчителів-жінок, що прийнята в США: Mrs + прізвище по чоловіку (звертання до заміжньої) і Miss + дівоче прізвище (звертання до незаміжньої жінки). Вчителі і викладачі до учнів/студентів, зазвичай, звертаються на прізвище.

У такий спосіб студенти ознайомилися з традиціями різних країн, що сприяло усвідомленню ними необхідності таких знань, що сприятиме правильному поведженню з представниками інших культур, у тому числі і щодо прояву почуттів у міжкультурному спілкуванні.

На функціональному етапі реалізовувалася педагогічна умова «моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі», що сприяло формуванню й відпрацюванню майбутніми вчителями практичних умінь за допомогою вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій, рольових ігор, виконання індивідуальних творчих завдань і самостійної роботи.

Так, у ході спецкурсу «Основи формування культури почуттів у майбутніх учителів» на першому практичному занятті було проведено кілька вправ, спрямованих на поглиблення знань щодо прояву почуттів, створення позитивного емоційного стану, розвитку емоційного інтелекту та емоційної гнучкості, набуття емпатійних та рефлексивних умінь.

З цією метою спочатку було проведено криголам «По той бік дороги». Ця вправа допомагала з'ясувати, наскільки толерантною є група. На початку

вправи наголошували на тому, що не слід оцінювати чи засуджувати погляди один одного, що кожний може мати свої погляди, з якими можна погоджуватися чи ні. Важливим під час проведення заняття було віднайти спільні інтереси чи потреби студентів.

Майбутніх учителів запросили стати посередині кімнати, у центрі якої проходить уявна дорога. Було презентовано різноманітні твердження.

- У мене в дитинстві було прізвисько.
- Я маю старшу сестру.
- Під час спілкування важливо завжди уникати сварок і конфліктів.
- Я не бачив жодної серії «Універ».
- Дуже легко спілкуватися з людиною, в якої висока самооцінка.
- Я люблю морозиво.
- У конфлікті завжди можна визначити учасників, які мають рацію і які не мають рації.
- Я не люблю відпочивати на морі.
- Мене дратують люди, які нав'язують свої погляди.
- Я люблю читати детективи.
- Мені з власного досвіду знайомий внутрішній конфлікт, зумовлений, з одного боку, бажанням добре поїсти, а з іншого – бажанням мати стрункий стан.

Ті студенти, які погоджувалися з цими висловами, переходили на правий бік «дороги», а ті, хто не погоджувався – на лівий. При цьому їх просили, щоб учасники вправи звертали увагу на тих, хто з ними по один бік дороги. По завершенні вправи обговорювалося її проведення. Зазначимо, що вправа пройшла доволі цікаво. Зазначимо, що деякі студенти плуталися, постійно переходили з одного боку на інший, однак були й такі, які майже не міняли свого місця «на дорозі». Натомість майбутні вчителі відзначили, що це заняття принесло певну користь, оскільки допомогло знайти однодумців, про яких вони навіть не могли подумати.

Наступною була проведена образно-рефлексивна вправа «Подаруй собі

ім'я», мета якої полягала в досягненні кожним студентом емоційного ресурсного стану.

Студентам було запропоновано зайняти зручне положення, заплющити очі і розслабитися. Надалі просили їх згадати якусь конкретну подію, коли вони почувалися впевненими (успішними, удачливими). Згадати: де і коли ця подія відбулася. Згадати свої почуття в цей момент. Пережити знову цю подію. По закінченні відведеного для виконання цього завдання часу (5-7 хвилин) пропонували їм обговорити результати індивідуальної візуалізації. Кожний студент розповідав групі про побачену і пережиту у своїй уяві конкретну подію з обов'язковою рефлексією джерела свого позитивного почуття (впевненості, успішності, вдачі тощо). Після цього з групою придумували нове ім'я цьому студенту, в якому відбивалася суть отримання емоційного ресурсного стану: «Я той, який (а) ... (робить то-то і то-то)» або «Я впевнений (а) в собі, коли я ... (роблю то-то і то-то)». Майбутні вчителі відзначали, що певною мірою з новим ім'ям вони відчуваються краще, оскільки за допомогою цього мають можливість змінити свою поведінку, своє ставлення до якихось подій, покращити свій емоційний стан.

Надалі проводилася вправа «Комісійна крамниця» [52], метою якої було формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики; виявлення значущих особистісних якостей для спільної роботи; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного учасника.

Студентам пропонувалося пограти в комісійну крамницю. Товари, які приймає продавець – це людські почуття (справедливість, гнів, страх, заздрість, задоволення, відповідальність, сум, радість, збудження, спокою тощо). Вони записували на картку свої почуття, як позитивні, так і негативні. Потім пропонувалося здійснити торг, в якому кожний із студентів міг позбутися якимось непотрібним почуттям, або його частини, і придбати щось необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для життя почуття впевненості, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою. На вправу відводиться 20-25 хвилин. По завершенні завдання підводилися підсумки і

обговорювалися враження. Майже одностайно студенти зазначили, що, на жаль, у житті немає такої «крамниці почуттів», що інколи їм дуже хотілося б змінитися, позбавитись якихось почуттів, придбати якісь більш привабливі риси. Разом з ними ми доходили висновку: якщо людина розуміє свої негативні почуття, які вона часто відчуває, усвідомлює їх, то може їх замінити іншими, більш позитивними.

Вправа «Хвилинки емпатії» – інтерактивні етюди, що дають змогу добре зрозуміти позицію опонента, гнучко розв'язати проблеми і конфлікти. Під час «хвилинок емпатії» студенти вчилися ставити себе на місце іншого. Спочатку пропонувались ігрові етюди на емпатію, що спонукали студентів ототожнити себе з якимсь відомим казковим персонажем або героєм улюбленого фільму. Поступово переходили до розгляду варіантів рішень як професійних, так і повсякденних ситуацій (вигаданих і справжніх) з метою віднайти оптимальні. Проведення такої вправи давало студентам можливість щиро висловлюватися, доводити свою думку, переконувати.

Для цього було запропоновано вправу «Ситуації», мета якої: позитивне сприйняття себе і світу; визначити, як ми поведимося, вступаючи в контакт з іншими. Студентів було розподілено на групи, кожна з яких отримала ситуацію і повинна була виголосити якомога більше ідей, як негативних, так і позитивних. Було запропоновано обговорити такі ситуації:

1. У перший місяць Вашої роботи класним керівником у шостому класі Ви відвідали сім'ю Володі Я. Відразу ж після привітання мама хлопчика в його присутності заявила в розпачі: «Не знаю, що мені з ним робити. Нікого не слухає, уроки вчити не примусиш, тільки б гуляти». Ваша реакція...

2. На Ваші уроки (за фахом) учні часто спізнюються, виправдовуються тим, що їх затримує математик Марія Петрівна (завуч школи), дозволяючи на перерві і після неї завершити розв'язання задачі. Сьогодні через таке спізнення на урок на 10 хвилин Ви змушені відкласти виконання самостійної роботи. Ви вирішили поговорити з колегою після уроку, щоб розв'язати проблему. Ви звернулися до завуча так...

3. Директор школи викликає Вас як класного керівника з приводу поведінки учня одинадцятого класу, який продає в школі модні речі, що їх привозить його старший брат. Директорові поскаржився один із учителів, заявивши, що Ігор займається цим прямо на уроці — рекламує товар. Директор доручив Вам вплинути на учня так, щоб він припинив свою комерційну діяльність у школі. Ваші дії...

Після обговорення у групі, один із студентів зачитував ситуацію і називав тільки плюси з обраної ситуації. Під час обговорення студенти відзначали, що більше виникало негативних почуттів (сором, ніяковість, образа, злість і т. ін.), дуже важко було запропонувати якийсь вихід з цієї ситуації, який викликав позитивні почуття.

Наступне заняття було присвячено розгляду педагогічних ситуацій, вирішення яких у значному ступені залежить від емоцій учителя [52]. При цьому студенти повинні були запропонувати свої варіанти реакції, поведінки вчителя і разом обрати найбільш оптимальну. Наведемо кілька прикладів.

«Увійшовши до класу на урок, учитель побачив на дошці карикатуру на себе. Діти розраховували, що почнеться пошук винуватця й урок буде зірвано. Що робити?» У ході обговорення запропонованої ситуації було висловлено кілька варіантів, як би вони вчинили на місці вчителя. При цьому, на підставі вже здобутих на попередніх заняттях знань і вмінь, вони намагалися не піддаватися одразу негативним емоціям (обурення, крик, образи, плач і т. ін.), вони конструктивно підійшли до вирішення цієї ситуації, зазначивши, що діти, мабуть, хотіли перевірити вчителя на почуття гумору, тому він повинен був з посмішкою відреагувати на карикатуру, не створюючи негативу в класі. Одночасно вони усвідомлювали важливість наявності такого почуття, яке допомагає не лише у професійній діяльності, а й в особистому житті.

Студенти згадували схожі ситуації зі свого шкільного життя і зауважували, що в тому разі, коли вчитель з гумором ставився до їхніх витівок, вони відчували полегшення, радість від того, що він їх розуміє, не ображається і надалі таких вчинків вони не робили. Зовсім по-інакшому вони



поводилися, коли вчитель спалахував якимись негативними емоціями, одразу виникала напружена атмосфера, хотілося ще більше «виводити його із себе».

Інша ситуація: «Учні збиралися втекти з додаткового уроку, причому вчителеві потрапила до рук записка, у якій вони домовляються піти з уроку й не дуже добре відгукуються про нього. Що робити?».

В ході обговорення думки студентів були різними. Одні з них пропонували не звертати уваги, зробити вигляд, що він нічого не бачив і не знає. Інші запевняли, що в такому разі такі речі будуть повторюватись, а тому необхідно наказати дітей, щоб вони більше такого не робили. Треті вважали, що з учнями слід поговорити, але не ляяти їх, а спробувати знайти спільну мову, знайти розумний вихід з цієї ситуації, поводячись при цьому доброзичливо.

Жваве обговорення викликала така ситуація: «В одній із шкіл у молодій вчительки склалася незадовільні стосунки із ученицею десятого класу, яка постійно провокувала вчительку на конфлікти. Дівчина відрізнялася важким характером і невихованістю. Одного разу вона під час уроку розклала на парті їжу і почала обідати. Це була явна демонстрація, виклик, і вчителька не знайшла нічого кращого, ніж прийняти його. Після того, як учениця грубо відмовилася припинити свій обід і вийти з класу, вчителька зробила спробу «допомогти» їй, штовхнувши її до дверей. Учениця вчинила опір, і клас став свідком вкрай неприємної сутички».

Студенти були обурені діями вчительки, оскільки, на їхню думку, вона не мала жодного права так поводитися і штовхати дівчину. Щодо цього було зауважено, що й дівчина не мала права обідати посеред уроку. Як же бути? На разі спільно зі студентами дійшли висновку, що в такій ситуації необхідно стримувати свої емоції насамперед учительці, зважаючи на її стосунки з ученицею. Можливо, якщо б вона не звернула уваги, або запропонувала іншим учням не заважати дівчині поїсти, оскільки вона, мабуть, не встигла на перерві через якісь більш важливі справи, а голодна людина не здатна до навчання, то ситуація не такого завершення не дійшла. Також, зазначили

студенти, невідомо, як надалі будуть складатися взаємовідносини вчительки не лише з цією ученицею, а й з іншими учнями.

Отже, під час обговорення таких педагогічних ситуацій, студенти усвідомлювали важливість знань щодо варіативності проявів почуттів, урахування емоційного стану класу й окремих учнів у класі, необхідність умінь оптимального вибору рішень у будь-яких ситуаціях, які можуть виникнути в подальшій педагогічній діяльності, відзначали вони і необхідність емоційної гнучкості у взаємовідносинах зі школярами, уміння емоційної саморегуляції, які допоможуть не довести ситуацію до конфлікту.

На наступному занятті розглядалися, обігрувалися й вирішувалися різноманітні конфліктні ситуації. Метою цього заняття було: розвиток емоційного інтелекту, справедливості, конфліктоусталеності, набуття студентами комунікативних, рефлексивних умінь, емоційної саморегуляції, емоційної гнучкості, умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Так, на підставі актуалізації знань із психології було проведено таку вправу. Студентів було розподілено на 4 команди. Кожна з них вибирала представника, який отримував картку з назвою одного з основних стилів у конфлікті і з відповідним девізом:

1. Конкуренція. «Щоб я переміг, ти повинен програти».
2. Пристосування. «Щоб ти виграв, я повинен програти».
3. Компроміс. «Щоб кожний із нас щось виграв, кожний із нас повинен щось програти».
4. Співробітництво. «Щоб виграв я, ти повинен також виграти».

Протягом 15 хвилин кожна команда обговорювала отримане завдання і готувала в театралізованій формі конфліктну ситуацію, в якій демонструвався зазначений у картці вид поведінки.

Через 15-20 хвилин підгрупи пред'являють свої результати. Вони називають «девіз», отриманий в якості завдання. Після кожної показаної сценки вся група обговорює її стосовно відповідності «девізу» і заявленому стилю. При невідповідності показаного у сценці конфлікту поведінки тому

завданню, що було отримано, інші команди спільно вносили в цю сценку корективи, розігруючи інший варіант.

У ході обговорення студентам пропонувалося відповісти на такі запитання:

- Як цей вид поведінки в конфлікті вплинув на емоційний стан його учасників, на їхні почуття?
- Чи могли інші види поведінки в цій ситуації бути більш корисними для учасників і чому?
- З яких причин люди можуть вибирати такий стиль поведінки в конфлікті?
- Як можна схарактеризувати цей стиль з погляду наполегливості у відстоюванні своїх інтересів і з погляду ступеня співробітництва у відстоюванні інтересів інших?

Надалі студентам було запропоновано вправу для самостійного виконання, що сприяла актуалізації їхньої зовнішньої позиції відносно конфліктної ситуації за рахунок Ваших власних внутрішніх засобів інтелектуальної децентрації. Вправа виконується індивідуально – вдома, на перерві, по дорозі в університет. Метою вправи є формування вміння самостійно осмислювати свою конфліктну ситуацію начебто ззовні, з боку.

Для зняття гостро-емоційного напруження, якщо воно є, перед виконанням вправи проведіть короткочасне заняття на релаксацію. Коли Ви відчуєте деяке заспокоєння, спробуйте уявити історію розвитку Ваших конфліктних взаємовідносин у вигляді своєрідного кіносценарію: коли Ви вперше побачили людину, з якою у Вас в подальшому виникли ускладнення у відносинах, яким було Ваше перше враження, які спільні справи і заняття Вас із ним об'єднували, з якого моменту відносини стали псуватися, що робили і що говорили Ви, що робила і що говорила вона і т. ін. Уявіть усі ці ситуації в їх реальній послідовності, немов би Ви знімаєте на відеокамеру. При цьому Ви детально відтворюєте обстановку й умови кожної з цих ситуацій, інших його учасників, динаміку розвитку конфлікту та його апогей.

Час проведення цієї вправи не обмежений. Ви відчуєте самі, коли

почнете «відходити» від конфлікту і ставитися до нього більш спокійно, тверезо й об'єктивно. Але в будь-якому разі більше 40-45 хвилин займатися таким самоаналізом не слід, щоб не «ув'язнути» у сфері своєї свідомості і не втратити живі зв'язки з реальністю [52].

Отже, моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі сприяло розвитку визначених нами складових структури культури почуттів майбутніх учителів.

Технологічний етап передбачав використання останньої педагогічної умови «створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі» і був спрямований на набуття студентами вмінь і навичок міжособистісної комунікації та емоційної саморегуляції в межах студентської групи.

Упровадження зазначеної педагогічної умови передбачало проведення в межах спецкурсу тренінгу спілкування (див. Додаток Е) і тренінгу емоційної саморегуляції (див. Додаток Ж).

Тренінг спілкування мав за мету розвиток у студентів емпатійності, конфліктоусталеності, емоційного інтелекту, емоційної гнучкості, комунікативних та рефлексивних умінь студентів. Він складався з 4 занять (по 2 години кожне), протягом яких студенти виконували вправи, брали участь у вирішенні педагогічних задач, конфліктних ситуацій тощо.

Наступний тренінг емоційної саморегуляції був спрямований на поглиблення знань студентів щодо варіативності прояву почуттів та емоцій, розвиток емоційного інтелекту, емоційної гнучкості, конфліктоусталеності, умінь емоційної саморегуляції та рефлексивних умінь. Він тривав 12 годин і передбачав проведення 6 занять (по 2 години кожне) з використанням вправ, що сприяли набуттю зазначених умінь і навичок.

Зауважимо, що в ході проведення тренінгів уважно спостерігали за ставленням студентів до запропонованих занять, з'ясовували, яких знань, умінь та навичок вони набули під час їх проведення, які почуття при цьому в них панували, що корисного вони придбали для подальшої професійно-педагогічної діяльності.

Зазначимо також, що під час бесід, проведених після проведення тренінгів, майбутні вчителі наголошували на тому, що такі заняття сприяли

тому, що вони стали більш упевнено поводитись у ситуаціях, які виникають, навчилися приймати рішення, не боятися відповідальності за їх прийняття, стали більш справедливо ставитися до вчинків інших людей. Безперечно, на їхню думку, такі заняття сприяли тому, що вони навчилися регулювати свої почуття й емоції, стримувати їх у разі необхідності, що в значному ступені сприяло налагоджуванню стосунків із довколишніми людьми, усвідомленню їхніх власних почуттів та їх значенню у власному емоційному стані.

Проведення тренінгових занять передбачало не лише впровадження певних вправ, ігор, аналіз різноманітних ситуацій, а й аналіз власних дій і дій одногрупників, почуттів, які при цьому виникали, набуття вмінь урахувати допущені помилки і не допускати їх у подальшому.

Наприкінці кожного заняття тренінгів, студенти відповідали на запитання: Що дало Вам заняття? Які знання Ви здобули? Яких умінь і навичок набули? Чи отримали Ви задоволення від проведення заняття? Чи отримали очікуваних результатів?

Таким чином, поетапне впровадження визначених педагогічних умов сприяло формуванню у майбутніх учителів індивідуально-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-варіативний компоненти їхньої культури почуттів і крім того забезпечувало розвиток відповідних навичок і вмінь у самих студентів.

### 2.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального та прикінцевого етапів експерименту

Після завершення цілеспрямованої роботи під час формувального етапу експерименту було проведено повторний зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях сформованості культури почуттів в експериментальних і контрольних групах.

Зазначимо, що після проведення формувального етапу експерименту, спрямованого на розвиток культури почуттів, професійних й особистісних якостей майбутніх учителів, відбулися позитивні зміни в психологічному мікрокліматі в експериментальній групі. Аналогічні зрушення відбулися й у контрольній групі, проте ці зміни були не такими значущими (див. табл. 2.9).

**Таблиця 2.9.**

#### Ступені сприятливості психологічного клімату на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Студенти	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	67,3	32,7	–
КГ	21,4	61,2	17,4

Як видно з таблиці 2.9, більшість студентів експериментальної групи визначила ступінь сприятливості психологічного мікроклімату на високому рівні – 57,3% студентів (було 11,2%), на задовільному рівні – 32,7% респондентів (було 35,2%), жодний студент не визнав сприятливість психологічного мікроклімату на низькому рівні.

Уважаємо, що такі зміни в експериментальній групі зумовлені значною увагою з боку викладачів, які пропонували відповідні вправи задля створення сприятливого психологічного клімату під час проведення як навчальних, так і тренінгових занять, у ході яких студенти мали змогу висловлювати свої міркування, відповідно до теми, що вивчалася, намагались уважно, спокійно і з розумінням сприймати думки своїх одногрупників. Значну роль відіграло й

те, що вони мали змогу краще пізнати один одного. З'явилися нові симпатії, були відсутні прояви негативних почуттів до людей, які не дуже подобаються тощо. Ще раз відзначимо, що ці зміни, за нашими спостереженнями, відбулися завдяки цілеспрямованій роботі з реалізації запропонованих педагогічних умов.

Зауважимо, що в контрольній групі показники також змінилися, натомість не так значно. Так, більшість студентів ступінь сприятливості психологічного мікроклімату у групі вважають, як і на констатувальному етапі експерименту, на задовільному рівні 61,2% (було 52,9%), на високому рівні – 21,4% респондентів (було 11,5%). Натомість залишилися студенти – 17,4% (було 35,6%), які визначили ступінь сприятливості психологічного клімату на низькому рівні. На нашу думку, зміни відбулись унаслідок того, що студенти навчаються разом і поступово пізнають один одного краще. Проте, у зв'язку з тим, що в цій групі не здійснювалася цілеспрямована робота щодо покращення психологічного клімату, вони не мали можливості долучатися до конкретних умов, які б дозволили краще співпрацювати над виконанням спеціальних завдань.

Другим кроком під час проведення повторного зрізу було визначення ступеня сформованості емоційної зрілості майбутніх учителів після проведення формувального етапу експерименту. Слід відзначити, що і тут позитивні зміни також відбулися в обох групах (див. табл. 2.10).

**Таблиця 2.10.**

Рівень виразності емоційної зрілості в майбутніх учителів на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Студенти	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	39,4	43,7	16,9
КГ	13,8	46,9	39,3

Як видно з таблиці 2.10, результати виразності емоційної зрілості на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах значно відрізняються. Так, на високому рівні було виявлено 39,4% студентів

ЕГ (було 9,7%) та 13,8% у КГ (було 9,7%), на задовільному рівні – 43,7% респондентів ЕГ (було 39,8%) і 46,9% (було 40,1%), низький рівень зафіксовано у 16,9% майбутніх учителів ЕГ (було 50,8%) та 39,3% (було 50,2%).

Більш очевидні зміни в показниках виразності емоційної зрілості у студентів експериментальної групи, як показало дослідження, сприяло проведення різноманітних рольових ігор, використання емоціогенних ситуацій, а також тренінгу емоційної саморегуляції, що були спрямовані на емоційний розвиток майбутніх учителів. У ході практичних занять майбутні вчителі вчилися керувати своїми емоціями, визначати емоційний стан інших, з гумором ставитися до певних ситуацій, не виявляючи образ, знаходити спільну мову з довколишніми за допомогою жестів, що певною мірою сприяло отриманню більш позитивних результатів.

У контрольній групі така цілеспрямована робота не проводилася, хоч емоційний розвиток і відбувався, зокрема, під час вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності» тощо. Натомість одержані дані свідчать про недостатність таких заходів для формування в них культури почуттів.

Надалі було поведене діагностування рівнів прояву показників, що характеризують особистісний, професійно-орієнтаційний та регулятивний критерії, за методиками, які використовувалися під час проведення констатувального етапу експерименту. Відзначимо, що після проведення формувального експерименту результати в експериментальній групі значно покращилися, порівняно з контрольною групою, в якій такий експеримент не проводився. Як показали одержані дані, тут змінилося ставлення студентів експериментальної групи до майбутньої педагогічної діяльності. Так, респонденти перестали вважати, що лекції з педагогіки містять нескладний матеріал, їх можна не записувати (58,7%), стали залюбки брати участь в обговоренні педагогічних ситуацій за першої ж можливості (85,4%), а також під час підготовки до семінарських та практичних занять почали виконувати



завдання, які можуть бути цікавими для майбутньої роботи (69,1%).

На низькому рівні студенти оцінили лише такі твердження: «Із нетерпінням чекаю «дня школи», ситуацій спілкування із дітьми, педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в умовах школи» (15,2%), «Мені подобається працювати з педагогічною літературою в бібліотеці, читальній залі, вдома (у вільний час)» (5,4%), «Завжди погоджують брати участь у роботі педагогічного гуртка, конференції» (7,3%). У контрольній групі результати майже не змінилися.

Слід додати, що позитивні зміни відбулись і за іншими показниками зазначеного критерію: «емпатійність», «відповідальність» та «справедливість» (див. табл. 2.11).

**Таблиця 2.11.**

Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості показників культури почуттів за особистісним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності	констат.	16,8	16,5	35,8	36,3	47,4	47,2
	прикінц.	41,5	24,8	48,1	51,4	10,4	23,8
емпатійність	констат.	17,6	18,2	38,9	38,7	43,5	43,1
	прикінц.	38,1	23,7	53,8	46,2	8,1	30,1
відповідальність	констат.	18,3	18,7	42,6	43,1	39,1	38,2
	прикінц.	47,8	27,2	44,3	53,3	7,9	19,5
справедливість	констат.	21,8	23,1	47,4	45,3	30,8	31,6
	прикінц.	51,8	27,4	42,6	49,8	5,6	22,8

Як видно з наведених результатів у таблиці 2.11, після проведення формувального етапу експерименту у студентів змінилося ставлення до професійно-педагогічної діяльності. На прикінцевому етапі експерименту було одержано такі результати: високий рівень виявили 41,4% студентів ЕГ (було 16,8%) і 24,8% КГ (було 16,5%), задовільний рівень показали 48,1% респондентів ЕГ (було 35,8%) та 51,4% КГ (було 36,3%), на низькому рівні

залишилося 10,4% майбутніх учителів ЕГ (було 47,4%) і 23,8% КГ (було 47,2%). Позитивні зміни за цим показником в обох групах, за нашими спостереженнями, зумовлені тим, що студенти підвищували свої професійні знання й усвідомлювали значущість педагогічної діяльності під час дисциплін психолого-педагогічного циклу та фахових дисциплін. Натомість в експериментальній групі, в якій додатково на теоретичному етапі експериментальної роботи висвітлювалися професійні питання під час лекцій, семінарів, диспутів, презентацій, здійснення інтеграції знань з різних предметів, а також вирішення педагогічних задач результати виявилися вищими, ніж у контрольній групі, де зі студентами така системна робота не здійснювалася.

За показником «емпатійність» на прикінцевому етапі експерименту результати виявилися такими: низький рівень засвідчили 8,1% студентів ЕГ (було 43,5%) і 30,1% КГ (було 43,1%), задовільний рівень – 53,8% респондентів ЕГ (було 38,9%) та 46,2% КГ (було 38,7%), на високий рівень – 38,1% майбутніх учителів ЕГ (було 17,6%) і 23,7% КГ (було 18,2%). Одержані дані свідчать про те, що цілеспрямована робота з формування культури почуттів в експериментальній групі сприяла покращенню вмінь у студентів налагоджувати стосунки з людьми, вони почали цінувати довколишніх не лише за ділові, а й за такі особистісні якості, як чуйність, доброта, співчуття, визнаючи важливість емоційних проявів у професійній діяльності. Крім того, вони стали довіряти своїм почуттям під час виконання завдань, вирішення різноманітних ситуацій тощо.

Результати наявності у студентів почуття відповідальності після формувального етапу експерименту також змінилися і в експериментальній і в контрольній групах, проте ми спостерігаємо значну різницю за рівнями його прояву. Так, на високому рівні було виявлено 47,8% студентів ЕГ (було 18,2%) і 27,2% КГ (було 18,7%), на задовільному рівні – 44,3% респондентів ЕГ (було 42,6%) та 53,3% КГ (було 43,1%), на низькому рівні залишилося 7,9% майбутніх учителів ЕГ (було 39,1%) і 19,5% КГ (було 38,2%). Отже,

унаслідок проведеної цілеспрямованої роботи студенти експериментальної групи стали більш відповідально ставитися до справ, які їм доручалися, для них стало важливим, щоб їхня діяльність приносила користь іншим людям, вони стали доводити розпочаті справи до кінця й отримувати задоволення від того, що роблять, а також більш об'єктивно оцінювати свої досягнення та невдачі.

За показником «наявність почуття справедливості» після проведення експериментальної роботи на високому рівні було зафіксовано 51,8% студентів ЕГ (було 21,8%) і 27,4% КГ (було 22,1%), задовільний рівень виявили 42,6% респондентів ЕГ (було 47,4%) та 49,8% КГ (було 45,3%), на низькому рівні залишилося 5,6% майбутніх учителів ЕГ (було 30,8%) і 22,8% КГ (було 31,6%). Одержані дані свідчать, що студенти експериментальної групи стали більш справедливими до довколишніх людей, перестали бути категоричними, стали більше прислухатися до думки інших людей. Цьому сприяли проведені заняття, в ході яких вирішувалися різні педагогічні задачі, проводилися рольові ігри, що максимально були наближені до реальної професійної діяльності тощо.

За першим показником професійно-орієнтаційного критерію культури почуттів «обізнаність щодо варіативності проявів почуттів» після проведення експериментальної роботи результати також значно змінилися порівняно з констатувальним етапом експерименту. Так, на низькому рівні студентами експериментальної групи не було відзначено жодного твердження. На задовільному рівні ними було оцінено обізнаність щодо варіативності прояву почуттів за такими показниками, як-от: знання щодо вищих почуттів людини (3,9 балів), уміння об'єктивно оцінювати емоційний стан учасників педагогічного процесу (3,8 балів), володіння системою вмінь і навичок необхідних для ефективного формування культури почуттів в учнів (3,7 балів), уміння свідомо коригувати свої почуття й емоції (3,9 балів). На високому рівні студентами було оцінено: обізнаність щодо сутності почуттів та емоцій особистості (4,7 балів), усвідомлення значущості культури почуттів

у професійній діяльності вчителя початкової школи (4,5 балів), прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок культури почуттів (4,3 бали), знання психологічних особливостей учнів (4,2 бали), уміння самостійно й об'єктивно оцінювати психологічний клімат у класному колективі (4,4 бали),

У контрольній групі також відбулися зміни за означеним показником. Так, на високому рівні було респондентами було визначено такі твердження: усвідомлення значущості культури почуттів у професійній діяльності вчителя початкової школи (1,8 балів), уміння самостійно й об'єктивно оцінювати психологічний клімат у класному колективі (2,1 балів), уміння об'єктивно оцінювати емоційний стан учасників педагогічного процесу (2,4 бали), знання щодо вищих почуттів людини (2,4 бали). На задовільному рівні респондентами було відзначено такі твердження: прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок культури почуттів (2,6 балів), уміння свідомо коригувати свої почуття й емоції (2,6 балів), володіння системою вмінь та навичок необхідних для ефективного формування культури почуттів в учнів (2,8 балів), знання психологічних особливостей учнів (3,4 бали), обізнаність щодо сутності почуттів та емоцій особистості (3,8 балів). На високому рівні в цій групі не було відзначено жодного з тверджень.

За показником «розвиненість емоційного інтелекту» було встановлено, що після проведення експериментальної роботи результати сформованості рівнів розвитку емоційного інтелекту змінилися порівняно з констатувальним етапом. Студенти експериментальної групи стали більш емоційно обізнаними, навчилися основам управління своїми емоціями та розпізнавати їх.

Певні зміни відбулись і в рівнях сформованості комунікативних умінь, що є необхідною якістю у професійній діяльності вчителя.

Одержані результати за показником «сформованість умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях» також засвідчили позитивні зміни як в експериментальній, так і контрольній групах (див. табл. 2.12).

**Таблиця 2.12.**

Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості культури почуттів за професійно-орієнтаційним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		обізнаність майбутніх учителів щодо варіативності проявів почуттів	констатув.	16,8	17,1	38,5	38,3
	прикінц.	49,3	23,8	40,9	55,9	9,8	20,3
емоційний інтелект	констатув.	17,9	17,6	37,7	38,9	44,4	43,5
	прикінц.	38,5	24,7	51,4	49,5	10,1	25,8
комунікативні вміння	констатув.	20,7	21,1	35,2	34,7	44,1	44,2
	прикінц.	43,2	29,4	48,3	53,1	8,5	17,5
Уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях	констатув.	11,8	12,1	37,5	36,8	50,7	51,1
	прикінц.	41,2	19,4	45,2	53,5	13,6	27,1

Як видно з таблиці 2.12, за показником «обізнаність майбутніх учителів щодо варіативності проявів почуттів» результати студентів експериментальної групи після проведення цілеспрямованої роботи виявилися значно вищими, ніж у контрольній групі. Так, високий рівень засвідчили 43,1% студентів ЕГ (було 16,8%) та 24,3% КГ (було 17,1%), задовільний рівень став властивий 46,4% респондентам ЕГ (було 37,3%) і 53,0% КГ (було 37,1%), на низькому рівні залишилося 10,5% майбутніх учителів ЕГ (було 45,9%) та 22,7% КГ (було 45,8%). Одержані результати зумовлені тим, що студенти експериментальної групи мали можливість отримати додаткову інформацію щодо почуттів та їх видів, опанували необхідні вміння й навички стосовно оцінювання емоційного стану інших людей, навчилися коригувати свої емоції й почуття. Зазначене свідчить про доцільність запровадження розробленої методики формування основ культури почуттів у ході професійної підготовки майбутніх учителів.

Після проведення формувального етапу експерименту результати сформованості емоційного інтелекту змінилися в обох групах. Так, високий рівень емоційного інтелекту показали 38,5% студентів ЕГ (було 19,9%) і 24,7% КГ (було 17,6%), на задовільному рівні виявлено 51,4% респондентів ЕГ (було 37,7%) та 49,5% КГ (було 38,9%), на низькому рівні залишилося 10,1% майбутніх учителів ЕГ (було 44,4%) і 24,7% КГ (43,5%). Як засвідчують наші спостереження, збільшення результатів розвиненості емоційного інтелекту в обох групах зумовлене тим, що під час навчання неодмінно відбувався розвиток інтелектуальних здібностей, натомість проведення спеціально організованої роботи в експериментальних групах, розв'язання різноманітних педагогічних задач, виконання самостійної роботи та індивідуальних творчих завдань, участь у тренінгу емоційної саморегуляції сприяли покращенню зазначеного показника.

За показником «сформованість комунікативних умінь» після проведення формувального експерименту в експериментальній групі було одержано більш відчутні результати порівняно з контрольною. Так, високий рівень виявили 36,1% студентів ЕГ (було 20,7%) і 23,4% КГ (було 21,1%), задовільний – 57,4% респондентів ЕГ (було 35,2%) та 63,3% КГ (було 34,7%), низький – 6,5% майбутніх учителів ЕГ і (було 44,1%) і 13,3% КГ (було 44,2%). Такі зміни пов'язуємо з проведенням цілеспрямованої роботи під час спецкурсу, а також навчальних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу, участі студентів у тренінгу спілкування, що не могло не відбитися на розвитку комунікативних умінь студентів експериментальної групи. Підвищення зазначених умінь у контрольній групі відбувалося завдяки проведенню семінарів, практичних занять, на яких студенти виступали з доповідями, рефератами тощо. Проте одержані результати в цій групі виявилися нижчими, що свідчить про доцільність використання в ході навчального процесу таких форм роботи, які надають можливість студентам вільно висловлювати свої думки, відстоювати свій погляд, обмінюватися враженнями тощо, що пропонувалося студентам контрольної групи.

Сформованість уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях на прикінцевому етапі на високому рівні зафіксовано у 41,2% респондентів ЕГ (було 11,8%) і 19,4% КГ (було 12,1%); задовільний рівень виявили 45,2% студентів ЕГ (було 37,5%) та 53,5% КГ (було 36,8%); на низькому рівні – 13,6% майбутніх учителів ЕГ (було 50,7%) і 27,1% КГ (було 51,1%). Кращі зміни за означеним показником в експериментальній групі відбулося завдяки цілеспрямованій роботі викладачів, які використовували різноманітні педагогічні задачі і конфліктні ситуації, в ході яких студентам надавалася можливість самостійно приймати рішення, обговорювати правильність їх вибору з іншими, брати на себе відповідальність. Звісно, що в контрольній групі майбутнім учителям доводилося також приймати певні рішення, проте більше вони послуговувалися лише виконанням завдань, наданих викладачами, не виявляючи власної активної ініціативи.

За показником «конфліктоусталеність» значно підвищилися результати в майбутніх учителів експериментальної групи, порівняно зі студентами контрольної групи.

Щодо визначення рівня сформованості культури почуттів за показником «емоційна спрямованість», то було встановлено, що в експериментальній групі, порівняно з констатувальним етапом експерименту, відбулося певне підвищення рівнів прояву таких почуттів, як комунікативні (виникають на підставі потреби у спілкуванні: бажання спілкуватися, ділитися думками і переживаннями, почуття симпатії, прихильність, почуття поваги до когось, почуття вдячності, бажання заслужити схвалення від близьких і шанованих людей), гедонічні (пов'язані із задоволенням потреби в тілесному і душевному комфорті: насолода приємними фізичними відчуттями від смачної їжі, тепла, сонця тощо; почуття безтурботності, спокою, знемоги, веселоців; гностичні (прагнення щось зрозуміти, пізнати суть явищ, почуття здивування або нерозуміння, вагання; почуття ясності або неясності, непевності думки; нестримне прагнення долати суперечності у своїх судженнях, усе систематизувати; почуття здогадки, близькості вирішення

проблеми; радість відкриття істини).

За показником зазначеного критерію «сформованість умінь емоційної саморегуляції» було виявлено, що студенти експериментальної групи стали менш тривожними, більш спокійними, навчилися адекватно оцінювати себе, стримувати свої емоції, виявляти доброзичливість і терплячість, більш легко переключатися на іншу справу.

За показником регулятивного критерію «сформованість рефлексивних умінь» також більш значущими виявилися результати в експериментальній групі. Майбутні вчителі навчились аналізувати свій досвід спілкування з довколишніми людьми, а також власні можливості, успіхи та невдачі, почуття, які при цьому виникають. Узагальнені результати подано в таблиці 2.13.

**Таблиця 2.13.**

**Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості показників культури почуттів за регулятивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)**

Показники	Етапи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
конфліктоусталеність	констатув.	18,7	18,5	35,9	35,4	45,4	46,1
	прикінц.	38,7	22,9	51,2	55,4	10,1	21,7



емоційна гнучкість	констатув.	15,9	16,4	30,3	29,4	53,8	54,2
	прикінц.	38,8	24,3	48,7	51,8	12,5	23,9
уміння емоційної саморегуляції	констатув.	16,9	17,3	35,5	35,8	47,6	46,9
	прикінц.	43,5	20,3	44,8	51,3	11,7	28,4
рефлексивні вміння	констатув.	19,4	19,7	42,7	43,1	37,9	37,2
	прикінц.	45,3	26,9	45,8	51,4	8,9	21,7

Як видно з таблиці 2.13, одержані результати у процесі експериментальної роботи спостерігалася тенденція до змін. Так, за показником «конфліктусталеність» на високому рівні зафіксовано 38,7% респондентів ЕГ (було 18,7%) і 22,9% КГ (було 18,5%), на задовільному – 51,2% студентів ЕГ (було 35,9%) та 55,4% КГ (було 35,4%), на низькому рівні залишилося 10,1% майбутніх учителів ЕГ (було 45,4%) і 21,7% КГ (було 46,1%). Такі зміни в результатах експериментальної групи пояснюються реалізацією педагогічних умов як під час проведення спецкурсу, так і в процесі інтеграції знань з іншими дисциплінами, зокрема з педагогікою та психологією в межах вивчення тем із конфліктології. Розв’язання конфліктних ситуацій, аналіз причин їх виникнення сприяли набуттю певних умінь у майбутніх учителів правильно поводитися в конфліктних ситуаціях, регулювати свої емоції. У контрольних групах, де не створювалися спеціально такі ситуації, одержані результати сформованості конфліктусталеності, хоча й покращилися, натомість виявилися значно нижчими, ніж у контрольній групі.

За показником розвиненості емоційної гнучкості в обох групах також відбулися позитивні зрушення: високий рівень виявили 38,8% студентів ЕГ (було 15,9%) та 24,3% КГ (було 16,4%), задовільний рівень – 48,7% респондентів ЕГ (було 30,3%) і 51,8% КГ (було 29,4%), на низькому рівні залишилося 12,5% майбутніх учителів ЕГ (було 53,8%) і 23,9% КГ (було 54,2%). Більш очевидні результати, які були одержані в експериментальній

групі, відбулися завдяки проведенню цілеспрямованої роботи зі студентами при реалізації педагогічної умови «моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі», в межах якої виконувалися спеціальні рольові ігри, вправи, а також проведення тренінгів. Тобто впровадження в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів запропонованої методики формування культури почуттів у майбутніх учителів є доцільним.

За показником «уміння емоційної саморегуляції» після проведення експериментальної роботи високого рівня самооцінки психічного стану досягли 43,5% студентів ЕГ (було 13,2%) і 20,3% КГ (було 14,1%), на задовільному рівні оцінили свій психічний стан 44,8% респондентів ЕГ (було 47,7%) та 51,3% КГ (було 46,6%), на низькому рівні самооцінки залишилося 11,7% майбутніх учителів ЕГ (було 39,1%) і 28,4% КГ (було 39,3%). Вважаємо, що такі результати в експериментальній групі відбулися саме завдяки інтеграції знань із дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів, створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі, проведення тренінгу емоційної саморегуляції в межах спецкурсу «Основи формування культури почуттів у майбутніх учителів». Безперечно значну роль зіграли і проведені вправи, рольові ігри, моделювання емоціогенних ситуацій тощо. У контрольній групі, де така робота мала опосередковане представлення в межах традиційного підходу, результати за цим показником також змінилися, натомість не так суттєво порівняно з експериментальною групою.

Після проведення формувального етапу експерименту показники сформованості рефлексивних умінь у студентів мали тенденцію до підвищення в обох групах. Так, високого рівня досягли 45,3% студентів ЕГ (було 19,4%) та 26,9% КГ (було 19,7%), задовільний рівень виявили 45,8% респондентів ЕГ (було 42,7%) і 51,4% КГ (було 43,1%), на низькому рівні залишилося лише 8,9% майбутніх учителів ЕГ (було 37,9%) та 21,7% КГ (було 37,2%). Вважаємо, що підвищення результатів в експериментальній

групі після проведення формувального експерименту зумовлене, за нашими даними, насамперед реалізацією педагогічних умов на всіх етапах навчання, де студенти усвідомлювали й навчалися аналізувати, яких знань, умінь здобули, як це може знадобитись у подальшій професійній діяльності.

На підставі одержаних результатів було також визначено середньоарифметичні дані рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів контрольної та експериментальної груп за ознаками компонентів на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (див. табл. 2.14)

**Таблиця 2.14.**

**Порівняльні результати рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів** за компонентами на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

компоненти	етапи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
індивідуально-спонукальний	констатувальний	18,6	19,1	41,2	40,9	40,2	40,0
	прикінцевий	44,8	25,7	47,2	50,2	8,0	24,1
когнітивно-діяльнісний	констатувальний	16,8	17,1	37,3	37,1	45,9	45,8
	прикінцевий	43,1	24,3	46,4	53,0	10,5	22,7
рефлексивно-варіативний	констатувальний	17,7	17,9	36,1	36,0	46,2	46,1
	прикінцевий	41,6	23,6	47,6	52,5	10,8	23,9
Загалом	констатувальний	17,7	18,1	38,2	38,0	44,1	43,9
	прикінцевий	43,1	24,5	47,1	51,9	9,8	23,6

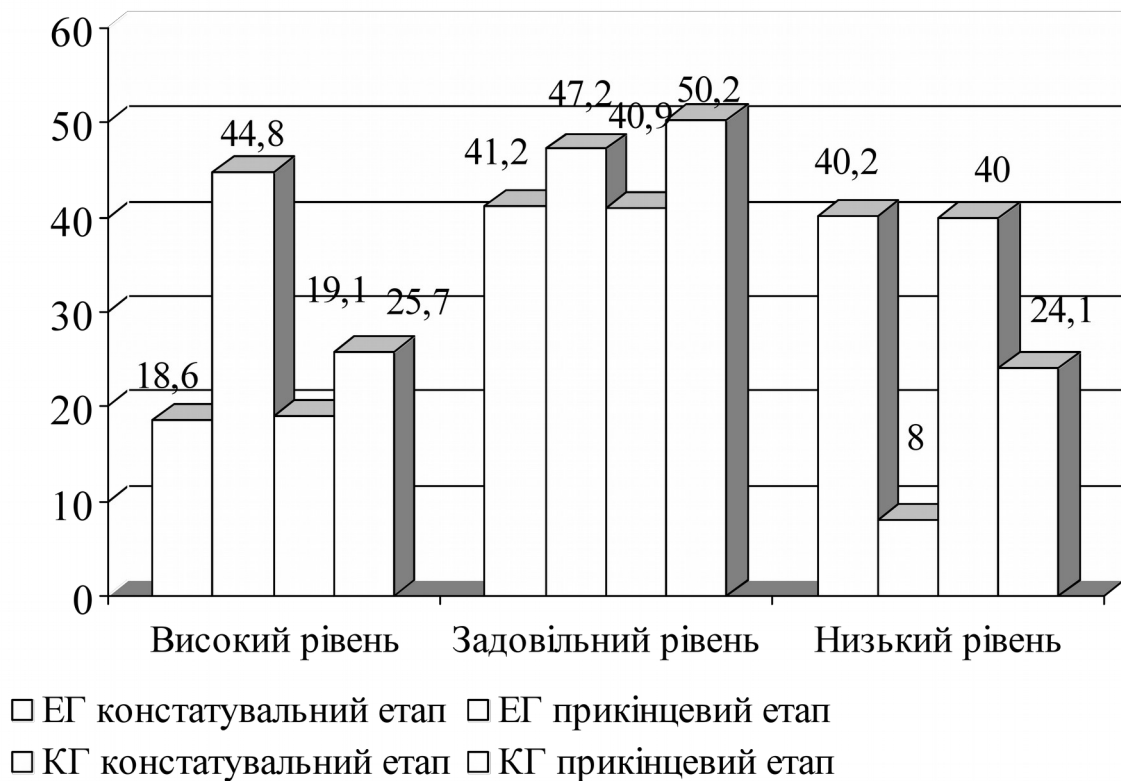
Як свідчать наведені дані в таблиці 2.14, за індивідуально-спонукальним компонентом у структурі культури почуттів майбутніх учителів на прикінцевому етапі високий рівень зафіксовано у 44,8% студентів ЕГ (було 18,6%) і 25,7% КГ (було 19,1%), задовільний рівень показали 47,2% респондентів ЕГ (було 41,2%) та 50,2% КГ (було 40,9%), низький рівень виявлено у 8,0% майбутніх учителів ЕГ і 24,1% КГ (було 40,0%),

Наочно динаміку змін рівнів сформованості культури почуттів за

індивідуально-спонукальним компонентом подано в діаграмі 2.1.

**Діаграма 2.1.**

**Динаміка змін результатів рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за індивідуально-спонукальним компонентом на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**



Як видно з діаграми 2.1, відчутні зміни в рівнях сформованості культури почуттів за індивідуально-спонукальним компонентом відбулися в експериментальній групі, в якій згідно з метою дослідження проводилася відповідно цілеспрямована робота. Так, на високому рівні результати збільшилися на 26,2%, на задовільному рівні також вони покращилися, на 6%, а на низькому рівні результати зменшилися на 32,2%.

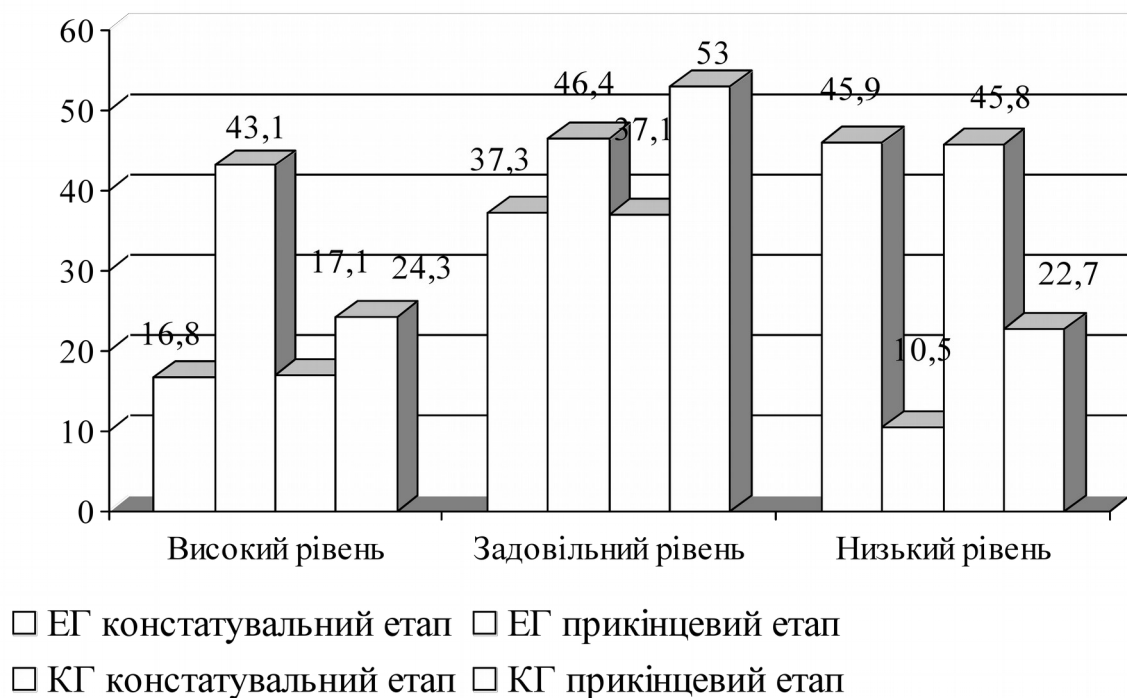
У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях сформованості культури почуттів за зазначеним компонентом, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На високому рівні результати збільшилися лише на 6,6%, на задовільному – зросли на 9,3%, на низькому результати зменшилися на 15,9%.

За когнітивно-діяльнісним компонентом у структурі культури почуттів у майбутніх учителів було одержано такі результати: високого рівня досягли 43,1% респондентів ЕГ (було 16,8%) і 24,3% КГ (було 17,1%), задовільний рівень виявили 46,4% студентів ЕГ (було 37,3%) і 53,0% КГ (було 37,1%), низький рівень виявили лише 10,5 % майбутніх учителів ЕГ (було 45,9 %) і 22,7% КГ (було 45,8% ).

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за когнітивно-діяльнісним компонентом подано в діаграмі 2.2.

**Діаграма 2.2.**

**Динаміка змін результатів рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за когнітивно-діяльнісним компонентом на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**



Таким чином, як видно з наведеної діаграми, відчутні зміни в рівнях сформованості культури почуттів за когнітивно-діяльнісним компонентом відбулися в експериментальній групі, в якій проводився формувальний експеримент. Так, на високому рівні результати збільшилися на 26,3%, на задовільному рівні також збільшилися на 9,1%, а на низькому рівні

результати зменшилися на 35,4%. У контрольній групі також відбулися зміни в рівнях сформованості культури почуттів за зазначеним компонентом, однак не такі суттєві. На високому рівні результати збільшилися лише на 7,2%, на задовільному – зросли на 15,9%, на низькому результати зменшилися на 23,1%.

За рефлексивно-варіативним компонентом після проведення цілеспрямованої експериментальної роботи було одержано такі результати: високий рівень зафіксовано у 41,6% студентів ЕГ (було 17,7%) і 23,6% КГ (було 17,9%), задовільний рівень показали 47,6% респондентів ЕГ (було 36,1%) та 52,5% КГ (було 36,0%), на низькому рівні було виявлено 10,8% майбутніх учителів ЕГ (було 46,2%) і 23,9% КГ (було 46,1%).

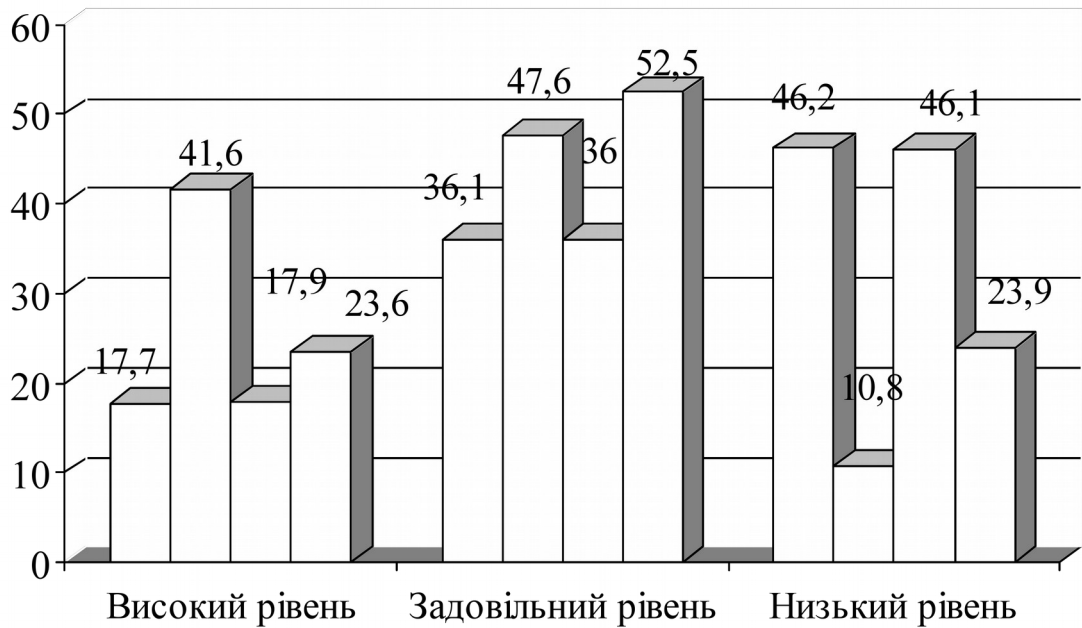
Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за регулятивним критерієм подано в діаграмі 2.3.

Як видно з діаграми, відчутні зміни в рівнях сформованості культури почуттів за рефлексивно-варіативним компонентом відбулися в експериментальній групі, в якій проводилася цілеспрямована робота. Так, на високому рівні вони збільшилися на 23,9%, на задовільному рівні – на 11,5%, а на низькому рівні результати зменшилися на 35,4%.

У контрольній групі відбулися не такі суттєві зміни в рівнях сформованості культури почуттів за зазначеним компонентом, порівняно з експериментальною групою. На високому рівні результати збільшилися лише на 5,7%, на задовільному – на 16,5%, на низькому результати зменшилися на 22,2%.

### Діаграма 2.3.

**Динаміка змін результатів рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів за рефлексивно-варіативним компонентом на констатувальному та прикінцевому етапах**



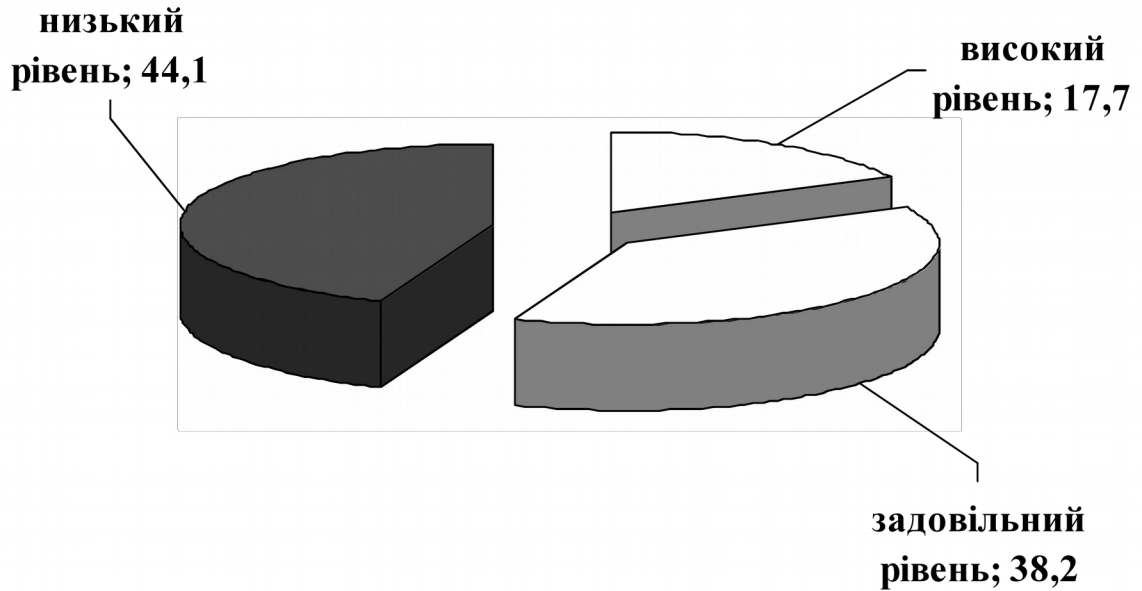
- EG констатувальний етап     EG прикінцевий етап  
 КГ констатувальний етап     КГ прикінцевий етап

У цілому більш високі результати сформованості культури почуттів у майбутніх учителів було виявлено в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою. Так, високого рівня сформованості зазначеного феномена досягли 43,1% студентів ЕГ (було 17,7%) і 24,5% КГ (було 18,1%), задовільний рівень зафіксовано у 47,1% респондентів ЕГ (було 38,2%) та 51,9% КГ (було 38,0%), на низькому рівні залишилося лише 9,8% майбутніх учителів ЕГ (було 44,1%), а в КГ – 23,6% (було 43,9%).

Наочно динаміку змін у рівнях сформованості культури почуттів у студентів експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту подано в діаграмах 2.4 та 2.5.

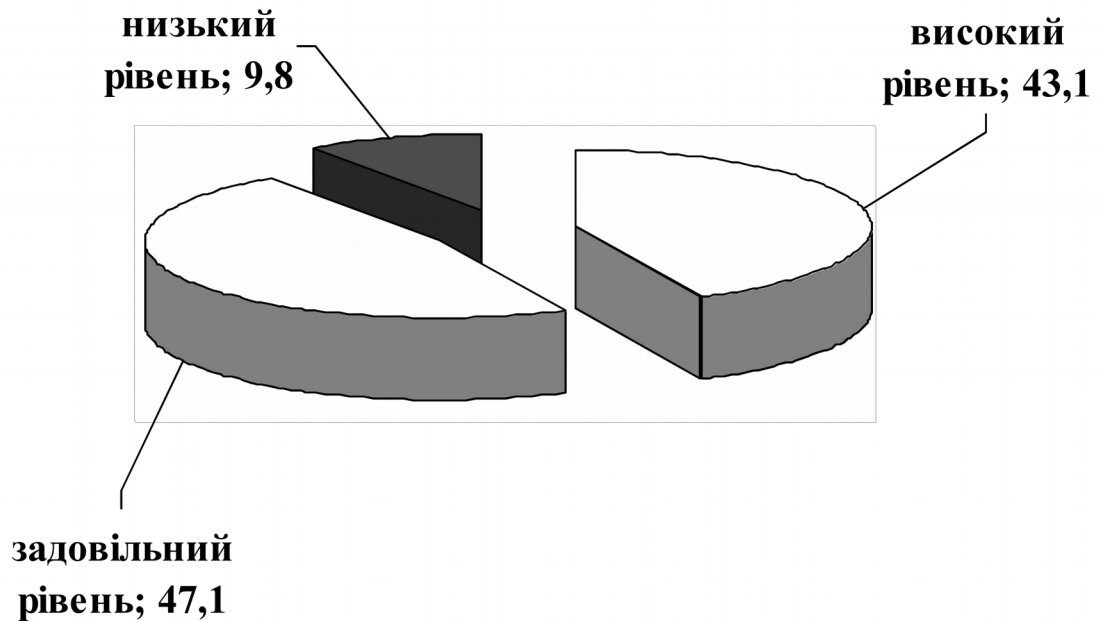
Діаграма 2.4

**Динаміка змін у рівнях сформованості культури почуттів у студентів експериментальної групи на за результатами експериментальної роботи (у %)**



**констатувальний етап**



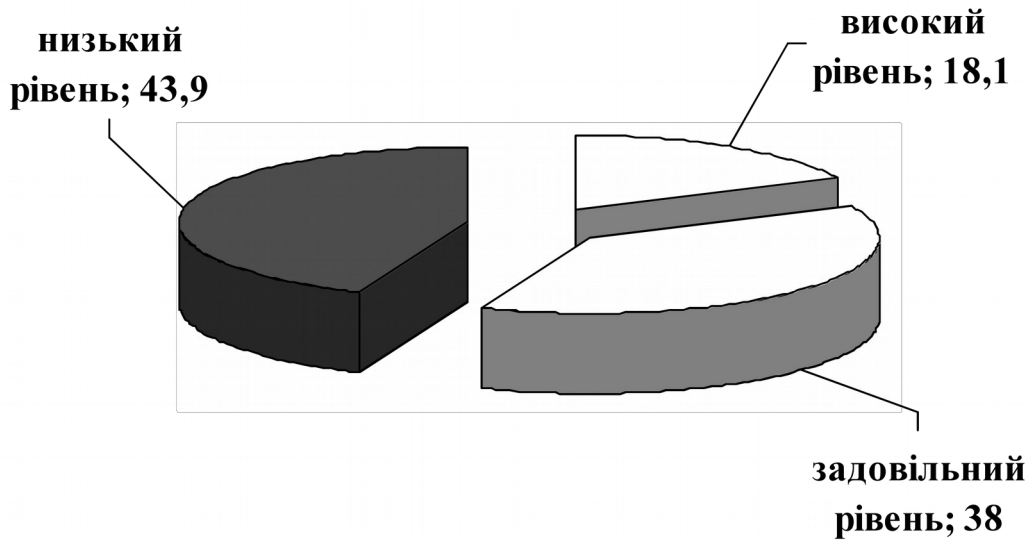


**прикінцевий етап**

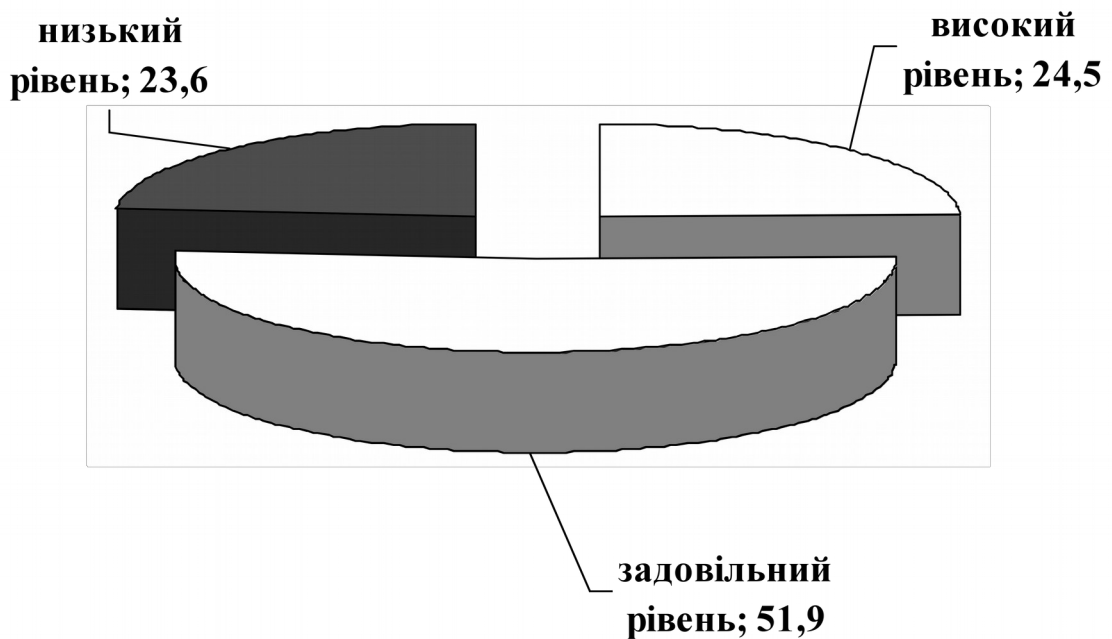
Як видно з діаграми 2.4, унаслідок проведення цілеспрямованого формувального експерименту результати рівнів сформованості культури почуттів у студентів експериментальної групи на високому рівні збільшилися на 25,4%, на задовільному рівні на 8,9%, на низькому рівні результати зменшилися на 34,3%.

**Діаграма 2.5**

**Динаміка змін у рівнях сформованості культури почуттів у студентів контрольної групи на за результатами експериментальної роботи (у %)**



**констатувальний етап**



**прикінцевий етап**

У контрольній групі, як видно з діаграми 2.5, також відбулися позитивні зміни результатів рівнів сформованості культури почуттів у

майбутніх учителів, натомість не такі суттєві: на високому рівні вони збільшилися на 6,4%, на задовільному рівні на 13,9%, на низькому рівні результати зменшилися на 20,3%.

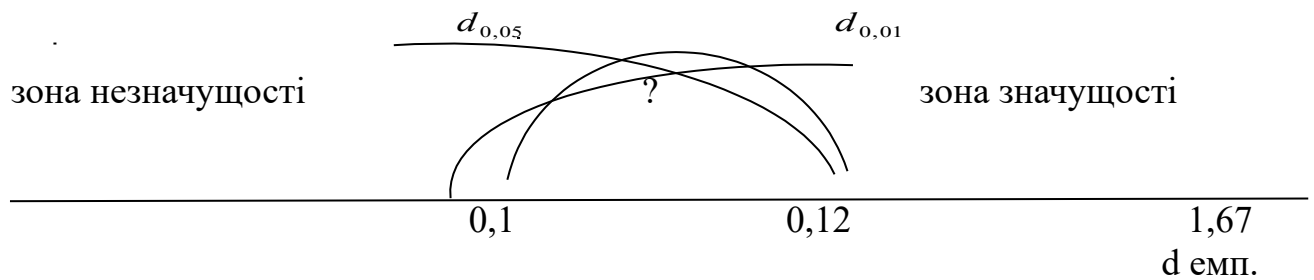
З метою поглибленого дослідження щодо визначення ефективності розробленої методики формування культури почуттів у майбутніх учителів після формувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу  $H_1$ : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку  $\lambda$ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формувального етапу експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому самому порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані заносилися до таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

**Розрахунок  $\lambda$ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами прикінцевого етапу експерименту**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{EG}^* - \Sigma f_{KG}^*$ d
	EG	KG	EG	KG	$\Sigma f_{EG}^*$	$\Sigma f_{KG}^*$	
1 (високий)	74	44	0,425	0,247	0,425	0,247	<b>0,178</b>
2 (задовільний)	83	92	0,477	0,517	0,902	0,764	0,138
3 (низький)	17	42	0,098	0,236	1	1	
Суми	174	178	1	1			

Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



Розрахунки критерію  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

$n_2$  – кількість спостережень в експериментальній групі,

$d_{\max}$  - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,178 \cdot \sqrt{\frac{174 \cdot 178}{174 + 178}} = 1,67$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [201, с.329] з  $p = 0,999$ ,  $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$ . Ми одержали  $\lambda_{\text{емп}} = 1,67$ . Отже,  $\lambda_{\text{кр}} < \lambda_{\text{емп}}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_1$ . Емпіричний розподіл більший за  $\lambda_{\text{кр}}$ , отже, одержані результати після формувального експерименту є статистично значущими.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів;
- моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі;
- створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі.

### Висновки з другого розділу

У другому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методикау діагностування рівнів сформованості культури почуттів у майбутніх учителів; визначено критерії, показники та рівні зазначеного процесу; розроблено модель формування культури почуттів у майбутніх учителів, подано результати констатувального і формувального етапів дослідження.

У ході аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури було побудовано структуру культури почуттів майбутніх учителів, що містить три взаємопов'язаних компоненти (індивідуально-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-варіативний). Критеріями рівнів сформованості культури почуттів та їх показниками визначено: професійно-орієнтаційний (показники: обізнаність щодо варіативності проявів почуттів, розвиненість емоційного інтелекту, наявність комунікативних умінь, наявність умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях), особистісний (показники: наявність ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, сформованість емпатійності, наявність почуття відповідальності та справедливості), регулятивний (показники: сформованість конфліктуосталеності, розвиненість емоційної гнучкості, сформованість умінь емоційної саморегуляції, сформованість рефлексивних умінь).

Для діагностики рівнів сформованості культури почуттів було виділено показники ознак зазначеної якості за кількістю балів: 4 бали – ознака виражена яскраво; 3 бали – ознака виражена середньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена надзвичайно слабо.

Відповідно до цього було запропоновано 3 рівні сформованості культури почуттів: високий рівень прояву якості (3,5-4 бали) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; задовільний рівень прояву якості (2,5-3,4 бали) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1,5-2,4 бали) – якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони

виявляються дуже рідко чи не виявляються зовсім.

Для оцінки сформованості культури почуттів у майбутніх учителів використовувалася діагностувальна процедура вивчення ступеня прояву показників визначених критеріїв, що дозволило віднести їх до того чи того рівня.

За результатами констатувального етапу експерименту було встановлено, що сформованість культури почуттів у майбутніх учителів, здебільшого, зафіксована на низькому рівні – 44,1% студентів ЕГ і 43,9% КГ, задовільний рівень – у 38,2% респондентів ЕГ та 38,0% КГ, високий рівень – у 17,7% майбутніх учителів ЕГ та 18,1% КГ.

Унаслідок теоретичного дослідження проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту побудовано модель формування культури почуттів у майбутніх учителів. Остання передбачала поетапну реалізацію з упровадженням визначених педагогічних умов (інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів; моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі; створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі) комплексно впливала на формування виокремлених компонентів культури почуттів у майбутніх учителів. Результатом реалізації моделі в системі навчально-професійної підготовки майбутніх учителів стала сформованість культури почуттів.

Засобами реалізації визначених педагогічних умов формування культури почуттів у майбутніх учителів виступили лекції, семінари, дискусії, презентації, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів, упровадження спецкурсу «Основи формування культури почуттів у майбутніх учителів», в межах якого виконувалися рольові ігри, вирішення педагогічних задач і розв'язання конфліктних ситуацій, проведення тренінгів спілкування та емоційної саморегуляції, інтеграцію знань із таких навчальних дисциплін, як «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»,

«Соціологія», «Культурологія».

На прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи було проведено повторну оцінку визначених показників в експериментальній та контрольній групах. Одержані після проведення експериментальної роботи результати засвідчили, що показники за всіма визначеними критеріями, за якими оцінювався рівень сформованості культури почуттів у майбутніх учителів значно збільшилися в експериментальній групі, де проводилася цілеспрямована робота зі студентами, на відміну від контрольної групи, де навчання здійснювалося за традиційною програмою. Хоч результати в контрольній групі також змінилися на краще, проте ці зміни, на відміну від показників експериментальної групи, не такі суттєві.

Середньоарифметичні дані, які було одержано внаслідок проведеного контрольного зрізу по завершенні експериментальної роботи, свідчать про те, що впровадження визначених педагогічних умов сприяло більшій результативності сформованості культури почуттів у майбутніх учителів в експериментальній групі.

Так, високого рівня сформованості зазначеного феномена досягли 43,1% студентів ЕГ (було 17,7%) і 24,5% КГ (було 18,1%), задовільний рівень зафіксовано у 47,1% респондентів ЕГ (було 38,2%) та 51,9% КГ (було 38,0%), на низькому рівні залишилося лише 9,8% майбутніх учителів ЕГ (було 44,1%), а в КГ – 23,6% (було 43,9%).

Відтак, вищезазначене доводить, що формування культури почуттів у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу впровадити такі педагогічні умови: інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів; моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі; створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора

[207, 209, 213, 215, 287].



## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування культури почуттів у майбутніх учителів, що дозволило обґрунтувати та побудувати модель забезпечення цього процесу, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови в системі навчально-професійної підготовки студентів-майбутніх педагогів.

Визначено, що у професійній діяльності вчителя важливу роль відіграє його культура почуттів як особистісне утворення, що характеризується здатністю до регуляції і саморегуляції деструктивних почуттів, проявом емпатії і толерантності в міжособистісних відносинах, високим емоційним самоконтролем. При цьому культура почуттів виступає важливою складовою загальної культури особистості і відображає її найсуттєвіший та системотвірний компонент, пронизуючи й інтегруючись з усіма її ознаками. Показано, що емоція визначається як форма психічного відображення довколишнього світу у вигляді короточасних переживань людини, що виражають її ставлення до дійсності, реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, ставлення до своїх дій та дій інших. Вони мають чітко виражений ситуативний характер, на їх виникнення суттєво впливають незвичність, новизна ситуації. При цьому почуття характеризують особливий психічний стан особистості, в якому сприймання та розуміння будь-чого, знання про щось виступає в єдності з особистим ставленням до явища, яке сприймається та розуміється. Почуття людини розподіляють на моральні, естетичні, інтелектуальні (пізнавальні) та праксичні.

Доведено, що культура почуттів майбутнього вчителя – це складне особистісне утворення, що характеризується вмінням етично виявляти власні емоційні стани, вміння диференціювати та регулювати почуттєві прояви учнів, навчати їх емоційної саморегуляції поведінки, а також забезпечувати їхній духовний розвиток. Культура почуттів, будучи складовою загальної культури, сприяє розвитку особистості вчителя в аспекті відповідності його поведінки

особистісним і професійним потребам та дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

Визначено структуру культури почуттів у майбутніх учителів, що містить три взаємопов'язаних компоненти (індивідуально-спонукальний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-варіативний), критерії й показники: професійно-орієнтаційний (обізнаність щодо варіативності проявів почуттів, розвиненість емоційного інтелекту, наявність комунікативних умінь, умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях), особистісний (наявність ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, емпатійності, почуття відповідальності та справедливості), регулятивний (розвиненість конфліктоусталеності, емоційної гнучкості, наявність умінь емоційної саморегуляції, рефлексивних умінь), якісні характеристики рівнів сформованості (високий, задовільний, низький) зазначеної культури в майбутніх учителів.

Доведено, що формування культури почуттів у майбутніх учителів відбувається ефективно, якщо реалізуються такі педагогічні умови: створення сприятливого психологічного клімату у студентській групі; інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів; моделювання спеціальних емоціогенних ситуацій у навчально-виховному процесі.

За результатами констатувального етапу експерименту побудовано та апробовано модель формування культури почуттів у майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки, яка передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно (теоретичний, функціональний, технологічний етапи), із упровадженням визначених педагогічних умов.

Формувальний експеримент був спрямований на набуття студентами необхідних знань щодо культури вчителя під час лекційних та семінарських занять спецкурсу і таких навчальних дисциплін, як «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Соціологія»,

«Культурологія», дискусій, міні-лекцій із презентаціями, а також самостійної пошукової роботи студентів; формування й відпрацьовування студентами практичних умінь за допомогою вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій, рольових ігор, виконання індивідуальних творчих завдань і самостійної роботи; розвиток умінь і навичок міжособистісної комунікації та емоційної саморегуляції в межах студентської групи.

Встановлено, що впровадження моделі формування культури почуттів у майбутніх учителів дозволило досягти кращих змін в рівнях прояву культури почуттів у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, високого рівня досягли 43,1% студентів ЕГ (було 17,7%) і 24,5% КГ (було 18,1%), задовільний рівень зафіксовано у 47,1% респондентів ЕГ (було 38,2%) та 51,9% КГ (було 38,0%), на низькому рівні залишилося лише 9,8% майбутніх учителів ЕГ (було 44,1%), а в КГ – 23,6% (було 43,9%).

Проведене дослідження не висвітлює усіх аспектів проблеми формування культури почуттів у майбутніх учителів. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень віднесено створення і впровадження розширених інтегрованих курсів із формування культури почуттів у майбутніх учителів у зміст вищої педагогічної освіти, тренінгів корекції та нівелювання проявів культури почуттів у системі підвищення кваліфікації вчителів, розробку системи методів самооцінки культури почуттів учителів та науково-методичних порад щодо самостійної роботи над їх формуванням.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдулина Л. Б. Формирование познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание ученой. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Б. Абдулина. – М.: РГБ, 2003. – 18 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 2001. – 277 с.
3. Андрущенко В. П. Духовне оновлення суспільства / В. П. Андрущенко. – К.: Либідь, 1990. – 200 с.
4. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
5. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Анненкова. – Одеса, 2003. – 21 с.
6. Антоненко Т. Л. Виховання у підлітків культури почуттів засобами мистецтва: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. Л. Антоненко. – Харків, 1994. – 21 с.
7. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2006. – 526 с.
8. Атутов П. Р. Связь трудового обучения с основами наук: [книга для учителя] / П. Р. Атутов. – М.: Просвещение, 1983 – 128 с.
9. Баев Б. Ф. Психологические вопросы активизации учебного процесса, в вузе / Б. Ф. Баев // Психолого-педагогические аспекты высшего образования. – К., 1976. – Вып. 25. – С. 3-9.

10. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71-78.
11. Батракова С. Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» / С. Н. Батракова // Мир психологии: научно-методический журнал. – 2002. – № 2. – С. 148-158.
12. Батракова С. Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся: [учебное пособие] / С. Н. Батракова. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 1982. – 83 с.
13. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: [учебник] / Под общ. ред. С. Я. Батышева. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.
14. Бачинин В. А. Духовная культура личности: философский очерк / В. А. Бачинин. – М.: Политиздат, 1986. – 111 с.
15. Бендлер Р. Вводный курс НЛП-Тренинг / Р. Бендлер, Д. Гриндер. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://books4study.org.ua/kniga6082.html>
16. Бендлер Р. Руководство по изменению личности / Р. Бендлер; Пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Эксмо, 2010. – 208 с.
17. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во Башкир. гос. пед. ин-т, 1998. – 223 с.
18. Бех І. Виховання особистості: Сходження до духовності: [наук. видання] / І. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
19. Бех І. Д. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал, шлях досягнення / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 9. – С. 6–25.
20. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/19530610/pedagogika/psihologichni\\_dzherela\\_vihovnoyi\\_maysternosti\\_-\\_beh\\_id](http://pidruchniki.ws/19530610/pedagogika/psihologichni_dzherela_vihovnoyi_maysternosti_-_beh_id)

21. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
22. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога: курс лекций. Лекция седьмая: Психологический тренинг как форма развивающей работы / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2004. – № 36. – С. 16 – 21.
23. Бобечко Н. Основи загальної та юридичної психології: [курс лекцій] / Н. Бобечко, В. Бойко, І. Жолнович, І. Когутич; за ред. В. Т. Нора. – К.: Алерта; ЦУЛ, 2011. – 224 с.
24. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
25. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
26. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., переработ. и доп.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
27. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37.
28. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя: [навчально-методичний посібник для викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів шкіл] / Д. В. Будянський. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – 164 с.
29. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: [навч. посібник] / Н. Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
30. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки: [навч. посіб.] / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 376 с.
31. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед.

наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. П. Васильєва. – Х., 1997. – 23 с.

32. Васянович Г. П. Педагогічна етика. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/14730824/etika\\_ta\\_estetika/moralna\\_vidpovidanist\\_pedagoga](http://pidruchniki.ws/14730824/etika_ta_estetika/moralna_vidpovidanist_pedagoga)
33. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. – [2-е изд. перераб. и доп.] / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось», 2000. – 224 с.
34. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
35. Вершинин С. И. Место эмоциональной регуляции в общей структуре регуляции деятельности / С. И. Вершинин // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. – М.– Одесса, 1986. – С. 5-9.
36. Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3-6.
37. Виленский М. Я. Профессионально-творческое развитие личности специалиста физической культуры и спорта в процессе обучения / М. Я. Виленский, С. Н. Бегидова. – Иркутск, 2004. – 213 с.
38. Вилюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с. – (Серия «Хрестоматія по психології»).
39. Винославська О. В. Психологія: [навчальний посібник] / О. В. Винославська. – К.: ІНК ОС, 2005. – 390 с.
40. Вітлінський В. В. Моделювання економіки / В. В. Вітлінський. – К.: КНЕУ, 2005. – 408 с.
41. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: [навчальний посібник] / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альма-матер).
42. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская; под ред. А. В. Запорожца. – М.: Изд-во «Просвещение», 1967. – 370 с.

43. Востриков А. А. Технология и методика культуры эмоций и чувств. Курс человековедения: [книга для учителя]: в двух частях / А. А. Востриков. – Одесса-Томск: Изд-во УГЦВ «Психопедагогика», 1994. – Ч. 2. – 243 с.
44. Вплив емоційного стану вчителя на якість проведення занять. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://moyamova.ucoz.ua/publ/dopovid\\_vpliv\\_emocijnogo\\_stanu\\_vchitelja\\_na\\_jakist\\_provedennja\\_zanjat/1-1-0-8](http://moyamova.ucoz.ua/publ/dopovid_vpliv_emocijnogo_stanu_vchitelja_na_jakist_provedennja_zanjat/1-1-0-8)
45. Вульфова Б. З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульфова, В. Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 111 с.
46. Выготский Л.С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // Собр. соч. – М., 1984. – Т. 4. – С. 90-318.
47. [Гаврик В. Г.](#) Емоційна культура студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – [Електронний текст]. – Режим доступу:[http://www.psyh.kiev.ua/Емоційна\\_культура\\_студентів\\_вищих\\_педагогічних\\_навчальних\\_закладів](http://www.psyh.kiev.ua/Емоційна_культура_студентів_вищих_педагогічних_навчальних_закладів)
48. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107-114.
49. Гамезо М. В. Атлас по психологии: [информ.-метод, пособие курсу «Психология человека»] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
50. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61-68.
51. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: пер. с англ. / Д. Гоулман, Р. Болдис, Э. Макки. – М.: Альтена Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
52. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: методическое пособие для преподавателей / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская,



Т. П. Усольцева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>

53. Гриндер Д. Шёпот на ветру. Новый код в НЛП / Д. Гриндер, К. Бостик-Сен Клер; пер. с англ. А. Фет. – М.: Прайм-Еврознак, 2005. – 445 с.
54. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
55. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. /Под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1974. – С. 145-169.
56. Динейка К. В. 10 уроков психофизической тренировки / К. В. Динейка. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 63 с.
57. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – Казань: Казан.ун-т, 1987. – 14 с.
58. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 22-27.
59. Долинська Л. В. Психологія конфлікту / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К.: Вид-во: Каравелла. – 304 с.
60. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: [монографія] / Долинський Борис Тимофійович. – Одеса: Видавець М.П.Черкасов, 2010. – 266 с
61. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник / В. П. Дудьев – М. : Владос, 2008. – 368 с.
62. Дунець Л. М. Психологія спілкування / Л. М. Дунець. – Хмельницький, 2003. – 142 с.
63. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. –208 с.

64. Дыльнова Т. В. Социальная справедливость как основа консолидации и развития современного российского общества: дис.. докт. социол. наук: 22.00.04 / Татьяна Владимировна Дыльнова. – Саратов, 2005. – 341 с.
65. Емоції і почуття як особлива сторона душевного життя людини. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://ekomedtd.com.ua/psixologiya-lyudini1/29-pochuttya-ta-emocz-lyudini/121-emocz-pochuttya-yak-osobliva-storona-dushevnogo-zhittya-lyudini.html>
66. Емпатія. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://junction.in.ua/228>
67. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
68. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров – М.:Джангар, 2012. – 688 с.
69. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Просвещение. – 1990. – 74 с.
70. Загарницька І. І. Художнє виховання як чинник формування чуттєвої культури студентської молоді: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спеціальність 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / І. І. Загарницька. – К., 2007. – 20 с.
71. Зайцев Г. К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей / Г. К. Зайцев. – [3-е изд.]. – М.: Детство – Пресс, 2001. – 160 с.
72. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга / Т. В. Зайцева. – СПб.: Питер. – 2002. – 214 с.
73. Запорожец А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка: материалы IV Всес. съезда о-ва психологов СССР. – Тбилиси, 1971. – С.647-648.
74. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45-50.

75. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1986. – 167 с.
76. Золкина И. Г. Развитие личности будущего учителя как субъекта педагогической культуры: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01. «Общая педагогика и история педагогики / И. Г. Золкина. – Оренбург, 2002.– 18 с.
77. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
78. Иванова Т. В. Культурологический подход в формировании общей культуры студентов – будущих учителей: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Т. В. Иванова. – М.: РГБ, 2003. – 21 с.
79. Изард К. Е. Психология эмоций: [пер. с англ.] / К. Е. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
80. Изард К. Е. Эмоции человека: [пер. с англ.] / К. Е. Изард; под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
81. Иконникова С. Н. История культурологических теорий / С. Н. Иконникова. – СПб.: Питер, 2005. – 474 с.
82. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. (Мастера психологии).
83. Ильязова Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде ВУЗа / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова // Credo new. – 2005. – № 1 (41). – С. 207–215.
84. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М.: Белгород, 1993. – 219 с.
85. Калашникова Л. В. Что такое ситуация с точки зрения когнитивной лингвистики / Л. В. Калашникова // Аксиологическая лингвистика:

проблемы теории дискурса, стилистики, семантики и грамматики: сб. науч. тр. – Волгоград: Колледж, 2002. – С. 158-162.

86. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. – 135 с.
87. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный: Чеч.- Инг. кн. изд-во, 1976. – 286 с.
88. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: [кн. для учителя] В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 290 с.
89. Карамуратова Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Раиса Башибаевна Карамуратова. – Алма-Ата, 1984. – 214 с.
90. Кас'ян І. М. Проблема інтеграції знань у педагогічній теорії і практиці. [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/140/84/>
91. Каширин В. П. Основы психологии и педагогики: [учебное пособие] / В. П. Каширин. – Йошкар-Ола, 1998. – 150 с.
92. Кваша О. Особливості усвідомлення майбутніми педагогами соціальної відповідальності. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=78&c=1876>
93. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: [навч. посібник] / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
94. Киричук О. В. Основи психології / О. В. Киричук, В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 632 с.
95. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – М.: Мир, 1983. – 162 с.
96. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г.Ковалев. – М.: Просвещение, 1970.– 391 с.

97. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного / Л. Г. Коваль. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.
98. Козловська І. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: [монографія] / І. Козловська; за ред. Ірини Козловської та Клаудюща Леніка. – Л.: Євросвіт, 2003. – 248 с.
99. Козловська І. Філософсько-методичні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти / І. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 21-27.
100. Колот С. О. Психологічні механізми і умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Колот Світлана Олександрівна – 2000. – 307 с.
101. Кольбух Р. Суть принципу емоційності навчання та умови його реалізації / Р. Кольбух, Р. Пріма. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/13/visnuk\\_13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/13/visnuk_13.pdf)
102. Колядинцева О. А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колядинцева Оксана Александровна. – Омск, 2005. – 201 с.
103. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інна Іванівна Комарова. – Тернопіль, 2000. – 189 с.
104. Кондрашова Л. В. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса / Л. В. Кондрашова, Л. Е. Соколова. – Кривой Рог: КПИ, 1994. – 86 с.
105. Кормило О. М. Емоційна культура сучасного вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейській освітній

простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 28-30.

106. Корнилов К. Н. Принципы изучения личности советского человека / К. Н. Корнилов // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С.131–141.
107. Коротов В. М. Развитие воспитательных функций коллектива: проблемы общей методики воспитательного процесса / В. М. Коротов. – М.: Педагогика, 1974. – 280 с.
108. Костюк Г. С. Психологія / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1968. – 568 с.
109. Кравцов В. О. Особливості соціально-професійного розвитку особистості майбутнього вчителя / В. О. Кравцов // Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки: проблеми особистості / За ред. докт. пед. н, проф. В. В. Радула. – Кіровоград: ТОВ „ІМЕКС-ЛТД”, 2006. – С. 42-53.
110. Краевский В. В. Общие основы педагогики: [уч. для студ. высш. пед. уч. зав.] / В. В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
111. Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией / В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24-31.
112. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. школа, 1990. – 142 с.
113. Кузнецов М. А. Эмоциональная память: [монографія] / М. А. Кузнецов. – Харьков : Крок, 2005. – 568 с.
114. Кузьмин А. М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений: автореф. дис.. на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. М. Кузьмин. – Саратов, 2007. – 21 с.
115. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

116. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
117. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
118. Курлянд З. Н. Формирование учителя-мастера в контексте становления его позитивной Я-концепции / Зінаїда Наумівна Курлянд // Проблеми педагогіки вищої школи: зб. наук. пр. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2003. – Вип. I. – С. 3-5.
119. Курок В. П. Аналіз структури діяльності вчителя в умовах реформування вищої освіти / В. П. Курок // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики» / [Ред. кол. Гузій Н. В. (відп.ред.) та ін.]: зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 8. – С. 19-26.
120. Левитов Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
121. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах [монографія] / Тетяна Іванівна Левченко. – Вінниця: видавництво «Нова Книга», 2002. – 512 с.
122. Левчук Л. Т. Естетика: [підручник] / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк, за заг. ред. Л. Т. Левчука. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 520 с.
123. Лихачев Б. Т. Педагогика: [курс лекцій] / Б. Т. Лихачев. – [Изд. 4, перераб. и доп.]. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
124. Ложкин Г. Интерперсональные конфликты в спортивной команде: тезисы докладов международного конгресса «Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы / Г. Ложкин. – М., 1998. – [Т. 2]. – С. 379-380.
125. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Галина Василівна Локарева. –Запоріжжя, 2004. – 599 с.

126. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
127. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 175 с.
128. Лупшаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис... канд. психол. наук: специальность 19.00.05 «Социальная и политическая психология» / Е. В. Лупшаева. – М., 1989. – 17 с.
129. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.
130. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004. – С. 29-36.
131. Максименко С. Д. Загальна психологія: [навчальний посібник] / С. Д. Максименко. – [Видання 3-є, перероблене та доповнене]. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
132. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988 – 192 с.
133. Макшаков С. И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика./ С. И. Макшаков. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
134. Мельничук І. М. Загальна методична характеристика тренінгів / І. М. Мельничук // Освітні інновації: філософія, педагогіка, психологія : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 – 17 квітня 2008 року, м. Суми). – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2008. – С. 242 – 249.
135. Мешко О. І. Ціннісно-сміслові ставлення до професії у координатах розвитку професійно-педагогічної позиції особистості вчителя / О. І. Мешко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 12. – С. 677-684.



136. Мильруд Р. П. Эмоциональная регуляция поведения учителя / Р. П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 46-55.
137. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
138. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
139. Міщик Л. І. Загальна педагогіка: [навчально-методичний посібник для студентів заочної форми навчання] / Л. І. Міщик. – Запоріжжя: Просвіта, 2007. – 96 с.
140. Мовчан В. С. Эстетика: [навчальний посібник] / В. С. Мовчан. – К.: Знання, 2011. – 527 с.
141. Могилей И. В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ирина Владиславовна Могилей. – Кривой Рог, 2000. – 202 с.
142. Модель И. М. Профессиональная культура учителя: Социологический очерк / И. М. Модель, Б. Модель. – Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургского ун-та, 1992. – 115 с.
143. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: [навчальний посібник] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко / за ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
144. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 239 с.
145. Мясищев В. Н. О так называемом психо-гальваническом рефлексе и его значении в исследовании личности / В. Н. Мясищев // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы: сб. 3. – М.- Л., 1929. – С. 233.
146. Неверович Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Невиновича. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 230 с.

147. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 191 с.
148. Недялкова К. В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. В. Недялкова – Одеса, 2003. – 21.
149. Ніколенко Д. Ф. Психологія особистості радянського вчителя: [посібник для студентів педінститутів] / Д.Ф.Ніколенко. – К.: МО УРСР, 1973. – 147 с.
150. Новый тлумачний словник української мови : у трьох томах. – [вид. 2]. – К. : Аконіт, 2006. – Т. 1. – 793 с.
151. Новиков П. Н. Межпредметные связи как средство реализации принципов дидактики в учебном процессе техникумов профессионально-технического образования: [метод. рек.] / П. Н. Новиков. – М.: ЦУМК, 1977. – 36 с.
152. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [монографія] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
153. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э. Л. Носенко // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 16-25.
154. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
155. Овсяннікова В. В. Особливості формування в майбутніх педагогів ціннісного ставлення до професійної діяльності / В. В. Овсяннікова, Т. В. Лашко // Вісник Запорізького національного університету – Запоріжжя, 2012. – № 2 (18). – С. 135-141.
156. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – [13-е изд., испр.] – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.

157. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ: «Альма-матер, 2007. – 352 с.
158. Осипова Т. Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна. – Одеса, 2001. – 248 с.
159. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) / Н. Остапенко // Українська мова та література в школі. – 2004. – № 6. – С. 34-36.
160. Павелків Р. В. Загальна психологія. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/17530607/psihologiya/individualno-psihologichni\\_osoblivosti\\_osobistosti](http://pidruchniki.ws/17530607/psihologiya/individualno-psihologichni_osoblivosti_osobistosti)
161. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури майбутніх учителів на початковому етапі професійно-педагогічної підготовки / К. М. Павелків // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 290-293.
162. Пальшкова І. О. Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів: матеріали VII між нар. науково-практ. конф. [«Наука і освіта '2004»], (10-25 лютого 2004 р.). – Дніпропетровськ, 2004. – Т. 40: Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С.43-46.
163. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка: [учеб. пособие по проф. подгот. учителя иностр. яз.] / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Флинта, 2001. – 239 с.
164. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг: [учебное пособие] / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
165. Пашукова Т. И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах / Т. И. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар, 1983. – С. 76 – 92

166. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995. – 408 с.
167. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-е изд.]. – М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
168. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк. , 1997. – 349 с.
169. Пенчук Е. С. Организационно-педагогические условия функционирования механизма управления профессиональной подготовкой. – [Электронный текст]. – Режим доступа <http://ostu.ru/educ/educ2003/doc50.html>.
170. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Издательство политической литературы, 1982. – 256 с.
171. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. – 168 с.
172. Поплужный В. А. Эмоциональная культура школьников: [метод. пособие] / В. А. Поплужный. – Новгород: Изд-во ГПИ. – 1993. – 43 с.
173. Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі: матеріали всеукр. науково-практ. семінару (22 грудня 2006 р.) – Одеса: СМІЛ, 2006. – 167 с.
174. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М.: ПЕРЗ СЭ, 2005. – 352 с.
175. Психологический словарь / Авт. сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова / Под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 639 с.
176. Психологічні основи педагогічної саморегуляції. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-referat.com/>
177. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: [навчальний посібник] / В. В. Радул, В. О. Кравцов,

М. В. Михайліченко. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – 252 с.

- 178.** Редько В. В. Психологічні механізми прийняття рішень у побутовій діяльності: автореф. дис... на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спеціальність 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. В. Редько. – К., 2003. – 20 с.
- 179.** Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Януш Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 75 с.
- 180.** Рерих Н. Нерушимое / Николай Рерих. – Рига: Угунс, 1936. – С. 224-227.
- 181.** Репнова Т. П. Психологічні особливості розвитку культури емоцій підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Репнова Тетяна Петрівна. – Одеса, 2011. – 187 с.
- 182.** Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: [навчальний посібник] / В. В. Рибалка. – К., 1996. – 159 с.
- 183.** Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: [учебн. пособие] / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 236 с.
- 184.** Романкова Л. М. Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації міжособистісних стосунків в педагогічному колективі: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогіка та вікова психологія» / Л. М. Романкова. – Рівне, 2002. – 19 с.
- 185.** Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Энциклопедия, 2001. – 842 с.
- 186.** Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
- 187.** Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
- 188.** Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 415 с.
- 189.** Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – К. ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.

190. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: [монографія] / Л. О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
191. Савчин М. В. Загальна психологія: [навч. посіб.] / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.
192. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Садова. – Х., 2000. – 18 с.
193. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: [монографія] / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
194. Санникова О. П. Эмоциональная регуляция и активность общения / О. П. Санникова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 124-128.
195. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
196. Селье Г. Стресс без дистресса: [монография] / Г. Селье . – М.: Прогресс, 1982 . – 125 с.
197. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій] – К.: ІЗМН, 2000. – С. 86-93.
198. Семиченко В. А. Психологія емоцій / В. А. Семиченко. – К.: «Магістр \* S», 1999. – 128 с
199. Сердюкова М. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / М. С. Сердюкова // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 45-49.
200. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / За ред. Д. О. Тхоржевського. – К.: УДПУ, 1995. – 142 с.

201. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
202. Симонов П. В. Что такое эмоция? / П. В. Симонов – М.: Наука, 1966. – 94 с.
203. Ситников А. П. Акмеологический тренинг : Теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
204. Скаткин М. Н. Межпредметные связи, их роль и место в процессе обучения / М. Н. Скаткин, Г.И.Батурина // Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе: тезисы всесоюзной конференции. – М.: АПН СССР, 1973. – С. 18-23.
205. Скоромна М. В. Актуалізація проблеми формування культури почуттів у майбутніх учителів на сучасному етапі: матеріали II-ої міжнар. науково-практ. конф.[«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (15-16 лютого 2013 р.). – Одеса, 2013. – С.140-143.
206. Скоромна М. В. Вплив психологічного клімату у студентській групі на формування культури почуттів майбутніх учителів / М. В. Скоромна // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – [Сер.: Педагогіка і психологія]. — Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч.1. – С. 200-205.
207. Скоромна М. В. Експериментальна модель формування культури почуттів майбутніх учителів / М. В. Скоромна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб.наук.пр. – Київ-Вінниця: ООО «Пленер», 2014. – Вип. 40. – С. 375-379.
208. Скоромна М. В. Компонентна структура культури почуттів майбутнього вчителя / М. В. Скоромна // Наука і освіта. – 2013. – № 6/СХVI. – С. 114-117.
209. Скоромна М. В. Критерії та показники рівнів сформованості культури почуттів майбутніх учителів: матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [«Придніпровські

соціально-гуманітарні читання]], (16 травня 2014 р.). – Кіровоград, 2014. – Ч. III. – С.40-43.

- 210.** Скоромна М. В. Моделирование специальных эмоциогенных ситуаций как педагогическое условие формирования культуры чувств будущих учителей: материалы III международной научно-практической конференции [ «Фундаментальные и прикладные науки сегодня»], (22-23 мая 2014 г.). – North Charleston, USA, 2014. – Vol. 3. – P.62-67.
- 211.** Скоромна М. В. О системе подготовки современного учителя: матеріали II міжнародного конгресу, присвяченого 195-й річниці Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського [«Місія вчителя в сучасному світі»], (27-30 вересня 2012 р.) / А. Я. Чебыкин, Г. З. Бедный, М.В.Скоромна. – Одеса, 2013. – С.30-36.
- 212.** Скоромна М. В. Роль культуры почуттів у професійній діяльності вчителя / М. В. Скоромна // Наука і освіта. – 2013. – № 1-2 / СХІІ.– С.210-213.
- 213.** Скоромна М.В. Результати аналізу стану проблеми формування культури почуттів особистості / М.В.Скоромна // Наука і освіта. – 2014. – №7/СХХІV. – С.171-175.
- 214.** Скоромна М. В. Сутність емоційної культури та її роль у професійній діяльності вчителя початкової школи: матеріали всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю [«Науковий діалог «Схід-Захід»]], (м. Кам'янець-Подільський, 10 липня 2013 р.): у 4-х ч.. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 4. – С. 116-119.
- 215.** Скоромна М. В. Технология формирования основ культуры чувств у студентов-педагогов / М. В. Скоромна // Виховання і культура. – 2013. – № 2. – С.159.
- 216.** Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин //Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4-16.



217. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.
218. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н. И. – Воронеж : Издательство НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.
219. Сморгж Л. О. Эстетика: [навчальний посібник] / Л. О. Сморгж. – К.: Кондор, 2009. – 335 с.
220. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1992. – 416 с.
221. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
222. Соколова Л. Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: монография /Л. Б. Соколова. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. – 352 с.
223. Способность педагога к эмпатии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/12.html>.
224. Станиславский К. С. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Искусство, 1954. – Т.2. – 422 с.
225. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
226. Страхова Л. М. Диалектика эмоциональности как выражение культуры / Л. М. Страхова // Диалектика и культура. – Пермь, 1991. – С. 52-54.
227. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25.
228. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
229. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1970. – 288 с.

230. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський. – [Т.2]. – К.: «Радянська школа», 1976. – 670 с.
231. Тарасенко О. А. Мистерии модернизма / О. А. Тарасенко. – Одесса: Абрикос, 2004. – С. 72–89.
232. Теория и практика взаимодействия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pedagogystudy.ru/pedagogika-63-15.html>
233. Теплов Б. М. Избранные труды: В. 2т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. I. – 328с. ; Т. II. – 360с.
234. Тест «Чи відповідальна Ви людина?». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/12.html>
235. Тест «Чи справедлива Ви людина?». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://polnocvet.com/spravedlivyj-li-vy-chelovek/>
236. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь», 2003. – 376 с.
237. Толстых В. Воспитание чувств / В. Толстых. – М.: Искусство, 1968. – 256 с.
238. Трофімов Ю. Л. Психологія: [підручник] / За ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 390 с.
239. Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. / Редкол.: А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – [2-ге вид.] – К.: Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т. 2. – 736 с.
240. Уткин Э. А. Управление персоналом в малом и среднем бизнесе: [научно-практич. издание] / Э. А. Уткин, А. И. Кочеткова.– М.: АКАЛИС, 1996. – 205 с.
241. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в двух томах / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1: Теоретические проблемы педагогики. – 584 с.

242. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: навчальний посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.
243. Фетискин Н. П. Психологические барьеры и возможности их преодоления в профессиональной карьере учителя физической культуры: [монография] / Н. П. Фетискин, С. М. Нуртдинов. – М.-Кострома, 2013. – 252 с.
244. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
245. Филина С. О «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы / С. Филина // Школьный психолог: прилож. к газ. «Первое сентября». – 2003. – № 36 ( сент. ). – С. 18-19.
246. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
247. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
248. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – [2 вид., перероб. і доп.]. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
249. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1994. – № 6. – С.57-63.
250. Хагер Н. Этапы формирования моделей / Н. Хагер // Эксперимент. Модель. Теория. – М., 1982. – С. 128-135.
251. Хекхаузен Ф. Х. Мотивация и деятельность / Ф. Х. Хекхаузен. – М., 1986. – Т.2. – 390 с.

252. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: [монографія] / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
253. Чебыкин А. Я. Совершенствование психологической подготовки учителя к управлению эмоциональными состояниями учащихся / А. Я. Чебыкин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С. 266-268.
254. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.
255. Чебыкин А. Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 42-49.
256. Чепелева Н. В. Соціально-спихологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / Н. В. Чепелева // Педагогічна газета. – 2008.– № 4. – С. 4-6.
257. Чернобровкін В. М. Методологічні аспекти проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності / В. М. Чернобровкін // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 1. – С. 27-36.
258. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю. К. Чернова. – М.: ТолПи, 2000. – 163 с.
259. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Шевнюк. – К., 2004. – 42 с.
260. Шевчук Т. О. Виховання культури почуттів. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/melnik-lp-kandidat-pedagogichnih-nauk-shevchuk-to-vihovannya-kulturi-pochuttiv/>.

- 261.** Шевчук Т. О. Культура почуттів викладача як важливий фактор виховання студентів. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_8\\_2/doc\\_pdf/shevchyk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/shevchyk.pdf).
- 262.** Шенделева С. В. Подготовка будущих учителей к формированию культуры здоровья школьников в педагогических вузах России (1918 – конец 90-х гг. XX в.): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. В. Шенделева. – Чита, 2008. – 22 с.
- 263.** Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель. – М.: Экономика, 1986. – 248 с.
- 264.** Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.
- 265.** Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в інституті східних мов: зб. пр. науково-практичної конференції / За редакцією проф. Є. С. Спіцина. – К., 2008. – 66 с.
- 266.** Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. на соискание ученой степени докт. психол. наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. И. Щербакова. – М., 2011. – 34 с.
- 267.** Эмоциональная регуляция учебной деятельности: мат-лы Всесоюзной конференции // Под общей ред. А. Я. Чебыкина. – М., 1987. – 272 с.
- 268.** Эмоциональное развитие дошкольников / Под редакцией А. Д. Кошелевой. – М., 2005. – 174 с.
- 269.** Якобсон М. Я. Эмоциональная жизнь школьника / М. Я. Якобсон. – М.: Наука, 1966. – 291 с.
- 270.** Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды / П. М. Якобсон. – М.; 1998. – 304 с.

271. Яковлева В. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / В. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20-27.
272. Якубовська О. М. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: [навч. пос.] / О. М. Якубовська, П. А. Анненкова. – Одеса : Астропринт, 2002. – 160 с.
273. Яновська Л. Г. Формування професійної усталеності майбутніх учителів історії у процесі навчання у вищих педагогічних закладах: дис... канд. пед. наук / Яновська Лариса Григорівна. – Одеса, 2004. – 191 с.
274. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: [навчальний посібник] / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 697 с.
275. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов / под редакцией В. А. Чикер. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/135302027/18-программ-тренингов-Руководство-для-профессионалов-Под-редакцией-В-А-Чикер>
276. Bar-On R. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory / R.Bar-Onm J.D.A.Parker // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco, 2000. – P. 363-388.
277. Bischof-Köhler D. Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emonivionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im. 2 Lebensjahr // Z. Psychok. – 1994. – № 4. – P/ 349-377.
278. Feshbach, N. Empathy training: a field study in affective education / N. Feshbach. – New York : Praeger, 1979. – 36 p.
279. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H.Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.
280. Goleman, D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995. – 352p.

- 281.** Kestenbaum, R. Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history / R. Kestenbaum [et al.] // *New Directions for Child Development*. – 1989. – Vol. 44. – P. 51–64.
- 282.** Kohlberg, L. *The cognitive-development*. PhiDelta Kappan, 1975. – 312 p.
- 283.** Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D.Mayer, P.Salovey // *Intelligence*. – 1993. – V. 17. – P. 433-442.
- 284.** McDougall W. *Emotion and feeling distinguished* / W. McDougall // *Feelings and emotions* / ed. M.L.Peymert. – Worcester, 1928. – P. 200-204/
- 285.** Salovey P. Emotional intelligence / H.Salovey, J.D.Mayer // *Imagination, Cognition and Personality*. – 1990. – № 9. – P. 185-211.
- 286.** Skoromna M.V. Methodological prerequisites of forming future teacher's culture of feelings / M.V.Skoromna // *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*). – Ариель, 2014. – Вып. № 5. – С. 401-407.
- 287.** Skoromna M.V. Pedagogical condition of future teachers' culture of feelings formation / M.V.Skoromna // *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*). – Ариель, 2013. – Вып. № 4. – С. С.95-97.

**Д О Д А Т К И**



## ЗМІСТ ДОДАТКІВ

Додаток А.1.	Оцінка мікроклімату студентської групи».....	200
Додаток А.2.	Діагностика емоційної зрілості.....	204
Додаток Б.1.	Самооцінка професійно-педагогічної мотивації.....	207
Додаток Б.2.	Діагностика здатності до емпатії.....	209
Додаток Б.3.	Тест «Чи відповідальна Ви людина?».....	213
Додаток Б.4.	Тест «Чи справедлива Ви людина?».....	216
Додаток Б.5.	Картка самооцінки рівня обізнаності майбутніх учителів щодо варіативності проявів почуттів .....	218
Додаток Б.6.	Діагностика емоційного інтелекту.....	219
Додаток Б.7.	Тест оцінки комунікативних умінь.....	223
Додаток Б.8.	Оцінка наявності вольових якостей.....	226
Додаток Б.9.	Діагностика визначення рівня конфліктоусталеності.....	230
Додаток Б.10.	Діагностика емоційної спрямованості студентів .....	232
Додаток Б.11.	Тест «Самооцінка психічних станів».....	237
Додаток Б.12.	Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії.....	247
Додаток В.1.	Світлини із зображенням почуттів людини.....	240
Додаток В.2.	Світлини із зображенням почуттів школярів.....	241
Додаток Д.	Програма спецкурсу «основи формування культури почуттів у майбутніх учителів».....	242
Додаток Е.	Тренінг спілкування.....	249
Додаток Ж.	Тренінг емоційної саморегуляції.....	263

## Додаток А.1.

## ОЦІНКА МІКРОКЛІМАТУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

(за методикою В.М.Зав'ялової [244])

**Інструкція.** Просимо Вас заповнити картку, в якій пропонуються показники, що характеризують мікроклімат студентської групи. Картка складена за принципом полярних суджень. Зліва – судження, що розкривають психологічний клімат з позитивного боку, справа – з негативного боку. Між полярними судженнями розташовані цифри 3-2-1-0-1-2-3. Ваше завдання: по-перше, обрати одне з полярних суджень (зліва чи справа), що відображає типову картину взаємовідносин у вашій студентській групі і звичайного настрою в ній; по-друге, відзначити кружечком одну із цифр, яка відповідає ступеню вираження кожного показника.

Високий ступінь вираження – 3.

Середній ступінь вираження – 2.

Слабкий ступінь вираження – 1.

Якщо Вам складно визначити, які з двох полярних суджень відбиває типовий мікроклімат вашої студентської групи, то позначте цифру 0.

Факультет \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

1.	У групі зазвичай бадьорий життєрадісний настрій	3 2 1 0 1 2 3	У групі зазвичай настрій пригнічений, похмурий
2.	Група активна, працездатна	3 2 1 0 1 2 3	Група пасивна, інертна
3.	Обстановка у групі спокійна, ділова	3 2 1 0 1 2 3	Обстановка у групі нервова, напружена
4.	У групі студенти почуваються затишно	3 2 1 0 1 2 3	У групі студенти почуваються незатишно
5.	Студенти знають і відчують, що група в разі необхідності захистить і	3 2 1 0 1 2 3	У студентів немає впевненості у підтримці групи у важкий час

	підтримає їх		
6.	Студенти ставляться один до одного із симпатією	3 2 1 0 1 2 3	Взаємовідносини у групі відрізняються антипатією
7.	Колектив справедливо ставиться до всіх своїх членів, надає кожному по заслугах	3 2 1 0 1 2 3	Колектив ділиться на тих, кого поважають і кого зневажають. Необ'єктивний в оцінці окремих членів групи
8.	Відносини окремих мікрогруп всередині колективу характеризуються взаєморозумінням, тактовністю, співробітництвом в загальних для колективу справах	3 2 1 0 1 2 3	Угрупування всередині колективу конфліктують між собою, їх члени замикаються у своїх інтересах, не бажають розуміти інших
9.	Конфлікти у групі виникають рідко, через серйозні причини, вирішуються справедливо і доброзичливо	3 2 1 0 1 2 3	Конфлікти виникають часто, вирішуються важко, хворобливо
10.	У критичні періоди група згуртовується. Керується принципом «Один за всіх і всі за одного»	3 2 1 0 1 2 3	У складні періоди в колективі виникають сварки, взаємні докори
11.	Новачки відчують стосовно себе доброзичливе і турботливе ставлення групи	3 2 1 0 1 2 3	Група виявляє байдужість чи недоброзичливість до новачків
12.	Студентам подобається бувати разом в університеті і поза ним	3 2 1 0 1 2 3	Студенти не прагнуть бути разом, кожний живе своїми інтересами
13.	Студенти люблять свою	3 2 1 0 1 2 3	Студенти свою групу не

	групу, радіють її успіхам, засмучуються невдачам		цінують. Байдужі до її досягнень, легко погоджуються на перехід до іншої групи
14.	Студенти серйозно ставляться до навчання, прагнуть оволодіти таємницями професії	3 2 1 0 1 2 3	Навчання не вважається першочерговою справою, прагнення до навчальних успіхів не заохочується
15.	У групі царює вимогливість і нетерпимість до ледаців і прогульників	3 2 1 0 1 2 3	До ледаців і прогульників ставляться поблажливо
16.	Студенти беруть активну участь у громадському житті групи	3 2 1 0 1 2 3	Студенти пасивні у громадському житті групи
17.	У групі серйозно ставляться до розподілу громадських доручень, ураховуються побажання і схильності кожного	3 2 1 0 1 2 3	Доручення розподіляються за принципом «лише не мені»
18.	Студенти із бажанням включаються в трудові справи групи	3 2 1 0 1 2 3	Групу нелегко підняти на загальну трудову справу
19.	Актив групи користується авторитетом і довірою	3 2 1 0 1 2 3	В активі групи знаходяться люди, що не користуються підтримкою і повагою колективу
20.	Відносини між групою і куратором характеризуються доброзичливістю, розумінням, співробітництвом	3 2 1 0 1 2 3	Відносини групи з куратором характеризуються антипатією, конфліктністю

## Обробка даних

1. Для визначення психологічного мікроклімату (ПМ) необхідно скласти всі позитивні бали, потім негативні і з більшої суми вирахувати меншу.
2. Оцінити рівень ПМ за балами:
  - 50-60 балів – високий ступінь сприятливості ПМ;
  - 40-21 балів – середній ступінь сприятливості ПМ;
  - 20-0 балів – низький ступінь сприятливості ПМ.

**Додаток А.2.****ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ**

(за О. Чебикіним [252, с.225-228])

**Інструкція.** Питальник має 42 твердження, призначених для вивчення особливостей Вашої емоційної сфери. Вашим завданням є дати відповідь на кожне запитання. Якщо Ви згодні зі ствердженням, дайте відповідь «Так» (+), якщо не згодні, то «Ні» (-). Не гайте часу на обдумування, відповідайте швидко, дайте першу, що спала Вам на думку, відповідь. Не намагайтеся створити заздалегідь приємне чи неприємне про Вас враження. Невимушено висловлюйте свою думку. Пам'ятайте, що поганих чи хороших відповідей не існує.

**Питальник**

1. Чи можна сказати, що про Ваші почуття красномовно вказує Ваше обличчя?
2. Ваша стурбованість позначається на Ваших знайомих?
3. Чи переключаєтеся Ви під час спілкування з одного настрою на інший (наприклад, з веселого на серйозний і навпаки)?
4. Чи можна стверджувати, що у процесі спілкування з людьми Ви навчилися управляти їхніми емоціями?
5. Чи часто Вам випадає бачити прояв інтересу довколишніх до Ваших дій?
6. Чи завжди допомагає Ваша жестикуляція, рухи рук, коли Ви про щось розповідаєте?
7. Чи здатні Ви вдало наслідувати (пародіювати) обличчя та рухи?
8. Чи завжди Ви розумієте гумор інших?
9. Вам подобається, коли Вас критикують?
10. Чи легко Ви переймаєтеся настроєм інших?
11. Чи часто Ви відчуваєте жалість до людей?
12. Чи здатні Ви примусити себе заспокоїтися, якщо Ви сильно схвилювані?
13. Чи впливає зміна Вашого голосу на присутніх?

14. Чи можна стверджувати, що Ви маєте авторитет серед товаришів?
15. Чи приємно Вам, коли Вас хвалять?
16. Чи завжди Ви співпереживаєте з літературними героями?
17. Чи відчуваєте Ви перед початком роботи, навчання млявість або апатію?
18. Чи співпереживають з Вами ті, хто знає Вас, коли Ви того бажаєте?
19. Чи попросите Ви знизити оцінку на екзамені, якщо вважатиме, що її завищено?
20. Чи завжди Ваша посмішка та сміх захоплюють присутніх?
21. Чи здійснюєте Ви підготовку свого стану словами наказу самому собі, або вдаєтеся до інших прийомів, коли розпочинаєте відповідальну роботу?
22. Чи настають у Вас зміни биття серця, ритму, дихання, сльозовиділення тощо, коли Ви бачите гостро драматичні або позитивно вирішені ситуації?
23. Чи здатні Ви зберегти своє обличчя безстрастним, коли сильно схвильовані?
24. Чи є серед Ваших знайомих такі, хто Вам не подобається?
25. Чи підвищуєте Ви голос, коли розмовляєте з людиною, яка Вас розсердила?
26. Чи можна сказати, що Вам завжди довіряють на роботі, навчанні?
27. Чи у змозі Ви своїм поглядом привернути увагу присутніх?
28. Чи можуть присутні за Вашим обличчям визначити Ваш настрій?
29. Чи часто Ваші розповіді хвилюють, викликають інтерес у присутніх?
30. Чи приховуєте Ви свої хвилювання на роботі (навчанні)?
31. Чи вірите Ви в забобони в будь-якому (хоча б подумки)?
32. Чи змогли б Ви порозумітися жестами з людиною, якам не знає Вашої мови?
33. Чи завжди Ви говорите правду, незважаючи на те, що вам іноді це не вигідно?
34. Чи можете Ви стверджувати, що відчуваєте і добре розумієте настрій присутніх, коли спілкуєтеся з ними?
35. Чи виконуються швидко Ваші вказівки, побажання?

36. Чи часто люди, які оточують Вас, виявляють інтерес до того, що Ви робите?
37. Чи виникають у вас утруднення, коли є потреба привернути до себе увагу?
38. Чи впливає Ваш зовнішній вигляд на присутніх?
39. Чи помітно для інших, коли якась подія виводить Вас із рівноваги?
40. Чи здатні Ви допомогти заспокоїтися людині, якщо в неї неприємності?
41. Коли під час спілкування Ви перевтілюєтеся, чи помітно це для присутніх?
42. Чи часто позначається Ваш настрій на інших?



## Додаток Б.1

## САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ

(адаптована анкета М.Фетіскіна) [244, с. 120]

**Призначення. Інструкція.** Оцініть, будь ласка, наведені нижче твердження за такою шкалою: 5 балів – завжди; 4 бали – дуже часто; 3 бали – не часто, але так; 2 бали – дуже рідко; 1 бал – ніколи.

## БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

1	Я люблю слухати лекції (розповіді) про роботу вчителів	
2	Із нетерпінням чекаю «дня школи», ситуацій спілкування із дітьми, педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в умовах школи	
3	Вважаю, що лекції з педагогіки містять нескладний матеріал, їх можна не записувати, на семінарах з цього предмета намагаюсь не виступати	
4	Зупиняюсь та читаю матеріал, що представлений в шкільному методичному куточку тільки тоді, коли отримую таке завдання від викладача, а сам по собі такий матеріал мене не цікавить	
5	Намагаюсь купувати нову літературу з педагогічного досвіду та з психології	
6	Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них присутні цікаві факти з життя людей – інтриги, плітки тощо.	
7	Занотовую з журналів та газет статті про досвід роботи шкіл, проблеми сучасної молоді	
8	Читаю більшість газет та журналів, присвячених школі	
9	Читаю тільки цікаві статті з педагогічних газет (за порадами друзів, за прізвищем автора тощо), на придбання цієї літератури власних коштів не витрачаю	
10	Спостерігаю за досвідом майстерних вчителів тільки в час, відведений на педагогічну практику	
11	Залюбки приймаю участь в обговоренні педагогічних ситуацій за першої ж можливості	

12	Відшуковую матеріал, який висвітлює інноваційні процеси в освітніх закладах, у сфері інформаційних послуг	
13	Мені подобається працювати з педагогічною літературою в бібліотеці, читальній залі, вдома (у вільний час)	
14	Під час підготовки до семінарських та практичних занять першочергово виконую ті завдання, за які можу отримати високу оцінку, але не ті, які можуть бути більш цікавими для майбутньої роботи	
15	Завжди погоджують приймати участь у роботі педагогічного гуртка, конференції	
16	Цікавлюся шкільними справами знайомих дітей (сусідів тощо)	

### Обробка та інтерпретація даних

Підрахуйте набрану Вами кількість балів та порівняйте з ключем.

#### Ключ

Від 1 до 30 балів – низька мотиваційна настанова на професійно-педагогічну діяльність

Від 31 до 46 балів – середній рівень сформованості мотиваційної настанови на професійно-педагогічну діяльність.

Від 47 до 60 балів – яскраво виражена настанова на професійно-педагогічну діяльність.

## ДОДАТОК Б.2.

### ДІАГНОСТИКА ЗДАТНОСТІ ДО ЕМПАТІЇ [183, с. 34]

**Інструкція.** Пропонуємо оцінити декілька тверджень. Для з'ясування рівня емпатійних тенденцій (вміння співпереживати) пропонується на кожне з 36 тверджень вибрати варіант відповіді та оцінити його: якщо Ви відповіли «не знаю» – 0 балів, за відповідь «ні, ніколи» додайте 1 бал, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5.

#### Питальник

- 1) Мені більше подобаються книжки про подорожі, ніж книги з серії «Життя видатних людей».
- 2) Дорослих дітей дратує турбота батьків.
- 3) Мені подобається розмірковувати про причини успіхів та невдач інших людей.
- 4) Серед розмаїття музичних напрямів віддаю перевагу «сучасним ритмам».
- 5) Несправедливі дорікання хворого треба терпіти, навіть якщо це відбувається роками.
- 6) Хворій людині можна допомогти навіть словом.
- 7) Стороннім особам не слід втручатися в конфлікт між двома.
- 8) Старі люди, зазвичай, безпідставно образливі.
- 9) Коли я в дитинстві я слухав сумну історію, на мої очі самі наверталися сльози.
- 10) Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
- 11) Я байдужий до критики на свою адресу.
- 12) Мені більш подобається роздивлятися портрети, ніж картини з пейзажами.
- 13) Я завжди все вибачав своїм батькам, навіть якщо вони були неправі.
- 14) Якщо кінь погано тягне, його треба підганяти.
- 15) Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, ніби це

відбувається зі мною.

- 16) Батьки ставляться справедливо до своїх дітей.
- 17) Коли бачу підлітків або дорослих, що сперечаються, я втручаюсь у сварку.
- 18) Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
- 19) Я подовгу спостерігаю за поведінкою птахів, тварин, відкладаючи інші справи.
- 20) Фільми й книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.
- 21) Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
- 22) У дитинстві я часто приносив додому бездомних котів і собак.
- 23) Всі люди необґрунтовано злі.
- 24) Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її доля.
- 25) У дитинстві менші за віком ніж я «ходили за мною по п'ятах».
- 26) Коли я бачу поранену тварину, завжди намагаюсь їй допомогти.
- 27) Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
- 28) Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не потрапити в число свідків.
- 29) Меншим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
- 30) Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна.
- 31) Зі складних конфліктних ситуацій людина повинна виплутуватися самотійно.
- 32) Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
- 33) Молодь завжди повинна задовольняти будь-які прохання старих людей.
- 34) Мені б хотілося розібратися, чому деякі з моїх однокласників іноді були замріяні.
- 35) Безпритульних домашніх тварин треба відловлювати і знищувати.
- 36) Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь змінити тему розмови.

## Обробка та інтерпретація даних

Вам пропонується перевірити ступінь відвертості, з яким Ви відповідали. Якщо Ви відповіли «не знаю» на твердження №№ 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також «так, завжди» на пункти №№ 11, 13, 15, 27, то не бажали бути відвертими самі з собою. Результатам тестування можна довіряти, якщо з усіх перерахованих тверджень Ви дали не більше трьох невідвертих відповідей. Далі пропонується підрахувати бали, отримані за відповіді на пункти №№ 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32 та співвіднести їх зі шкалою розвитку емпатійних тенденцій.

Якщо Ви набрали від 82 до 90 балів – це найвищий рівень емпатійності. У Вас хворобливо розвинене співпереживання. У спілкуванні Ви як «барометр» реагуєте на настрій співрозмовника, який ще не встиг сказати й слова. Дорослі й діти довіряють вам свої таємниці та звертаються за порадою. Ви постійно турбуєтеся про рідних та близьких. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопіт. Ви дуже вразливі. Слід звернути увагу на своє психічне здоров'я, адже Ви близькі до нервового потрясіння.

Від 63 до 81 балів – висока емпатійність. Ви чуйні до потреб оточуючих, великодушні, здатні вибачати. З непідробним інтересом ставитеся до людей, Вам подобається “читати” їхні обличчя. Ви швидко налагоджуєте стосунки, знаходите спільну мову. Довколишні цінують Вас за душевність. Ви намагаєтесь уникати конфліктів та знаходити компроміси. Адекватно сприймаєте критику. Оцінюючи події, Ви більше довіряєте почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Вас легко вивести із рівноваги.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності. Довколишні не можуть назвати Вас «товстошкірим», але водночас Ви не є дуже вразливою людиною. Під час спілкування уважні, намагаєтесь зрозуміти те, що було висловлено словами. Читаючи художні твори, переглядаючи фільми, Ви більше слідкуєте за розвитком подій, ніж за переживаннями героїв. Ви

відчуваєте певні труднощі у прогнозуванні стосунків між людьми.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі в налагодженні стосунків між людьми. Іноді не розумієте емоційні прояви, вважаючи їх зайвими. Надаєте перевагу усамітненим заняттям, а не роботі з людьми. Більше цінуєте людей за їх ділові якості, ніж за чуйність.

11 балів і менше – найнижчий рівень. Ви відчуваєте труднощі в ініціюванні розмови, не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Ви дуже продуктивно працюєте індивідуально, але під час взаємодії маєте протилежний результат. З іронією ставитеся до сентиментальних проявів.

## Додаток Б.3.

## ТЕСТ «ЧИ ВІДПОВІДАЛЬНА ВИ ЛЮДИНА?» [234]

Інструкція. Уважно прочитайте кожне з 25 тверджень. Оберіть із запропонованих варіантів відповіді той, що найбільш точно характеризує Вас: «а» означає НІ, НЕ ЗГОДНИЙ і «б» – ТАК, ЗГОДНИЙ. Складіть усі відповіді «б», присвоївши кожній 1 бал.

1.	Я досить швидко досягаю необхідних мені результатів	а	б
2.	Якщо це необхідно, я без труда працюю без вихідних	а	б
3.	Свою роботу я вважаю відповідальною	а	б
4.	Зазвичай, я доводжу до кінця розпочату справу	а	б
5.	Я здатний бути об'єктивним в оцінці своїх досягнень і невдач	а	б
6.	Я завжди повертаюся до того, що зроблено, і виправляю свої помилки	а	б
7.	Багато хто вважає, що я відповідально ставлюся до роботи	а	б
8.	Я вважаю, що робота не повинна залежати від особистого життя	а	б
9.	Приймаючи рішення, я повинен чітко уявляти, як воно позначиться на справі	а	б
10.	Я завжди закінчую справи, які розпочав	а	б
11.	У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач	а	б
12.	Я здатний досить точно визначати пріоритети в моїй роботі	а	б
13.	Для мене важливо, щоб моя робота приносила користь іншим	а	б
14.	Якщо я позбавляюсь улюбленого заняття, життя втрачить для мене сенс	а	б
15.	Я вважаю, що потрібно постійно вдосконалювати свій професіоналізм	а	б
16.	Я можу зізнатись у тому, що був неправий	а	б
17.	Мені доставляє задоволення прийняття відповідальних рішень	а	б
18.	Я здатний побачити свої проблеми в істинному світлі	а	б
19.	Виконана справа приносить мені задоволення	а	б
20.	Я здатний доводити до логічного кінця свої плани	а	б
21.	Інколи так трапляється, що я беру на себе зобов'язання інших	а	б
22.	Якщо я погано виконаю якусь роботу, то довго почувуюся	а	б

	неважно		
23.	Помилки моїх підлеглих – мої помилки	а	б
24.	Я досить близько до серця приймаю потреби інших	а	б
25.	Я завжди підкоряюся вказівкам вищестоящого – начальника	а	б

Якщо Ви набрали 20-25 балів, то з упевненістю можна сказати, що Ви дуже відповідальна людина і у Вас розвинене почуття обов'язку. Зазвичай Ви прагнете доводити розпочаті справи до кінця, і якщо якість події заважають Вам реалізувати намічені плани, то це доставляє Вам певні незручності. Ви людина, що часто бере на себе відповідальність за інших людей, охоче всім допомагаєте, здатні жертвувати собою в інтересах інших. До непослідовності, неточності та інших слабостей довколишніх Ви ставитися критично, тому схильні будувати міжособистісні відносини, ґрунтуючись на тому, наскільки люди, які Вас оточують, володіють почуттями обов'язку та відповідальності. Для досягнення своїх цілей Ви виявляєте наполегливість. Ви цілеспрямовані. Ваш стиль роботи характеризується надзвичайною обов'язковістю і точністю.

Якщо Ви набрали 15–19 балів, то Ви, безсумнівно, володієте почуттям відповідальності й обов'язку. Але Вам важливо бути впевненим, що від Вас ніхто не потребує більше того, що Ви можете зробити. Інколи Ви буваєте надто пасивними – щоб хтось із довколишніх не оцінив Ваше бажання діяти як спробу взяти на себе управління і повну відповідальність за те, що відбувається. Опасаюся цього, Ви інколи стримуєте бажання щось зробити, в той час, як Ваша природна активність і працездатність вповні дозволяють Вам приймати відповідальні рішення і доводити розпочату справу до кінця.

Якщо Ви набрали менше 14 балів, то Ви людина, схильна до спонтанних, а інколи і непослідовних рішень. Часто Ви не замислюєтеся про те, що від Вас як від співробітника очікують відповідальних рішень хоча б тому, що Вам платять гроші. Ваша неточність і необов'язковість можуть привести до конфлікту с начальством. надто легковажне ставлення до своїх обов'язків, а може, і до життя в цілому, не доставляє Вам неприємностей тільки тому, що Ви поки що жодного разу не стикались із серйозними



вимогами шефа, співробітників чи близьких. Те, що Вам необхідно, – це уявити, як приємно своєчасно зробити все, що заплановано, показати собі й іншим, що Ви здатні бути відповідальною людиною і приймати вольові, відповідальні рішення.

**Додаток Б.4.****ТЕСТ «ЧИ СПРАВЕДЛИВА ВИ ЛЮДИНА?» [234]**

Інструкція. На запропоновані запитання дайте відповідь «так» чи «ні». Не замислюйтесь над відповіддю. Відповідайте так, яка відповідь прийшла Вам на думку першою. Пам'ятайте, що правильних і неправильних відповідей не буває.

1. Вам допомогли заробити трохи грошей, чи поділите Ви гроші з тим, хто Вам допоміг?  
а) так    б) ні
2. Ви взнали, що Ваш друг про Вас погано говорив. Чи відобразиться така вістка на Вашому ставленні до нього?  
а) так    б) ні
3. Батьки сваряться Чи втрутитесь Ви і допоможете їм помиритися?  
а) так    б) ні
4. Викладач Вам зробив зауваження, Чи приймете Ви його?  
а) так    б) ні
5. У Вашій присутності висловлюють думку, з якою Ви не згодні, чи Ви підтримаєте висловлене?  
а) так    б) ні
6. Чи кинете Ви гру, якщо вона складна, і Ви програєте?  
а) так    б) ні
7. Коли Ви впевнені у своїй правоті, чи дасте співрозмовнику висловити свою думку?  
а) так    б) ні
8. Чи будете Ви намагатися помститися за нанесену Вам колись образу?  
а) так    б) ні
9. Чи притаманне для Вас висміювати когось, лише для того, щоб с уважали жартівником і весельчаком у компанії?  
а) так    б) ні

10. Чи погодитися Ви, якщо Вам приписали чужі заслуги?

а) так    б) ні

#### Інтерпретація даних

Один бал виставляється за отримані відповіді «а» на запитання: 1, 3, 4, 5, 7; «б» на запитання – 2, 6, 8, 9, 10.

8-10 балів – Ви справедливі до довколишніх і люди це бачать. До Вас не пристають із плітками або пустими розмовами, оскільки Ви їх не підтримуєте. Ви можете стати гарним прокурором чи суддею з такою якістю. Проте намагайтеся бути менш категоричним, тому що це може від Вас відштовхнути інших людей.

5-7 балів – Ваша справедливість – справа випадку. Для одних Ви справедливі, а для інших – не дуже. Є небезпека стати «флюгером». Так називають людей, які повертаються в той бік, в який «дує вітер». Постарайтесь не ділити людей на «своїх» і «чужих». Від цього програєте насамперед Ви: люди, які, можливо, потрібні Вам більше за інших, пройдуть мимо.

1-4 бали – Ви вельми несправедлива людина. Багато людей, що Вас оточують, упевнені, що до Вас звертатися зі своїми потребами марно: Ви можете «порадити» не те, що потрібно і корисно людині, а те, що вигідно Вам. А Вам може бути вигідно все, що не вигідно іншим. Будьте справедливі до людей, і вони будуть частіше повертатися до Вас і до Ваших потреб обличчям.

## Додаток Б.5.

## КАРТКА САМООЦІНКИ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЩОДО ВАРІАТИВНОСТІ ПРОЯВІВ ПОЧУТТІВ

Інструкція. Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь щодо варіативності проявів почуттів, оцінивши його від 1 до 5 балів.

Показники	Бали
обізнаність щодо сутності почуттів та емоцій особистості	
знання щодо вищих почуттів людини	
усвідомлення значущості культури почуттів у професійній діяльності вчителя початкової школи	
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок культури почуттів	
знання психологічних особливостей учнів	
уміння самостійно й об'єктивно оцінювати психологічний клімат у класному колективі	
уміння об'єктивно оцінювати емоційний стан учасників педагогічного процесу	
володіння системою вмінь та навичок необхідних для ефективного формування культури почуттів в учнів	
уміння свідомо коригувати свої почуття й емоції	

Дякуємо Вам за допомогу в роботі!

## ДОДАТОК Б.6. ДІАГНОСТИКА «ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»

(за Н.Холлом [244, с. 78])

**Призначення.** Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відношення особистості, що репрезентуються в емоціях й керувати емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна обізнаність;
- 2) управління своїми емоціями (емоційна відхідливість);
- 3) самомотивація (вільне управління своїми емоціями, окрім пункту 14);
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей).

**Інструкція.** Нижче Вам будуть запропоновані вислови, які так чи інакше відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, запишіть цифру праворуч від кожного твердження, оцінюючи Вашу відповідь за однією з градацій: повністю не згоден (- 3 бали); в основному не згоден (- 2 бали); частково не згоден (- 1 бал); частково згоден (+1 бал), в основному згоден (+2 бали), повністю згоден (+3 бали).

Питальник

	Показники	Бали					
		+3	+2	+1	-1	-2	-3
1.	Для мене як негативні, так і позитивні емоції слугують джерелом знання про те, як діяти в житті	+3	+2	+1	-1	-2	-3
2.	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в своєму житті	+3	+2	+1	-1	-2	-3
3.	Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку іншої людини	+3	+2	+1	-1	-2	-3
4.	Я здатний спостерігати зміну своїх власних відчуттів	+3	+2	+1	-1	-2	-3

5.	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, для того щоб діяти відповідно до запитів життя	+3	+2	+1	-1	-2	-3
6.	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій: веселощі, радість, внутрішнє піднесення та гумор	+3	+2	+1	-1	-2	-3
7.	Я стежу за тим, як я себе почуваю	+3	+2	+1	-1	-2	-3
8.	Після того, як щось збентежило мене, я можу легко упоратися зі своїми почуттями	+3	+2	+1	-1	-2	-3
9.	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
10.	Я не зациклююся на негативних емоціях	+3	+2	+1	-1	-2	-3
11.	Я чутливий до емоційних потреб інших	+3	+2	+1	-1	-2	-3
12.	Я можу впливати на інших людей заспокійливо	+3	+2	+1	-1	-2	-3
13.	Я можу примусити себе знову й знову ставати перед перешкодами	+3	+2	+1	-1	-2	-3
14.	Я прагну відноситись до життєвих проблем творчо	+3	+2	+1	-1	-2	-3
15.	Я адекватно реагую на настрої, прагнення і бажання інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
16.	Я можу легко входити в стан спокою, готовності та зосередженості	+3	+2	+1	-1	-2	-3
17.	Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розмірковую про те, в чому проблема	+3	+2	+1	-1	-2	-3
18.	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення	+3	+2	+1	-1	-2	-3
19.	Знання про власні почуття допомагають мені підтримувати себе «у формі»	+3	+2	+1	-1	-2	-3

20.	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не висловлюються відверто	+3	+2	+1	-1	-2	-3
21.	Я можу точно розпізнавати емоції за виразом обличчя	+3	+2	+1	-1	-2	-3
22.	Я можу легко відкинути негативні відчуття, коли необхідно діяти швидко	+3	+2	+1	-1	-2	-3
23.	Я добре розпізнаю ознаки того, що людина потребує в дану хвилину	+3	+2	+1	-1	-2	-3
24.	Люди вважають мене знавцем переживань інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
25.	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям	+3	+2	+1	-1	-2	-3
26.	Я здатний поліпшити настрій інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
27.	Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми	+3	+2	+1	-1	-2	-3
28.	Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
29.	Я допомагаю іншим використовувати їхні власні намагання для досягнення мети	+3	+2	+1	-1	-2	-3
30.	Я можу легко відсторонитись від неприємних почуттів	+3	+2	+1	-1	-2	-3

### Обробка та інтерпретація даних

#### Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність» - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління власними емоціями» - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самотивація» - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знаку результатів:

14 і більше - високий;

8-13 - середній;

7 і менш - низький.

Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше - високий;

40-69 - середній;

39 і менше - низький.



**Додаток Б.7.****ТЕСТ ОЦІНКИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ [244]**

**Інструкція:** «Визначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення чи досаду і роздратування під час бесіди з будь-якою людиною – чи то Ваш товариш, товариш у справах, безпосередній начальник, керівник чи просто випадковий співрозмовник».

**Варіанти ситуацій:**

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово.
2. Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови і я не впевнений, чи слухає він мене.
4. Розмова з таким партнером часто викликає почуття марно витраченого часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться, олівець та папір займають його більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття невдоволення і тривоги.
7. Співрозмовник відволікає мене запитаннями і коментарями.
8. Що б я не сказав, співрозмовник завжди охолоджує мій запал.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мої думки.
10. Співрозмовник пересмикує зміст моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що він не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грає сигаретою, протирає скло і так далі, і я твердо впевнений, що він при цьому неуважний.

15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно, не відриваючи погляд.
18. Співрозмовник дивиться на мене, неначе оцінює. Це мене хвилює.
19. Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він думає також.
20. Співрозмовник грає, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ойкає і піддакує.
21. Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час бесіди.
23. Коли я входжу до кабінету, він кидає всі справи і всю увагу звертає на мене.
24. Співрозмовник поводиться так, наче я заважаю йому робити щось важливе.
25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-які його висловлення завершується питанням: “Ви теж так думаете?” чи “Ви з цим не згодні?”.

### **Обробка й інтерпретація результатів**

Підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають у Вас досаду і роздратування.

70%-100% – Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою й вчитися слухати.

40%-70% – Вам властиві деякі недоліки. Ви критично ставитесь до висловлювань. Вам ще бракує деяких переваг гарного співрозмовника, уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, не прикидайтесь, не шукайте прихованого змісту сказаного, не монополізуйте розмову.

0%-40% – Ви гарний співрозмовник, але іноді відмовляєте партнеру в

повній увазі. Вислуховуйте чомно його висловлення, дайте йому час розкрити свою думку цілком, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

Під час обробки результатів тесту оцінки комунікативних умінь, коли підраховувався процент ситуацій, які викликають дратівливість, кількісні показники визначалися за такими рівнями: 0% - 40% (добрий співрозмовник) – як достатній рівень, 40%-70% (є деякі недоліки) – як середній рівень, 70%-100% (поганий співрозмовник) – як низький рівень.

## Додаток Б.8.

## ОЦІНКА НАЯВНОСТІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ

за методикою О. Вострікова [43]

*Рішучість - нерішучість*

уміння активно і швидко, обирати мету діяльності	3 2 1 0	невміння активно і швидко обирати мету діяльності, проявлення пасивності і повільності в цьому
уміння чітко конкретизувати мету на відповідні завдання	3 2 1 0	невміння чітко конкретизувати мету у відповідних завданнях
уміння швидко приймати рішення	3 2 1 0	невміння швидко приймати рішення, повільність, невпевненість
уміння добре продумувати свої дії	3 2 1 0	невміння добре продумувати свої дії
уміння своєчасно приймати рішення	3 2 1 0	невміння своєчасно приймати рішення, прийняття поспішних або запізнілих рішень.

*Сміливість-боязливість*

уміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки	3 2 1 0	невміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки
уміння долати страх перед прийняттям рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед прийняттям рішення
уміння долати страх перед виконанням рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед виконанням рішення

*Ініціативність-безініціативність*

уміння швидко знаходити потрібне рішення	3 2 1 0	невміння швидко знаходити потрібне рішення
--	---------	--

уміння вирішувати всі задачі по-новому, нестандартно	3 2 1 0	невміння вирішувати всі задачі по-новому, звичка до стандартних рішень
уміння підключати до вирішування власних задач інших людей	3 2 1 0	невміння підключати до вирішування власних задач інших людей

### ***Витриманість-невитриманість***

уміння витримувати довготривалу напруженість і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати довготривалу напруженість припиняючи діяльність
уміння витримувати втому та продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати втому та продовжувати діяльність
уміння витримувати впливи несподіваних перешкод і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати впливи несподіваних перешкод, припиняючи діяльність
уміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети	3 2 1 0	невміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети

### ***Самовладання-відсутність самовладання***

уміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві
уміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості
уміння правильно працювати в стані гніву	3 2 1 0	невміння правильно працювати в стані гніву
уміння керувати почуттям гніву	3 2 1 0	невміння керувати почуттям гніву
уміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них	3 2 1 0	невміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них

**Наполегливість-ненаполегливість**

уміння доводити до кінця будь-яку справу	3 2 1 0	невміння доводити до кінця будь-яку справу, зупиняючись на півдороги
уміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети	3 2 1 0	невміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети, відвертатися від виконання справи при відсутності бажання або збуджень, що несподівано виникли

**Завязтість-відсутність завязтості**

уміння долати утруднення, що виникають з предметами	3 2 1 0	невміння долати утруднення, що виникають із предметами
уміння долати утруднення з-поза зовнішніх перешкод	3 2 1 0	невміння долати утруднення з-поза зовнішніх перешкод
уміння долати утруднення у складній діяльності	3 2 1 0	невміння долати утруднення у складній діяльності
уміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами	3 2 1 0	невміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами

**Самостійність-несамостійність**

вміння опиратися на власні сили при досягненні поставленої мети	3 2 1 0	невміння опиратися на власні сили та можливості при досягненні поставленої мети
уміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні задач	3 2 1 0	невміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні задач, пошук такої допомоги в інших
уміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч	3 2 1 0	невміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч

поглядам, позиціям інших людей		поглядам, позиціям інших людей
-----------------------------------	--	--------------------------------

## Додаток Б.9.

## ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОНФЛІКТООУСТАЛЕНОСТІ [244]

**Інструкція.** Уважно прочитайте й оцініть кожне з десяти полярних суджень, зазначених у бланку, які найбільше властиві Вашій поведінці. Для цього спочатку визначте, яке з двох крайніх суджень підходить Вам, а потім оцініть його за 5-бальною шкалою. Пам'ятайте, що проміжна графа 3 означає рівнозначну присутність обох якостей. Крайні значення 4-5 і 1-2 характеризують або ухилення від сприв, або невимушену участь у розв'язанні спірних моментів.

Бланк відповідей

1.	Ухиляюсь від спорів	5 4 3 2 1	Рвусь у спір
2.	Ставлюся до конкурента без упередження	5 4 3 2 1	Підозрілий
3.	Маю адекватну самооцінку	5 4 3 2 1	Маю завищену самооцінку
4.	Прислуховуюсь до думки інших	5 4 3 2 1	Не приймаю інших думок
5.	Не піддаюсь провокації, не заводжусь	5 4 3 2 1	Легко заводжусь
6.	Поступаюся у спорі, йду на компроміс	5 4 3 2 1	Не поступаюся у спорі: перемога чи поразка
7.	Якщо вибухаю, то потім відчуваю почуття провини	5 4 3 2 1	Якщо вибухаю, то вважаю, що без цього не можна
8.	Витримую коректний тон у спорі, тактовність	5 4 3 2 1	Допускаю тон, що не терпить заперечень, безтактовність
9.	Вважаю, що у спорі не потрібно демонструвати свої емоції	5 4 3 2 1	Допускаю, що у спорі потрібно виявити сильний характер



10.	Вважаю, що спір – крайня форма розв’язання конфлікту	5 4 3 2 1	Вважаю, що спір необхідний для розв’язання конфлікту
-----	--	-----------	--

### Обробка та інтерпретація даних

Оцініть за п’ятибальною системою, наскільки у вас виявляється кожна з наведених нижче властивостей. Підрахуйте загальну суму балів.

Накресліть свій профіль поведінки у спірних ситуаціях.

Проаналізуйте причини полярних стратегій поведінки з метою внесення необхідних коректив.

40-50 балів – достатній рівень конфліктусталеності.

30-40 балів середній рівень конфліктусталеності, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, прагнення уникати конфлікту.

20-30 балів – низький рівень конфліктусталеності, який свідчить про виражену конфліктність.

1-19 балів – дуже низький рівень конфліктусталеності. Цей рівень властивий конфліктним людям.

## Додаток Б.10.

## ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ [57]

**Інструкція.** На кожне запитання тесту є три варіанти відповіді: «так» (а), «іноді» (б), «ні» (в).

1. Чи подобається Вам допомагати іншим?
2. Чи любите Ви спілкуватися?
3. Чи намагаєтеся будь-якою ціною завоювати славу чи пошану?
4. Чи вмієте насолоджуватися результатами своєї діяльності?
5. Чи є у вас «жага» гострих відчуттів?
6. Чи чекаєте від життя чогось незвичного?
7. Чи притаманне Вам бажання проникнути в сутність речей, пояснити незнайомі факти?
8. Чи вмієте насолоджуватися гарними творіннями людських рук: картинами, скульптурами та ін.?
9. Чи надаєте перевагу тілесному комфорту перед солодкою втомою (наприклад, від занять спортом)?
10. Чи є у Вас бажання обов'язкового володіння тим, що подобається?
11. Якби була можливість, чи займалися б Ви доброчинністю, меценатством?
12. Чи з усіма співбесідниками легко знаходите спільну мову?
13. Чи є у Вас бажання в будь-якій ситуації взяти реванш (наприклад, спір або конкуренція)?
14. Чи може зацікавити Вас сам процес праці?
15. Чи подобається Вам ризикувати?
16. Чи подобається надзвичайність, таємничість (наприклад, містика в кіно)?
17. Чи любите вирішувати задачі, що трапляються інколи в житті?
18. Чи приваблює Вас мистецтво, поетичне слово?
19. Чи полюблюєте відчувати себе в безпеці?

20. Чи любите щось колекціонувати, збирати?
21. Чи можете нагодувати бездомну тварину?
22. Чи є бажання неформального спілкування з людиною, з якою спілкуєтесь у формальній обстановці (наприклад, в університеті, на роботі)?
23. Чи маєте задоволення від того, що Ви виростили у власних очах?
24. Чи намагаєтесь доводити розпочату справу до кінця?
25. Чи притаманне Вам почуття азарту?
26. Чи хотіли б Ви бути запрошеним на романтичну зустріч?
27. Чи любляете розв'язувати головоломки, ребуси?
28. Чи здатні насолоджуватися красою природи (наприклад, яскравим сонцем, порою року)?
29. Чи надаєте перевагу частим вечіркам у колі друзів перед проведенням вечора біля телевізора?
30. Чи любите ходити по крамницях та купувати речі?

Види емоцій	Яскраво виражена	Помірно виражена	Не виражена
Альтруїстичні	1а, 11а, 21а	1б, 11б, 21б	1в, 11в, 21в
Комунікативні	2а, 12а, 22а	2б, 12б, 22б	2в, 12в, 22в
Глоричні	3а, 13а, 23а	3б, 13б, 23б	3в, 13в, 23в
Практичні	4а, 14а, 24а	4б, 14б, 24б	4в, 14в, 24в
Пугнічні	5а, 15а, 25а	5б, 15б, 25б	5в, 15в, 25в
Романтичні	6а, 16а, 26а	6б, 16б, 26б	6в, 16в, 26в
Гностичні	7а, 17а, 27а	7б, 17б, 27б	7в, 17в, 27в
Естетичні	8а, 18а, 28а	8б, 18б, 28б	8в, 18в, 28в
Гедоністичні	9а, 19а, 29а	9б, 19б, 29б	9в, 19в, 29в
Акзитивні	10а, 20а, 30а	10б, 20б, 30б	10в, 20в, 30в

Інтерпретація: вважаються вираженими (не вираженими) емоції при 2-3 відповідях на запитання.

#### Додаток Б.11

#### ТЕСТ «САМООЦІНКА ПСИХІЧНИХ СТАНІВ» (Г.Айзенк)

**Інструкція:** якщо цей опис збігається з вашим станом і стан виникає часто, то необхідно оцінити його в 2 бали. Якщо цей стан виникає зрідка, то ставиться один бал. Якщо не збігається з вашим станом – 0 балів.

### Опис станів

#### I

1. Не почуваю впевненості в собі.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Мій сон неспокійний.
4. Легко впадаю в зневіру.
5. Турбуюся тільки про уявлювані неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю копатися у своїх недоліках.
8. Мене легко переконати.
9. Я недовірливий.
10. Я важко перенешу час очікування.

#### II

11. Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких усе-таки • можна знайти вихід:
12. Неприємності мене сильно розстроюють, я падаю духом.
13. Під час великих неприємностей я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе.
14. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.
15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.
16. Я нерідко почуваюся беззахисним.
17. Іноді в мене буває стан розпачу.
18. Я почуваю розгубленість перед труднощами.
19. У важкі хвилини життя іноді поводжуся по дитячому, хочу, щоб пожаліли.
20. Вважаю недоліки свого характеру непоправними.

## III

21. Залишаю за собою останнє слово.
22. Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.
23. Мене легко розсердити.
24. Люблю робити зауваження іншим.
25. Хочу бути авторитетом для інших.
26. Не задовольняюся малим, хочу найбільшого.
27. Коли розгніваюся, погано себе стримую.
28. Волю краще керувати, ніж підкорятися.
29. У мене різка, грубувата жестикуляція.
30. Я мстивий.

## IV

31. Мені важко змінювати звички.
32. Нелегко переключати увагу.
33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.
34. Мене важко переконати.
35. Нерідко в мене не виходить з голови думка, якої слід було б позбутися.
36. Нелегко зближаюся з людьми.
37. Мене розстроюють навіть незначні порушення плану.
38. Нерідко я виявляю впертість.
39. Неохоче йду на ризик.
40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

**ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ:**

Підрахуйте суму балів за кожною групою запитань:

1. 3 1 по 10 запитання – шкала тривожності;
- II. 3 11 по 20 запитання – шкала фрустрації;
- III. 3 21 по 30 запитання – шкала агресивності;
- IV. 3 31 по 40 запитання – шкала ригідності.

Шкала тривожності:

0-7 балів — низький рівень тривоги і тривожності;

8-14 балів — середній рівень тривоги і тривожності;

15-20 балів — високий рівень тривоги і тривожності.

Шкала фрустрації:

0-7 балів - низький рівень фрустрації і фрустрованості;

8-14 балів - середній рівень фрустрації і фрустрованості;

15-20 балів — високий рівень фрустрації і фрустрованості;

Шкала агресивності:

0-7 балів — низький рівень агресії й агресивності;

8-14 балів — середній рівень агресії й агресивності;

15-20 балів — високий рівень агресії й агресивності;

Шкала ригідності:

0-7 балів — низький рівень ригідності;

8-14 балів — середній рівень ригідності;

15-20 балів — високий рівень ригідності.

**Додаток Б.12.****САМООЦІНКА РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ [244]**

**Призначення.** Методика націлена на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, що передбачає аналіз минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності.

**Інструкція.** Нижче наведені запитання, на які потрібно відповісти у формі «так» (+) в разі ствердної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

**Питальник**

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?

12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?
13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?
14. Чи подобається Вам Ваша особистість?
15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

### **Обробка й інтерпретація результатів**

За кожен відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожен відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів – високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – середній рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі



життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

## Додаток В.1.

## СВІТЛИНИ ІЗ ЗОБРАЖЕННЯМ ПОЧУТТІВ ЛЮДИНИ



Доброчливість

Страх



Недовіра



Подив



Сумнів



Допитливість



Сум



Горе



Переляк



Жах



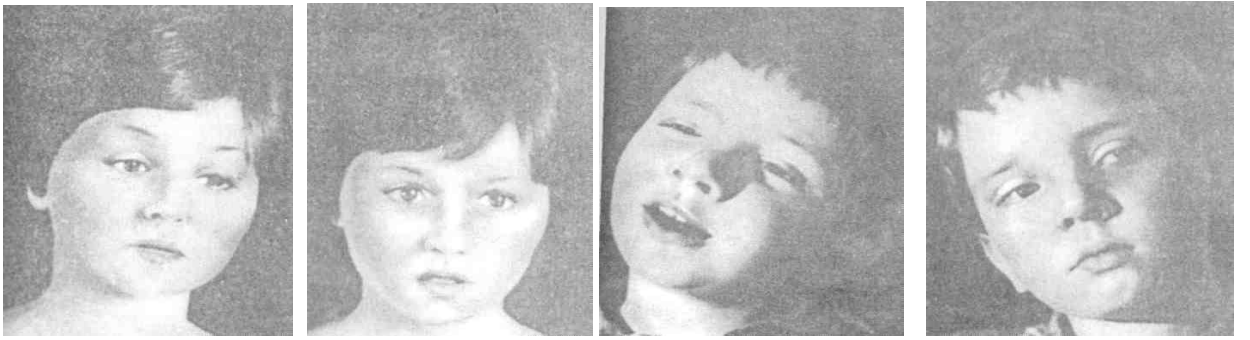
Скорбота



Огида

Додаток В.2

СВІТЛИНИ ІЗ ЗОБРАЖЕННЯМ ПОЧУТТІВ ШКОЛЯРІВ



**Додаток Д.**  
**ПРОГРАМА**  
**СПЕЦКУРСУ «ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ У**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ»**

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		<b>денна форма навчання</b>
Кількість кредитів – 1,5	Галузь знань 0203 «Гуманітарні науки»	Нормативна
Модулів – 1	Напрямок підготовки 6.020303 Філологія*	<b>Рік підготовки:</b>
Змістових модулів – 1		3 -й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: реферат		<b>Семестр</b>
Загальна кількість годин – 45		5 -й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень: "бакалавр"	<b>Лекції</b>
		8 год.
		<b>Практичні, семінарські</b>
		28 год.
		<b>Самостійна робота</b>
		5 год.
		<b>Індивідуальні завдання:</b>
		4 год.
		Вид контролю:

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

**Мета курсу:** сформувати в майбутніх учителів основи культури почуттів, озброїти знаннями та вміннями формування зазначеної культури в учнів у подальшій педагогічній діяльності.

**Завдання спецкурсу:**

- опанування теоретичних знань на лекційних та семінарських заняттях, що ґрунтувалися на застосуванні проблемного методу та полілогу, а також під час самостійної роботи студентів;
- відпрацювання на практичних заняттях необхідних умінь прояву культури почуттів за допомогою рольових ігор, вирішення педагогічних завдань, розв'язання конфліктних ситуацій, виконання індивідуальних творчих завдань;
- закріплення й удосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проведення тренінгів.

### **3. Програма навчальної дисципліни**

#### **Тема 1. Феномен культури почуттів у теорії емоційності особистості.**

Історичний контекст виникнення теорії емоційності людини; еволюція концептів «Культура» та «Емоції» в історико-філософському розгортанні: генеза понять «культура», «емоції», «емоційна усталеність», «емоційна сфера людини». Витоки теорії емоційності (наукові доробки видатних учених Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін.).

**Тема 2. Культура емоцій і почуттів людини.** Розгляду тих якостей та властивостей особистості, що безпосередньо пов'язані з рівнем емоційності людини, як-от: емоційність, емоційна сензитивність, емоційна стійкість, емоційний інтелект, емпатійність, комунікативність, емоційна саморегуляція тощо.

**Тема 3. Функціонал культури почуттів учителя сучасної школи.** Аналіз внутрішніх рис особистості (емоції, почуття, психофізіологічні особливості та особливості нервової системи), що мають першочергове значення для професії вчителя (емоційна виразність, емоційна регуляція, емоційна зрілість, емоційна спрямованість тощо).

#### 4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	денна форма					
	усього	у тому числі				
л		п	лаб	інд	с.р.	
1	2	3	4	5	6	7
Тема 1. Феномен культури почуттів у теорії емоційності особистості		4	2			1
Тема 2. Культура емоцій і почуттів людини		2	2			2
Тема 3. Функціонал культури почуттів учителя сучасної школи		2	4			2
Тренінг спілкування <sup>1</sup>			8			
Тренінг емоційної саморегуляції <sup>2</sup>			12			
<b>ІНДЗ (реферат)</b>					4	
<b>Разом за змістовим модулем</b>	<b>45</b>	<b>8</b>	<b>28</b>		<b>4</b>	<b>5</b>

#### 5. Теми практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Семінар «Термінологічне підґрунтя теорії емоційності людини»	2
2	Дебати «Теорія почуттів – минуле і сучасне»	2
3	Презентація стратегії вдосконалення емоційної сфери та набуття культури почуттів «Культура почуттів учителя – шлях до професіоналізму»	4
	<b>Разом:</b>	<b>8</b>

#### 6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Підготовка до семінарських занять: робота з науковою літературою, Інтернет-джерелами	2
2	аналіз різних теорій почуттів та емоцій людини	1

<sup>1</sup> Програму тренінгу подано в Додатку Е

<sup>2</sup> Програму тренінгу подано в Додатку Ж

	(онтологічна, біологічна, інформаційна)	
3	розробка власної стратегії вдосконалення емоційної сфери та набуття культури почуттів «Культура почуттів учителя – шлях до професіоналізму»	2
	<b>Разом:</b>	<b>5</b>

### 7. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Підготовка реферату	4

**Порядок подання та захисту ІНДЗ.** ІНДЗ подається у вигляді реферату роботи з титульною сторінкою із зазначенням кафедри, теми, групи, прізвища та імені студента, року виконання.

#### Теми рефератів

1. Почуття і потреби особистості.
2. Роль почуттів у пізнавальній і практичній діяльності людини.
3. Соціальна зумовленість людських почуттів.
4. Фізіологічні механізми почуттів.
5. Виразність почуттів. Форми їх протікання.
6. Вищі почуття – моральні, інтелектуальні, естетичні, практичні – як результат суспільного розвитку.
7. Історіографічний аналіз становлення наукового поняття «культура почуттів».
8. Роль емоційно-почуттєвої сфери у професійній діяльності вчителя.
9. Властивості та якості особистості вчителя в сучасних наукових концепціях (особистісно орієнтована, гуманістична, компетентнісна парадигми).
10. Емоційність та емпатійність у структурі особистості вчителя: психологічний підхід.
11. Педагогічна культура та культура почуттів учителя.
12. Педагогічна майстерність та педагогічна техніка вчителя.

13. Невербальні засоби комунікації у професійній діяльності сучасного вчителя.
14. Екстралінгвістичні та паралінгвістичні засоби комунікації в системі професійних умінь учителя.
15. Невербальна та паравербальна складові професійно-педагогічної взаємодії.
16. Комунікативно-інтерактивна компетентність учителя.
17. Перцептивно-невербальна компетентність учителя.
18. Мімічна та пантомімічна складові поведінки вчителя.
19. Педагогічний артистизм у системі професійно-значущих якостей і вмінь педагога.
20. Значущість навичок декодування емоцій і почуттів довколишніх у професійній діяльності вчителя.

#### **8. Рекомендована література**

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 2001. – 277 с.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
3. Винославська О. В. Психологія: [навчальний посібник] / О. В. Винославська. – К.: ІНК ОС, 2005. – 390 с.
4. Востриков А. А. Технология и методика культуры эмоций и чувств. Курс человековедения: [книга для учителя]: в двух частях / А. А. Востриков. – Одесса-Томск: Изд-во УГЦВ «Психопедагогика», 1994. – Ч. 2. – 243 с.
5. Выготский Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // Собр. соч. – М., 1984. – Т. 4. – С. 90-318.
6. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: [навч. посібник] / Т. С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
7. Кондрашова Л. В. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса / Л. В. Кондрашова, Л. Е. Соколова. – Кривой Рог: КПИ, 1994. – 86 с.



8. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 175 с.
9. Мильруд Р. П. Эмоциональная регуляция поведения учителя / Р. П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 46-55.
10. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
11. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
12. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [монографія] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
13. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М.: ПЕРЗ СЭ, 2005. – 352 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
16. Семиченко В. А. Психологія емоцій / В. А. Семиченко. – К.: «Магістр \* S», 1999. – 128 с.
17. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1970. – 288 с.
18. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – [Т.2]. – К.: «Радянська школа», 1976. – 670 с.
19. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: [монографія] / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
20. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.

## Додаток Е.

### ТРЕНІНГ СПІЛКУВАННЯ

Метою тренінгу є розвиток емпатійності, конфліктоусталеності, емоційного інтелекту, емоційної гнучкості, комунікативних та рефлексивних умінь студентів. Тренінг складається з чотирьох занять по 2 години кожне.

#### **Правила роботи в групі**

1. Усе, що відбувається в групі, має бути таємницею для сторонніх. Під час занять учасники відверто висловлюють свої почуття, розкриваються з того боку, з якого їх раніше не знали, демонструють свої емоції, погляди, ставлення до різних речей. У зв'язку з цим для всіх учасників групи обов'язково тримати в таємниці те, що відбувається з учасниками під час занять.

2. Кожен учасник групи повинен дотримуватися правила взаємної поваги і терпимості щодо інших осіб. Це є етична норма, якої слід дотримуватися, щоб підкреслити повагу до автономії, неповторності, оригінальності кожного члена групи.

3. Кожен член групи зобов'язаний виконувати правила спілкування в групі (їх можна написати на плакаті й вивішувати на кожному занятті):

#### **Правила спілкування в групі.**

1. Не оцінюй інших. Не порівнюй інших людей між собою, хто «кращий», а хто «гірший». Не виставляй оцінки людині за те, якою вона є, як виглядає, як поводить себе, які в неї проблеми.

2. Не давай порад, що повинні робити інші, а чого не повинні. Немає підстав думати, що ти є наймудрішим.

3. Говори «до людини», а не «про людину». Якщо під час занять ти хочеш щось сказати учасникові, не говори, дивлячись на стелю, в бік або на когось іншого: «Він...», «Вона...», а звертайся до нього безпосередньо, наприклад: «Я хочу тобі сказати...».

4. Говори від себе, використовуючи «Я-речення». Не узагальнюй:

«Вважають...», а говори про себе: «Я вважаю...».

5. Називай учасників по імені. Для кожної людини найкраще звучить її ім'я. Якщо підлітки згодні працювати в групі та дотримуватися правил роботи групи, то укладають контракт.

### **Заняття 1.**

#### **Вправа «Знайомство».**

**Мета:** надати можливість студентам більше пізнати один одного, створення доброзичливої атмосфери.

#### **Хід вправи**

Студенти розсаджуються по колу, викладач стоїть у центрі кола: «Зараз у нас буде можливість краще пізнати один одного. Зробимо це так: той, хто стоїть у центрі кола (спочатку ним буду я) пропонує помінятися місцями (пересісти) всім тим, хто має якісь спільні ознаки. Цю ознаку він називає. Наприклад, я кажу: «Пересядьте всі ті, у кого є сестри», – і всі, у кого є сестри, повинні помінятися місцями. При цьому той, хто стоїть у центрі кола, повинен спробувати встигнути зайняти одне з місць, а той, хто залишиться в центрі кола без місця, продовжить гру. Використовуємо цю ситуацію для того, щоб побільше взнати один про одного».

По завершенні вправи викладач звертається до групи із запитаннями: «Як Ви себе відчуваєте?», «Який Ваш настрій зараз?».

Ця вправа дозволяє знизити напруженість, піднімає настрій, активізує увагу і мислення.

#### **Вправа «Привітання»**

**Мета:** ознайомитися із різними формами привітання, виявити почуття, які виникають при цьому, як впливає привітання на емоційний стан партнера по спілкуванню.

#### **Хід вправи**

Обмін привітаннями – це обмін людським теплом. Зустрічаючи людину,

ми насамперед зустрічаємось із нею поглядом і виражаємо в тій чи тій формі, що ми раді існуванню цієї людини, раді, що вона є з-поміж нас. Звісно це відбувається, якщо ми щирі у вираженні своїх почуттів, якщо ми істинні у своїй поведінці. Давайте спробуємо різні форми привітання і визначимо найбільш ефективні для нас.

Студентів розподіляємо на дві групи, які стають одна навпроти другої на відстані кількох кроків у дві шеренги.

За сигналом ведучого вони наближаються один до одного й обмінюються різноманітними привітаннями. Це можуть бути рукостискання, обійми, реверанси, поплескування, захоплені вигуки і тихі багатозначні погляди. Обмінявшись привітаннями студенти міняються – роблять крок вправо. Потім продовжуються привітання вже з новим партнером у новій формі, ураховуючи його індивідуальні особливості, характер і намагається привітатись із ним у формі, яка найбільше йому підходить.

### **Вправа «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування»**

**Мета:** з'ясувати уявлення учасників про важливі якості та вміння особистості, необхідні для ефективного спілкування.

#### **Хід вправи**

Кожному студенту пропонується протягом 5 хвилин самотійно скласти й записати список якостей та вмінь людини, які, на його думку, необхідні для ефективного спілкування. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожний член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

По завершенні роботи студентам пропонується обговорити, наскільки список, складений кожним учасником самотійно, відрізняється від загального.

### **Вправа «Вертушка жалобників»**

**Мета:** розвиток умінь вислухати партнера і надати конструктивну

пораду.

### **Хід вправи**

Із стільців складаються два кола: зовнішній і внутрішній. Один стілець зовнішнього кола повинен знаходитися навпроти одного стільця внутрішнього кола. Загальна кількість стільців повинна відповідати кількості учасників, якщо їхня кількість непарна, то у вправі бере участь ведучий.

Студенти розподіляються на дві групи. Одна група виконує роль «експертів», вони займають місця у внутрішньому колі. Інша група отримує роль «жалобників», вони займають місця у зовнішньому колі.

Ведучий повідомляє, що кожний «жалобник» повинен буде пожалітися кожному «експерту». Для цього через кожну хвилину всі «жалобники» дружно піднімаються і пересаджуються на сусіднє місце (за часовою стрілкою). «Жалобник» повинен дуже швидко і точно викласти суть своєї жалоби. Бажано, щоб жалоба була реальна, але можна використати уявну. Жалоба може торкатися будь-якого аспекту життя. У одного «жалобника» жалоба одна для всіх «експертів». «Експерт», вислухавши «жалобника» так само швидко дає свою рекомендацію щодо цієї жалоби.

Коли «жалобники» зроблять повний круг, рух не припиняється. Зустрівшись із першим «експертом», вони розповідають про поради інших «експертів», які він встиг почути. Завдання «експерта» на цьому етапі – погодитись або спростувати рекомендації інших «експертів». На це відводиться також одна хвилина.

Після другого кола «жалобники» й «експерти» міняються ролями.

Наприкінці здійснюється обговорення: Які індивідуальні розбіжності в манері розмовляти, слухати, в невербальній поведінці учасники встигли помітити один в одного? Чи багато можна сказати і почути за одну хвилину?

### **Вправа «Вірю – не вірю»**

**Мета:** розвивати вміння ставити запитання, відстоювати свою думку, за зовнішніми ознаками виявляти щирість відповідей.

### **Хід вправи**

Ведучий викликає одного чи кількох добровольців. Вони повинні вийти за двері. Ведучий перевіряє, чи немає у тих, хто вийшов можливості підслухати під дверима.

Далі слід здійснити кілька змін в аудиторії: поміняти місця стільці, пересалити місцями двох учасників, відкрити чи зачинити вікно, намалювати щось на дошці, вимазати ведучому взуття крейдою тощо.

Це не повинен робити сам ведучий, маніпуляції повинні бути здійснені руками когось із студентів (наприклад, це Катя). Ведучий мимовільним чином розподіляє студентів на кілька груп. Одній групі він пропонує говорити правду: «Це Катя поміняла місцями ці два стільця». Іншим групам пропонується говорити неправду: «Це Ірина переставили стільця», «Це не Катя переставила стільці», «Катя разом з Іриною поміняли стільці».

Коли заходить доброволець, кожна група починає відстоювати свою думку. Попередньо не слід візуально розподіляти учасників за цими «групами впливу», доброволець не повинен одразу здогадатися, хто до якої «партії» належить. Кожний із добровольців повинен зробити свій висновок і вгадати, хто здійснив ту чи ту маніпуляцію. Вправа проводиться кілька разів.

Наприкінці проводиться обговорення: Хто з добровольців швидше вгадав істину? Як йому це вдалося? Які зовнішні ознаки достовірно свідчать про щирість, а які – опосередковано? Чи можна якимсь спеціальним способом будувати свої запитання, щоб з'ясувати істину?

## **Заняття 2**

### **Вправа «Дати назву ситуації»**

**Мета:** вдосконалення здібності диференціювати комунікативні ситуації за характерними ознаками, розвиток мовного чуття.

### **Хід вправи**

Ведучий викликає трьох добровольців, відсаджує їх осторонь від інших учасників, але так, щоб усі добре бачили один одного. Добровольцям

виділяються блокноти (або планшети з аркушами паперу) і ручки.

Пояснюється суть вправи: учасники з основної групи повинні по черзі (краще в тому порядку, в якому вони сидять) розповісти про якусь комунікативну ситуацію, що відбулася з ними в житті (бажано брати незвичну ситуацію). Троє добровольців представляють собою «журі» і таємно від інших роблять нотатки у своєму блокноті. Щоб потім не забути, якій ситуації яка назва належить, члени «журі» одразу проставляють порядковий номер ситуації. Бажано, щоб назва ситуації складалась із двох слів, зазвичай іменник і епітета до нього, але на крайній випадок можна використовувати три чи більше слів. Члени «журі» тримають всі свої записи в таємниці до кінця останньої ситуації.

Відбувається це в такий спосіб: учасники з основної групи по черзі діляться своїми спогадами, учасники-«журі» мовчки виставляють свої «діагнози». Коли всі ситуації запропоновані, ведучий пропонує згадати першу, нагадує короткий зміст цієї ситуації. Які назви дали цій ситуації члени «журі»? Якщо думка «журі» комусь не зрозуміла, він може одразу поставити уточнювальне запитання. Якщо якійсь ситуації двоє чи навіть троє членів «журі» дали однакову назву, ведучий обов'язково звертає на це увагу.

Вправа проводиться кілька разів із зміною «журі».

Наприкінці проводиться обговорення: Яка назва була найбільш точною? Хто із членів «журі» надавав найбільш оригінальні назви? Який настрій панував під час проведення вправи?

### **Вправа «Завершення речення»**

**Мета:** розвиток комунікативних умінь.

#### **Хід вправи**

Ведучий викликає чотирьох добровольців. Вони відсаджуються дещо осторонь від основної групи.

Одному з добровольців ведучий пропонує розповісти про щось, що сталося з ним у реальному житті. При цьому є одна умова: кожне своє

речення він не завершує. Замість нього це роблять троє інших учасників (по черзі).

Інтрига полягає в тому, що наприкінці той, хто розповідав історію, вибирає із трьох того, хто, на його думку, був найближче до того, що хотів сказати він сам.

Після кількох таких розповідей проводиться обговорення: У який спосіб можна здогадатися про те, що не договорив співрозмовник?

### **Вправа «Задзеркалля»**

**Мета:** розвиток комунікативних умінь, створення доброзичливої атмосфери у групі.

#### **Хід вправи**

Ведучий домовляється з учасниками, що задзеркаллям буде називатися особлива комунікативна техніка, яка полягає в тому, що один чи кілька учасників додають у процес спілкування смисл, який особисто йому робить цей процес більш цікавим.

Хтось може захотіти розмовляти лише тими словами, які починаються на літеру «П».

Хтось може чергувати через одно українські і англійські слова.

Хтось з кимсь може постійно мінятися місцями (в прямому і переносному сенсі).

Хтось може побажати всіх людей вважати середнього роду («Воно сказало...», «Я подумало...»).

Хтось може грати в одному йому зрозумілий «психологічний тетріс».

Хтось може в кожній фразі вставляти «Я клянусь, що...».

Якщо хтось із студентів читав «Алісу в Задзеркаллі», то можна сказати, що потрібно поводитися так, немов би Ви – постійний мешканець цієї країни.

Ведучий довільно розподіляє студентів на групи, яким дається завдання придумати власне задзеркалля, нагадуючи, що це задзеркалля – не просто додавання абсурду, а додавання якихось елементів, що оживляють процес



спілкування.

Ведучий відзначає, що у процесі сценки можуть бути задіяні інші учасники заняття в той чи той спосіб.

Розігруються сценки. У процесі розігрування ведучий закликає інших студентів більш активно включатися і навіть втручатись у сценку.

Після завершення останньої сценки проводиться аналіз: Що було найскладнішим на етапі проектування задзеркалля? Що на етапі розігрування сценки? Яке із задзеркаль можна визнати найоригінальнішим? Чому? Які були зроблені цікаві спостереження?

### **Вправа «Зомбі»**

**Мета:** розвиток здібності розговорити людину.

#### **Хід вправи**

Ведучий ставить дещо осторонь стілець, інші стільці розташовуються півколом. Викликається доброволець, який буде сидіти на стільці і виконувати роль «зомбі». Ведучий вручає йому одну з карток на якій зазначено три твердження:

#### Картка 1

1. Я – найрозумніша людина на світі.
2. Усі жінки повинні посміхатися.
3. Усі чоловіки повинні носити із собою носові хустки.

#### Картка 2

1. У мене є особлива місія, але я її забув.
2. Не можна довіряти людям в зелених чоботах.
3. Білий колір – мій улюблений.

#### Картка 3

1. Завтра я буду весь день читати підручник з математики.
2. Я повинен узнати всі способи доведення теореми Піфагора.
3. Маленькі вуха – ознака великого розуму.

Завдання інших учасників – за допомогою запитань з'ясувати зміст цієї

картки. Ведучий при цьому просить «зомбі» відповідати максимально щиро, тобто з опорою на «надцінні судження», але при цьому намагатися тримати останні в тайні, наскільки це можливо.

У тому разі, якщо хтось із студентів вгадує одне із суджень – ведучий піднімає руку і повідомляє: «Перше є. Залишилося два». Якщо студенти довго не можуть докопатися до «надцінних суджень», ведучий просить «зомбі» трохи допомогти.

### **Вправа «Нова казка»**

**Мета:** розвиток умінь контролювати своє мовлення.

#### **Хід вправи**

Ведучий пропонує вибрати всім добре знайому казку («Колобок», «Червона шапочка», «Курочка Ряба» тощо). Завдання учасників – розповісти цю казку, змінивши в ній імена основних (чи всіх) персонажів. Так Колобок може перетворитися на Івана Івановича або навіть на Мальвіну (другий варіант більш складний), Червона шапочка – у Зламаний самокат або того самого Колобка.

Перший учасник починає розповідати казку, намагаючись усіма силами не помилитися. Якщо він помилився, то продовжує наступний учасник. І так до кінця казки.

Після цього вправа повторюється з іншою казкою. Бажано добитися, щоб у учасників був видимий прогрес: потренувавшись, вони повинні говорити швидше і менше помилятися.

Наприкінці проводиться обговорення: Чого навчилися на цьому занятті? Яких умінь набули? Які почуття домінували в ході заняття?

## **Заняття 3.**

### **Вправа «Дитина – дорослий – батько»**

**Мета:** продемонструвати студентам характерні відмінності «позиції дитини», «позиції дорослого» і «позиції батька».

### Хід вправи

Ведучий готує три стільці, що стоять окремо. Викликає трьох добровольців. Між ними розподіляються ролі: один – «дитина», другий – «дорослий», третій – «батько». Він пояснює правила:

- інші учасники по черзі згадують якусь подію, що сталася з ними недавно (значуще чи ні – не принципово) й озвучують цей спогад,
- ведучий у той час стоїть позаду добровольців, після кожного спогаду він кладе свою руку на плече одного із трійці «дитина – дорослий – батько»,
- цей учасник повинен якимось прореагувати на почутий спогад відповідно до своєї ролі,
- «дитина» реагує бурно, емоційно, може захникати чи захопати в долоні, може голосно висловити свої бажання чи почуття («я теж так хочу», «я б образився», «ця історія мене зовсім розчулила» тощо),
- «дорослий» реагує холодно, раціонально, намагається опиратися на факти і робити логічні висновки («очевидно, тут була задіяна ще якась особа», «історія повчальна, хоча особисто для мене не має великого інтересу», «факт полягає в тому, що наступного разу вона буде більш обережною»),
- «батько» реагує іронічним сміхом або засуджуючим покачуванням голови, дає повчальні нотації, використовує прислів'я, приказки («не слід бути таким дурнем», «сім раз відмір – один відріж», «усі чоловіки однакові» тощо).

Після п'ятнадцяти-двадцяти історій здійснюється «зміна складу», вибираються нові добровольці. Якщо ведучий не дуже задоволений грою попередніх «акторів», він дає поради новим добровольцям.

Наприкінці проходить обговорення: Яку з ролей було найлегше грати? Які почуття при цьому виникали? Які характерні жести і слова існують у кожній із позицій? Чи є у когось приклади з життя?

### **Вправа «Змішані почуття»**

**Мета:** розвиток відкритості у спілкуванні, здібності виражати свої почуття, не стидаючись їх.

#### **Хід вправи**

Ведучий разом зі студентами згадують, які взагалі існують емоції і почуття. Кожна емоція чи почуття виписується на невелику картку. Картки опускаються у непрозору.

Після того, як список емоцій і почуттів складений, ведучий пояснює, що тепер він у довільному порядку буде витягувати по дві картки з коробки. Зачитавши групі обидві картки, він просить студентів згадати, чи була в їхньому житті ситуація, в якій вони відчували одночасно обидві емоції чи почуття.

Закінчивши з черговими двома картками, вони кладуться назад у коробку і перемішуються з іншими. Вправа проводиться до тих пір, поки вона проходить живо, викликає інтерес. Якщо стосовно чергової пари карток у студентів не виникає прикладу, ведучий ставить навідні запитання: «Можливо, не у Вас були такі змішані почуття, у Вашого знайомого? У персонажа книги?», «В яких ситуаціях могли б виникнути такі змішані почуття?»

Наприкінці проводиться обговорення: Чому все же таки буває, що одночасно можуть виникати протилежні почуття? Чи легко говорити про свої емоції і почуття?

## **Заняття 4.**

### **Вправа «Торгівля емоціями»**

**Мета:** розвиток акторської майстерності і комунікативної компетенції.

#### **Хід вправи**

Перед початком заняття ведучий заготовлює картки з написаними на них емоціями, з розрахунку три картки на одного студента. Приклади емоцій і емоційних станів: радість, сум, надія, печаль, здивування, любов, ненависть,

захоплення, страх, мрійливість, злобність, збудження, пригніченість, зацікавленість, байдужість, натхнення, апатія, щастя, душевний біль тощо. Одну емоцію можна виписати на кількох картках.

На початку вправи ведучий на очах студентів перемішує картки, після чого роздає їх. Далі студенти розподіляються на пари (за бажанням). Ведучий ставить завдання – потрібно розповісти своєму напарнику зміст нещодавно переглянутого фільму, зображуючи емоції, які зазначені на картці. Далі напарники міняються ролями: один знову говорить, інший слухає.

Коли робота в парах завершена, ведучий об'являє, що це ще не кінець вправи. Далі буде те саме, але вже з іншим напарником і потрібно буде розповісти зміст останньої прочитаної книги. Але перед цим учасники можуть обмінятися між собою картками з емоціями. Студенти знову розбиваються на пари, при цьому пари повинні бути новими. Йде обговорення книг. Під час вправи ведучий пропонує пасивним слухачам ставити уточнювальні запитання. Але ставити ці запитання можна лише в емоціях, зазначених у картці.

Знову відбувається «обмін емоціями». Наступає третя, остання частина, під час якої учасники розповідають якісь життєві історії, свідками яких вони були.

Наприкінці проходить обговорення: Які емоції простіше було зобразити? Які більш складно? З чого складається акторська майстерність? За якими сигналами можна зрозуміти, в якому емоційному стані перебуває людина?

### **Вправа «Почуття – розуміння – стратегія»**

**Мета:** засвоєння тактик комунікативної взаємодії.

Ведучий розповідає учасникам про можливість такої комунікативної тактики:

1. Розпитати співрозмовника про його почуття.
2. Спільними зусиллями виробити розуміння цих почуттів і ситуації, що їх

викликають.

3. Виробити стратегію з управління ситуацією (деякі загальні принципи, керуючись якими можна скорегувати проблемну ситуацію).

Розглядається приклад: уявімо, Ви помічаєте, що Ваша подруга перебуває розстроєному стані. Не слід одразу розпочинати із запитань про те, що викликало такий стан. Потрібно поцікавитися лише її самопочуттям. Що вона конкретно відчуває? Як почувається? Чи сильно хвилюється?

Поступово розмова зводиться до аналізу того, що ж викликає чи викликало хвилювання. Чому це викликало сильне хвилювання? Чи могло цього не бути? Наприклад, дівчина посварилася зі своїми батьками.

Далі висловлюються припущення, що потрібно зробити так чи інакше. Спочатку бажано висловлювати саме припущення. Потім ці припущення потрібно переоформити у вигляді максим. Наприклад: «Я впевнена, тобі потрібно помиритися з батьками! Просто візьми зараз і подзвони їм!»

Зі студентами розігруються ситуації. Викликаються два добровольця. Перший зображує той чи той емоційний стан. Інший застосовує комунікативну тактику.

Наприкінці проводиться обговорення: З якими емоціями ця тактика працює добре? З якими погано? Які виникли труднощі?

### **Вправа «Я відчуваю себе як ...»**

**Мета:** навчити студентів виражати свої почуття через ототожнення себе з тим чи тим літературним персонажем, який потрапив у певну ситуацію.

Ведучий: «У багатьох комунікативних ситуаціях корисним є вміння виражати вербально свої почуття. Якщо хочеться, щоб просто співрозмовник знав про Ваші почуття, можна сказати щось на кшталт «Я засмучений» або «Я вкрай здивований». Слід урахувати, що здебільшого співрозмовник сконцентрує увагу на причинно-наслідкових зв'язках: чому Ви засмучені? чому здивовані? як Вас порадувати? що сказати, щоб у Вас зникло здивування?»

Якщо ж стоїть дещо інша мета, а саме поділитись із співрозмовником своєю емоцією, щоб він відчув Ваші почуття, буде недостатньо просто «озвучити» свою емоцію. У такому разі можна використати прийом «Я себе відчуваю як ...». Тобто можна сказати, наприклад, так:

«Я почуваюсь, як Наташа Ростова на балу (захоплення).

«Я почуваюсь, як Віні-Пух, що застряг у дверях (стурбованість).

«Я почуваюсь, як Аліса, що падає в нору кролика (тривога).

«Я почуваюсь, як Му-му, яку топлять (беззахисність, розчарування).

Ведучий перед заняттям заготовлює жетони, якими буде нагороджувати учасників. Учасники по черзі описують свій стан (реальний чи уявний – це слід підкреслити). В якості прикладів краще використовувати відомих персонажів книг, фільмів.

Вислухавши чергову аналогію, інші учасники інтерпретують її своїми словами:

- Я почуваюся, як Наташа Ростова на балу.
- Мне здається, ти відчуваєш радість від того, що ти тепер як доросла.
- Я думаю, ти відчуваєш захоплення при вигляді довколишньої краси.
- А мені здається, що ти відчуваєш тривогу через те, що ти нікому не сподобаєшся...

Як тільки озвучується правильна інтерпретація переживання, автор аналогії вимовляє: «Правильно!». Тоді ведучий видає тому, хто вгадав, жетон. Відбувається перехід хода до наступного учасника і наступної аналогії.

Наприкінці вправи виголошується переможник (у кого найбільше жетонів) і проводиться обговорення: Які аналогії були простими і зрозумілими? Чому? Які аналогії були складними і гуманними? Чому?

## Додаток Ж.

# ТРЕНІНГ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

### Заняття № 1. Почуття і емоції (2 години)

Мета: визначення позиції: чи потрібно подавляти емоції? Визначення залежності характеру вираження емоцій від інтелігентності.

#### Порядок роботи.

Ведучий пропонує обговорити проблему. «Оскільки будь-яке почуття породжує дію (негативне, надмірне, несвоєчасне), як бути, щоб ці дії не зашкоджували?»

Учасники занять повинні висловитися з таких питань:

1. Що робити з негативними емоціями?
2. Що нас очікує, якщо ми стримуємо емоції, тобто забороняємо собі їх прояв?

Заборону на прояв емоцій можна проілюструвати в наступні вправі:

Зв'язати всі канали відтворення (можна зав'язати платками, шарфами, стрічками): рот – щоб не лаявся і не кричав; очі – щоб не бачили недостойного, не виражали ненависть, незадоволення і зло, щоб не плакали; вуха – щоб не чули зайвого; руки – щоб не дралися; ноги – щоб не пиналися, не ходили в погані компанії; душу – щоб не страждала.

Після завершення процедури інсценування заборон (зав'язувань) звернутися до учасників із запитань:

- Що може така людина? Виразити свою думку? – рот скований!
- Спостерігати, виділяти прекрасне, відгукуватися? – знижена можливість реагувати!
- Творити прекрасне, обіймати, виражаючи радість? – руки зв'язані!
- Іти по життю? (легко підштовхнути зв'язаного, спробувати змусити рухатись) – страх, скутість рухів!
- Співчувати, радуватися, довірятися? – душа «мовчить», скута.

Після цієї вправи корисно розпитати зв'язаного студента про його



почуття в ході виконання справи.

Висновки повинні зробити студенти: «Перекриваючи одну із можливостей прояву почуттів, перекриваємо чи дуже сильно звужуємо іншу», «Зажаті емоції породжують почуття страху і руйнують душу. Обговорення.

подавляти емоції неможна, а як бути?

При обговорення деструктивних форм емоційної саморегуляції – заборони на прояв емоцій та їх викривлення – звертається увага на вигоди і втрати при деструктивному способі прояву емоцій; на необхідність спокійного подання емоцій невербальними і вербальними способами, на доцільність переведення в інше почуття чи стан.

По завершенні заняття ведучий пропонує учасникам поділитися:

- що сьогодні було легко і складно;
- які виникали почуття і думки;
- що нового відкрили в собі.

## **Заняття № 2. Роль емоцій у спілкуванні (2 години)**

**Мета:** актуалізація досвіду і знань із галузі емоційної сфери; прояв проблеми звуженого досвіду сприйняття трансляції почуття.

### **Порядок роботи.**

1. Кожний студент записує стільки «імен» почуттів, скільки може.
2. Студент, який записав найбільшу кількість, зачитує, а педагог в цей час фіксує слова на дошці. Потім підраховується кількість спів падань слів у інших учасників.
3. Актуалізуються найбільш відомі почуття і емоційні стани, пояснюється різниця між ними.
4. Студенти заповнюють таблицю почуттів, які є характерними для них зазвичай, і тих, які вони відчувають сьогодні. У першій колонці виписуються «імена» почуттів. Надалі вибирається клітинка, що відповідає місцю, де це почуття виникає (місце може бути кілька), у

клітинках проставляються хрестики.

У першій частині таблиці записуються почуття, які найчастіше відчували в останні півроку, у другій – почуття, які відчувалися студентом сьогодні. По 5-10 бальній системі оцінюється інтенсивність почуттів.

«Імена» почуттів	Місця, де я зазвичай відчуваю ці почуття					
	Дома	На улиці	У навчальному закладі	В новій компанії	Серед друзів	В інших місцях (де?)
I. Зазвичай 1. Зло 2. Радість 3. Смуток і т. ін.						
II. Сьогодні 1. Нудоту 2. Страх 3. Захоплення і т. ін.						

5. Учасникам пропонується з'ясувати, як довколишні люди розуміють наші почуття.

### Заняття № 3. Розвиток чутливості (2 години)

**Мета:** Тренування відтінків сприйняття партнера.

#### Порядок роботи.

Заняття складається із серії вправ, що тренують чутливість, концентрацію уваги на своїх відчуттях, «читання» інформації, яку партнер повідомляє невербально.

**Вправа 1. «Вираз очей».** Студентам пропонується звернути увагу на вираз очей товаришів і дати їм оцінку за такими критеріями:

- а) легко чи трудно дивитися в очі;
- б) веселий чи сумний погляд;
- в) спокійний чи напружений погляд;
- г) жорсткий чи м'який погляд;
- д) світлі чи темні очі.

Надалі один із студентів повинен розставити всіх інших учасників по колу або розподілити на дві групи відповідно до одного з критеріїв. Таку процедуру повинні зробити всі, хто бажає.

Після проведення процедури всі повинні розташуватися там і так, де і як бажають.

Запропонуйте студентам згадати, в який спосіб найчастіше їхній погляд характеризують довколишні і відповісти на запитання: «Яким найчастіше буває Ваш погляд? Допомагає він чи заважає у спілкуванні з людьми?»

### **Вправа 2. «Дотик»**

Студенти закривають очі й обережно ідуть назустріч один одному. Можна акуратно брати один одного за руки, ощупувати, намагаючись упізнати. Потрібно спробувати запам'ятати особливо приємні дотики; чи були такі люди, дотик яких навіть у таких умовах був приємним; які дотики в цій вправі викликали напруження.

Цю вправу можна аналізувати, але дуже делікатно. Свої відчуття в доброзичливій формі висловлюють тільки бажаючі.

### **Вправа 3. «Руки»**

Розташувати одногрупників по колу відповідно до того, як відчуваєте їхні руки:

- а) від теплих до холодних;
- б) від м'яких до жорстких;
- в) від добрих до жорстких.

Запропонувати студентам спробувати зробити щось, щоб руки у всіх стали: а) доброзичливими; б) жорсткими; в) добрими.

### **Вправа 4. «Посмішка»**

Розташувати одногрупників по колу відповідно до того, як сприймаються їхня посмішка:

- а) від напруженої до спокійної;
- б) від вільної до скутої;
- в) от радісної до сумної.

Спробувати передати доброзичливу посмішку по ланцюжку, дивлячись один на одного.

#### **Вправа 5. «Вираз обличчя».**

Розташувати одногрупників по колу залежно від виразу обличчя:

- а) від сумного до веселого;
- б) від доброзичливого до напруженого;
- в) від втомленого до відпочилого.

Зробити спробу без слів змінити вираз обличчя в бік більшої відкритості, доброзичливості.

#### **Вправа 6. «Імена»**

Пропонується згадати або уточнити імена одногрупників (якщо група збірна) або імена їхніх батьків (якщо вони давно вчаться разом).

### **Заняття № 4. Вираження свого емоційного стану невербальними засобами (2 години)**

**Мета:** розвиток чутливості до невербальних засобів спілкування; тренування вмінь виражати свій емоційний стан.

#### **Порядок роботи.**

Заняття присвячене спробі реалізувати свої акторські здібності. Найбільш безпосередньо це роблять діти. Щоб звільнитися від умовностей, необхідно пограти в дитячі ігри: «криголам» – третій зайвий чи кішки-мишки.

У ході обговорення гри педагогу слід звернути увагу студентів на зміну власного емоційного стану під час гри. Це стає, зазвичай, початком дослідження основних запитань: як ми відчуваємо зміну емоційного стану в

собі? Як виражаємо цей стан? Як його помічаємо?

Студенти розподіляються на дві групи: перша – актори, друга – глядачі.

Педагог пропонує акторам теми інсценувань:

а) іти проти вітру;

туди, куди не хочеться;

так, щоб когось не розбудити;

б) іти з тим, хто веселіше за всіх;

з тим, хто нагадує когось із життя знайомих;

із найсимпатичнішою для тебе людиною в цій групі;

з тим, хто викликає напруженість; з тим, кого б ти хотів змінити.

Група глядачів повинна зрозуміти, кого показують актори. Потім групи міняються ролями, і пропонуються такі теми:

ми кудись ідемо, і раптом... (зустріч з несподіваністю)

...розуміємо, що щось забули;

...не вистачає грошей (немає жетона для телефону);

...бачимо людину, яка нам дуже подобається;

...бачимо людину, якій хочемо сподобатися;

...узнаємо, що на панчоха (рукав тощо) порвана.

Обговорення: що допомагає усвідомити, виразити почуття? Що допомагає нам зрозуміти, що відчуває інша людина?

Після обговорення педагог пропонує систематизувати невербальні реакції, які допомагають впізнати емоцію, і класифікувати типові жести, пантоміму, міміку.

### **Заняття № 5. Аналіз почуттів (2 години)**

**Мета:** тренування усвідомлення і вербалізації почуттів; виявлення двоїстості почуттів.

#### **Порядок роботи.**

##### **Вправа 1. «Криголам».**

Можна використати будь-яку вправу на довіру, наприклад, вправа «Сліпий і поводитир». Група розподіляється на пари. В парі домовляються, хто

буде «сліпим», а хто «поводирем».

Правила гри. «Сліпий» закриває очі і довіряється «поводирю» у всьому. «Поводир» повинен провести «сліпого» по всьому простору, намагаючись якомога менше порушувати комфортний стан свого партнера: оберігати його, турбуватися, коментувати те, що відбувається.

Надалі партнери міняються ролями і вправа повторюється. Всі пари рухаються по приміщенню хаотично. Під час аналізу цієї вправи звертається увага на те, як власний досвід переживання «сліпоти» вплинув на дії в подальшій ролі «поводиря».

### **Вправа 2.**

Студенти розподіляються на пари. Один партнер грає роль «скульптора», інший – «матеріалу».

«Скульптору» потрібно «виліпити» будь-який предмет чи іграшку. Він не має права давати команди «матеріалу», користується в роботі тільки руками (нахиляє, підіймає, згибає і т. ін.).

Потім партнер міняються ролями і вправа повторюється.

Обговорення: Яким «матеріалом» себе відчував? Із якого «матеріалу» зліпив? Чи відповідало відчуття «матеріалу» тому, як з ним поведився «скульптор» (наприклад: «матеріал» відчував себе пластиліном, а з ним поводитися, як із гранітом)? Які почуття виникають, якщо «матеріал» і дії «скульптора» співпадаю (не співпадають)? Як ці почуття впливають на подальшу взаємодію?

### **Вправа 3.**

Одному із студентів (за бажанням) пропонується створити з іншого студента «скульптуру» почуття, яке, на його думку, є небажаним у спілкуванні. «Скульптура» відсіює все гарне і погане з того, що може дати це почуття. «Скульптор» висловлює вдячність за гарне і говорить побажання.

Наприклад: «Коли я дивлюсь у дзеркало, у мене виникає почуття жалю, що я не так досконала, як хотілось би». – «Скульптор» змінює міміку і положення тіла «скульптури» (плечі опущені, голова схилена вниз і набік,

руки в кишенях або прижаті до груді і т. ін.).

«Скульптура „Жалкування“»: «Я нагадую тобі про твої недоліки, знижую твій настрій і впевненість у собі...» або: «Я даю тобі зрозуміти, що тобі необхідно бути активною у житті – стежити за своєю зовнішністю, вступати у спілкування в якості гарного співрозмовника, щоб довколишні бачили не тільки твою зовнішність, а й могли оцінити твої здібності, багатство твоєї душі і т. ін.»

«Скульптор»: «Я вдячний тобі за те, що ти допомагаєш мені знайти спосіб різнобічно розвиватися (не зациклюватися тільки на зовнішності), активно проявляти себе. Але мені б хотілось, щоб ти, „Жалкування“, не тіснило свою сусідку – «Гордість», вона мені також необхідна!»

#### **Вправа 4.**

Виокремлення в почутті позитивного й негативного відтінків. Один із учасників створює «скульптуру» будь-якого почуття, використовуючи групу учасників. «Скульптура» (устами учасників) розповідає про те, що позитивне і негативне вона несе своєму хазяїну. Наприкінці «скульптор» висловлює свою думку з приводу почутого.

Вправа програється стільки разів, скільки пропозицій поступає від учасників. Обговорення: Які думки і почуття з'являлись у процесі вправи? Які нові відчуття себе, знання взагалі і знання про себе отримані сьогодні? Які виникли побажання для реалізації на наступному занятті?

### **Заняття № 6. Суперчливі складні почуття і техніка самодопомоги**

(2 години)

**Мета:** навчитися знаходити почуття, які допоможуть подолати почуття тривоги, самотності, сорому; навчитися досягати емоційної рівноваги засобом диференціації суперечливого «складного» почуття; показати можливості аналізу складних, суперечливих, дискомфортних почуттів як засобів самопізнання, особистісного росту і досягнення емоційного.

#### **Порядок роботи.**

Пояснити учасникам, що оскільки будь-яке почуття виявляється в діях, то можна знайти дії, а через них – почуття, що допомагають зберігати емоційну рівновагу.

Учасники називають почуття, характерне для дискомфортного стану, призводить до негативних наслідків у поведінці.

1. Вибирається учасник, який буде грати це почуття. «Почуття» розповідає, як воно себе виявляє в діях.

2. Називаються почуття, які могли б припинити (змінити) ці дії. Студент у ролі «почуття» висловлюють припущення. Поступово вводяться і нові «почуття», їм пропонуються дії (ведучий запитує «почуття» про те, що повинні робити інші «почуття»).

Наприклад: «Любов мене штовхає на небажані вчинки» (тут доцільно нагати про двоїстість деяких почуттів: «люблю-боюсь», «люблю-страждаю», як прояв внутрішньо особистісного конфлікту).

Обирається студент, який грає роль любові – постійно штовхає.

«Що ти відчуваєш, коли «воно» (почуття) тебе штовхає, що хочеться зробити?» – «Я злюсь, не розумію, що відбувається і т. ін.», «Я хочу, щоб його щось зупинило».

Вибирається почуття, яке виникає під дією штовхання, і знаходяться (передбачаються) почуття, які породжують бажання допомогти, захистити. Всі «почуття-ролі» розподіляються серед студентів.

Потім за сигналом ведучого починаються одночасні дії всіх емоцій: почуття любові штовхає; почуття самозахисту відштовхує почуття любові..., почуття злості також відштовхує почуття любові, почуття впевненості в собі підбадьорює дії тих, хто допомагає, почуття жалості заспокоює, обнімає, собою прикриває.

У межах цієї теми доцільно якомога повніше розкрити можливості розкрити можливості аутогенного тренування як ефективного засобу самопомоги в ситуаціях емоційного дискомфорту.



