

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»**

**На правах рукопису**

**Стас Тетяна Володимирівна**

**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**  
**ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник –**  
**Пальшкова**  
**Ірина Олександрівна,**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА</b> .....	12
1.1. Сутність поняття «емоційна культура» у психолого-педагогічній літературі.....	12
1.2. Вплив образотворчого мистецтва на формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи.....	35
1.3. Структурні компоненти формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи засобами образотворчого мистецтва.....	52
1.4. Педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.....	69
Висновки з розділу I.....	86
<b>РОЗДІЛ II. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> ..	88
2.1. Стан сформованості емоційної культури у майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва.....	88
2.2. Структурно-функціональна модель формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.....	113
2.3. Змістовний аспект формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.....	137
2.4. Порівняльний аналіз рівнів сформованості емоційної культури майбутніх учителів.....	142
Висновки з розділу II.....	145
 <b>ВИСНОВКИ</b> .....	
148	
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	153

## **ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Одним зі стратегічних завдань, окреслених у «Національній стратегії розвитку освіти України у 2012-2021

рр.», є створення умов для формування професійної культури вчителя. Від його виконання залежить успішність розв'язання комплексу проблем, що стосуються модернізації всієї сучасної системи освіти. Серед пріоритетних напрямів педагогічної науки вагоме місце посідає з'ясування широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього фахівця, зокрема формування емоційної культури майбутнього вчителя.

На необхідності дослідження емоцій у процесі навчання й виховання наголошували ще А. Дістерверг, Я. Коменський, А. Макаренко В. Сухомлинський, К. Ушинський. Різні аспекти проблеми впливу емоцій на розвиток, поведінку й діяльність людини було схарактеризовано вченими в різних напрямках, як-от: теоретико-методологічні засади сфери почуттів людини (Л. Виготський, В. Вілюнас, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Симонов), їх прояв у процесі діяльності (В. Давидов, О. Дашкевич, Н. Рейнвальд), єдність свідомості, діяльності й мовлення (Б. Анан'єв, Л. Божович, С. Рубінштейн), емоційна спрямованість спілкування (О. Бодальов, Н. Віт, О. Леонт'єв, А. Петровський), потребнісно-мотиваційна сфера діяльності (В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Леонт'єв, П. Симонов), експресивно-емоційне мовлення (І. Васильєв, Л. Виготський, В. Поплужний, О. Тихомиров), взаємозв'язок емоцій і пам'яті (О. Громова, Я. Рейковський, С. Рубінштейн), сприйняття й уваги (Я. Рейковський та ін.).

Особливості розвитку емоційної сфери особистості презентовано в працях А. Валона, О. Запорожця, Я. Неверовича, В. Сухомлинського, П. Якобсона. Проблема виховання почуттів у дітей різного віку була предметом дослідження таких учених, як: А. Колесник (виховання в дітей

емоційно-позитивного ставлення до дошкільного закладу), І. Бартенєва (особливості виховання емоційно-позитивного ставлення підлітків до навчання), І. Сопрун (особливості розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку в різних соціальних умовах виховання) та ін.

У сучасних дослідженнях учених (В. Нагаєв, В. Поплужний, Г. Потилико, Л. Сбитнева, В. Семке, М. Телешевська, М. Яновська) увагу

закцентовано на вихованні емоцій та формуванні емоційної сфери особистості. Становлення емоційної культури відбувається впродовж усього життя людини. Найбільш сензитивними в цьому розрізі є періоди дошкільного та молодшого шкільного віку, на чому наголошено в працях І. Беха, О. Киричука, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович, М. Шпак. Учені серед характерних рис студентства виокремлюють емоційну вразливість, підвищену емпатію, комунікабельність, прагнення до обміну естетичними враженнями, щирість почуттів. Науковці (Н. Бібік, В. Бутенко, В. Киричок, Б. Кобзар, Я. Коломинський, О. Кононко, Н. Кудикіна, Н. Лейтес, С. Мельничук, О. Савченко, Н. Сакуліна, Л. Скиданова, Л. Хомич, К. Чорна та ін.) студіюють специфіку емоційного розвитку особистості в процесі навчання.

У формуванні емоційної культури учнів суттєву роль відіграє вчитель, виховуючи культуру естетичного сприйняття довкілля. Різні аспекти формування емоційної культури розкрито в дисертаційних роботах І. Анненкової, С. Батракової, Т. Васецької, І. Головської, І. Могилей, К. Павелків, Н. Павленко, Л. Соколової, Л. Страхової, Л. Хомич, М. Шпак, В. Ямницького.

У розвитку емоційної культури особистості суттєву роль відіграє образотворче мистецтво. Теоретико-методологічні засади впливу образотворчого мистецтва на становлення і розвиток особистості остудійовано в роботах Л. Григоровської, М. Кагана, Д. Кірноса, Б. Мейлаха, С. Раппопорта, П. Якобсона. Педагогічний аспект проблеми образотворчого мистецтва як засобу навчання і виховання репрезентовано в працях Г. Беди, В. Зінченка, В. Кузіна, О. Мелік-Пашаєва, Б. Неменського, М. Ростовцева, П. Чистякова, Є. Шорохова.

Вплив образотворчого мистецтва на творчий розвиток особистості студента висвітлено у вітчизняній мистецькій педагогіці (М. Кириченко, М. Лещенко, Л. Масол, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова). Психолого-педагогічні засади мистецької діяльності як

складника професійної підготовки майбутніх учителів представлено в роботах П. Блонського, П. Каптерєва, Я. Коменського, М. Пирогова, О. Рудницької, В. Сухомлинського, С. Шацького.

Незважаючи на вагомий науковий доробок, осмислення реалій шкільної практики дає підстави констатувати відсутність адекватного розуміння пріоритетності розвитку емоційної сфери студентів, неналежне оцінювання потенціалу, яким володіють предмети естетичного циклу для формування емоційної культури, що зумовлене переважно низьким рівнем підготовки майбутнього вчителя до такої діяльності.

Наявність об'єктивної суперечності між необхідністю здійснювати цілеспрямовану діяльність із формування емоційної культури в учнів початкової школи й неготовністю майбутнього вчителя до цієї роботи вмотивувало доцільність вибору теми дослідження – **«Формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до наукової проблематики кафедри педагогічних технологій початкової освіти: «Система моніторингу навчальної роботи в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів» (0109U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідницьких робіт ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 29 листопада 2012 року) та узгоджена у міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 1 від 29 січня 2013 року).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні й перевірці дієвості педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «емоційна культура майбутніх учителів початкової школи»; уточнити поняття «емоційна культура», «образотворча діяльність», «взаємодія мистецтв».

2. Виявити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

4. Розробити й апробувати структурно-функціональну модель і експериментальну методику формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

**Предмет дослідження** – експериментальна методика формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва.

**Гіпотеза дослідження:** формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- емоціогенна спрямованість змісту навчальних дисциплін мистецького циклу;
- використання в навчально-образотворчій діяльності студентів методику творчих проєктів образотворчої спрямованості;
- занурення майбутніх учителів початкової школи в активну образотворчу діяльність.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети і реалізації завдань наукового пошуку застосовано комплекс методів дослідження:

- теоретичні – аналіз й узагальнення філософської, психолого-

педагогічної, навчально-методичної та інструктивно-методичної літератури для з'ясування стану й теоретичного обґрунтування проблеми формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи; систематизація одержаної інформації; узагальнення досвіду роботи викладачів в умовах університетської освіти щодо організації і вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; класифікація, індукція, дедукція, аналогія, моделювання для побудови структурно-функціональної моделі емоційної культури формування майбутніх учителів початкової школи – емпіричні – спостереження, аналіз педагогічних явищ і процесів, бесіди, інтерв'ювання й анкетування викладачів, учителів, студентів для фіксації основних суперечностей та недоліків у змісті, методах і формах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи; методи експертного оцінювання й узагальнення незалежних характеристик, тестування; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи), обчислення його результатів методами математичної статистики для перевірки дієвості моделі і методики формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи.

**Експериментальна база дослідження.** Для верифікації сформульованих теоретичних положень експериментальною базою було обрано ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» та Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ». Експериментальним дослідженням було охоплено 540 студентів та 87 учителів початкової школи.

**Наукова новизна дослідження:** вперше визначено сутність і структуру феномена «емоційна культура майбутніх учителів початкової школи», її компоненти (когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, практико-поведінковий, рефлексивно-прогностичний, емоційно-почуттєвий); критерії оцінювання (когнітивний, мотиваційний, поведінковий, прогностичний, емоційний); виявлено педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва



(емоціогенна спрямованість змісту навчальних дисциплін мистецького циклу; використання в навчально-образотворчій діяльності студентів методик творчих проєктів образотворчої спрямованості; занурення майбутніх учителів початкової школи в активну образотворчу діяльність); розроблено структурно-функціональну модель формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва з відповідними етапами (констатувальний, формувальний, контрольний); визначено рівні сформованості формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи (високий, достатній, задовільний, низький); уточнено поняття «емоційна культура», «образотворче мистецтво», «взаємодія мистецтв»; набула подальшого розвитку методика формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

**Практична значущість дослідження** полягає в розробленні діагностувальної і експериментальної методики формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи, системи навчальних завдань, педагогічних ситуацій і тренінгів, спрямованих на формування емоційної культури.

Основні положення й висновки експериментального дослідження можуть бути використані викладачами вищих педагогічних навчальних закладів освіти III-IV рівнів акредитації, студентами, магістрантами, вчителями початкових класів, при складанні програм і методичних посібників.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 1299 від 06.06.2014 р.), Криворізького державного педагогічного університету (акт про впровадження № 20/2-542 від 19.07.2014 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт про впровадження № 833 від 05.07.2014 р.), Черкаського національного

університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 232/03-а від 27.05.2014 р.).

**Достовірність результатів дисертації** аргументована теоретико-методологічною обґрунтованістю вихідних позицій наукового пошуку; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних до його мети і завдань; достатньою тривалістю експериментальної роботи; репрезентативністю вибірки; використанням методів математичної статистики для оброблення одержаних результатів та з'ясування статистичного значення показників, одержаних у процесі дослідження; досягнутою ефективністю експериментальної роботи.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення, висновки та результати дисертаційного дослідження доповідалися на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних і науково-методичних конференціях: всеукраїнській науково-практичній конференції «V Корфівські педагогічні читання» (м. Бердянськ, 2011 р.); всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи» (м. Умань, 2012 р.); Міжнародній спільній українсько-американській науково-практичній конференції «Формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів» (м. Івано-Франківськ, 2013 р.); міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні вектори сучасної початкової освіти» (м. Одеса, 2013 р.), «Фундаментальні і прикладні науки сьогодні» (м. Чарльстон, США, 2014).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 12 публікаціях, 6 статей у фахових виданнях України, 1 – в міжнародному виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дослідження становить 269 сторінок, із них 161 – основного тексту. У дисертації подано 16 таблиць і 4 рисунки, що обіймають самостійні 4

сторінки основного тексту. Додатки викладено на 81 сторінці. Список використаних джерел містить 275 найменувань.

**РОЗДІЛ I**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО**  
**МИСТЕЦТВА**

**1.1. Сутність поняття «емоційна культура» у психолого-педагогічній літературі**

На тлі зміни освітніх парадигм, переходу до нових педагогічних технологій, орієнтованих не на пріоритет знань, а на варіативність, суб'єктивність, індивідуально-творчі, особистісно центровані форми й методи підготовки майбутніх учителів, саме вища школа повинна стати інститутом розширеного відтворення і трансляції культури. Усі модифікації в системі вищої педагогічної освіти започатковуються роботою викладача ВНЗ – педагога й ученого, носія наукового знання та культурно-педагогічного досвіду нації, чиї інтелект і талант повинні бути вчасно запотребувані й раціонально використані.

Перехід до ринкової економіки зумовив зміщення акцентів, унаслідок чого професійно-педагогічні знання й уміння залишилися необхідним, обов'язковим, проте недостатнім критерієм фаховості викладача ВНЗ. До таких основних моментів професійно-педагогічної діяльності, як володіння інформацією й освоєння технологій навчання та виховання, на паритетних засадах було приєднано й загальну і професійно-педагогічну культуру викладача вищого навчального закладу, що уможливило вихід за межі нормативної діяльності, створення й передавання цінностей, особистісний розвиток. Слушним, на наш погляд, є твердження В. Сластьоніна про те, що «продуктивність педагогічної діяльності залежить від ступеня володіння вчителем універсальним знанням про процеси, які породжують біопсихосоціокультурну особистість. А це означає, що спеціалізація педагога

в тій чи в тій галузі науки є вторинною стосовно соціогуманітарної, психолого-педагогічної й культурологічної бази» [Сластенин В. А. Педагогика : учеб, с. ?]. Поряд з усіма іншими показниками конкурентоспроможними будуть передовсім педагоги, які демонструють високий рівень загальної та професійно-педагогічної культури, органічним складником якої є емоційна культура.

Фундамент емоційної культури вчителя має бути закладений у вищій педагогічній школі. Студент – майбутній учитель – повинен бачити зразок, еталон, контактувати з викладачем, який володіє високим рівнем емоційної культури, уміє регулювати, контролювати, подекуди стримувати свої емоційні прояви, бачити й розуміти емоційні стани студентів та учнів.

Зазначимо, що дефініція поняття «емоційна культура вчителя» відсутня в педагогічних і психологічних словниках та енциклопедіях, крім того, бракує докладного його аналізу й у психолого-педагогічній літературі. Унаслідок неналежного рівня наукового опрацювання досліджуваної проблеми названий блок стає аутсайдером у навчальних планах і програмах, підручниках та навчальних посібниках для педагогічних коледжів і ВНЗ.

Донині не сформована єдина система, що сприяє розвитку необхідних умінь у майбутніх учителів. Слід визнати, що студенти опановують певну сукупність знань і вмінь, які входять до складу емоційної культури вчителя, однак не завжди спроможні використати ці знання в практичній діяльності. Це, звичайно, перешкоджає майбутнім фахівцям на шляху їхнього професійного становлення.

З'ясування сутності поняття «емоційна культура вчителя» умотивовує доцільність аналізу природи терміна «культура». Культура (у перекладі з латинської – «оброблення») являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, що створює людство в процесі суспільно-історичної практики. Культура маркує історично досягнутий щабель розвитку суспільства. У більш вузькому розумінні традиційно аналізують матеріальну культуру (техніка, матеріальні цінності) і духовну культуру (виробництво, розподіл та

споживання духовних цінностей у галузі науки, освіти, філософії тощо).

Емоційна культура вчителя – складне особистісне утворення, сутнісна характеристика якого, на наш погляд, повинна бути базована на докладному аналізі таких понять, як «особистість учителя та її структура», «емоції» і «культура». У психолого-педагогічній літературі поняття «особистість» потрактоване неоднозначно. У працях К. Абульханової-Славської [Абульханова-Славская К. А. Стратегия], А. Асмолова [Асмолов А. П. Психология личности], Л. Божович [Божович Л. И. Личность и ее формирование], Л. Виготського [Выготский Л. С. История развития высш], О. Леонтьєва [Леонтьев А. Н. Потребности], А. Петровського [Петровский А. В. Личность], С. Рубінштейна [Рубинштейн С. Л. Проблемы] та інших учених, що присвячені проблемі особистості, сформульовано низку концептуальних положень, значущих у контексті нашого дослідження:

- особистість – це суспільний індивід як носій свідомості, істота, здатна до трудової та пізнавальної діяльності;
- людина не народжується особистістю, а стає нею внаслідок культурного й соціального розвитку;
- особистість не є пасивним результатом впливу ззовні на індивіда, вона розвивається в процесі власної діяльності;
- особистість може бути описана з боку своїх мотивів і прагнень, а також як діяльне «Я» суб'єкта, як система планів, відношень, спрямованості, смислових утворень, що регулюють вихід її поведінки за межі базових планів;
- особистість вирізняється здатністю зумовлювати зміни значущих аспектів індивідуальності інших людей, бути суб'єктом перетворення поведінки і свідомості оточення через свою представленість у них [1].

У науковій літературі запропоновано два основних підходів до опису особистості – у термінах її якостей і в термінах основних типів. Якість як філософська категорія – «це об'єктивна і всезагальна характеристика об'єктів, що виявляється в сукупності їх властивостей» [69, с. 361]. Якість особистості – це тривала характеристика, що виявляється в поведінці

індивіда в різноманітних ситуаціях [72, с. 33–34]. Якість особистості виражає цілісну характеристику, відмінність однієї особистості від іншої. Властивості є вираженням якості щодо інших якостей. К. Платонов зазначає, що якості особистості постають як її узагальнені властивості [Платонов К. К. Краткий словарь системы, с. 53]. Якість більшою чи меншою мірою характеризує поведінку людини. Говорячи про особистісну якість, ми зіставляємо її з межами вияву цієї якості в людей – від яскраво вираженого вияву до несуттєвого.

Сутність поняття «емоції» як складника емоційної культури вчителя варто аналізувати в ретроспективному вимірі. Протягом багатовікової історії вивчення емоцій була обґрунтована низка теорій, що, з огляду на свою різноманітність, нерідко суперечили одна одній, а подекуди заперечували існування певної теорії. Запропоновані теорії емоцій можна поділити на три групи [42]. До першої групи належать праці (М. Бентлі [], Дж. Грей [], Е. Даффі [], М. Мейер []), автори яких спростовували право терміна емоція функціонувати в будь-якому науковому значенні. Вони заперечували «існування особливої фундаментальної категорії свідомості, яка може бути позначена як емоція» [39].

Другу групу становлять роботи, в яких визнана важливість проблеми емоцій, але схарактеризовані переважно її фізіологічні аспекти. Фізіологічні теорії, на розвиток яких вплинула «периферична» теорія Джемса – Ланге, намагалися пояснити природу емоцій одиничним судженням, що було ґрунтоване на якому-небудь фізіологічному процесі (М. Арнольд [], Р. Бард [], Е. Гільгорн [], Дж. Луфборроу [31] та ін.). На однобічності таких міркувань наголошував власне В. Джемс, стверджуючи, що «периферична» теорія охоплює всі емоційні явища [39]. Перевага фізіологічного змісту суттєво вплинула на методологічний підхід до дослідження емоцій на основі та за умови реєстрації об'єктивних показників. Ця позитивістська вимога, яка впливає з уявлення паралелізму про рівність порядків і зв'язків ідей та

речей, оголошувала емоції такими, які не забезпечують рівності, є виявом суб'єктивної реальності, епіфеноменальними, тобто не мають на реальність жодного впливу.

Нейрофізіологічні дослідження психіки, зокрема емоцій, були попередниками психологічних теорій емоцій і послуговували для них фундаментом. Як зауважує С. Колот [Колот С. А. Психологические механизмы], можна впевнено говорити про те, що не існує абсолютно точної відповідності між змінами в нервовій системі й тими станами, яких ми знаємо та описуємо як емоції. Перерахування змін, що відбуваються в організмі та фіксуються мовою нейрофізіології, не можуть адекватно передати те, що ми відчуваємо суб'єктивно.

Із-поміж наукових робіт заслуговують на увагу студії, де сутність емоцій витлумачена як комплексна психофізіологічна проблема. На підставі цих теорій у подальшому була розвинена ідея відмови від позитивістського об'єктивного критерію емоційних явищ (П. К. Анохін [Анохин П. К. Эмоции], П. В. Симонов [Симонов П. В. Эмоции и воспитание] та ін.). На думку П. Анохіна, емоції слугують адаптаційним чинником у житті тваринного світу. Зважаючи на те, що емоції не змогли зберегтися б у процесі еволюції та розвинулися до найтонших виявів, властивих людині, автор пов'язує негативний емоційний стан із виникненням органічних потреб. Позитивний емоційний стан з'являється тоді, коли зворотна інформація від «результатів дії, що відбулася, найточніше відображає всі компоненти позитивного результату, тому збігається з апаратом акцептора дії» [Анохин П. К. Эмоции, с. 365]. За допомогою позитивних емоцій відбувається закріплення правильності та адекватності акту пристосування. До негативних емоцій, неспокою й пошуку нових рішень призводить розбіжність аферентних посилів з акцептором дії, унаслідок неадекватного, неповноцінного акту.

Отже, «біологічна теорія емоцій» П. Анохіна тлумачить пристосувальну роль емоційних переживань в організації поведінкового акту.



Основна умова для появи негативних емоцій – наявність потреби, тобто незадоволена потреба породжує негативну емоцію. У такий самий спосіб вона може виникнути внаслідок неузгодження очікуваного з наявним результатом дії. Позитивна емоція – це результат збігу очікуваного з тим, що відбулося [1].

У контексті дослідження важливо окреслити основні функції та характеристики емоцій. Аналіз психологічної літератури спонукає до висновку про те, що емоції виконують функцію оцінювання. Емоції є тією мовою, системою сигналів, за допомогою якої суб'єкт дізнається про значущість того, що відбувається. В. Вілюнас стверджує, що незалежно від того, як в історії психологічної думки трактували емоційні явища, за ними завжди визнавали здатність оцінювати, хоч існували різні погляди на те, що саме (речі, дії, внутрішні відношення; їхня корисність, переваги або гармонія) і як саме (свідомо – несвідомо, абсолютно – відносно) оцінюють емоції [Вилюнас В. К. Психология эмоциональных, с. 47]. На здатності емоцій оцінювати явища наголошували вчені П. Анохін [Анохин П. К. Эмоции], П. Симонов [Симонов П. В. Эмоции и воспитание], С. Раппопорт [Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции], О. Леонтьев [Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы] та інші.

Емоції здатні виявлятися в значущих ситуаціях та пов'язані з потребами. У працях К. Левіна і його послідовників, доведено, що емоційні переживання, які становлять підклас емоцій успіху – невдачі, постають як допоміжний механізм, що оцінює доцільність діяльності, бере участь у її регуляції й коригує перебіг, зважаючи на фактичні досягнення [К. Левін].

Осмислюючи здатність емоцій оцінювати, В. Вілюнас акцентує увагу на тому, що емоції не є опосередкованим продуктом мотиваційної значущості, вони безпосередньо оцінюють і виражають цю значущість, сигналізують про неї суб'єктові [Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической]. На зв'язку емоцій із пізнанням наголошено в сучасних

когнітивних теоріях емоцій. Типовий представник соціально-когнітивного напрямку, Р. Плутчик убачає в емоціях адаптивні механізми, що сприяють виживанню індивіда на всіх рівнях [Plutchik R. The nature of emotions]. Емоція являє собою зафіксовану тілесну реакцію, що відповідає одному з базових адаптивних біологічних процесів.

На проблемах виховання емоційної сфери дітей зосереджували увагу видатні педагоги-класики І. Герbart [], Я. Коменський [], Дж. Локк [], І. Песталоцці [], Ж.-Ж. Руссо [], В. Сухомлинський [], К. Ушинський [] та ін. Так, К. Ушинський стверджував, що людина більше «людина» в тому, «як вона відчуває, ніж у тому, як вона думає» [???]. Учений писав, що в людських емоціях виявляється характер не окремої думки, окремого рішення, а всього змісту душі та її будови. В. Сухомлинський переконливо доводив, що емоційні стани – це найважливіші стани у виявленні загальнолюдської культури, виховати такі стани можливо тільки в різноманітній діяльності, у процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва [???].

У студіях представників класичної західноєвропейської філософської думки Р. Декарта [???], І. Канта [???], Б. Паскаля [???], Ж.-Ж. Руссо [???], Б. Спінози [???], Л. Фейербаха [???], де відображено проблеми цілісності людської особистості, її духовності, вплив мистецтва на внутрішній світ особистості, зроблено спробу впорядкувати емпіричний матеріал про вияв емоцій та відтворити його мовою визначень. Так, Ф. Шиллер дійшов висновку, що єдність двох аспектів людської природи – поміркованості й чуттєвості, впливають на внутрішню гармонію людини. Учений уважав, що мистецтво та естетичне виховання є засобом для досягнення внутрішньої гармонії. Через різноманітні, насамперед естетичні емоції, відбувається процес поступового духовного збагачення людини [???].

Критично осмисливши досвід, накопичений у світовій психології, і виконавши власні теоретичні й експериментальні дослідження, вітчизняні науковці Л. Виготський [???], О. Леонтьєв [???], С. Рубінштейн [???] та ін.

сформулювали низку концептуальних положень стосовно еволюції психічних процесів, серед яких важливе місце посідає аналіз функціонування й розвитку емоцій. У психологічній літературі наголошено, що емоції – це психологічні стани, різновид переживань, які зумовлені не грою внутрішніх інстинктивних сил, а взаєминами людини з навколишнім світом. У психології усталена думка про те, що протягом дитинства емоції під впливом навколишнього світу, умов виховання проходять шлях прогресивного розвитку. Тісний зв'язок мислення, інтелекту та емоційних процесів описували відомі психологи В. Вілюнас [Вилунас В. К. Психология эмоциональных], Б. Додонов [Додонов Б. И. Эмоция как ценность], Я. Рейковський [Рейковский Я. Экспериментальная психология] та ін. Так, С. Рубінштейн стверджував, що мислення як психічний процес являє собою єдність емоційного та інтелектуального [Рубинштейн С. Л. Эмоции]. Під впливом емоцій усі види пізнавальних процесів: сприйняття, уява, пам'ять, мислення – підлягають певним модифікаціям, унаслідок яких набувають насамперед спрямованості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень спонукає до висновку, що емоції розвиваються в діяльності, залежать від змісту та структури діяльності, а також впливають на діяльність. На думку дослідників (О. Запорожець, Я. Неверович), у дітей помітна поява нових емоційних переживань саме в процесі діяльності. Згодом на основі зовнішньої практичної діяльності починає складатися внутрішня діяльність – емоційна уява, що являє собою синтез афективних і когнітивних процесів та єдність інтелекту й афекту, яку Л. Виготський вважав характерною для вищих почуттів [Запорожец А. В. К вопросу о генезис]. Психологи В. Вілюнас [Вилунас В. К. Основные проблемы], Б. Додонов [Додонов Б. И. В мире эмоций], К. Изард [Изард К. Эмоции человека], О. Запорожець [Запорожец А. В. К вопросу о генезис], О. Лук [???], П. Симонов [Симонов П. В. Эмоции и воспитание] та ін. наголошують, що попри всю важливість інтелектуального осягнення та освоєння світу, зокрема розкриття об'єктивної

сутності добра і зла, саме емоції й почуття окреслюють головну лінію людської поведінки. Тому виховання емоційності людини та формування її почуттів є важливим чинником в управлінні становленням її особистості. Процес виховання емоційної культури особистості тісно пов'язаний із вихованням власне особистості.

Вияв емоційної сфери в житті людини може бути різноманітним. За висловом Б. Додонова, емоції не розмежовують на вищі й нижчі, є людські переживання, від найпростіших до найвищих [Додонов Б. И. В мире эмоций]. Естетичні емоції, що належать до найвищих емоцій, відображають рівень і характер духовного життя людини, впливають на поведінку та формування світогляду особистості. О. Леонтьєв вважав твори мистецтва ідеальними продуктами людської діяльності, що пов'язані з пізнанням світу в почуттєвих образах [Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы]. Б. Теплов був упевнений у тому, що музичне переживання за своєю сутністю є емоційним переживанням, у музиці емоції виражають думки, тому саме в образотворчому мистецтві емоції й розум гармонізуються [Теплов Б. М. Психология].

Отже, у науковій літературі емоції витлумачені як своєрідні переживання, що відтворюють ставлення людини до предметів до навколишньої дійсності (М. Левітов [Левитов]), актуальні потреби особистості (П. Симонов [Симонов П. В. Эмоции и воспитание]), форми залучення до середовища (В. Валлон [Валлон А. Психическое развитие], І. Павлов [Павлов]), суб'єктивне ставлення людини до задоволення потреб (О. Лук [Лук]). Емоції мають адаптивну функцію, маркують потреби людини, виконують функції оцінювання і спонукання, демонструють відповідність поведінки людини та впливів основним потребам, інтересам і цінностям. Загальновизнаним є той факт, що емоції стосуються всіх психічних процесів та станів людини, супроводжують будь-які вияви її активності. В емоціях відображене цілісне ставлення людини до світу, вони тісно пов'язані з центральними особистісними утвореннями, самосвідомістю й особистісною

ідентичністю. Емоції становлять основу мотиваційної системи людини, відтворюючи особистісні смисли. Емоційність – ключовий чинник, що зумовлює життєвий успіх, більш суттєвий, ніж інтелект. Практика засвідчує, що від уміння чуйно ставитися до настрою інших (П. Якобсон [Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь]), визначати і правильно оцінювати емоційний стан особистості (Г. Потілико [Потілико]) залежить емоційний комфорт і того, хто навчається, і того, хто вчить, а також психологічний клімат у навчальній групі, отже, ефективність педагогічного процесу.

Відтепер звернемося до поняття «культура». Поняття «культура» – одне з фундаментальних у сучасному суспільствознавстві, оскільки являє собою специфічний феномен громадського життя. Культура постає об'єктом вивчення в працях філософів, культурологів, істориків, аксіологів і соціологів, що відображено в численній кількості фундаментальних студій (А. Арнольдів [Арнольдів А. И. Введение], Є. Бабосов [Бабосов Е. М. Культурология], П. Батищев [Батищев П. С. Особенности], Л. Баткін [Баткин Л. М. Тип культуры], М. Бахтін [Бахтин М. М. Эстетика], П. Гуревич [Гуревич П. С. Культурология], В. Давидович [Давидович В. Е. Сущность культуры / В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов], Ю. Жданов [Давидович В. Е. Сущность культуры / В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов], Н. Злобін [Злобин Н. С. Культура], Е. Ільєнков [Ильенков Э. В. Философия и культура], М. Каган [Каган М. С. Культурная деятельность], Л. Коган [Коган Л. Н. Всестороннее развитие], Ю. Лотман [Лотман Ю. М. Семиосфера: Культура], Е. Маркарян [Маркарян Э. С. Теория культуры] й ін.). Попри солідний науковий фонд, усе ж бракує культурологічного аналізу названого явища, характеристики культури як компонента освітньої діяльності.

У культурній діяльності втілена соціокультурна сутність цивілізованої людини. Це може слугувати базовим положенням для того, щоб виокремити три основні форми вияву людських сил у культурі: по-перше, культурна, культуротвірна діяльність; по-друге, освоєння культурної реальності, опанування людством накопиченого культурного багатства; по-третє,

особистісний вияв культури в безпосередньому культурному бутті, тобто реалізація людиною в повсякденній діяльності, взаєминах, поведінці, способі життя, побуті засвоєних нею культурних досягнень, знань, умінь і навичок. На наш погляд, у педагогічній діяльності виявляються всі три названі форми культурної діяльності людини .

Термін «культура» як одне з фундаментальних понять сучасного суспільствознавства витлумачений у науковій літературі неоднозначно. Сьогодні існує більше ніж 300 дефініцій загального поняття культури. Незалежно від відмінностей і підходів, завжди виокремлюють одну спільну рису: відбувається пошук способу, щоб передати своєрідність людської діяльності, показати розмежувальну лінію між нею й біологічними формами життя [33]. Зазначимо, що походження слова «культура» фіксує описану особливість. Латинське слово «cultura» буквально означає культивування ґрунту, тобто специфічний людський вплив на ґрунт для його оброблення. З другої половини ХІХ століття це поняття все більше почали пов'язувати з аспектами людської діяльності. Усе різноманіття дефініцій культури, наявних способів її аналізу традиційно поділяють на три напрями: ціннісний (аксіологічний), діяльнісний та особистісний.

Представники першого напрямку витлумачують культуру переважно як «сукупність створених людиною матеріальних і духовних цінностей» [16]. Згідно з таким підходом культура постає як певна об'єктивна стосовно людини даність, сукупність досягнень суспільства в його матеріальному й духовному розвитку. Термін став максимально поширеним у 60-ті роки, коли культуру розуміли в більшості досліджень як кінцевий продукт діяльності, що має соціальне значення й цінність. У такий спосіб сформувалося філософське обґрунтування культури, із позиції якого аналізували її сутність як універсальну властивість суспільства. Окреслений підхід призвів до штучного поділу цілісного культурного процесу на матеріальний і духовний рівні. Як довели автори подальших досліджень, орієнтація здебільшого на

результативний характер явищ культури у філософсько-культурологічній думці виявилася обмеженою, оскільки проблеми, пов'язані з творчим процесом, багатогранністю культури, залишилися поза увагою. Водночас з огляду на розкриття соціальної сутності культури названий підхід послуговував теоретичною базою для майбутніх методологічних пошуків.

У межах діяльнісного підходу утворилося декілька напрямів, зокрема два найбільш поширені. Представники одного з них (М. Каган [Каган М. С. Культурная деятельность], Н. Злобін [Злобин Н. С. Культура], Є. Баллер [Баллер Э. А. О культуре и культурности; Баллер Э. А. Преемственность в], Е. Соколов [Соколов Э. В. Культурология]) вивчають культуру як процес творчої діяльності, де відбувається не тільки духовне збагачення суспільства, а й самотворення суб'єкта культурно-історичного процесу. Відповідно до названого дослідницького напрямку, культура поєднує процес створення цінностей і його результат. Діяльність людей (не будь-яка, а лише творча) постає як системотвірний компонент культури. Продуктивність такого підходу науковці вбачали в розмежуванні творчої діяльності людини і природного процесу творення, наданні людині статусу суб'єкта культурно-історичного поступу.

Представники іншого напрямку (В. Давидович [Давидович В. Е. Сущность культуры], Ю. Жданов [Давидович В. Е. Сущность культуры / В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов], Є. Маркарян [Маркарян Э. С. Понятие «культура»]) характеризують культуру як специфічний засіб людської діяльності, що вможливує збереження й відтворення цивілізації в умовах мінливості навколишнього світу. «Специфіка культури полягає в тому, – стверджує Л. Коган, – що вона розкриває якісний бік людської діяльності, показує, наскільки остання (у будь-якій сфері) є реалізацією сутнісних сил, творчих потенцій людини, наскільки ця діяльність відповідає певним вимогам і нормам» [Коган Л. Н. Всестороннее развитие, с. 55].

Унаслідок аналізу наукових джерел констатовано високий ступінь зацікавлення вчених феноменом «емоційна культура», що засвідчують

педагогічні, психологічні, соціологічні студії. Уперше на педагогічну проблему виховання емоційної культури особистості звернули увагу педагоги-класики. Так, ще К. Ушинський обстоював позицію, що засвоєння знань й оволодіння загальнолюдськими цінностями неможливе лише на рівні усвідомлення, тому «...виховання має бачити за напрямом почуттів дитини свою головну мету» [Ушинский, с. 537]. Наголошуючи на єдності емоційного, інтелектуального, естетичного, морального у вихованні особистості, В. Сухомлинський зазначав: «Від культури слова до емоційного розвитку, від емоційного розвитку до культури моральних почуттів і моральних взаємин – такий шлях до гармонії знань і моральності» [Сухомлинский, с. 507–508]. За висловом педагога, що тоншим є відчуття і сприйняття, то більше бачить і чує людина відтінків, тонів, півтонів у навколишньому світі; що глибше виявляється особистісне емоційне оцінювання фактів, предметів, явищ, подій, то ширше емоційний діапазон, який характеризує її духовну культуру. В. Сухомлинський переконував, що висока емоційна культура необхідна для збагаченого, повноцінного життя людини: «Тільки тоді, коли людина засвоїла абетку емоційної культури, її можна виховувати» [Сухомлинский, с. 264].

У психолого-педагогічній літературі донині не сформульовано усталеної дефініції поняття «емоційна культура». Витлумачуючи сутність явища, учені міркують у двох напрямках. Одні автори розмежовують поняття «емоційна культура» [55; 183], інші – наполягають на терміні «культура емоцій», «культура почуттів» [28; 41; 45; 52].

Поняттям «емоційна культура» оперує В. Сухомлинський у праці «Народження громадянина» [Сухомлинский В. А. Рождение гражданина]. Визнаючи значущість проблеми, учений зауважує, що культура почуттів стає особливою сферою духовного життя людини. За словами педагога, без широкого й повного діапазону почуттів не буде повноцінної людини. В. Сухомлинський виокремив такі ознаки емоційної культури: культура



відчуттів і сприймань; культура слова та емоційних станів; емоційна сприйнятливість світоглядних та моральних ідей, принципів, істин [Сухомлинский].

Емоційну культуру, на думку В. Поплужного, можна вважати своєрідним підсумком рівня емоційної вихованості особистості, показниками якої є багата емотивність, оволодіння власною емоційною поведінкою, здібністю розуміти почуття інших людей і відповідати за власні почуття [Васильев И. А. Эмоции и / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный,].

П. Якобсон ототожнює емоційну культуру з емоційною зрілістю. Згідно з міркуваннями вченого, до найбільш суттєвих моментів, що характеризують емоційну культуру, належить чуйність, спроможність цінувати й поважати почуття іншої людини, здатність людини до «співчуття», а також почуття відповідальності за власні переживання перед собою, а отже, перед людьми [Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь, с. 27].

Науковець А. Белкін під емоційною культурою вчителя розуміє «... своєрідний сплав із тих думок, відчуттів, сприймань, емоцій, ідей, що дають змогу людині сприймати навколишній світ у всьому його духовному й матеріальному багатстві, знаходити в собі найкращі, шляхетні почуття, передавати їх своїм вихованцям, підіймати їх до самовдосконалення, формувати шанобливе ставлення до людей, до морального багатства суспільства, нестерпність до зла, готовність боротися за панування добра» [Белкин А. С. Ситуация успеха. Как, с. 43].

Отже, цитовані вище дефініції достатньо повно охоплюють особливості змін емоційної сфери в ході її формування, проте залишають поза увагою опосередкованість цього процесу умовами зовнішнього середовища. У працях К. Изард емоційна культура описана як функція соціального досвіду, що виявляється в успішності соціального розвитку й соціалізації індивіда [Изард К. Эмоции человека]. Емоційна культура безпосередньо впливає на формування особистісних рис, а також на інтелектуальний і соціальний

розвиток людини. Таке визначення містить в узагальненому вигляді опосередковані механізми й умови розвитку емоційної сфери індивіда на основі особистісних властивостей і повною мірою відображає вимоги та роль культури.

Культура відчуттів, на думку Ю. Лотмана, охоплює багатство й різноманітність переживань, уміння опановувати себе, розуміти та поважати інших людей, співпереживати їм, тобто прогнозує так званий «емоційний резонанс» [Лотман Ю. М. Культура и взрыв].

О. Чебикін аналізує культуру емоцій як систему особистісних настанов, що дають суб'єктові змогу адекватно усвідомлювати власні переживання й переживання інших людей, відображають ставлення до духовних цінностей та ідеології конкретного соціального середовища. Це визначення розкриває емоційні аспекти емоційної культури, звужуючи її тільки до адекватного усвідомлення власних переживань та емоцій інших людей [Чебикін].

У дослідженнях, присвячених проблемі емоційної культури, запропоновано різні підходи до з'ясування сутності цього поняття (С. Колот [Колот С. А. Психологические механизмы], І. Могилей [Могилей І. В. Формування емоційної культури], Л. Сбітнева [Сбітнева Л. М. Виховання емоційної культури підлітків засобами вокально-хорової музики]). Так, Л. Сбітнева, досліджуючи проблему виховання емоційної культури підлітків засобами вокально-хорової музики, доходить висновку, що емоційна культура – це складне динамічне утворення, якість, яка виявляється в здатності особистості емоційно відгукуватися на інтелектуальні, морально-естетичні вияви життєдіяльності, у потребі творення та перетворення навколишньої дійсності й мистецтва [Сбітнева Л. М. Виховання емоційної культури підлітків засобами вокально-хорової музики, с. 12]. Науковець витлумачує емоційну культуру школяра як контрольну й коригувальну систему управління внутрішнім світом, поведінкою, вчинками особистості учня, його багатопланового ставлення до природи, людей, мистецтва, навколишньої дійсності. Домінантами поняття «емоційної культури» постають емоційний

відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичне переживання, відчуття музичної та поетичної мови, потреба у творенні. Вартісним для нашого дослідження є те, що емоційна культура потрактована як складне динамічне утворення, якість, що вможливує ціннісний характер життєдіяльності людини [].

Студіюючи проблему формування емоційної культури майбутніх учителів музики, І. Могилей також кваліфікує емоційну культуру як складне особистісне утворення. Водночас учений убачає в ній сукупність певних здібностей, таких як: здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, зважати на емоційний стан своїх учнів і вчити їх способів емоційної саморегуляції поведінки та керівництва настроєм оточення [Могилей І. В. Формування емоційної культури]. Описаний підхід, на нашу думку, є не зовсім продуктивним, оскільки дає змогу досліджувати лише інформаційно-змістові основи емоційної культури, проте не розкриває її мотиваційних компонентів.

Наголосимо, що емоційну культуру доцільно витлумачувати як основоположну інтегративну якість особистості. З одного боку, емоції не можуть розвиватися, оскільки вони пов'язані з функціонуванням організму та з вродженими особливостями. З іншого боку, навпаки, емоційна сфера особистості, як і багато інших властивих їй психічних явищ, розвивається. Згідно з позицією А. Валлона [Валлон А. Психическое развитие], О. Запорожець [Запорожец А. В. Развитие социальных эмоций у детей], Є. Макарової [Макарова Е. И. Развитие эмоций], Г. Шингарова [Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства], емоції як фізіологічне явище підлягають вихованню та тренуванню. Таке тренування повинне починатися з раннього віку, коли формується «основа» майбутньої особистості. Насправді ці дві позиції вможливають існування одна одної. Для того щоб переконатися в цьому, достатньо пов'язати кожна з названих думок з різними класами емоційних явищ. Елементарні емоції, що постають як суб'єктивні вияви органічних

станів, справді змінюються несуттєво. Не випадково емоційність зараховують до вроджених і життєво стійких особистісних характеристик людини, проте стосовно афектів, тим паче почуттів, таке твердження не можна вважати істинним. Усі пов'язані з ними якості засвідчують, що емоції розвиваються. Людина в змозі стримувати природні вияви афектів і здатна до навчання в цьому плані. Афект, наприклад, може бути нівельований свідомим зусиллям волі, його енергія потенційно переходить на іншу, більш корисну справу. Удосконалення вищих емоцій і почуттів, на думку Р. Немова [Немов Р. С. Психология : в 3-х книгах / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2003. – Кн. 1. Общие], означає особистісний розвиток їхнього власника. Емоційна сфера людини слугує опосередкованим показником становлення особистості.

Розвиток емоцій, зазначає С. Рубінштейн [Рубинштейн С. Л. Эмоции Электронный], нерозривно пов'язаний із розвитком особистості загалом. Емоції та почуття, що виявляються в людини на певній стадії її розвитку, не обов'язково маркують ускладнений досвід, але все ж таки є продовженням її емоцій на попередній стадії. Емоції як такі не розвиваються, не мають власної історії; змінюються установки особистості, її ставлення до світу, що формуються в діяльності та відображаються у свідомості, разом із ними перетворюючись в емоції. Специфіка почуттів виявляється відповідно до певного періоду, вони не перебувають у нерозривному зв'язку з почуттями попереднього періоду. У розвитку емоційного життя існує наступність, але перехід від почуття одного періоду до почуттів наступного опосередкований усім розвитком особистості [].

Усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, за висловом О. Яковлевої [Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы], не приходить до дитини автоматично. Основними умовами усвідомлення й вияву дитиною емоцій є найменування, прийняття та підтримка їх дорослими. Крім цього, емоції виражаються за допомогою експресивних засобів. Оскільки це засоби вираження власних емоцій іншій особі, то вони за своєю природою – комунікативні. Як відомо, усі людські комунікативні засоби культурно

зумовлені, дитина оволодіває ними в процесі онтогенетичного розвитку. Роль носіїв цих засобів виконують дорослі.

Отже, засобів виявлення власних емоційних станів необхідно навчатися, що може бути більш чи менш успішним. Формування і трансформація емоцій відбувається переважно внаслідок включення людини в нову практику, яка змінює її основні настанови, загальну спрямованість особистості. Суттєве значення має при цьому не діяльність, а усвідомлення нових завдань і цілей, які постають перед людиною. Важливу роль у вихованні емоцій відіграє також підвищення загального рівня розвитку людини та його широти, що відбувається в процесі розумового, морального й естетичного виховання [81, с. 86].

Основу успішної діяльності створюють такі позитивні емоції:

– позитивні емоції, пов'язані з навчальним закладом у цілому та з перебуванням у ньому;

– позитивні емоції, що зумовлені рівними, доброзичливими, діловими взаєминами в системах «викладач – студент», «студент-студент», «студент – студентська група»;

– позитивні емоції, пов'язані із засвоєнням нових знань, ці емоції в сукупності створюють основу атмосфери задоволення, яка необхідна для успішної навчальної діяльності [ ].

Продуктивність навчального заняття залежить від ставлення студентів до навчальної діяльності, предмета та до особистості викладача [81]. У процесі педагогічного спілкування студента з викладачем, опанування навчальних дисциплін виникає певний стан студента в діапазоні від творчої навчальної активності до пригнічення, байдужості лише з формальним ставленням до навчання. Керування емоційним станом усієї аудиторії й окремого студента є необхідним компонентом педагогічного процесу у ВНЗ.

Загальний емоційний тон поваги до студентів і позитивного ставлення до їхніх пізнавальних здібностей, довірливості ділового спілкування породжують належне ставлення студентів до викладача, стан розкутості й

інтелектуальної активності на заняттях, а також сприяють формуванню власного емоційного образу студента як майбутнього вчителя.

Один із принципів аналізу емоційності викладача – дослідження діапазону емоційної виразності викладача, уміння узгоджувати свої почуття зі змістом навчальної ситуації. Рациональне керування емоційною виразністю в процесі викладання є провідним у проблемі педагогічного емоційного впливу. Будь-яке явище починає повною мірою служити людям тільки з того моменту, коли вони оволодівають його регуляцією. Істинність цього положення поширюється й на емоції. Проблема керування почуттями складається з двох аспектів: регуляції викладачем своїх почуттів і керування емоційним станом аудиторії, причому перший суттєвою мірою слугує інструментом другого.

Ефективності емоційної виразності викладання й керування за її допомогою емоційним станом учнів досягають завдяки багатству почуттів, виражених під час заняття, а не через їхню частотність. Головною передумовою успіху є адекватність цих почуттів до матеріалу, що викладають, і до обставин навчального заняття. Навчальний матеріал дуже варіативний щодо його емоційного резонансу, тому природними слід вважати вимоги до кваліфікованого викладання та різноманітності емоційної виразності.

Л. Виготський стверджував, що емоції мистецтва – «сутність розумних емоцій» [Выготский Л. С. История развития высших, с. 275, 294]. Об'єктивно виникаючи в процесі спілкування з мистецтвом, основними ознаками якого є привабливість, умовність та асоціативність, естетичні переживання спонукають особистість до рефлексії, активно впливають на внутрішній світ людини [98, с. 18].

За висловом В. Поліщука, пізнання мистецтва вводить людину безпосередньо у світ емоцій та переживань. «Читання літературних творів, слухання музики, споглядання живопису, танці передбачають емоційну включеність...» [Поліщук, с. 73]. Світ, відтворений у художніх образах, демонструється через чуттєво-емоційне ставлення до нього художника.

Митець викликає своїм твором певні почуття та переживання дитини [74].

На думку Н. Миропольської, мистецтво через переживання художніх образів дає змогу «...знайти свою справжність, себе... Реалізуючи не лише конкретні вияви життя, а й переживання, прагнення, почуття та настрої, що подані своєрідними засобами мистецтва, воно передає найтонші емоції людини. Вплив творів мистецтва на людину відбувається через переживання нею чужого життя, іншої долі, почуттів, тим самим відкриваючи шлях до порівняння, зіставлення, самостійних висновків» [Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня, с. 18].

Називаючи мистецтво «школою почуттів», П. Якобсон зауважував, що твори мистецтва, які передають ставлення людей, їхні вчинки в різних, досі не знайомих школяреві ситуаціях, не лише зацікавлюють учнів, а й змушують їх разом із героями радіти, сумувати, обурюватися. Учений наголошував на важливій меті педагогів – навчити вихованців шукати у творах мистецтва шляхи розв'язання життєвих проблем. «Тоді те, що береться у творах митців, не лише стане поштовхом до роздумів про життя, про себе, але й увійде в емоційний досвід школяра як початок, що спонукає до вчинків» [Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь, с. 56–58]. У цьому контексті І. Риданова переконливо доводить, що систематичне спілкування з різноманітними видами й жанрами мистецтва слугує «важливим стимулом удосконалення емоційного світу людини» [Риданова І. І. Основи педагогіки, с. 48].

Отже, негативна поведінка під час занять зумовлена негативними емоційними та вольовими станами, тому навчання методів саморегуляції дасть студентам змогу зменшити негативізм у поведінці та діях, а також послабити напруженість поведінки. Водночас створення, актуалізація позитивно забарвлених станів обов'язково виявляється в позитивних практичних діях, творчих та інших продуктивних формах поведінки.

Зосереджуючи увагу на тому, що емоційні реакції впливають на зміст і динаміку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, тобто всіх елементів внутрішнього життя, і на участь у будь-яких виявах життєдіяльності

організму, учені Л. Виготський [Выготский Л. С. Учение об эмоциях], О. Леонтьєв [Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и], С. Рубінштейн [Рубинштейн С. Л. Эмоции], Д. Узнадзе [Узнадзе Д. Н. Общая] та ін. підсумовують, що емоції й почуття людини – важлива передумова її розвитку як особистості. З огляду на це, стає очевидним, що вчитель має володіти знаннями про зв'язок між емоційною сферою людини й закономірностями її відображення в різних видах мистецтва та їхню взаємодію. Опануванню названих знань сприяють емпатійні та рефлексивні вміння. Систему емоційно-почуттєвих умінь представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

### Система емоційно-почуттєвих умінь

Система емоційно-почуттєвих умінь	Прояви
Емпатійні	Відчуття вияву психічних процесів, сутність психічних якостей і психічного стану учнів. Розуміння емоційного стану персонажів із творів різних видів мистецтва. Вміння уявляти себе на місці дитини. Вміння «читати з обличчя» (соціальна перцепція).
Рефлексивні	Усвідомлення й регуляція свого емоційно-психологічного стану у процесі педагогічно-мистецької діяльності. Осмилення психологічного стану і мотивів окремого учня, класу та проектування їх на педагогічну ситуацію, що склалася.

Як бачимо з таблиці, до емоційно-почуттєвих умінь належать: емпатійні (відчуття вияву психічних процесів, сутність психічних якостей і психічного стану учнів; розуміння емоційного стану персонажів із творів різних видів мистецтва; вміння уявляти себе на місці дитини; вміння «читати з обличчя» (соціальна перцепція) і рефлексивні (усвідомлення й регуляція свого емоційно-психологічного стану у процесі педагогічно-мистецької



діяльності; осмислення психологічного стану і мотивів окремого учня, класу та проектування їх на педагогічну ситуацію, що склалася).

Нам імпонує думка П. Якобсона, згідно з якою емоційна культура має такі основні риси:

- емоційний відгук на широке коло явищ, що відбуваються в суспільному житті, сфері мистецтва, на вияви творчості та світ моральних цінностей;

- розвинута здатність розуміти, поважати й цінувати почуття інших людей, виявляти до них увагу;

- розвиток емпатії – здатність співпереживати почуттям інших людей, а також «увіходити» до світу переживань героїв творів і мистецтва;

- уміння ділитися своїми переживаннями з близькими;

- почуття відповідальності за свої переживання перед собою й оточенням [Якобсон, с. 41].

Слушними вважаємо міркування В. Поплужного про природу та сутність емоційної культури студентів, що відображає всі переживання, має безліч відтінків і способів емоційного реагування [Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный]. Усі компоненти емоційної культури перебувають у взаємодії з культурою інтелекту, сенсорною культурою. Є підстави стверджувати, що емоційна культура виконує сигнальну, регулятивну та оцінну функції. Зміст емоційної культури змінюється під впливом соціальних умов й умов виховання, але необхідними компонентами повинні бути гуманістичні почуття, емпатія тощо. У формуванні емоційної культури важливу роль відіграє емоційна здібність до переживання різноманітних впливів навколишньої дійсності, наявність задатків емоційної пам'яті, емоційний відгук на твори мистецтва.

Отже, емоційна культура майбутнього вчителя – це складне структурне утворення, становлення компонентів якого залежить від результатів опанування студентами функцій педагогічної діяльності й від умов реалізації їхніх творчих можливостей. Емоційна культура – це інтегральне, системне,

динамічне утворення особистості вчителя, що маркує емоційну спрямованість типу, стилю і способів його професійної поведінки та діяльності.

Емоційну культуру майбутнього вчителя початкової школи розуміємо як інтегральне, системне, динамічне утворення особистості, що характеризує зміст, якість і динаміку прояву його емоцій і почуттів у різних життєвих й педагогічних ситуаціях; це здатність співчувати, співпереживати, цінувати почуття інших людей (учнів); це почуття відповідальності за свої переживання перед собою, перед учнями й іншими людьми.

Отже, емоційна культура вчителя – це відкрита поліфункційна система. Як системне утворення, вона містить низку структурних компонентів, має власну організацію, що вибірково взаємодіє з довколишнім середовищем і має інтегративні властивості цілого, а не окремих її частин. Термін «емоційна культура» більш місткий, натомість терміносполучення «культура емоцій і почуттів» слід вважати складником загальної емоційної культури особистості. Не становить сумнівів той факт, що емоційна культура – складне особистісне утворення, тому ми поділяємо позицію тих авторів, які витлумачують емоційну культуру як інтегративну якість особистості. Поняття емоційної культури вчителя варто характеризувати як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління й саморегуляції; дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання та переживання вихованців, уможливаючи розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам, ефективність педагогічної діяльності.

## **1.2. Вплив образотворчого мистецтва на формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи**

Одним з основних шляхів реформування освіти в Україні є

підготовка нової генерації педагогічних кадрів, спроможних закласти духовний, інтелектуальний і творчий потенціал у поколіннях, що підрастають. Педагогічна система підготовки молодих спеціалістів до роботи в початковій школі має створити всі умови для досягнення їхньої високої художньої освіченості, формування конструктивного мислення творчої, працелюбної особистості; розвитку індивідуальних здібностей і талантів учнів, створення умов для самореалізації.

Особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання образотворчого мистецтва полягають у підготовці студентів за трьома напрямками. Перший, базовий, напрям ґрунтований на формуванні в студентів естетичного сприймання творів декоративно-прикладного мистецтва на основі розуміння його символічно-знакової мови. Другий, методичний, – на усвідомленні педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва, що передбачає конкретизацію педагогічних умов використання мистецького компонента в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. І третій, практичний, – практичне виконання творів образотворчого мистецтва.

Для того щоб мистецтво стало органічним компонентом шкільного життя, необхідно зосереджувати увагу на образотворчому мистецтві в процесі професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема педагогів, які викладають у початковій школі. Насамперед варто поглибити знання майбутніх учителів про образотворче мистецтво, акцентуючи на малюнку, композиції, кольорі, лінії, народних орнаментах тощо. Безперечно, вони мають бути готовими до використання образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі, володіти методикою і практичними навичками, художніми та конструктивними вміннями. Крім того, майбутні вчителі початкових класів повинні бути ознайомлені з історією художньої освіти в Україні.

Духовне підґрунтя художньої освіти в Україні базоване на вивченні й належному осмисленні першоджерел з історії української культури,

українського мистецтва, художніх традицій, фольклору. Особливе місце в цьому контексті посідає аналіз історії вітчизняної художньої освіти. Дисципліни творчого спрямування завжди відігравали значущу роль у процесі формування людської особистості. У наш час докорінних змін національної системи освіти особливої актуальності набуває проблема пошуку й актуалізації виховних можливостей мистецтва. З огляду на це доцільною стає рефлексія особливостей поєднання сучасних технологій викладання шкільних курсів образотворчого мистецтва, художньої праці та дизайну з традиціями вітчизняної художньої педагогіки й національної культури. Наукове зацікавлення становить і проблема збагачення фахової підготовки студентів педагогічних факультетів.

Використання образотворчого мистецтва як чинника розвитку творчої особистості було предметом аналізу в низці досліджень у галузі філософії (Є. Басін [], І. Зязюн [], Л. Коган [], Г. Шевченко [] та ін.), мистецтвознавства (В. Аронов [], М. Волков [], Є. Маймін [], Ф. Шміт [] та ін.), психології (О. Бакушинський [], Л. Виготський [], В. Кузін [] та ін.), педагогіки (В. Вільчинський [], В. Кузь [], М. Лещенко [], Л. Масол [], М. Миропольська [], Б. Неменський [], О. Рудницька [], О. Савченко [], Г. Тарасенко [], О. Щербаков [], А. Щербо [] та ін.). Більшість авторів обстоює спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її здібностей, творчою самореалізацією. У сучасній педагогіці мистецтва початкової ланки загальної освіти існують певні прогалини стосовно творчого розвитку учнів, що зумовлені репродуктивно-виконавчими видами робіт, практикою залучення до творчої діяльності здебільшого обдарованих дітей. Унаслідок цього переважна частка школярів перебуває поза цією своєрідною й важливою сферою мистецько-виховного впливу. Звідси випливає необхідність більш глибокого вивчення сучасної вітчизняної та зарубіжної практики педагогіки мистецтва, педагогічного досвіду навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього вчителя початкової

школи засобами образотворчого мистецтва.

У другій половині XIX ст. було обґрунтовано методичні засади викладання художніх дисциплін, при чому, наявні навчальні програми того часу мали широкий обсяг цілей, завдань і різноманітні методики. Суттєво розширилася мережа спеціальних та фахових навчальних закладів, було відкрито художні школи. З 1869 р. розпочала підготовку освітянських кадрів перша в Україні вчительська семінарія, розвивалася освіта серед жінок. Окрім того, важливим чинником мистецької освіти й художньо-естетичного виховання учнівської молоді стало поживлення культурного життя того часу. Проблеми розвитку художньої освіти в різних губерніях України, окремих художніх школах чи в закладах освіти схарактеризовано в дисертаціях і наукових публікаціях Т. Благової [Благова Т. Художньо-естетична], В. Ворожбіт [Ворожбіт В. В. Теорія і практика], І. Красюк [Красюк І. О. Художня освіта на Лівобережній; Красюк І. О. Соціально-економічні, політичні], І. Малиніної [Малиніна І. О. Підготовка педагогічних], О. Попика [Попик О. І. Розвиток художньої], О. Світличної [Світлична О. Розвиток художньої], Ю. Турченко [], О. Цвігуна [Цвігун О. А. Розвиток музичної] та ін.

Аналіз наукових джерел дає змогу окреслити напрями й особливості становлення художньої освіти на Лівобережній Україні. Провідною ідеєю розвитку художньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах стало розуміння виняткової ролі мистецтва, естетичного виховання в еволюції особистості. Із циклу обов'язкових предметів для середніх навчальних закладів 1869 р. було виключене малювання, тому в Академії мистецтв порушили питання про організацію спеціальних педагогічних курсів для підготовки вчителів малювання, оскільки ті, хто закінчив повний курс в академії й отримав звання художника, у дидактичному плані були зовсім невідповідними. При академії було створено недільні малювальні класи для охочих одержати право викладати таку дисципліну, як малювання [214].

Залежно від типу навчального закладу, підготовка майбутніх учителів

передбачала різний обсяг і зміст. Здебільшого в початкових школах малювання, креслення, краснопис разом з іншими предметами викладав один і той же вчитель. З огляду на це, мета художньо-педагогічної освіти майбутніх учителів початкових шкіл полягала у формуванні компетентності з естетичного виховання учнів. Окреслену мету реалізували через розв'язання низки завдань: озброєння педагогів естетичними знаннями, спеціальними й методичними вміннями, розвиток естетичних якостей, здібностей, талантів учителів, здобуття власного мистецького досвіду, що в комплексі вможливило успішність професійної діяльності (В. Попова [157]).

До середини ХІХ ст. малювання в середніх навчальних закладах викладали іноземні фахівці, художників готували переважно в закордонних академіях. У Києві з 1893 р. функціювали спеціальний клас художніх робіт та курси для підготовки вчителів рукоділля, де фахове навчання вели Ольга й Серафим Курдюмови (1897 р.). Надавали уроки малювання, живопису на порцеляні, атласі й оксамиті, ліплення з глини та воску, карбування по дереву, шкірі, оксамиту, стискання по шкірі, різьблення по деревині, вишивка, в'язання, плетення килимів, корзин та ін. Курси отримали три золоті медалі [270]. У процесі навчання метод копіювання оригіналів поступався одночасному викладанню малювання з початками геометрії, а креслення з малюванням. Усе більше в загальноосвітніх школах упроваджували живопис, малювання різними матеріалами. Паралельно з розширенням обсягу та змістовності їх викладання вводили ліплення, ручну працю й рукоділля, для закладів середньої та вищої ланки обов'язковим елементом стали курси з історії мистецтв. Крім того, була усталена послідовність художнього навчання, конкретизована його методика для різних вікових груп і напрямів, уведені й удосконалені навчальні програми МНО, Академії мистецтв, а також авторські програми, зокрема М. Раєвської-Іванової й М. Мурашка. Чітких обрисів набула вертикаль і напрями художньої освіти: початкова загальноосвітня; нижча; середня та приватна академічна освіта.

Аналіз вітчизняних теоретико-методологічних і методичних досліджень

у галузі художньо-педагогічної освіти слугує підставою для виокремлення тенденцій та етапів розвитку системи професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Так, із 1920-х років збіглого століття в педагогічних навчальних закладах переважала методика «комплексного навчання малювання» (С. Карпенчук, М. Кириченко, М. Ростовцев та ін.). На противагу їй існувала методика «розвитку вільної творчості дитини» (А. Бакушинський, І. Глінська, Г. Лабунська, Б. Неменський, Б. Юсов). Кожна з упроваджених методик виконувала свій спектр завдань. Наприклад, перша сприяла формалізації уроків малювання і стримуванню чуттєвого розвитку особистості, але була зорієнтована на розвиток саме технічного малюнка, а друга оптимізувала розкриття креативного потенціалу дитини [1].

У довоєнні часи така тенденція була помітна й у шкільній програмі, оскільки переважав технічний бік навчання, тому що країна для інтенсивного розвитку потребувала численної кількості інженерів. Перед учителями поставало важливе завдання – навчити кожного школяра насамперед технічного малюнка. У школах художню творчість розвивали переважно в гуртках, працюючи лише з обдарованими дітьми. Отже, на розвитку вмінь і навичок із малювання акцент ставили здебільшого в позаурочний час.

У 1950-ті роки ХХ століття поступово зростав обсяг завдань художнього розвитку в програмах для загальноосвітніх шкіл, тому в програмах підготовки вчителів образотворчого мистецтва поняття «графічної грамоти» було розширене вже до «елементарних основ реалістичного малюнка».

У 1960-1970-х роках ХХ століття перед загальною педагогікою постало актуальне завдання, пов'язане з формуванням гармонійно розвинутої особистості, тому розвиток педагогіки мистецтва окреслювали в руслі естетичного виховання (С. Гончаренко [2], Н. Мартинович [3], В. Сластьонін [4], В. Сухомлинський [5], В. Федоров [6]).

Праці вітчизняних учених Л. Бичкової [7], С. Гапоненка [8], М. Лещенко [9], Л. Масол [10], Н. Миропольської [11], О. Олексюк [12], В. Орлова [13],

О. Ростовського , О. Рудницької [], Г. Тарасова [] започаткували новий етап наукових досліджень у галузі художньо-естетичного навчання й виховання в Україні та послугували основою для подальших студій із проблем розвитку емоційної культури майбутніх учителів початкової ланки.

Мистецтво через сприймання та почуття відображає глибину душі, переживання і пристрасті, є основним чинником впливу на людину, її світогляд та формування духовних цінностей, спонукає молоде покоління до діяльності, впливає на мислення, волю особистості, вивищує людину до досконалості, гармонії з суспільством. Більшість педагогів, дослідників (І. Зязюн [], Д. Кабалевський [], В. Кан-Калик [], Н. Нікандров [] та ін.) наголошують на принциповій поліфункційності педагогічних можливостей мистецтва щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Так, І. Зязюн доводить необхідність залучення мистецтва (літератури, музики, образотворчого мистецтва) у процес формування естетичних почуттів, що, на його думку, становить важливий компонент фахової підготовки майбутніх учителів []. Д. Кабалевський вважає, що вчитель музики повинен уміти створювати проблемні ситуації в процесі сприйняття музики, активізувати його; музичний матеріал слід «викладати» цілісно, тематично, роблячи урок емоційно привабливим [].

Дослідники Т. Брайченко [], Л. Коваль [], Г. Падалка [], О. Рудницька [] акцентують увагу безпосередньо на значенні музичного мистецтва у формуванні емоційної культури особистості педагога. Цікавими, на наш погляд, є міркування науковців про те, що музика, окрім впливу на емоційно-чуттєву сферу особистості, сприяє також розвиткові потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій майбутніх учителів-музикантів.

Ф. Білоус [], О. Гордійчук [], А. Растригіна [], Т. Рязанова [] убачають у музичному мистецтві складний діалог різних культур та окреслюють ефективні шляхи й засоби засвоєння майбутніми вчителями музичних творів для підвищення їхньої музичної культури.

Деякі науковці стверджують, що однією з вагомих педагогічних якостей



є здатність до емпатії (Г. Андрєєва [], Є. Басін [], О. Бодальов [], В. Іванова [], І. Кох [], С. Маркус [], Т. Шибутані [] та ін.). Спостереження вчених дають змогу схарактеризувати сутність процесу формування емпатійних якостей у контексті художнього сприйняття образного змісту мистецького твору. Поданий вище виклад підтверджує важливість використання педагогічних можливостей мистецтва в загальному та професійному розвитку майбутнього вчителя.

Досліджуючи проблему цілісного художнього розвитку особистості, педагоги все частіше описують кожен вид мистецтва (поезія, література, музика, живопис тощо) як одиничність цілого органічного мислення суб'єкта, в основі якого взаємодіють різні види художньої діяльності, зокрема індивідуальні й узагальнені характеристики кожного з видів мистецтва (О. Єрмолинська [], Т. Пеня [], Л. Савенкова [], Т. Строганова [], Т. Сухова [], О. Щолокова [] та ін.). Розкриваючи специфічні особливості літератури, музики, образотворчого мистецтва, зважаючи на механізми впливу кожного з видів на свідомість особистості, учені висловлюють припущення, що використання взаємодії різних видів мистецтва має великий потенціал стосовно фахової підготовки майбутніх учителів та їхніх професійних умінь. Ця думка набуває особливого значення щодо вчителів початкових класів, майбутня професійна діяльність яких повинна відбуватися безпосередньо у своєрідному інформаційно-мистецькому середовищі.

Наукове зацікавлення становить виокремлення конкретних можливостей взаємодії різних видів мистецтва у формуванні професійних умінь майбутніх учителів початкових класів. Водночас варто більш докладно проаналізувати й загальні педагогічні можливості мистецтва, описані Б. Неменським [].

– Мистецтво як культура ставлення до явищ життя – це група завдань, що вбирає зміст мистецтва, який виявляється через його морально-естетичні, емоційно-ціннісні критерії суспільства: культура ставлення до суспільства, культура ставлення до людини та світу речей, культура ставлення до світу

природи.

– Мистецтво як творчість – розвиток асоціативно-образного мислення, здатність пов'язувати у своїй свідомості (робота фантазії) далекі одне від одного явища, бачити загальне, систему там, де на неї зроблений лише натяк; здатність народжувати у своїй свідомості на основі сприйняття життя художній образ і вміння його приймати у творах мистецтва. Саме без розвитку цієї здатності до складних і швидко мінливих у наше століття явищ життя та трудових процесів отриманий багаж знань і вмінь. Насправді відбувається постійне зіткнення старого досвіду з новими умовами. Без мінімальної творчої фантазії не обійтися, без її розвитку формується догматичний тип інтелекту.

– Мистецтво як система мов, що засновується (у пластичних мистецтвах) на таких вихідних елементах, як композиція, лінія, колір, обсяг, простір. Їх застосування в різних мовах різне [152, с. 62–63].

Беручи до уваги загальні педагогічні можливості мистецтва, важливо й необхідно з'ясувати сутність, основи взаємодії різних видів мистецтва, вивчення механізмів її впливу на особистість. Доцільно наголосити, що поняття «взаємодія різних видів мистецтва» вимагає чіткого розуміння терміна «взаємодія». Естетична, мистецтвознавча й педагогічна література оперують поняттями «синтез», «комплекс», «інтеграція», «взаємодія» мистецтв.

Синтезом мистецтв А. Зісь називає можливість поєднання різних видів мистецтв для підсилення образної виразності (поєднання архітектури, скульптури, декоративного мистецтва та ін.) [77, с. 118]. Синтез мистецтв витлумачують також як особливий вид художньої творчості, репрезентованої в синтетичних видах мистецтва (театр, кіно, телебачення, естрада, цирк). Синтез виявляється у вигляді взаємозбагачення видів мистецтва й перенесення їхніх творів з одного художнього ряду до іншого.

Досвід вітчизняної та зарубіжної педагогіки має достатню кількість прикладів використання можливостей взаємодії різних видів мистецтва в

педагогічному процесі. Так, проблема комплексної мистецької освіти відображена в педагогічних ідеях М. Леонтовича [], М. Лисенка [], К. Стеценка [], Б. Яворського [], сформульована в працях П. Блонського [], С. Шацького [], В. Шацької [], розроблена й осмислена в ґрунтовних роботах Є. Кв'ятковського [], Б. Ліхачова [], Б. Неменського [], В. Неверова [], Ю. Фохт-Бабушкіна [], Г. Шевченко [], Б. Юсова [], порушена в дисертаціях Н. Аніщенко [], Л. Баженової [], Н. Карпової [], Н. Кевіш [], Н. Лисіної [], Л. Литвиненка [], В. Мирецької [], Т. Пені [], М. Шахдінарової [], де обґрунтований потужний потенціал взаємодії різних видів мистецтва в гармонійному розвитку особистості.

Осмислення історичної спадщини видатних мислителів, педагогів, митців минулого й сучасності спонукає до висновку, що взаємодія різних видів мистецтва має неперевершену, перевірену часом і досвідом багатьох поколінь здатність впливати на людину. Здавна в навчально-виховному процесі школярів, студентів, реалізуючи педагогічні цілі, використовували взаємодію різних видів мистецтва. Так, у Колумбійському університеті (США) до спеціальної підготовки вчителів включали курс хореографії, образотворчого мистецтва, музики, драми. Особливість цих дисциплін – інтеграція творчої діяльності з вивчення історії та теорії мистецтва. За результатами такої підготовки майбутні педагоги, як зауважує М. Грін, продемонстрували (порівняно з учителями, які не навчалися за такими програмами) вищий рівень комунікативних умінь, грамотно використовували основні мистецтвознавчі категорії в процесі викладання інших дисциплін, уміло створювали сприятливу атмосферу, знаходили можливості використання театрального, музичного, хореографічного, образотворчого мистецтва в школі [126, с. 20].

На формуванні особистості позначаються різні види мистецтва, їх вплив схарактеризований нижче.

– Взаємодія видів мистецтва як система подразників, залежно від певних поєднань видів мистецтва (часових – література й музика – або

просторових (архітектура, скульптура) і часових), може породжувати асоціації однойменних та різнойменних відчуттів, на основі яких з'являються більш складні асоціації за суміжністю, подібністю й контрастом. На цих асоціативних зв'язках базована взаємодія різних видів мистецтва: як носій загального (мистецтва), кожен вид є одиничним, має притаманну тільки йому певну специфіку. Взаємозв'язок видів мистецтва відбувається не тільки через подібне, але й через протилежне, кожен вид доповнює інший неповторністю, яка характерна саме для нього.

– Завдяки ієрархії видів мистецтва, порядку їх використання, із ланки асоціативних відчуттів формується певний динамічний стереотип, стійкий механізм, цілісне ставлення до системи видів мистецтва, що взаємодіють.

– Взаємодіючи між собою, різні види мистецтва не тільки розвивають ті сфери почуттів, на які вони діють безпосередньо, але й опосередкованим шляхом тренують інші, відточуючи їх, концентруючи естетичні переживання й різноманітні емоційні стани [285, с. 34].

Отже, взаємодія різних видів мистецтва впливає на чуттєві органи особистості різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій, викликає такі ж різноманітні відчуття, що аналізують, порівнюють, зіставляють з наявними поняттями та уявленнями. Унаслідок цього зазнає актуалізації уява й мислення, збагачуються емоції, поглиблюється світогляд, сприйняття довколишнього світу.

Необхідність використання взаємодії різних видів мистецтва в педагогічному процесі, на наш погляд, зумовлена тим, що кожен вид мистецтва, володіючи специфічними можливостями відображення різних аспектів навколишнього світу, усе ж таки має обмежений зображувальний діапазон відтворення. Ці особливості кожного окремого виду мистецтва маркують характер його впливу на особистість. Взаємодія мистецтв виявляється як через загальне, так і через одиничне, специфічне. Кожен окремо взятий вид мистецтва, що має певну естетичну цінність, художню завершеність, створює ту модель дійсності, яка не підвладна іншим. Перевага

в одному й обмеженість в іншому зумовлює використання взаємодії видів мистецтва в навчально-виховному процесі.

Така наукова позиція підтверджена в працях Ю. Азарова [], Г. Ардаширової [], Л. Арчажнікової [], П. Бакланової [], Л. Безбородової [], Г. Бойка [], М. Бонфельда [], П. Волкової [], Є. Кв'ятковського [], О. Маркова [], О. Нечай [], Т. Пені [], В. Розумного [], Л. Савенкової [], Ю. Сорокіна [], Н. Терентьєвої [], О. Тюлякової [], Ю. Усова [], Г. Шевченко [], О. Щолокової [], Б. Юсова []. Порушуючи проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, педагогіка мистецтва керується положеннями, розробленими в студіях учених. Аналіз творчих надбань багатьох дослідників спонукає звернутися до тих тверджень і гіпотез, які допомагають переконатися, що взаємодія різних видів мистецтва має певний педагогічний потенціал стосовно формування професійних умінь майбутніх учителів.

За сучасною класифікацією види мистецтва поділяють на образотворчі (графіка, живопис, скульптура) та образотворчо-утилітарні (архітектура, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво). Твори названих видів мистецтв існують у просторі, не змінюються й не розвиваються в часі. Вони різною мірою чуттєвої вірогідності відтворюють дійсність, що сприймається візуально. До універсальних засобів образотворчого мистецтва належать ті, що, хоч і різною мірою та в різному співвідношенні, використовують в усіх видах образотворчого мистецтва. До них зараховують малюнок, лінію, колір, форму. За допомогою цих засобів створюють композицію художнього твору. В образотворчому мистецтві малюнок виконує як самостійну, так і допоміжну роль. Допоміжна роль полягає у відтворенні предметів та явищ довкілля, а самостійна – у створенні художнього твору [227, 10].

Фахівці наголошують на важливості залучення дитини у творчу діяльність для виховання її емоційної культури. Малювання – спосіб вираження різних емоцій, зокрема й негативних, оскільки, малюючи, дитина дає вихід своїм переживанням і виражає своє негативне ставлення до деяких неприємних їй образів [62; 142; 206]. У широкому розумінні термін

«малюнок» означає повноцінне відтворення предметного світу: об'ємне і просторове моделювання, адекватні пропорції, правдива експресія, чітко виражений характер тощо [124]. Малюнок слугує основою графіки, у ньому полягає «найвища і найістотніша сутність мистецтва, а все інше – допоміжне, що допомагає справі» [263, 142]. У графіці малюнок як зображувально-виразний засіб, на відміну від живопису і скульптури, часто являє собою не конкретний, реальний образ об'єкта, а лише його уподібнення, іносказання. Тому в графіці набагато більше, ніж у живописі, а тим паче в скульптурі, використовують метафори, аналогії тощо. Завдяки цьому графіка невичерпно різноманітна за тематикою. Графічний малюнок може втілювати глибокі ідеї й передавати найтонші нюанси почуттів, прославляти та засуджувати, у ньому потенційно прихована отрутна сатира або добродушний гумор, що виражає темперамент художника й настрої цілої епохи. У малюнку найяскравіше імпровізують. Швидка і слухняна техніка графіки сприяє найбільш органічній співпраці руки та задуму художника [42].

Малюнок – це первинна фіксація творчого задуму людини. Залежно від призначення малюнок поділяють на художній (образний та емоційний показ об'єктів навколишньої дійсності); науково-пізнавальний (має пояснювальний характер об'єктів чи явищ навколишньої дійсності); технічний (передає зовнішній і часто внутрішній вигляд деталей різних технічних форм). Через різноманітні експресивні форми мистецької діяльності, що мають потужний енергетичний потенціал, пробуджуються творчі сили людини, знімаються тривожні стани, страхи, душевний неспокій, коригуються невротичні відхилення, агресивні вияви. «Завдяки образам і символам, катарсису, емпатії, що викликають сильні переживання, відбуваються самоактуалізація та емоційна саморегуляція» [186, с. 30].

Резюмуючи виклад, звертаємо увагу на те, що читання літературних творів, слухання музики, споглядання живопису передбачають емоційне зіставлення особистості з героями творів, переживання разом із ними пригод, порівняння їхніх почуттів, хвилювань зі своїми, аналіз поведінки та

збагачення емоційного досвіду дитини [109]. У підготовці майбутніх учителів початкових класів проблема різних видів мистецтва посідає особливе місце, оскільки спрямована на розв'язання важливих питань професійної підготовки. Головна мета полягає не лише в тому, аби поглибити художній тезаурус студента (що також важливе та необхідне), а й у тому, щоб використати різновиди мистецтва в їхньому органічному взаємозв'язку для формування професійно-педагогічних умінь, розвитку емоційної культури, специфічних ознак емпатії та рефлексії, глибокого розуміння й переживання емоційно-образного змісту твору, активізації безпосереднього емоційного відгуку, розширення меж образних уявлень, що можливе лише в контексті розмаїття засобів художнього пізнання.

У науковій літературі схарактеризовано деякі аспекти формування й розвитку художніх і конструктивних умінь у студентів, але дослідження спрямовані переважно на підготовку студентів художньо-графічних факультетів педінститутів, а не вчителів початкових класів. Учені (Л. Іонова [], Н. Халезова [], В. Космінська [] та ін.) стверджують, що в оволодінні спеціальністю важливе як засвоєння теоретичних знань, так і набуття навичок, умінь, без яких знання не можуть знайти практичного застосування. Л. Іонова наголошувала, що вчителям початкової ланки необхідно оперувати методикою навчання спеціальних умінь, заснованих на знаннях про предмети, знаряддя праці, матеріали. Унаслідок навчання студенти повинні набути вміння самостійно і творчо використовувати знання й навички у своїй майбутній педагогічній діяльності [87, 52].

У загальному розумінні сутність поняття «уміння» витлумачують як спосіб виконання дії чи системи дій, що вможливорює застосування сукупності набутих знань і навичок. Дослідники І. Риндін [], Л. Риндіна [], І. Павлюк [] вважають, що формування художніх умінь у процесі живопису відбувається в ході виконання творчих вправ. Розвивальне навчання потребує належного рівня засвоєння студентами знань, умінь і навичок, що дасть змогу в майбутньому самостійно застосовувати їх у нових умовах.

Система вправ повинна бути побудована так, щоб студенти могли самостійно застосовувати їх у процесі виконання нових завдань. Іншими словами, вправи повинні формувати вміння й навички, яким властиві рухомість, пластичність, пристосування до різних ситуацій. Однією з умов формування необхідних умінь і навичок у ході навчання є створення ситуацій, які моделюють варіативні умови діяльності [272, 36].

Ю. Коробовським була розроблена й обґрунтована система спеціальних вправ із макетування; а також система художньо-конструкторських завдань, що застосовують у процесі навчання студентів художнього конструювання, зокрема геометричного формоутворення та макетування (складання епюр, створення макетів) [].

На думку Б. Григор'єва, важливу роль у формуванні художнього смаку студентів і прищеплення їм практичних умінь та навичок роботи з конструкційними матеріалами відіграє декоративно-прикладне мистецтво, оскільки синтезує технічні прийоми ручного й механічного оброблення матеріалів, творчість і знання основ композиції []. Знання характеризують як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності. Суб'єкт повинен уміти застосовувати знання в практичній діяльності.

Науковець О. Кушніренко слушно зауважує, що образотворче мистецтво формує в майбутніх педагогів та учнів цілісне уявлення про роль і місце людини в довколишньому світі як невід'ємної частини Всесвіту. Натомість мистецькі твори є найдавнішими зразками певної організації матеріалів – глини, деревини, соломи, трави, тканини тощо. Дослідник переконує в спільності природи дитячої творчості й декоративно-ужиткового мистецтва, що надзвичайно важливо для спрямування підготовки майбутніх учителів на практичне навчання, на безпосередній зв'язок навчання з продуктивною працею [110].

Варті дослідницької уваги методичні рекомендації таких учених, як Г. Панченко [], Є. Сарапулова [], Т. Турська [], що пропонують на уроках



народознавства ознайомлювати учнів з українським народним одягом, формувати поняття про основні види одягу українців, розвивати мислення молодших школярів, активізувати зацікавлення українським народознавством. У ході заняття діти працюють із різними видами українського народного одягу, розгадують ребуси, кросворди, малюють ляльку в українському народному вбранні [165].

Методичні рекомендації щодо можливостей реалізації творчого потенціалу майбутнього педагога на уроках художньої праці, образотворчого мистецтва обґрунтовують Г. Ізвекова, І. Бай у статті «Художнє бісерування», наголошуючи, що художнє бісерування відповідає запитам особистості молодшого школяра, задовольняє його цікавість та інтереси []. Водночас існують обмеження стосовно використання цього виду художнього оброблення матеріалів у початковій ланці освіти, оскільки в навчальних програмах не передбачено годин на такі надзвичайно цікаві різновиди декоративно-ужиткового мистецтва, як вишивання, плетіння, ткацтво, техніка художньої творчості [68].

У руслі обґрунтування сучасних технологій підготовки майбутніх учителів мистецтва працює Л. Кондрацька, пропонуючи впровадження в сучасну культурологічну підготовку майбутнього вчителя мистецтва так званої майєвтичної моделі знання – способу особистісного структурування цілісної інформації про культурний космос і людину в ньому у функційному перцептивному просторі [99]. Інноваційний технологічний підхід доцільно використовувати під час розроблення методики художнього прочитання сакральних текстів на уроках мистецтва в школі.

Інтегрованому навчанню мистецтв у підготовці майбутніх художників-педагогів присвячено дослідження Л. Кулініч, що репрезентує обґрунтування підходів до інтегративного навчання мистецтва студентів художньо-графічних факультетів; систему завдань, спрямованих на усвідомлення спільних і відмінних рис засобів художнього вираження в музиці й образотворчому мистецтві; збагачення власного емоційно-чуттєвого досвіду; набуття досвіду

вираження музичного образу засобами образотворчого мистецтва та ін. [108].

Специфіка функціонування мистецтва в навчально-виховному процесі вищої школи схарактеризована в праці Л. Хомич «Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя» []. Автор зазначає, що використання мистецтва в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Мистецтво – складник духовної культури суспільства і специфічний вид практично-духовного освоєння світу, тому воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку [268].

У руслі формування емоційної культури майбутнього вчителя застосовано прийом створення емоційно-образної ситуації. Мета такого прийому полягає в збагаченні чуттєвої сфери особи, створенні творчого мікроклімату, що посилює в студентів зацікавлення, формує систему професійних цінностей. Емоційна ситуація вирізняється насамперед певним психічним станом особистості, який виник у процесі емоційного налаштування для відкриття нових вражень під час розв'язання ситуативних завдань. Аналіз емоційно-образної ситуації завжди пов'язаний із такими творчими характеристиками, як дивергентне мислення, уява, асоціативна здатність, комбінаторні вміння, передбачає самостійний творчий пошук, вибір варіантів, імпровізацію. З огляду на завдання пропонованого дослідження доцільним стало використання окресленого методичного прийому як основи проблемного методу в ході виконання завдань із теми «Професійно-художнє сприйняття», де емоційно-образне наповнення проблемної ситуації забезпечують продукти і проблематика дитячої творчості.

Різновидом прийому створення емоційно-образної ситуації є гумористичний прийом подання матеріалу. На ефективності цього засобу наголошує В. Ротенберг: «Звернення до почуття гумору не тільки робить

навчання більш жвавим і цікавим, але й сприяє розвитку образного компонента мислення. Несподівані повороти думки, незвичні ракурси створюють ефект комічного» [246, с. 230]. Названий прийом цілком доречний для використання в процесі пояснення нового матеріалу, рецензування студентських робіт та ін.

Специфічний методичний прийом – асоціативно-образний зв'язок засобів художньої виразності музики й образотворчого мистецтва, що збагачує образне мислення студентів. Описаний метод застосовують у ході виконання низки вправ: зіставлення «акорду» кольорів однієї кольорової гами; контрастне порівняння елементів щодо головного «мелодійного голосу», створення ритмічних фрагментів, посилення певної художньої ознаки («крещендо»), створення художнього образу на основі сприйняття звучання різних музичних інструментів, виконання композицій на окремі музичні теми (танго, джаз, романс). Можливим є одночасне сприйняття художніх композицій і музичних творів для формування навичок цілісного сприймання та оцінювання мистецьких явищ.

Підсумовуючи, наголосимо, що викладання мистецьких дисциплін відіграє посутню роль у розвитку особистості кожного учня. Поєднання двох напрямів використання мистецтва в школі – виховання через мистецтво (мистецтво як викладання загальноосвітніх предметів) і виховання в мистецтві (викладання мистецьких дисциплін) – створює емоційну атмосферу привабливості шкільного життя учнів і вчителів. У професійному становленні фахівця, зокрема майбутнього вчителя початкової школи, значущим є формування особистісної позиції: настанови, ставлення до професійної художньо-педагогічної діяльності й образотворчого мистецтва.

### **1.3. Структурні компоненти формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи**

На сучасному етапі дослідники фіксують факт посиленого зацікавлення професійно-педагогічною культурою викладача вищої школи, що зумовлене

інтенсифікованими вимогами до рівня загальнокультурної й спеціальної підготовленості випускників ВНЗ; зміною освітніх парадигм, які констатують перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчого; підготовкою майбутніх учителів до професійно компетентного входження в ринок праці зі сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті й саморозвитку. Учені наголошують, що педагогічна підготовка викладачів ВНЗ, яка задовольняє вимоги навчання й виховання студентів у межах традиційної освітньої системи, виявляється малоефективною для досягнення високого професіоналізму та компетентності майбутніх учителів у сучасних умовах, тому що орієнтована на технократичну парадигму вищої освіти, розвивалася поза контекстом світової й вітчизняної культури. Труднощі в матеріальному, технічному оснащенні дослідницької, навчально-виховної бази, істотне погіршення матеріального становища професорсько-викладацького складу призвели до падіння престижу й авторитету викладацької діяльності, еміграції численної та найбільш молодшої, перспективної частини кадрового корпусу країни.

Емоційна культура особистості не розвивається самотійно, вона змінюється залежно від інтересів, настанов. Така культура постає як своєрідний підсумок емоційної вихованості, що проходить особистість у своєму розвитку, вирізняється віковими особливостями та умовами виховання й навчання. Відображаючи загальнокультурну спрямованість особистості та сприяючи формуванню естетичного ставлення до мистецтва, емоційна культура слугує одним із найважливіших компонентів світогляду. Це своєрідний підсумок рівня емоційної вихованості студентів, показниками якої є багата мотивність, оволодіння власною емоційною поведінкою, здібністю розуміти почуття інших людей і відповідати за власні почуття, віддзеркалює здатність особистості знайти міру гармонійної взаємодії раціонального й почуттєвого.

Л. Кондрашова [ ] та Л. Соколова [ ] зосереджують увагу на вмінні побачити і правильно оцінити виразні рухи людини, емоційні стани оточення,

збагнути причини, шляхи позбавлення й усунення негативних емоцій. Емоційна регуляція діяльності, на думку вчених, включає вміння співчувати, співвідчувати, розуміти почуття оточення, «гальмувати свої емоції, які не знаходять фізичної та біологічної розрядки», дарувати радість, діяти проти власного гніву, помічати в однолітків позитивне й переживати те, що переживають інші. Крім того, науковці характеризують емоційність як здатність бачити життя у світлих тонах, розуміти виразність рухів і сприйнятливість до чужої радості, печалі, горя. Сформованість емоційної культури засвідчують емоційний самоконтроль і самооцінка, що виявляються в спроможності адекватно оцінювати впливи на емоційний стан та емоційні реакції події, у здатності керувати бажаннями, контролювати емоції, настрої, емоційні реакції, оцінювати свої можливості в регуляції власного настрою й настрою оточення.

У структурі емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя диференціюють такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, саморегулювальний, емоційно-чуттєвий. Для структури характерні не тільки її складові елементи, але й їх взаємозв'язок, тому вивчення структури емоційної культури передбачає з'ясування особливостей взаємозв'язку і взаємодії між компонентами досліджуваної якості. Схарактеризуємо кожний із компонентів.

**Когнітивно-пізнавальний компонент** включає настанови, переконання, думки та інформацію, якими володіє людина стосовно розвитку емоційної культури. До аналізованого компонента належать знання про те, яких умінь вимагає педагогічна робота, і думка про власні здібності та емоційний стан учителя. Збалансованість когнітивної й емоційної самооцінки, що властива гармонійно розвиненій особистості в період зрілості, має тенденцію до посилення когнітивної ланки. Усвідомлене, зважене, реалістичне ставлення до себе призводить до того, що знання починають регулювати й контролювати емоції, адресовані власному «Я».

У ході дослідження констатовано безпосередню залежність процесу

формування емоційної культури від умов життя, попередньо набутого емоційного досвіду, характеру стосунків із батьками, викладачами, однокурсниками. Емоційну культуру формують шляхом побудови навчально-виховного процесу на засадах активізації потенційних резервів особистості, яка зростає, урахування індивідуальних особливостей, систематичності й цілеспрямованості пізнавальних дій викладачів ВНЗ. З огляду на це, до принципів, на яких базуватиметься формування емоційної культури, належать: суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, гуманізація виховного процесу та включення особистості в діяльність. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента прогнозує рівноправне спілкування між учасниками навчально-виховного процесу, повагу до міркувань партнера, визнання права на відмінність поглядів іншої особи від власних. Згідно із цим принципом викладач не ставиться до студента «як до пасивного об'єкта своїх впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей...» [18, с. 22].

У ході навчального процесу необхідно збагачувати уявлення про емоційну сферу людини та емоційну культуру особистості; поглиблювати, закріплювати, систематизувати знання про емоційний аспект життя людини; формувати вміння ідентифікувати, диференціювати емоції, аналізувати емоціогенну ситуацію, виявляти емоції соціально схвалюваними способами; розширювати емоційний досвід.

А. Реан вважає, що юність – вік емоційної сенситивності (підвищеної чутливості до подій, які відбуваються), це супроводжується підвищеною тривожністю, страхом перед новими ситуаціями, подіями, різними випробуваннями) [47, с. 419]. Під час аналізованого періоду інтенсивно реалізуються й за сприятливих умов «розцвітають» ті потенції емоційності людини, що закладені в її природі, більш виразно вони виявляються в студентські роки. М. Забродський зазначає, що в цьому віковому періоді емоційне життя молодих людей стає багатшим за змістом і більш диференційованим за відтінками почуттів; у цей час інтенсивно розвивається

відкритість до емоційних впливів, здатність до співпереживання, емоційна чутливість []. Крім того, формуються й узагальнені почуття (почуття прекрасного, почуття трагічного, почуття гумору тощо). Поступово ці почуття переходять у стійкі переконання особистості. У цей період формується почуття дорослості, причому не дорослості взагалі, а саме чоловічої чи жіночої [26, с. 101]. Основною змістовою характеристикою емоцій і почуттів у студентському періоді є їхнє спрямування на майбутнє. Домінують емоції, пов'язані з очікуванням майбутнього [30, с. 127]. Доведено, що в юнацькому віці цінність одних і тих самих переживань для різних осіб різна. У зв'язку з цим у психології оперують поняттям загальної емоційної спрямованості, що характеризують як цінність. Саме за цією ознакою вона відрізняється від моральної цінності. Така загальна спрямованість людини виявляється під час вибору сфери діяльності [].

Б. Додонов пропонує диференціювати 10 типів загальної емоційної спрямованості людини: альтруїстичний (потреба в допомозі іншим); комунікативний (потреба в спілкуванні); практичний (потреба в досягненні результату); гностичний (потреба в пізнанні); романтичний (потреба в незвичайному, захопливому); пугнічний (потреба в небезпеці, ризику); естетичний (потреба в прекрасному); глоричний (потреба в славі, самоутвердженні); акизитивний (потреба в накопиченні); гедонічний (потреба в духовному й фізичному комфорті). Учений зауважує, що залежно від типу емоційної спрямованості людина сприймає навколишній світ та оцінює його, обирає професію, друзів, створює житлові умови, формує уявлення про щастя [24, с. 103]. У цей період інтенсивно формуються основи емоційної культури, причому, за дослідженнями І. Андрєєвої, гендерні відмінності в інтегральних показниках емоційного інтелекту несуттєві, оскільки відрізняються тільки окремими складниками, які компенсуються іншими [4; 18].

Студентський вік надзвичайно важливий для формування самооцінки як головного регулятора поведінки та діяльності, що безпосередньо впливає на процес подальшого самопізнання, самовиховання й у цілому на емоційний

та інтелектуальний розвиток особистості. В аналізований період відбуваються такі зміни: аспект самооцінювання порівняно з попередніми віковими періодами поглиблюється й переорієнтовується з навчальної діяльності на взаємини з ровесниками і свої фізичні якості; посилюється критичність ставлення до себе (здатність констатувати власні позитивні й негативні якості); більш вираженими стають моральні якості, здібності, воля; змінюється ставлення до зовнішніх оцінок, хоча оцінка значущих інших має величезний вплив на характер самооцінювання; самооцінка позначається на успішності діяльності та соціально-психологічний статусі в колективі, регулює процес спілкування [8; 9; 22; 27; 61; 63].

У студентському віковому періоді формується самосвідомість, власна незалежна система еталонів самооцінювання й самостановлення, суттєвою мірою розвиваються здібності проникнення у внутрішній світ, що сприяє усвідомленій чи неусвідомленій побудові моделі поведінки та маркує рівень розвитку емоційного інтелекту. Це можна пояснити тим, що перехід від юнацького віку до ранньої дорослості зумовлений внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутнішими серед яких М. Савчин і Л. Василенко називають потребу в соціальному визнанні й обмежені можливості її реалізації; потребу в самостійності та протекційному ставленні дорослих; потребу в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатню або суперечливу інформацію про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; потребу в розумінні й відчуття самотності, відчуженості; потребу в професійному самовизначенні та брак можливості, мотивації до реалізації вибору [???].

Формою засвоєння результатів когнітивного компонента є знання, завдяки яким людина навчається розпізнавати емоційний стан своєї особистості та інших людей.

**Мотиваційно-ціннісний компонент.** У вивченні мотиваційної сфери особистості вітчизняні психологи окреслюють кілька домінантних підходів, що характеризують мотивацію стосовно ключових категорій: свідомість



(С. Рубінштейн []), діяльність (К. Абульханова-Славська [], О. Леонтьєв []), взаємини (В. Вілюнас [], В. Мерлін [], В. М'ясищев []), смисл і цілеспрямованість (Є. Ільїн [], Д. Леонтьєв []), потреба (С. Каверін [] та ін.). Теорії мотивації особистості зарубіжних психологічних шкіл тісно пов'язані із засадами теорії особистості (психоаналіз, гештальт-концепція К. Левіна, теорії А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса й інших).

Згідно з психологічною енциклопедією за редакцією Р. Корсіні, А. Ауербаха, мотивація є причиною поведінки, що засвідчує внутрішні стани організму. У цьому аспекті мотивацію характеризують як певну «змінну організму» у тому сенсі, що вона відображає стан індивідуума й не залежить від зовнішнього середовища. Мотивація пов'язана з цілеспрямованістю й активізацією поведінки, відповідно до цього відбувається розмежування між мотивацією як активацією або збудженням. Крім цього, мотивацію витлумачують як спрямовувальну й координаційну інстанцію, оскільки вона веде до цілеспрямованої поведінки, що також є специфічністю мотивації [22, с. 419].

Деякі дослідники дотримуються процесуального підходу до з'ясування сутності мотивації. Так, М. Магомед-Емінов [18] трактує мотивацію як процес психічної регуляції конкретної діяльності, І. Джідар'ян [10] – як процес дії мотиву і як механізм, що впливає на виникнення, напрям і способи провадження конкретних форм діяльності, Є. Ільїн [12] – як динамічний процес формування мотиву (як підстави для вчинку).

Мотивація – один із системотвірних компонентів професійної діяльності. У роботах учених (Н. Боритко [], Н. Бакшаєвої [], А. Вербицького [], М. Дуранова [], В. Дьяченко [], Е. Зеєра [], І. Зимньої [], В. Климова [], Ю. Кулюткіна [], А. Маркової [], Н. Печенюк [], Н. Сергєєва [], Г. Сухобської [], Н. Тализіної [], В. Федорова [] та ін.) доведено, що однією з найважливіших передумов успішного професійного становлення майбутніх фахівців є сформованість складників, які відрізняються за складом і ступенем теоретичного обґрунтування. У зв'язку з цим перспективним вважаємо аналіз

компонентного складу професійного становлення майбутніх фахівців, з'ясування його впливу на ефективність навчального процесу.

Взаємозв'язок емоцій, потреб, мотивів, діяльності й поведінки зумовлений природою зазначеної категорії [35; 115; 163; 188]. «Емоція, – стверджує П. Симонов, – є відображення мозком людини... будь-якої актуальної потреби (її якості й розміру) та вірогідності (імовірності) її задоволення» [187, с. 20]. Г. Шингаров вважає, що емоції можна описувати як конкретну психологічну форму існування потреб [234, с. 220]. Позитивні емоційні переживання, згідно з теорією Л. Фестінгера (теорією когнітивного дисонансу), виникають за умов збігу очікувань із реальним результатом діяльності, негативні – у разі відсутності такого збігу [213]. Емоція з'являється під впливом задоволення актуальних потреб [140] та є виявленням ставлення до них [77]. Специфіка емоцій, за висловом О. Леонтьєва, полягає в тому, що вони відтворюють відношення між мотивами й реалізацією діяльності, яка їм відповідає [114]. В. Якунін [20] виокремлює низку мотивів навчальної діяльності студентів: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, мотиви уникнення невдачі й мотиви престижу. У процесі пізнавальної та інтелектуальної діяльності мотиви класифікують на вікові, когнітивні, зовнішні, внутрішні, афективні, соціальні, індивідуальні, приховані, інтелектуальні, мотиви уникнення невдачі й досягнення успіху, мотиви самоактуалізації, ситуаційні тощо. Деякі з них достатньо обґрунтовані, докладно схарактеризовані різними дослідниками.

Дж. Аткинсон [21] розробив теорію поведінки людини, зорієнтовану на досягнення, виокремивши мотив досягнення як один із потужних двигунів людської поведінки. У межах цього мотиву описують прагнення до успіху (змагання, престиж, кар'єра); прагнення до підвищення рівня власних можливостей; прагнення до самовираження й самоактуалізації.

Мотиви самоутвердження та самоактуалізації (якісного зростання), за К. Роджерсом [13], зазнають актуалізації, оскільки доброзичливе ставлення

автоматично зумовлює розквіт особистості, її продуктивну організацію, що спотворюється в умовах зневажливого ставлення. Мотиваційний компонент являє собою сукупність стійких мотивів (особистісних, пізнавальних і професійних), що регулюють цілеспрямований характер діяльності студентів у руслі опанування професії, детермінують творчу самореалізацію особистості. Функційне призначення мотиваційного компонента полягає в тому, що його сформованості слугує розвиток інших компонентів професійного становлення. Сутність мотиваційного компонента витлумачена як сукупність особистісних (наміру, схильності, прагнення до саморозвитку, самоосвіти), пізнавальних (відкриття нового, оволодіння новими способами діяльності, інтерес до сфери знань, відповідальність за результати наукової творчості) і професійних (фаховий інтерес, установку на вибрану спеціальність) мотивів.

**Практико-поведінковий компонент.** Для осмислення сутності емоцій варто апелювати до наукового положення, сформульованого С. Рубінштейном: «Відповідно до подвійності емоції, що відображає подвійне активно-пасивне ставлення людини до світу, яке міститься в потребі, подвійною... є і роль емоцій у діяльності людини: емоції формуються в ході людської діяльності, спрямованої на задоволення її потреб; ...емоції або потреби, які переживаються у вигляді емоцій, являють собою водночас спонування до діяльності» [172, с. 460]. Аналогічної позиції дотримується Б. Додонов, стверджуючи, що емоції впливають на характер і спрямованість діяльності, оскільки як оцінки спрямовують її на об'єкт, як цінності – позначаються на схильності людини до певного її виду. «Емоції не лише «віддзеркалюють» відповідність або невідповідність дійсності нашим потребам, установкам, прогнозам, не просто оцінюють інформацію про реальне, вони одночасно функційно та енергетично готують організм до поведінки, адекватної до попередньої оцінки» [61, с. 38]. Описаний науковий підхід імпонує також І. Беху, який зазначає, що за умови частого згадування

пережитого в людини (дитини) може розвинутися стійке бажання до внутрішньої діяльності й очікування позитивного емоційного переживання поставатиме спонуканням до неї [15; 19]. У досліджуваному руслі одним із принципово важливих положень стає потрактування емоції як результату провадження діяльності й механізму її руху.

У ході опрацювання наукових джерел констатовано різні підходи до з'ясування ролі емоції в житті й діяльності особистості [72; 83; 105; 120; 170; 203]. В. Зеньковський стверджував, що «соціальне зближення» уперше відбувається на емоційній основі, а «...там, де не відбувається емоційного зближення, де люди лишаються байдужими один до одного, там вони можуть бути лише фізичними сусідами, але не можуть вступити в соціальну взаємодію...» [68, с. 310–312]. А. Валлон доводив, що емоції допомагають налагодити перші зв'язки дитини з її соціальним середовищем і стають основою для формування намірів та розумових здібностей [Валлон]. Сутність ситуації переживають до моменту будь-якого аналізу завдяки її діям, прихильностям та установкам. Ця практична інтуїція в психічному розвитку передуює здатності розрізняти й порівнювати.

Провідні фахівці дитячої психології І. Бех [], О. Запорожець [], А. Кошелєва [], Я. Неверович [] зазначають, що знання та уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються в переконання і стають «внутрішніми спонуканнями» до діяльності та поведінки [240, с. 6]. На думку А. Ольшаннікової, «...лише те, що знайшло відповідний емоційний відгук, емоційне прийняття і поступово склалося в систему потреб, прагнень, систему цінностей та, зрештою, переконань особистості, стає постійним безпосереднім мотивом окремих вчинків і всієї поведінки в цілому» [147, с. 4]. І. Холмогорова переконливо доводить, що почуття спорідненості й довіри, які виникають в емоційному контакті, допомагають людині більш повно відкриватися і глибше осмислювати себе; без емоційного довірливого контакту неможливе справжнє передання

моральних цінностей. «Не існує іншого шляху передання цінностей і принципів маленькій людині, окрім як через емоційний контакт із нею, заснований на довірі та прихильності. Лише тоді цінності, які передає доросла людиною, заряджаються позитивною валентністю» [227, с. 61–90].

**Рефлексивно-прогностичний компонент.** Важливу роль у процесі самопізнання й розуміння людьми один одного відіграє механізм рефлексії. У соціально-психологічному витлумаченні рефлексія – це усвідомлення індивідом того, як його сприймають та оцінюють співрозмовники, як він розуміє інших шляхом роздумів над собою, а також самопізнання внутрішніх актів і психічних станів [17, с. 380]. На думку І. Кона, це не просте знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера, причому в цьому внутрішньому світі своєю чергою відображається внутрішній світ іншого [Кон].

У сучасній психології рефлексію активно вивчають у теоретичному й експериментальному вимірах, аналізуючи роль рефлексії в спілкуванні, науковому пізнанні, навчанні, у розвитку самосвідомості тощо. Особливе зацікавлення становить феномен професійної рефлексії, її місце в різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок із професійною майстерністю.

Здатність до рефлексії формується в суб'єкта поступово й розвинена в різних людей неоднаково. Важливу роль при цьому відіграє ступінь розвитку уяви. О. Бодальов аналізує багаторівневість розвитку рефлексії. На першому рівні уява має пасивний характер. Людина не бачить станів, намірів, думок іншої людини. На другому рівні помітна неупорядкована, епізодична діяльність уяви. Для третього рівня характерний вияв здатності до відтворення подумки особливостей переживання іншої людини не тільки в окремих ситуаціях, а й упродовж усього процесу взаємодії. Суттєвим для цього рівня є мимовільне та постійне спостереження за станом іншої людини,

однак оцінювання може бути не завжди адекватним. Велике значення для формування третього рівня рефлексії має інтуїція як здатність бачити особливості іншої людини через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації. Здатність інтуїтивно схарактеризувати стан людини, інтерпретувати її як особистість розвивається через накопичення досвіду спілкування з іншими людьми, аналіз та узагальнення цього досвіду. Інтуїція – один із засобів усвідомлення людиною дійсності – являє собою феномен, у якому інтегровані сприймання, мислення, уява та почуття [5, с. 160].

Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з переживаннями інших людей, учасників соціальної взаємодії. Унаслідок такого дослідницького процесу людина постає перед собою в новому світлі, оскільки зіставлення своїх почуттів і переживань із почуттями й переживаннями іншої людини, аналіз та розуміння своєї поведінки допомагають їй побачити конфліктну ситуацію й себе ніби збоку, сприяючи більш адекватному оцінюванню власної поведінки [18, с. 272].

Результатом наукових пошуків стали сформульовані науковцями положення про наявність у кожній культурі певних «правил», що стосуються емоційної реакції людини. Я. Рейковський зазначав: «...усе, що стосується взаємин між людьми, як правило, передбачає чіткі норми, обов'язкові для всіх членів цієї культури, тому емоції, скеровані на інших, більшою мірою, ніж егоцентричні, зазнають впливу з боку культури. Егоцентричні емоції, оскільки вони виконують функцію передання інформації про особисті взаємини, також потрапляють під регулювальний вплив культури. Отже, типовою реакцією в стані суму є плач, проте особливі правила регулюють, за яких обставин, якою мірою та як довго можна плакати. Звичайним виявом задоволення вважають сміх, однак ті самі правила визначають, коли та яким чином можна сміятися» [168, с. 185].

Аналогічну думку висловлює О. Кононко: «Фундаментальні емоції є вродженими, проте соціокультурні чинники відіграють важливу роль у

визначенні емоційної експресії. «Правила» вияву емоцій виробляються певною культурою. Вона ж позначається і на соціальних настановах стосовно тих чи тих переживань» [91, с. 25]. Н. Коврига, О. Носенко доводять, що кожна культура має своє «розуміння критеріїв адекватного чи неадекватного поведження як в емоціогенних, так і у звичайних ситуаціях повсякденного спілкування» [144, с. 27]. Водночас правильна ідентифікація емоцій іншої людини, стверджують психологи, потребує не лише сформованих уявлень про «адекватність» та «неадекватність» емоційного реагування і знань про правила вияву емоцій. Н. Билкіна, Д. Люсин акцентують на важливості володіння інформацією про фізичний і психічний стан людини [32], урахування вікових й індивідуальних особливостей особистості, а саме: темпераменту, здібностей, системи потреб, характеру активності, попереднього життєвого досвіду, ставлення до себе та оточення, емоційних особливостей [64; 189]. На думку П. Якобсона, емоційний досвід утворюється на основі морального або естетичного переживання і «... призводить до змін характеру спонукань та прагнень, формує нові риси всебічно розвиненої особистості» [242, с. 42].

Науковець Н. Киященко зауважує, що в емоційному досвіді в наочній формі фіксують знання, уміння, навички, які мають позитивне значення для життя й діяльності людини. Для закріплення емоцій поступово виробляються своєрідні фізіологічні механізми почуттів, рухових реакцій, емоційної пам'яті, мислення людини та усвідомлення нею навколишнього світу. Концентрація цього досвіду відбувається значно швидше, ніж будь-якого іншого, оскільки людина, один раз відчувши приємну емоцію, намагається вкотре відтворити умови й ситуацію, які її спричинили [82]. Емоційний досвід, що є набагато ширшим, ніж досвід індивідуальних переживань особистості, формується в процесі її розвитку під впливом багатьох чинників [165], паралельно з підвищенням рівня довільного контролю й керування емоціями.

**Емоційно-почуттєвий компонент.** У межах названого компонента слід

аналізувати альтруїстичні, комунікативні емоції, гуманні почуття, вольову активність особистості, спрямовану на налагодження гуманних взаємин, покращення навколишньої дійсності, а також на емпатію.

На думку В. Кузіна, здібність до пізнання естетичного в об'єктах вимагає певного рівня розвитку художньої культури і свідомості студентів, оскільки розуміння естетичного змісту речей неможливе без образотворчих (композиційних) знань. Це коло знань про властивості та якості об'ємної форми – конструктивна побудова (певне співвідношення, співрозмірність пропорцій, визначення ліній перетину поверхонь); градація та нюанси світлотіні; кольорова гармонія тощо [141, с. 132]. Інтегральним результатом діяльності суб'єкта сприйняття, розуміння та інтерпретації ним естетичних якостей оточення є естетична оцінка, що характеризує водночас і структуру сприйнятої форми, і тип свідомості того, хто сприймає, а тому слугує показником розвитку художньої культури й художнього мислення суб'єкта [181].

В аналізованому руслі варто апелювати до поняття естетичної реакції, дефініцію якого пропонує Л. Виготський. Естетична реакція витлумачена як «складна конструктивна діяльність, що провадить слухач або глядач, і полягає в тому, що, використовуючи зовнішні враження, суб'єкт сприйняття сам будує та створює естетичний об'єкт, до якого вже й належать всі його наступні реакції» [57, с. 277]. Тобто активне художнє сприйняття – передумова та засіб формування естетичної реакції.

Варті дослідницької уваги мистецтвознавчі дослідження Б. Віппера, у яких поданий глибокий теоретичний та історичний аналіз діалектики розвитку мистецтва під кутом зору складності й специфічності композиційних структур художніх творів. Сприймати мистецтво – це складна та напружена робота мислення в плані розуміння історико-культурної генези утворення форми, композиційних і пластичних закономірностей її побудови. Навіть повних знань з історії мистецтва та культури недостатньо для належного і глибокого сприйняття мистецтва. Обов'язковими є елементи



аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння у сприйнятті та, безперечно, одночасне емоційно-чуттєве сприймання, активна робота зорових аналізаторів, що залучає весь комплекс елементів розвинутого творчого художнього мислення [49].

Згідно з міркуваннями О. Рудницької, контекстність сприйняття полягає в тому, що система його засобів і відчуттів спрямована на створення певної моделі дійсності, яка є уособленням та відтворенням індивідуального актуального сенсу [250, с. 5].

У руслі педагогічної організації дитячого сприйняття мистецьких явищ наукове зацікавлення становлять розробки, запропоновані С. Коновець [], М. Лещенко []. Загальна теорія та методика ознайомлення школярів із мистецтвом обґрунтована в працях А. Бакушинського [], Д. Кабалевського [], О. Мелик-Пашаєва [], В. Мухіної [], Б. Неменського [], що потребують обов'язкового осмислення в навчальному процесі.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження у сфері образотворчості накреслюють лінію поєднання категорії сприйняття із загальними законами гармонійної побудови художнього твору. У науковій літературі введено поняття «композиційне сприйняття» (Г. Гребенюк [], М. Пічкур [], В. Щербина []), що пов'язане з виникненням своєрідних психологічних уявлень, чуттєво-наочних узагальнених образів предметів і явищ. Один із різновидів продукту уяви – композиційна схема, що спочатку постає як розумовий аналіз структури об'єкта, та наступне вираження його в наочно-геометричній формі. Отже, образи сприйняття є водночас художніми об'єктами, утвореними за законами композиції.

Досліджуючи категорію творчої особистості, О. Клепиков, І. Кучерявий зосереджують увагу на духовності художнього сприйняття. На думку вчених, «художнє сприймання – надзвичайно складний процес, який включає не лише образ зовнішніх, матеріальних сторін твору мистецтва, а й проникнення в його духовний зміст» [122, с. 106]. Ю. Кулюткін, Г. Сухобська теж виокремлюють таку ознаку: «Сприйняття художнього твору уособлює

осягнення того своєрідного, що становить духовний світ художника, цього неможливо досягти тільки логічним мисленням» [145, с. 61]. Автори характеризують сприйняття як своєрідне емоційне співпереживання, збіг емоційно-образних критеріїв художника та глядача.

Емоційні особливості пов'язані з категорією «емоційні властивості». У психології назване поняття витлумачене як сукупність характеристик емоційного реагування, що постійно і яскраво виявляється в людини [71; 96]. У межах емоційних властивостей виокремлюють: емоційну збудливість, регідність – лабільність, глибину переживання емоцій, емоційну стійкість, експресивність, емоційний відгук, оптимізм – песимізм. Вивчаючи емоційну сферу окремої особистості, науковці виявляють індивідуальні особливості зазначених властивостей та оперують категоріями «індивідуальні особливості емоційної сфери», «емоційні особливості особистості». Емоційні особливості, на думку П. Анненкової, О. Якубовської, утворюють емоційно-афективну сферу, у якій виражений динамічний бік емоційних процесів: «Цей динамічний бік виявляється в характері їх перебігу, у тому або в тому зовнішньому, доступному для ока «колериті», що постає у вигляді мимовільних виразних рухів: міміки, пантоміміки, жестикуляції й інтонаційно-виразних засобів мовлення» [245, с. 38–39]. Автори впевнені, що емоційні особливості зумовлені типом нервової системи, більш-менш безпосередньо виявляються в поведінці й порівняно легко фіксуються [189]. Дослідники зазначають: «Відповідно до ступеня формування навичок культурної поведінки, стриманості й інших вольових властивостей особистості емоційні особливості починають виявлятися все менш і менш безпосередньо» [245, с. 38]. Як слушно зауважує С. Сіроштан, кожній дитині властиві свій темперамент, стиль навчання, рівень розвитку, здібності [191]. Темперамент надає емоціям певний заряд, що позначається на характері [88, с. 27].

У практиці виховання нерідко ототожнюють категорії «розвиток емоцій» та «емоційний розвиток». Загалом під поняттям «розвиток»

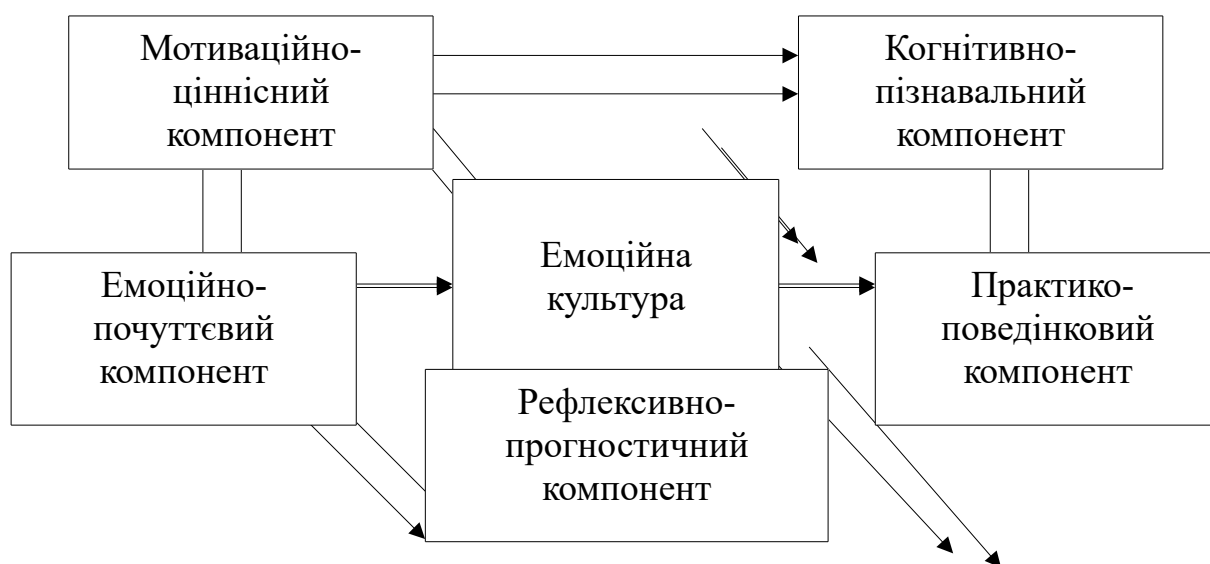
розуміють безперервний процес, пов'язаний із фізичними й соціальними змінами [128; 167; 174; 194]. Л. Виготський кваліфікував розвиток як процес, у якому синтезовані впливи середовища і спадковість [48; 49]. На думку В. Слободчикова, категорія «розвиток» уміщує три самостійні процеси: «становлення», «формування», «перетворення». Становлення, за своєю сутністю, є «дозріванням і зростанням; переходом від одного визначеного стану до іншого – більш високого рівня», формуванням – «оформленням (набуттям форми, проте не заданої штампом) та вдосконаленням... єдністю соціокультурної мети й суспільно значущого результату розвитку». Перетворення – це «саморозвиток і зміна основного життєвого вектора; перетворення – кардинальне подолання режиму життєдіяльності, що склався, відповідно до певної ієрархії цінностей та смислів буття людини» [193, с. 24].

Науковці І. Бех [], Г. Бреслав [], О. Запорожець [], О. Кононко [], О. Кульчицька [], А. Лазурський [], А. Ольшаннікова [], П. Фрес [], досліджуючи особливості емоційного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу, обстоюють солідарну позицію стосовно того, що розвиток емоцій та емоційний розвиток зумовлені генетично і впливами середовища. У процесі розвитку емоції «проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи все більш багатого змісту та все більш складних форм вияву під впливом соціальних умов життя й виховання» [67]. Діапазон різноманітних емоцій, за допомогою яких виявляються почуття, може бути великим, усе залежить від змісту почуття, його сили, сталості, значущості для людини. Почуття нерозривно пов'язані з особливостями людини, на їхній зміст впливають ті конкретно-історичні, соціально-економічні умови, у яких вона живе» [104, с. 6].

У процесі розвитку особистості до сфери її переживань потрапляють нові об'єкти, предмети, люди, підвищується рівень свідомого довільного контролю й керування емоціями та почуттями, відбувається перехід від імпульсивного вияву переживань до емоційної саморегуляції [94; 147]. «Попри те, що загальна емоційність залишається незмінною, згідно із законом емоційної константності, накопичення життєвого досвіду розширює

сферу емоційної залученості людини, змінює поведінку й додає стриманості» [53, с. 167]. Складником життєвого досвіду є «емоційний досвід» людини, тісно пов'язаний з її «емоційною пам'яттю». За висловом науковців, «емоційна пам'ять» – механізм запам'ятовування емоцій із їх подальшим відтворенням, що має власну структуру, еволюціонує в часі [34; 54; 99]. Т. Антоненко доводить, що емоційна пам'ять дає змогу «...зберігати в уяві естетичні враження, художні образи й віддзеркалювати, відтворювати пережиті раніше естетичні почуття» [6, с. 80]. Така пам'ять активізується через гру, пов'язана із сенсорними образами-еталонами художніх ігор [233].

На підставі викладеного огляду теоретичних джерел запропоновано структуру емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів засобами образотворчого мистецтва, як-от: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, практико-поведінковий, рефлексивно-прогностичний (див. рис. 1.1.).



**Рис. 1.1. Структура емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів засобами образотворчого мистецтва**

Структуризація емоційної культури як професійно значущої якості майбутнього вчителя початкової школи спонукає до низки концептуальних висновків: до основних компонентів емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів засобами образотворчого мистецтва належать когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, практико-поведінковий, рефлексивно-

прогностичний, емоційно-почуттєвий компоненти; компоненти емоційної культури взаємопов'язані та взаємно впливають один на одного (когнітивно-пізнавальний компонент є основою, що сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного, практико-поведінкового, емоційно-цінісно-почуттєвого, рефлексивно-прогностичного компонентів; мотиваційний компонент – головний стимулятор практичної діяльності, у процесі якої розвиваються емоції, вміння, навички особистості, чим зумовлений вплив практично-поведінкового компонента на емоційно-чуттєвий і рефлексивно-прогностичний компоненти; емоційна культура формує цілісність особистості та сприяє її розвитку. Відповідно до кожного з компонентів було виокремлено критерії рівнів сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва, а саме: когнітивний, мотиваційний, поведінковий, прогностичний, емоційний, які будуть задіяні в подальшій експериментальній роботі.

#### **1.4. Педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва**

На сьогодні в педагогічній науці накопичено певний досвід та окреслено різні підходи до з'ясування педагогічних умов ефективності навчально-виховного процесу в системі вищої освіти. Розкриємо особливості поняття «умова». Умови кваліфікують як обставини, що вможливають нормальну роботу чого-небудь; чинники, тобто рушійні сили, причини будь-якого процесу; сукупність особливостей засобів діяльності, спрямованої на досягнення якоїсь мети, створення необхідного середовища, що породжує інтенсивність цієї діяльності [].

За С. Висоцьким, умова – це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, його методів, організаційних засобів, що дає змогу успішно розв'язати сформульоване педагогічне завдання [13, с. 91]. На нашу думку, цитоване визначення сутності окресленого поняття доцільно вважати

прийнятним і щодо навчально-виховного процесу.

З огляду на специфіку дослідження, під педагогічними умовами формування емоційної культури розуміємо сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів та організаційних засобів їх реалізації, що забезпечують успішне виконання завдань із формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, послугували підставою для виокремлення сукупності педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. Було виокремлено такі педагогічні умови:

- емоціогенна спрямованість змісту навчальних дисциплін мистецького циклу;
- використання в навчально-образотворчій діяльності студентів методу творчих проєктів образотворчої спрямованості;
- занурення майбутніх учителів початкової школи в активну образотворчу діяльність.

Схарактеризуємо кожен з означених умов.

Щодо першої педагогічної умови – емоціогенна спрямованість змісту навчальних дисциплін мистецького циклу, то насамперед розкриємо сутність поняття «емоціогенність».

Щоб підготувати майбутніх учителів до емоційно-вольової регуляції своєї діяльності та діяльності учнів початкової школи, необхідно використати у процесі навчання у ВНЗ емоціогенну спрямованість дисциплін мистецького циклу, у процесі образотворчої діяльності.

Теоретичними підставами виокремлення цієї педагогічної умови виступило вчення психологів (І. Васильєва, Ю. Виноградов, В. Клочко, О. Тихомиров, О. Чебикін, В. Ямницький та ін.) про емоціогенну регуляцію творчої навчальної діяльності. За даними вчених, емоції контролюють, супроводжують, спрямовують навчальну творчу діяльність у необхідному

напрямую, допомагають результативному виконанню завдання. Емоції немов би слугують для обрання правильних, адекватних дій, а їх відсутність уповільнює і утруднює весь процес виконання роботи.

Зазначимо, що навчальні дисципліни, які пов'язані з образотворчим мистецтвом вимагають від студентів творчої діяльності, відтак, всі навчальні предмети мистецького циклу можна розглядати як емоціогенний чинник у формуванні емоційної культури майбутніх учителів початкової школи. Зазначимо, що будь-який предмет (явище) відображується у нашому сприйманні завдяки сигнальним зв'язкам між чуттєво-емоційними та функціональними властивостями предметів, що пов'язані з роллю, яку вони відіграють у житті і діяльності людини як умови її життя.

Тому вважаємо виправданим припущення щодо ефективності використання образотворчого мистецтва (предметів мистецького циклу) як емоціогенного дидактичного матеріалу, стресору, що сприяє формуванню емоційної культури студентів. У процесі занять з образотворчого мистецтва передбачається створення різноманітних емоціогенних ситуацій.

Під емоціогенною ситуацією вчені (О. Чебикін, В. Ямницький та ін.) розуміють та обставини навчально-пізнавальної діяльності, які з різною силою активізують діяльність тих, хто навчається []. Для створення емоціогенних ситуацій на заняттях з образотворчого мистецтва необхідно добирати дидактично-наочний матеріал емоціогенної спрямованості та створювати відповідні умови для його використання.

Емоціогенні ситуації поділяють на ситуації зацікавленості, раптовості, яскравості, несподіваності, контрастності, напруженості, допитливості та ін.

Моделювання ситуацій створюють ефект новизни, співпереживання, захоплення залежно від характеру творчої діяльності.

Якісні властивості емоційності людини характеризують її ставлення до явищ і предметів довкілля, що виражаються в знаковій модальності домінуючих емоцій. У цьому зв'язку важливо знати, з якого приводу виникають позитивні емоції, які об'єкти і ситуації стимулюють їх виникнення

і якої вони властивості. Емоції належать до процесів внутрішньої регуляції поведінки. Саме тому, будучи суб'єктивною формою прояву потреб, вони передують діяльності для їх задоволення, спонукаючи і спрямовуючи їх.

Зазначимо, що емоційна сфера людини розвивається і збагачується у процесі спілкування з іншими людьми, в результаті співчуття іншим і співпереживанню, що виявляється і у процесі сприймання творів образотворчого мистецтва і в процесі творчої діяльності. Такий прояв позитивних емоцій психології позначають терміном «емпатія». Слово «емпатія» походить від грецького «*patho*», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття). Семантика префікса «*em*» – спрямований (скерований) усередину. Емпатію вивчали такі авторитетні дослідники, як Г. Андрєєва [], Є. Мелибруда [], Г. Перепечина [], К. Роджерс [], К. Рудестам [] та ін., обстоюючи солідарну позицію стосовно того, що емпатія виявляється насамперед у спілкуванні. У наукових розвідках відсутнє усталене тлумачення названого поняття. Г. Перепечина підсумовує, що найчастіше повторюються такі дефініції емпатії: 1) розуміння почуттів, потреб інших; 2) глибоко чутливе сприйняття події, природи, мистецтва; 3) афективний зв'язок з іншими; відчуття стану іншої особи чи групи [].

Дослідження в галузі емпатії умовно поділяють на діагностичні (вимірюють рівень емпатійних здібностей) і психотехнічні (розробляють методики розвитку емпатійних здібностей). Практичне застосування результатів методики тестів допомагає простежити динаміку психологічних феноменів особистості, рівень емпатійних здібностей та їх розвиток, активно використовувати отримані відомості в навчальному процесі.

Емпатія пов'язана з проникненням у переживання іншого суб'єкта шляхом «відчування». Основними формами емпатії вважають співпереживання та співчуття. Співпереживання передбачає переживання суб'єктом тих самих почуттів, які відчуває інший шляхом ототожнення з ним. Почуття, співчуття та переживання оптимізують адекватне розуміння інших людей. Уміння сприйняти почуття людини як власні, здатність до емоційного



відгуку – необхідний компонент спілкування, специфічний засіб пізнання людини людиною. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Розвинена емпатія – це ключовий чинник успіху в багатьох видах діяльності.

Емпатію розуміють як осягнення емоційних станів іншої людини у формі співчуття [45, с. 332]. В основі емпатії лежить емоційна ідентифікація, тобто здатність педагога до співпереживання з вихованцем, уміння проникати до його внутрішнього світу. Емпатійна здібність педагога виражена в таких його характеристиках, як доброзичливість і повага до дітей, чутливість та піклування, інтерес до життя учнів, спостережливість і чуйність, емоційне сприйняття та розуміння. Емпатія базована на високому рівні розвитку сенсорної й емоційної чуттєвості, глибині та гнучкості розуму, містить не тільки оцінку стану іншого, але й співчуття. Людина, яка співчуває іншій особі, у такий спосіб глибше пізнає її. Необхідно зазначити, що емпатійна здібність, здебільшого, збільшується зі зростанням життєвого досвіду, емпатія легше реалізується в разі схожості людей. Як і будь-яка здібність, емпатія може бути розвинута спеціальними вправами, у такому випадку – у процесі образотворчої діяльності.

Емпатія формується й виявляється в ситуаціях діалогічного спілкування, коли постає не тільки як об'єкт, але і як суб'єкт взаємодії. В онтогенезі дитини розмежовують дві послідовно розвинуті форми емоційної культури: співпереживання як безпосередньо імпульсивну форму реагування на неблагополуччя іншого та співчуття як свідомий відгук про реальну життєву ситуацію, яке вчитель повинен розвинути в учнів.

Відомо, що на формуванні емоційної культури особистості негативно позначається «психологічний клімат», який панує в колективі через несправедливі звинувачення, зневажливе ставлення, ігнорування інтересів, приниження людської гідності. Негативний психологічний клімат часто призводить до конфліктних ситуацій, породжуючи й закріплюючи негативні

емоції. Розвиток і вдосконалення викладачем педагогічного ВНЗ своєї емоційної культури передбачає переосмислення власного педагогічного досвіду, аналіз емоційних виявів, поведінкових реакцій, причин, що їх породжують, а також еволюцію рефлексивних та емпатійних здатностей, подолання власної «педагогічності», відмову від стереотипів педагогічної діяльності й спілкування та перехід до прогресивного варіанта професійної самореалізації.

Характеризуючи умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва, необхідно викликати задоволення від образотворчої діяльності, розширити сферу емоційних вражень. За висловом М. Якобсона, проблема позитивного впливу на емоції й почуття особистості має два аспекти. По-перше, це про шляхи і прийоми впливу, які повинні привести до певного рівня сформованості емоційної сфери учня. У цьому полягає головне завдання, яке постає перед учителем початкових класів. По-друге, питання про шляхи і прийоми впливів, що зумовлені необхідністю перевиховання деяких аспектів емоційної сфери учня. Це прогнозує процес більш серйозної перебудови почуттів і прагнень учня, зміни сутності його емоційного ставлення до оточення. Для правильного впливу на почуття дитини майбутньому учителю початкової школи необхідні такі вміння:

- уміння аналізувати емоційне життя учня на підставі цілісної картини його поведінки й окремих виявів; аналіз допоможе педагогові обґрунтовано діагностувати причини, що призвели до несприятливих зрушень в емоційному житті учня;

- уміння знаходити правильні шляхи для позитивного впливу на учнів;

- уміння в процесі спілкування з учнями, у разі необхідності, «переключати» їх на інші емоційні стани і прагнення, уміння так змінити ситуацію, створити такі психологічні умови, що згодом вдасться перебудувати емоційне ставлення школяра до істотних явищ [80].

Емоційна спрямованість викладання навчальних дисциплін мистецького циклу передбачає розкрити такі поняття як «емоційний стрес», «емоційна напруженість», «емоційна усталеність», оскільки образотворча діяльність є творчою та емоційно напруженою. Образотворчу діяльність розуміємо як специфічне образне пізнання дійсності, в процесі якої створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття. На думку більшості сучасних дослідників емоцій, емоції «негативного знака», що виникають у критичних ситуаціях (у ситуаціях підвищеної відповідальності за успішний результат образотворчої діяльності, яку виконує учень, студент, зумовлюють специфічний психічний стан, що називають підвищено емоційним чи психологічним стресом [].

Е. Носенко кваліфікує стан емоційного стресу (або емоційної напруженості) як відображення (безпосередньо чуттєве переживання) суб'єктом невідповідності між його життєво важливими потребами (мотивами), з одного боку, і явищами дійсності чи можливістю успішної реалізації діяльності, яка відповідає потребам суб'єкта, з іншого [68, с. 20].

Істотною особливістю цієї специфічної особливості є те, що вона супроводжується негативними ставленням суб'єкта до тих чи до тих життєвих ситуацій, до своєї діяльності та до власних виявів у них. Це негативне ставлення виражається у вигляді суб'єктивних переживань: страху, гніву, відчаю, хвилювання, пригніченості, які вважають одним із виразних індикаторів стану емоційного стресу.

Емоційний стрес складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: загроза, що виникає дистанційно; її сприймання та емоційне переживання; фізіологічні (можливо, і соматичні) наслідки цих переживань. Попереднє емоційне переживання ситуації дає змогу ніби дистанційно оцінити умови перебігу планованої діяльності (стан тимчасової готовності). Емоційний стрес постає в екстремальних випадках у вигляді чинника, який руйнує це попереднє «емоційне планування» (стан тимчасової готовності) і, отже, усю

схему майбутньої діяльності [65]. У цьому полягає психологічна роль емоційного стресу в екстремальних ситуаціях.

Вважаємо, що безпосередня образотворча діяльність студентів у процесі вивчення дисциплін мистецького циклу, які мають потенційну позитивну емоційну спрямованість сприятимуть ефективному формуванню емоційної культури у майбутніх учителів початкових класів.

Друга педагогічна умова – використання в образотворчій навчальній діяльності студентів методу творчих проєктів образотворчої спрямованості.

Необхідними компонентами емоційної культури є пізнавальна активність, зростання духовних потреб, широта інтересів, потреба у творчій діяльності. На наш погляд, саме творче проєктування образотворчої спрямованості сприяє формуванню емоційної культури майбутніх учителів початкової школи, максимальному прояву їхніх творчих образотворчих здібностей.

Проєктування (від лат. *projectus* – кинутий уперед) тісно пов'язане з наукою та інженерією, це діяльність зі створення проєкту [44]. Водночас проєктування принципово відмінне і від науки, і від інженерії, вирізняється насамперед формально, за продуктом: продукт наукового дослідження – знання, продукт проєктування – проєкт. Поняття «проєкт» має кілька значень: розроблений план споруди, виготовлення, реконструкції чогось; попередній текст документа, задум чогось; певна форма організації великих та порівняно самостійних починань; форма побудови цілеспрямованої діяльності [70, с. 78]. Проєкт – система понять, що формує абстрактне уявлення про виріб, сукупність властивостей та особливостей матеріального комплексу, отримана внаслідок синтезу, що характеризує творчий або виконавчий задум [70, с. 20].

Словникові джерела витлумачують поняття «проєкт» як сукупність конструкторських документів, що містять принципове (ескізний проєкт) або остаточне (технічний проєкт) рішення, яке дає необхідне уявлення про будову створюваного виробу й вихідні дані для подальшого розроблення документації [52, с.].

Поняттям «проект» оперують у різних сферах діяльності, беручи до уваги його різні семантичні виміри. Так, дизайнери послуговуються цим терміном для проміжного або остаточного опису об'єкта проектування, що зафіксоване в художньо-конструкторській документації, необхідній для складання технічної документації, виробництва та експлуатації продукції [8]. Проект повинен відображати все те, що проектувальник може знати про умови ефективної дії, має включати технічний опис та економічний аналіз [8, с. 142].

У руслі аналізу продукту проектування слід розрізняти поняття «проект» та «виріб». Проект є результатом розумової діяльності в середовищі інформації, а «виріб» – це результат діяльності у сфері матеріальних об'єктів, тобто у сфері маси та енергії. Отже, продуктом у матеріальній сфері постає виріб (об'єкт) – конкретність, а проект – це абстракція [8, с. 10].

Виріб виготовляють завдяки впорядкуванню матерії засобом думки. Виробами є результати образотворчої діяльності студентів (рисунок, аплікації, гобелени та ін.). Водночас виробу передують проекти, оскільки виріб є певною конкретністю, що відповідає проекту [44, с. 77]. Проект – це прототип, ідеальний образ передбачуваного або можливого об'єкта, стану. Як і будь-яка діяльність, проектна робота має певну структуру. Важливим питанням в аспекті пропонованого дослідження є з'ясування особливостей елементів структури проектної діяльності в галузі образотворчого мистецтва.

Вагомий внесок у теоретико-методологічне обґрунтування методу проекту зробили російські вчені Б. Ігнат'єв [], Є. Кагаров [], М. Крупеніна [], В. Шульгін []. Теоретичні та практичні підходи до проектної діяльності обґрунтовували вітчизняні й зарубіжні науковці Л. Ващенко [], В. Воропаєв [], І. Єрмаков [], А. Кіктенко [], В. Логвіна [], І. Підласий [], В. Позняков [], Є. Полат [], Г. Селевко [], В. Шапіто []. Використання методу проектів на уроках трудового навчання висвітлено в працях В. Гейко [], І. Глікмана [], С. Дятленко [], Л. Зазуліна [], О. Коберника [], О. Косогової [], В. Логвінова [], Ю. Макарова [], В. Примакової [], Л. Савченко [], Н. Солопової [],

А. Терещука [], Г. Черемних [], В. Филипської [], О. Фоміної [] та інших.

Метод проектів уперше був запропонований американським педагогом і філософом Д. Дьюї у другій половині XIX століття. Однією з причин невдоволення чинними на той час навчальними програмами в США та Західній Європі, як зазначає Г. Волченкова, було те, що предметний підхід до навчання мав фрагментарний характер і не давав цілісного уявлення про картину світу в усіх взаємозв'язках та суперечностях [16]. Саме тоді й виникла ідея проектно-тематичного (інтегрованого) навчання дітей молодшого шкільного віку, базована на поглядах прогресивних педагогів і психологів світу: Дж. Дьюї [], Ж. Піаже [], Л. Виготського [], Д. Колба [], Г. Уеллса [] та інших учених. Огляд наукових джерел дає підстави стверджувати, що названий метод не новий у педагогіці. Дослідники звертали особливу увагу на використання методу проектів як інструменту безпосереднього зв'язку між набутими знаннями й уміннями [4].

У вітчизняній педагогіці ідею проектної діяльності (проекування) обстоювали А. Макаренко [], В. Сухомлинський [] та ін. Метод проектів широко впроваджують у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів, тому доцільно з'ясувати сутність, структуру й особливості організації проектної діяльності в системі освіти.

Метод проектів (із грецької мови – шлях дослідження) – це система навчання, коли ті, хто навчається здобувають знання й уміння в процесі планування та виконання поступово ускладнених практичних завдань [4]. Н. Кубракова вбачає в аналізованому методі педагогічний інструмент формування самоосвітніх компетенцій особистості в умовах навчально-виховного процесу [4]. Метод проектів, на думку Г. Ісаєвої, зорієнтований на інтеграцію фактичних знань та на їх застосування й набуття нових (часто шляхом самоосвіти) [5]. З огляду на це, можна висловити припущення, що метод проектів – ефективний засіб формування творчої особистості, спрямований на здобуття інтегрованих знань людиною в процесі активної пошукової, дослідницької, творчої діяльності, до яких належить і

образотворча діяльність. У поданому контексті необхідно зазначити, що метод проектів має низку переваг. У межах окресленої проблеми варті дослідницької уваги такі:

- упровадження методу в навчально-виховний процес уможлиблює міждисциплінарну інтеграцію;
- використання методу проекту сприяє поєднанню індивідуальної й колективної діяльності студентів, що допомагає реалізовувати на практиці педагогіку співробітництва та оптимізує самореалізацію особистості;
- організація проектної діяльності забезпечує реалізацію потреб особистості в самостійній і практичній діяльності та дає змогу бачити результати своєї діяльності через набуття нових знань і життєвого досвіду [6].

За змістом диференціюють такі види проектування: проектування як творчість, потенційно властива кожній особистості; проектування як метод, що синтезує мистецтво й педагогіку; проектування без об'єкта як процес або образ життєвих функцій [68, с. 10].

На думку І. Сергєєва, проект – це «п'ять П»: проблема, проектування (планування), пошук інформації, продукт, презентація. «Шосте П» проекту – його портфоліо, тобто тека з усіма робочими матеріалами проекту [59].

Враховуючи такі особливості методу проекту, було обрано його як одну із педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. Оскільки образотворче мистецтво – як одне із видів художнього сприймання (живопис, графіка, скульптура, прикладне мистецтво) передбачає, по-перше, освітньо-пізнавальну та виховну мету у процесі навчання, по-друге – продуктивний результат у процесі викладання дисциплін мистецького циклу, який обов'язково планується, проектується, створюється уявний образ того, що буде створюватися. І водночас виховує естетично, сприяє формуванню емоційної культури майбутніх учителів.

Отже, формулюючи тему проекту, студенту потрібно окреслити назву

роботи, мету діяльності й завдання, хто і де використовуватиме результати. Розрізняють відкриті й закриті варіанти формулювання тем проекту. Відкриті вможливають більший ступінь свободи в способах розв'язання проблеми, дають змогу експериментувати, варіювати результат. Закрите формулювання теми передбачає чітко конкретне визначення того, що буде зроблене [13].

Зазначимо, що робота над проектом, як будь-яка творчість, вимагає від студента певного ступеня свободи, тому автор проекту має право змінювати послідовність викладу матеріалу, не включати окремі розділи з рекомендованого переліку або доповнювати те, що може покращити якість роботи [19]. Наголосимо, що структура побудови проекту в багатьох випадках залежить від його типу, специфіки навчального предмета, авторських педагогічних розробок із конкретної теми, що передбачає різну кількість етапів.

Автори педагогічних праць беруть за основу класифікацію або типологію проектів, запропоновану Є. Полат. Крім того, типологія проектів обґрунтована в роботах В. Гузеєва, П. Лернера, О. Пехоти, В. Симоненка та ін. Проектна діяльність майбутніх учителів початкової школи в образотворчій діяльності – це динамічний неперервний цілеспрямований процес їхньої творчої активності, спрямований на розв'язання мистецьких завдань із розробки ідеї, її реалізації й отримання результату проектної діяльності (рисунок, графіка та ін.), що зумовлює зміни об'єктивного та суб'єктивного характеру розвитку сутнісних сил особистості студентів.

Проектна діяльність має низку позитивів: дає студентам змогу самостійно або в групі виявити себе, максимально апробуючи свої можливості; спробувати власні сили, використати свої знання, принести користь і продемонструвати публічно досягнутий результат. Така діяльність спрямована на розв'язання цікавої для них проблеми, що сприяє розвитку самостійності у формуванні студентами мети майбутньої діяльності та має практичний характер. Метод творчих проектів як спосіб навчання студентів образотворчій діяльності – це комплексне методичне утворення, що синтезує



традиційні та нетрадиційні прийоми навчання. На різних етапах студент добирає необхідні методи і прийоми роботи, що збагачують навчальний процес. Результати виконаних проектів повинні бути матеріальними, тобто оформленими у визначений спосіб (презентація, рисунок, відеофільм, буклет, збірник, фотOVERнісаж тощо).

Для виконання творчого проекту студенти повинні розробити відповідні документи і план роботи з виконання творчого проекту, критерії, яким має відповідати задуманий виріб (ескіз виробу, рисунок, графіка, послідовність виготовлення виробу тощо).

Алгоритм роботи над проектом: організація проекту (вибір теми й мети проекту; формулювання проблеми; гіпотеза її розв'язання) → планування виконання проекту (добір джерел інформації; опис бажаних кінцевих результатів; розподіл завдань) → дослідження теми проекту (збір необхідної інформації; аналіз зібраних відомостей; висновки, пропозиції) → результати проекту (оформлення проекту; демонстрація (презентація) проекту; оцінювання проекту) [Савченко Л. О. Застосування].

**Творчий проект** завжди вимагає творчого підходу, у цьому сенсі будь-який проект можна назвати творчим. Творчі проекти передбачають специфічне оформлення результатів. Такі проекти, здебільшого, не мають детально відпрацьованої структури спільної діяльності учасників, оскільки вона тільки запланована й розвивається відповідно до жанру кінцевого результату, логіки спільної діяльності, інтересів учасників проекту. Слід домовитися про очікувані результати й форму їх подання (спільна газета, твір, відеофільм, драматизація, композиція, гобелен, рисунок, аплікація). Оформлення результатів проекту вимагає чітко продуманої структури.

У педагогічній освіті результатами творчого проекту можуть бути зразки виробів, рисунки, графіка, декорування, методичні розробки та рекомендації з виконання художньо-творчих виробів, макети й ескізи, художньо-творчі альбоми тощо.

А. Афанасенко рекомендує використовувати за заняттях з образотворчого мистецтва різноманітні виставки творчих робіт студентів, а саме:

– загальні виставки, де представлено роботи студентів від кожного класу чи групи; загальні експозиції можуть бути тематичними (за певною тематикою) і заключними (річними або напіврічними); у ході виставок-конкурсів роботи відбирають за віковою категорією, за вимогами до робіт тощо;

– колективні виставки, диференційовані на:

а) тематичні виставки, основна вимога до проведення яких – «Нічого зайвого!»;

б) персональні виставки, де представлено роботи одного або кількох учнів; персональні портфоліо невеликі за обсягом;

– групові виставки – об'єднують певні групи учнів за такими критеріями, як загальні інтереси, тематика, технологія, техніка виконання; головне в такій експозиції – початок, що об'єднує;

– поточні виставки, що проводять безпосередньо на занятті, їхня мета – допомога в подоланні технічних і технологічних труднощів, пошук ефективних шляхів розв'язання проблеми, цікаві авторські рішення;

– підсумкові поурочні виставки, під час яких учні ознайомлюються з роботами своїх однокласників, оцінюють зроблене на занятті, їх поділяють на такі різновиди:

а) «живі вернісажі» – мобільні й короткочасні виставки, мають на меті виконувати завдання естетичного та виховного характеру, учасники виставки оцінюють результати роботи;

б) виставка-фриз – може стати елементом оформлення кабінету, оскільки всі роботи розміщують на стенді чи на стіні без проміжків, у вигляді стрічки-фризу; цей вид експозиції особливо доречний, якщо в роботах учасників є однакові елементи, які допомагають порівняти картини і представити їх як одне ціле [Афанасенко А. Ф. Організація].

Отже, робота студентів над творчими проектами в образотворчій діяльності сприяє розвитку творчих здібностей студентів.

Третя педагогічна умова – занурення студентів в активну образотворчу діяльність. З'ясуємо насамперед ключові поняття означеної педагогічної умови, а саме сутність феномена «активність».

Активність – це загальна характеристика живих істот, їхня власна динаміка як джерело перетворення або підтримки ними життєво значимих зв'язків із середовищем.

Активність завжди співвідноситься з діяльністю і проявляється як динамічна умова її становлення, здійснення і видозміни як властивість її власного руху. Для активності характерні довільність і надситуативність, що надзвичайно важливо для образотворчої діяльності [Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. – ВАТ «Прапор», 2005 р. – 640 с., с. 11].

Активність особистості розглядається у психології як здатність робити суспільно значимі перетворення у світі (у конкретній діяльності) на базі засвоєння матеріальної і духовної культури: проявляється у спілкуванні, вольових актах і творчості [Шапар В., с. 309].

Образотворчу діяльність розуміємо як один із видів продуктивно-творчої, художньої діяльності у процесі опанування дисциплін мистецького циклу, що моделює предмети і явища довкілля шляхом художньо образного їх перетворення, створює нові реальні продукти (рисунок, картини, графіку, дизайн, вироби і т. ін.).

Отже, образотворча діяльність за своєю сутністю передбачає вияв творчої активності особистості. Водночас ознакою творчої особистості є її активна позиція в підході до вирішення проблеми, оптимізм, упевненість у досягненні успіху, наявність креативного мислення.

Критерієм розвинутого творчого мислення можна назвати його позитивність мислення характеризує ставлення людини до своїх проблем і проблем людства, а також сприяє їх розв'язанню за допомогою конструктивних дій. Таке спрямування мислення дає змогу подолати

слабкість та обмеженість, людина свідомо контролює свої думки, почуття й емоції, у неї формується позитивна Я-концепція. Позитивність мислення відіграє значущу роль в образотворчій діяльності, сприяє досягненню успіху в поставлених цілях, знімає емоційну напруженість. Найчастіше мислення пов'язують з аналізом процесу створення і сприйняття художніх цінностей, формуванням художнього образу у свідомості суб'єкта та здібністю до чуттєвого співпереживання у процесі сприймання творів мистецтва.

Стимулами активізації студентів у процесі образотворчої діяльності виступають інтерактивні методи навчання.

Інтерактивним називають метод, за якого той, хто навчається, є учасником, щось виконує, говорить, керує, моделює, пише, малює тощо, тобто не постає слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Викладач і студент – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Викладач організовує процес навчання, проводить консультації. Результатів навчання можна досягти лише шляхом взаємних зусиль учасників освітнього процесу.

Із-поміж **інтерактивних методів навчання** слід насамперед виокремити роботу в парах. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання студентів, які опановують роботу в малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети. За умов парної роботи всі студенти в групі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватися. Робота в парах дає студентам час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед групою. Така діяльність оптимізує розвиток навичок спілкування, уміння висловлюватися, критично мислити, переконувати й вести дискусію. Використання аналізованого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть уникнути від виконання завдань. Під час роботи в парах можна швидко виконати справи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Робота «ротаційними (змінювальними) трійками» подібна до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання оптимізує активний, ґрунтовний аналіз та обговорення нового матеріалу для його осмислення, закріплення й засвоєння.

Роботу в малих групах варто використовувати для розв'язання складних проблем образотворчої діяльності, що потребують колективного розуму. Цю технологію застосовують в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи, наприклад, виготовлення художньої композиції, проекту, важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту й подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту й мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп у процесі підготовки та безпосередньо в образотворчій діяльності.

«Діалог», сутність якого полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це відображене в кінцевому тексті, переліку ознак. Діалог унеможливорює протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Усю увагу зосереджено на сильних моментах у міркуваннях інших осіб.

«Синтез думок» – дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи, але після об'єднання в групи й виконання завдань учні не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, із чим не погоджуються.

«Спільний проект» має аналогічну до діалогу мету та передбачає об'єднання в групи. Завдання, які отримують групи, вирізняються змістом і характеризують проблему з різних боків.

Зануренню майбутніх учителів в активну образотворчу діяльність сприяють робота в художніх студіях, гуртках, організація виставок студентських робіт, участь у конкурсах, вернісажах та в процесі педагогічної практики.

В умовах реформування української держави не тільки зростає роль освіти, але й змінюються її функції. Зміщення акцентів із системи знань на особистість вихованця, розвиток його духовних і моральних здібностей вимагають підготовки педагогічних кадрів, які спроможні демонструвати високий рівень емоційної культури. Це вмотивовує доцільність витлумачення емоційної культури як професійно значущої якості вчителя.

Емоційна культура вчителя схарактеризована як інтегративна якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління й саморегуляції; дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання та переживання вихованців, уможливаючи розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності. Емоційна культура вчителя являє собою складне структурне утворення, становлення компонентів якого залежить від результатів опанування студентами функцій педагогічної діяльності й від умов реалізації їхніх творчих можливостей. Емоційна культура – інтегральне, системне, динамічне утворення особистості вчителі, що маркує емоційну спрямованість типу, стилю і способів професійної поведінки та діяльності.

У розділі підсумовано, що емоційна культура вчителя – це відкрита поліфункційна система. Як системне утворення, вона містить низку структурних компонентів, має власну організацію, що вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і володіє інтегративними властивостями цілого, а не окремих її частин.

Емоційна культура виконує гуманістичну, адаптивну самоцільову й інструментальну функції. Самоцільова функція втілює цінність культури для особистості майбутнього вчителя як чинника її всебічного, гармонійного розвитку, як реалізацію її сутнісних сил, тобто орієнтованість культури на гармонізацію особистості вчителя. Інструментальна ж функція характеризує емоційну культуру майбутнього вчителя як засіб розв'язання педагогічних завдань, а саме орієнтованість культури на оптимізацію навчально-виховного

процесу. Гуманістична функція полягає в тому, що емоційна культура вчителя оптимізує становлення особистості учня, його творчої індивідуальності. Адаптивна функція пов'язана з підготовкою вихованців до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації.

Образотворче мистецтво розуміємо специфічне образне пізнання дійсності, в процесі якої створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття. Образотворче мистецтво виявляється як через загальне, так і через одиничне, специфічне, має певну емоційну цінність, художню завершеність, створює ту модель дійсності, яка не підвладна іншим. За сучасною класифікацією види мистецтва поділяють на образотворчі (графіка, живопис, скульптура) та образотворчо-утилітарні (архітектура, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво). Твори названих видів мистецтв існують у просторі, не змінюються й не розвиваються в часі. Вони різною мірою чуттєвої вірогідності відтворюють дійсність, що сприймається візуально. До універсальних засобів образотворчого мистецтва належать ті, що, хоч і різною мірою та в різному співвідношенні, використовують в усіх видах образотворчого мистецтва. До них зараховують малюнок, лінію, колір, форму.

Отже, образотворче мистецтво пронизує всі компоненти емоційної культури майбутніх учителів початкових класів.

## **РОЗДІЛ II**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

#### **2.1. Стан сформованості емоційної культури у майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва**

Констатувальному етапу дослідження передував пошуково-розвідувальний експеримент, метою якого було виявити наявні знання учителів-практиків та студентів щодо їхньої емоційної культури. З цією метою було насамперед розроблено тексти анкет (див. Додаток Б 1, Б 2). В анкетуванні брало участь 367 студентів 3 курсу художньо-графічного факультету Інституту мистецтв державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса) і 34 Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет (м. Кривий Ріг) та 87 учителів початкової школи загальноосвітніх закладів освіти. Проаналізуємо насамперед одержані відповіді вчителів-практиків.

Так, на перше запитання анкети «Що Ви розумієте під правильним мовленням учителя-словесника?» було одержано такі відповіді: «дотримання літературних норм вимови» – 72 %; «це літературне мовлення» – 12 %; «це красиве мовлення» – 5 %; «мовлення, яке відповідає правилам вимови» – 4 %; «це нормативне мовлення» – 7 %.

Щодо наступного запитання «Що означає поняття «комунікативні якості мовлення»?», то вчителі змогли відповісти таким чином: «уміння спілкуватися» – 78 %; «ініціативність мовлення» – 4 %; «правильне мовлення» – 20 %; «вміння спілкуватися з учнями та батьками» – 2 %.

На запитання «Які Ви можете назвати «комунікативні якості мовлення?» було одержано відповіді: «правильність» – 20 %; «чистота» – 14 %; «багате мовлення» – 23 %, «яскраве мовлення» – 35 % , «виразне мовлення» – 8 %.

Щодо запитання «Яке мовлення, на Вашу думку, можна назвати «образним»?» відповіді виявилися такими: «виразне» – 26 %; «емоційне» – 13 %; «яскраве» – 24 %, «багатий словник» – 21 %; «різноманітне» – 16 %.

Відповіді на запитання «Що Ви розумієте під «виразним мовленням»?» були такими: «образне» – 13 %; «яскраве» – 17 %; «емоційне» – 28 %;



«експресивне» – 23 %; «красиве» – 11 %; «правильна інтонація» – 6 %, «збудливе» – 2 %.

Відповідаючи на запитання «Які комунікативні якості мовлення вчителя-словесника потрібно було б виховати у Вас?», респонденти вказували на: «правильність» – 67 %; «багатство словника» – 22 %; «ініціативність» – 4 %; «емоційність» – 4 %; «виразність» – 3 %.

Отже, вчителі-практики орієнтуються в запитаннях, але чітких та повних відповідей дати не змогли, особливо це стосується запитання про «правильність мовлення». Учителі-практики назвали лише декілька комунікативних якостей, що засвідчує незнання ними комунікативних і мовленнєвих якостей, які притаманні вчителю-словеснику. Крім того, вчителі не змогли дати визначення таких комунікативних якостей мовлення, як «образність» та «виразність». Щодо відповідей стосовно розвитку їхніх комунікативних якостей мовлення, то більшість з них назвали тільки «правильність». Як бачимо, вчителі-практики не орієнтуються в дефініції «комунікативні якості мовлення».

Наводимо результати анкетування студентів 3-х курсів філологічних факультетів. Так, на перше запитання анкети «Яким, на Вашу думку, повинне бути мовлення вчителя-словесника?» було одержано такі відповіді: «правильним» – 49 %; «літературним» – 30 %; «відповідати правилам вимови» – 21 %.

Щодо наступного запитання «Що Ви розумієте під комунікативними якостями мовлення?», то студенти відповіли таким чином: «це вміння спілкуватися з учнями» – 43 %; «правильність» – 31 %; «виразність» – 8 %; «мовленнєва активність» – 16 %, «зрозумілість» – 2 %.

На запитання «Для чого вчителю-словеснику необхідно мати розвинені комунікативні якості мовлення?» майбутні вчителі-словесники відповіли: «бути зразком для учнів і батьків» – 24 %; «для того, щоб учні наслідували мовлення вчителя» – 23 %; «щоб батькам було приємно розмовляти з

учителем» – 20 %, «щоб спонукати учнів оволодіти красивим літературним українським мовленням» – 18 %, «слухати краще на уроках» – 15 %.

Щодо наступного запитання «Що означає така комунікативна якість, як «змістовність мовлення»?», відповіді виявилися такими: «повне розкриття основної думки висловлювання» – 67 %, «використання різних мовних засобів» – 18 %; «багатий словник» – 10 %; «різноманітність мовлення» – 5 %.

На запитання «Які засоби виразності українського мовлення Ви знаєте?», студенти назвали такі: «інтонація» – 39 %; «емоційно забарвлені слова» – 34 %; «використання метафор» – 16 %; «використання епітетів та порівнянь» – 12 %.

Відповідаючи на запитання «Коли можна сказати, що мовлення вчителя чисте і правильне», респонденти відповіли: «коли воно відповідає нормам української літературної мови» – 44 %, «якщо відповідає правилам вимови» – 38 %; «відсутність русизмів» – 10 %; «відсутність паразитизмів, діалектизмів» – 8 %.

На запитання «Які мовні засоби надають виразності й образності мовленню вчителя-словесника?» було одержано такі відповіді: «інтонація» – 38 %; «метафори» – 35 %; «порівняння» – 14 %; «епітети» – 13 %.

Щодо наступного запитання «Оцініть своє власне українське мовлення за 5 бальною шкалою з таких позицій: правильне, виразне, образне, логічне, словникове багатство», студенти оцінили таким чином (див. табл. 1.1):

Таблиця 1.1

## Оцінювання власного мовлення студентами

	Бали (у %)					
	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	0 (%)
Правильне	0	7	72	11	9	1
Виразне	11	36	47	4	2	0
Образне	6	20	45	19	9	1
Логічне	10	38	44	4	3	1
словникове	17	25	52	5	1	0

багатство						
-----------	--	--	--	--	--	--

З таблиці видно, що студенти з позиції правильності оцінили своє власне українське мовлення на 5 балів – 0 %; 4 – 7 %; 3 – 72 %; 2 – 11 %; 1 – 9 %; 0 – 1 %. Щодо виразності, студенти виставили такі бали: 5 балів – 11 %; 4 – 36 %; 3 – 47 %; 2 – 4 %; 1 – 2 %; 0 – 0 %. Стосовно оцінки образності мовлення студентів, було отримано такі результати: 5 балів – 6 %; 4 – 20 %; 3 – 45 %; 2 – 19 %; 1 – 9 %; 0 – 1 %; логічності: 5 балів – 10 %; 4 – 38 %; 3 – 44 %; 2 – 4 %; 1 – 3 %; 0 – 1 %. З позиції словникового багатства майбутніх учителів-словесників відповіли таким чином: 5 балів – 10 %; 4 – 30 %; 3 – 44 %; 2 – 4 %; 1 – 3 %; 0 – 1 %.

Так, узагальнюючи показники, можемо констатувати, що жодний студент не оцінив правильність свого мовлення «5» балами, переважна більшість оцінили своє мовлення «3» балами. Низькими виявились оцінки студентами й інших комунікативних якостей мовлення таких, як виразність, образність, логічність, багатство мовлення.

На запитання «Чи завжди Ви контролюєте своє мовлення: стимульоване, не стимульоване?» студенти відповіли: – стимульоване з позицій «так» – 2 %, «ні» – 97 %, «не знаю» – 1 %; не стимульоване з позицій «так» – 0 %, «ні» – 92 %, «подекуди намагаюсь» – 8 %.

Щодо останнього запитання («Якими комунікативними якостями повинен володіти вчитель-словесник на відміну від інших учителів?»), студенти відповіли таким чином: «правильність» – 72 %; «нормативність» – 19 %; «виразністю» – 5 %; «багатством словника» – 4 %.

Стосовно відповідей студентів філологічних факультетів можемо дійти таких висновків, що більшість з них не обізнані з поняттям «комунікативні якості мовлення», вони не можуть виокремити ці якості, визначити та їх схарактеризувати.

Логіка дослідження вимагає здійснити аналіз змістової лінії розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників у

програмно-методичних документах вищих навчальних педагогічних закладах освіти.

Провідну роль в опануванні майбутніми вчителями початкової школи системи знань, умінь і навичок з образотворчого мистецтва відіграє цілеспрямована, науково обґрунтована система навчально-виховного процесу вищої школи. Аналіз теоретичної спадщини вітчизняної педагогіки дає підстави стверджувати, що образотворче мистецтво має надзвичайно потужні творчо-розвивальні й виховні ресурси. Історично виправданим вважаємо той факт, що в змісті навчання початкової школи передбачене обов'язкове вивчення дисципліни «Образотворче мистецтво». Зміст теоретичної підготовки визначається навчальними програмами дисциплін, що складають змістовий компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання образотворчого мистецтва як засобу формування емоційної культури в навчально-виховному процесі відбувається в ході вивчення нормативних навчальних дисциплін (історії та культури України, культурології, естетики, філософії освіти), опанування методик викладання, засвоєння спеціальних курсів (із вишивання, килимарства, писанкарства, плетіння з бісеру, петриківського розпису, народознавства тощо) та під час педагогічної практики.

Проаналізуємо навчальні плани двох ВНЗ (ДЗ «Південноукраїнський національний університет ім. К.Д. Ушинського, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»), зокрема, дисциплін, у яких йдеться про формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи, та з'ясувати наявність у них змісту щодо формування емоційної культури (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

**Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів у педагогічній вищій школі (години)**

Дисципліни	К-сть годин / кредитів ECTS		Зміст дисципліни щодо компонентів і структурно-критеріальних характеристик емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи
	КП «КНУ»	ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	
1	2	3	4
I. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки. <i>З-поміж інших:</i>	1188 / 33	1341 / 37,3	Формування загальної культури майбутнього вчителя, педагогічної ерудиції; закладання основ базових професійних компетентностей
Філософія (філософія, релігієзнавство, логіка, етика й естетика)	270 / 7,5	189 / 5,25	Поняття культури, її структури та змісту, діяльності, методології, операцій логічно-образного мислення; становлення вмінь здійснювати логічні операції, закладання основ культури мислення; усвідомлення змісту, продуктів, засобів і результатів діяльності, значущості чуттєвості у визначенні продукту; розвиток емоційної активності й ініціативності
Культурологія	72 / 2	54 / 1,5	Поняття культури, її структури та змісту, інститутів культури, значущості духовної культури й її складової – емоційної, генези й тенденцій розвитку й передачі культури, закладання основ культури мислення та мовлення
II. Цикл природничо-наукової підготовки. <i>З-поміж інших:</i>	1152 / 32	216/6	Формування ключових професійних компетентностей майбутнього вчителя
Нові інформаційні технології та ТЗН	54 / 1,5	54 / 1,5	Удосконалення культури навчальної діяльності, освоєння інноваційних прийомів і технологій емоційної діяльності; закладання основ педагогічних здатностей
III. Цикл	6192 /	4788 / 133	Формування спеціальних

професійно-орієнтованої підготовки	172		компетентностей в галузі спеціалізації
Вступ до спеціальності	36 / 1	72 / 2	Умотивування до вчительської професії, усвідомлення змісту професійної культури й її складових, визначення напрямів самоосвіти й інтелектуально-емоційного розвитку; закладання основ культури розумової праці, культури навчальної діяльності
Педагогіка (загальна педагогіка, історія педагогіки, МВР, школознавство, дидактика, теорія виховання)	720 / 20	720 / 20	Становлення загальної та професійної поінформованості, стрижня професійної компетентностей; засвоєння знань щодо принципів і правил самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення в професійній та особистісній сферах; оволодіння педагогічною технікою, культурою педагогічного мовлення, розвиток педагогічних здібностей. Розвиток гностичних емоцій (від грецьк. «знання»), пов'язані з потребою в пізнавальній гармонії: бажання проникнути у сутність явищ, подив при зіткненні з проблемою, радість відкриття істини.
Психологія (загальна, вікова, педагогічна, основи психодіагностики)	486 / 13,5	504 / 14	Усвідомлення сутності процесу формування емоційної культури, її складових, функцій; ознайомлення й опрацювання засобів діагностики ступеня сформованості емоційної культури; технологій емоційного розвитку засобами навчально-виховного процесу;
			розвиток ініціативи; інтелектуальних емоцій, емоційної стійкості

Методики викладання предметів (математики, мови, природознавства, фізичної культури, праці, музичного мистецтва тощо)	1710/ 47,5	1404/39	Опрацювання логічних прийомів, завдань із логічним навантаженням, освоєння технологій емоційного розвитку особистості засобами навчальних предметів, удосконалення культури мислення та мовлення; формування емоційного контролю та самоконтролю; педагогічної техніки
Основи культури і техніки мовлення	108/3	108/ 3	Удосконалення педагогічної техніки; розвиток психологічної стійкості; інтелектуальних емоцій; емпатії; культури мовлення; педагогічних й емоційних здібностей Розвиток культури мовлення; емпатії
Основи сценічного та екранного мистецтва	54/1,5	-	Усвідомлення почуттів переживання виступає як особливого психічного стану, в якому сприймання та розуміння будь-чого, виступає в єдності з особистим відношенням до явища, яке сприймається та розуміється; переживання почуття як про особливий емоційний стан людини.
Образотворче мистецтво з методикою викладання	162/4,5	144/4	Ознайомлення зі стратегіями образотворчого мистецтва, з досягненнями світового та національного мистецтва, ознайомих з методами та методиками провідних художників-новаторів в педагогічній мистецькій освіті та спроможних виховувати у сучасній молоді естетичні почуття, художній смак, мистецтвознавчу обізнаність та надати знання в галузі основ образотворчої грамоти. Розвиток естетичних емоцій, пов'язані з ліричними переживаннями:

			насолада гармонією і красою об'єкта чи явища, насолода звуками, поетично-споглядальні переживання
Основи охорони праці	–	54/ 1,5	Усвідомлення технологічних основ культури емоційної та розумової праці; наукової організації праці вчителя; емоційне вигорання; сплеск емоцій
Педагогічні технології в початковій школі	108 / 3	36 / 1	Удосконалення емоційної та комунікативної компетентностей; педагогічної техніки; педагогічних здібностей; ініціативи; вмінь удосконалювати професійно значущі якості; ступінь контролю емоцій:: афекти (страх, гнів, радість), при яких ще зберігається орієнтація та контроль, та крайнє збудження (паніка, жах, сказ, екстаз, повний відчай), коли орієнтація та контроль практично неможливі.
<i>Варіативна частина циклу (вибір до 3-х спецкурсів)</i>			
Технологія проектування уроку в початковій школі	–	72/2	Засвоєння стратегій і тактик педагогічного керівництва розвитком емоційної культури молодших школярів засобами навчально-виховного процесу; принципів і правил самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення в професійній та особистісній сферах; розвиток здібностей; емоційного контролю та самоконтролю; психологічної стійкості; культури мислення, мовлення; культури розумової діяльності; розвиток
Формування творчої особистості дитини	54 / 1,5	72/2	
Педагогічна культура вчителя початкових класів		72 / 2	
Психодіагностична діяльність учителя початкових класів	72/ 2	-	



			комунікативних емоцій – виникають на основі потреби у спілкуванні. Це почуття симпатій, прихильності
Навчальна практика	324 / 9	378 / 10,5	Здобуття, закріплення та розвиток емоційної культури загалом

У Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського» (ДЗ «ПНПУ ім. К.Д. Ушинського») такий курс не читається, однак передбачено вивчення «Педагогічної майстерності» (108 годин/ 3 кредитів). У КПІ «КНУ» розроблено курс «Образотворче мистецтво з методикою викладання» має 162/4,5, а у ДЗ ПНПУ має лише 144 години та 4 кредити. На наш погляд, кількість годин обмежує знання та вміння студентів щодо розвитку теорії і методики викладання образотворчого мистецтва; про сучасний етап методів викладання образотворчих дисциплін в Україні; теорію композиційного поєднання форми і змісту, гармонії колірних сполучень; усвідомлювати взаємозв'язок кольору і форми у композиційному вирішенні орнаментів; історію декоративно-прикладного мистецтва України, його основні види; загальні параметри розвитку образотворчого мистецтва в контексті розвитку світової художньої культури.

Зазначимо, що в жодному навчальному плані не показано впровадження нових інформаційних технологій в освіту, що зумовлює необхідність володіння викладачем сучасними програмними й апаратними комп'ютерними засобами, та використання їх у своїй професійній роботі. Особливо це стосується фахівців з образотворчого мистецтва, які можуть використати комп'ютерну техніку не тільки в роботі з текстової, але й художньо-графічною, аудіовізуальною інформацією. Графічні редактори дозволяють досягнути таких ефектів, які неможливо виконати традиційними художніми засобами. Новітні комп'ютерні технології дають можливість користуватись

художніми засобами, які принципово не відрізняються від стандартних (пензлі, олівці, фарби та ін.).

Таким чином, зазначимо, зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи охоплює майже всі компоненти та складові емоційної культури студента.

Сучасні зарубіжні педагогічні концепції навчання молодших школярів образотворчого мистецтва ґрунтовані на інтеграції естетичного, емоційного, творчого та індивідуалізованого виховання. Унаслідок усебічного осмислення сучасних вітчизняних досліджень підсумовано, що засоби образотворчого мистецтва є основою змісту навчання молодших школярів. З огляду на це, науковці порушують питання про необхідність послідовного й систематичного формування умінь і навичок грамотного використання учнями засобів образотворчого мистецтва. Водночас зауважимо, що на змісті рекомендованих протягом останніх років програм для початкової школи з дисципліни «Образотворче мистецтво» негативно позначилися суперечливі підходи до оцінювання дитячої образотворчої діяльності, розбіжності в наповненні навчального процесу початкової школи, неналежне ставлення багатьох авторів до емоційного потенціалу засобів образотворчого мистецтва, що ускладнює емоційне сприйняття творів образотворчого мистецтва й виконання образотворчих завдань учнями.

На наш погляд, спільним недоліком різних варіантів навчальних програм є те, що в них недостатньою мірою виражена спрямованість на послідовний і систематичний розвиток майбутніх учителів через брак осмисленого наповнення змісту дисципліни «Образотворче мистецтво». Основна причина полягає у відсутності чіткого взаємозв'язку між малюванням, емоційним сприйняттям доквілля та творами образотворчого мистецтва. Серед позитивів у змісті схарактеризованих програм варто назвати спробу синтезу мистецтва, галузевої та міжгалузевої інтеграції. Таке змістове наповнення навчання емоційним потенціалом образотворчого мистецтва нейтралізує в початковій школі прогалину, що виникла через брак

навчального часу.

Як уже зазначалось в межах виокремлених і схарактеризованих компонентів було виокремлено критерії і показники для оцінювання рівнів сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва (Див. табл. 2.2). Опишемо їх.

**Когнітивний критерій** з показниками: обізнаність з видами образотворчого мистецтва; обізнаність з програми, підручниками, методичною літературою для учнів початкової школи; наявність знань щодо прояву емоцій і почуттів у спілкуванні з учнями, колегами.

**Мотиваційний критерій** з показниками: розуміння місця емоційної культури в майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи; наявність інтересу до виховання емоційної культури у своїх поведінці; бажання і прагнення до професійного вдосконалення емоційної культури вчителя.

**Поведінковий критерій** з показниками: наявність умінь створення сприятливої емоційної атмосфери під час занять образотворчої діяльності; впевненість у своїх емоційно-вольових можливостях регулювання поведінки в критичних ситуаціях; адекватна взаємооцінка і самооцінка вияву емоцій у різних ситуаціях.

**Прогностичний критерій** з показниками: уміння планувати й проектувати прояви емоцій у різних педагогічних ситуаціях спілкування з учнями; уміння проектувати прояви емоцій у спілкуванні з батьками учнів.

**Емоційний критерій** з показниками: наявність емпатії у процесі спілкування з іншими (учнями, батьками, колегами), вміння регулювати свій емоційний стан у конфліктних ситуаціях (Див. табл.)

**Високий рівень.** Студенти цього рівня обізнані з видами образотворчого мистецтва, з програмами: ДСПО в галузі мистецтва, з підручниками для початкової школи, методичною літературою; вміють і пояснити прояви емоцій і почуттів у спілкуванні з учнями і колегами; називають позитивні й негативні емоції. Вони розуміють сутність поняття

«емоційна культура вчителя»; виявляють інтерес і бажання до удосконалення своєї емоційної культури; прийоми створення сприятливої емоційної атмосфери під час образотворчої діяльності; впевнені у своїх можливостях щодо емоційно-вольової регуляції своєї поведінки в критичних ситуаціях; вміють планувати й проектувати прояви емоційної культури в різних педагогічних ситуаціях спілкування з учнями й батьками; виявляють емпатію до інших. Студентам цього рівня властиві адекватні взаємооцінка і самооцінка.

**Достатній рівень** формування емоційної культури в майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва характеризується тим, що більша частина істотних характеристик виявляється достатньою мірою. Студенти обізнані з емоційною культурою, натомість не завжди правильно її пояснюють; не завжди точно здатні визначити прояви позитивних і негативних емоцій, почуттів. Вони не завжди зацікавлені в підвищенні рівня власної емоційної культури; не зовсім впевнені у стійкості поведінки в складних ситуаціях; виникають складнощі в у спілкуванні; незавжди здатні об'єктивно оцінити ситуацію, рідко схильні до самоосвіти.

**Задовільний рівень** був властивий студентам, які не обізнані з видами образотворчого мистецтва, а також навчально-методичним комплексом; не змогли назвати прояви емоцій і як вони виявляються. Не розуміють сутність поняття «емоційна культура вчителя»; позбавлені інтересу до покращення своєї емоційної культури, знання прийомів створення позитивної емоційної атмосфери в образотворчій діяльності бажать бути кращими. Важко дається планування проявів емоційної культури, виникають складнощі у спілкуванні з оточуючими. Порушена здатність виявляти емпатію; самооцінка і взаємооцінка здебільшого неадекватні.

**Низький рівень** спостерігавсь у студентів, які не змогли назвати види образотворчого мистецтва, зовсім не обізнані з програмами та методичною літературою. Не знають, що таке емоційна культура та прояви емоцій. Не

виявляють бажання до удосконалення власної емоційної культури; не виявляють емпатію до інших. Не здатні проектувати прояви емоційної культури під час спілкування з батьками та учнями. Не сформовані вміння само- і взаємоконтролю; самооцінка і взаємооцінка неадекватні.

До кожного показника в межах кожного критерію було дібрано тестові діагностувальні методики і завдання. Опишемо їх.

### **Когнітивний критерій**

#### **Показник: Обсяг психолого-педагогічних знань**

**Мета:** виявити обсяг психолого-педагогічних знань студентів.

**Завдання 1. Процедура виконання.** Студентам було запропоновано назвати, що таке емоційна культура вчителя та вчителя початкових класів. З'ясувати, чи вони відрізняються; вказати види образотворчого мистецтва, прийоми створення сприятливої емоційної атмосфери під час образотворчої діяльності, навести по 1 прикладу застосування прийомів.

**Завдання 2. Процедура виконання.** Дайте власні «рецепти» удосконалення емоційної культури.

**Завдання 3. Процедура виконання.** Змодельуйте у вигляді логічної схеми структурні елементи емоційної культури.

**Завдання 4. Процедура виконання.** Випишіть основні поняття, з якими ви ознайомились під час ознайомлення з емоційною культурою. Використовуючи тлумачний словник та інші словники, дайте визначення цим поняттям.

#### **Показник: Знання особливостей власної емоційної сфери.**

**Завдання 1. Процедура виконання.** Назвіть асоціації, які б характеризували Вас самих: якщо тварина, то яка саме? Пора року? Погода? Квітка? Пташка? Риба? тощо.

**Завдання 2. Процедура виконання.** Відобразте емоції, які частіше найчастіше у Вас виникають, за допомогою тільки міміки і жестів. Поясніть, в яких саме випадках виникають ті чи ті емоції.

**Завдання 3. Процедура виконання.** Намалюйте на аркуші паперу свій настрій, вибравши кольори, якими найточніше він міг би передати свої відчуття. Проаналізуйте малюнок.

**Завдання 4. Процедура виконання.** Опишіть п'ять найкращих подій у своєму житті і п'ять найгірших подій. Як Ви вважаєте, чому ці події відбулися? Ваше ставлення до цих подій? Чи хотілося б Вам, щоб ці події відбулися знову?

**Показник: Продуктивність і доцільність застосування психолого-педагогічних знань**

**Завдання 1. Процедура виконання.** Заповніть таблицю, в якій вкажіть емоції, їх користь та шкідливість. Дайте відповідь на запитання: «Чи бувають почуття корисними або шкідливими?». Дослідіть будь-яке почуття.

**Завдання 2. Процедура виконання.** Визначте рівень емоційної культури та емоційний стан свого товариша в групі. Опишіть детально Ваші дії.

**Завдання 3. Процедура виконання.** Підготуйте доповідь про різні види мистецтва за допомогою мультимедійної презентації.

**Завдання 4. Процедура виконання.** Уяви людину, яка знаходиться поряд із тобою, яка розмовляє з тобою про те, що втратила повну довіру до людей. Твоя задача – навчити цю людину довіряти. Сформулюй слова, які ти скажеш їй? Обґрунтуй, чому вона має тобі повірити? Поясни, що довіра – це добре. Знайди переваги довіри.

**Мотиваційний критерій**

**Показник: Зацікавленість проблемою емоційної культури.**

**Завдання 1. Процедура виконання.** Підготуйте повідомлення, обравши одну з поданих тем: «Психологічне благополуччя та його ознаки», «Відчуття, емоції, почуття», «Виховання культури почуттів та способи їх прояву», «Взаємозв'язок почуттів і здоров'я».

**Завдання 2. Процедура виконання.** Вирішіть проблемну ситуацію. Наталія запізнилася на роботу, оскільки забула вимкнути праску, потім зламався автобус яким вона їхала на роботу. А ще від зупинки до місця роботи на Наталія напав собака. Коли жінка прийшла на роботи, начальник попросив пояснення за запізнення. Але Наталія подумала і вирішила, що вона невинна, що сталося. Як Ви думаєте, чи правильно вирішила жінка.

**Завдання 3. Процедура виконання.** Студенти групи по одному виходять посеред аудиторії і показують як вони виявляють свої емоції: «я радію так...», «я сумую так...», «я гніваюся так...», «я байдужий так...». Інші мають повторювати рухи, жести, міміку.

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Розуміння особистісної значущості емоційної культури для досягнення ефективності майбутньої професійної діяльності педагога.**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Прагнення до професійного самовдосконалення.**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Поведінковий критерій**

**Показник: Володіння способами створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Використання емоціогенних факторів дидактичного матеріалу для впливу на емоції учнів**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Емоційна виразність – невербальне самовираження в комплексі (жест, міміка, ритм, темп) – у нелінгвальному спілкуванні й пантоміміці**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Прогностичний критерій**

**Показник: Саморегуляція й самооцінювання психічного стану – мобілізація творчого стану в процесі педагогічної діяльності.**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Упевненість у собі як у вчителі.**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Адекватне самооцінювання.**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Емоційний критерій**

**Показник: Емоційний стан під час заняття**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: . Емпатія**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

**Показник: Емоційна спрямованість особистості вчителя**

**Завдання 1. Процедура виконання.**

**Завдання 2. Процедура виконання.**

**Завдання 3. Процедура виконання.**

**Завдання 4. Процедура виконання.**

Вияв емоційної культури був діагностований за допомогою методу експертного оцінювання компетентними особами. До уваги взято повноту, обґрунтованість і логічну послідовність відповідей студентів під час аналізу педагогічних ситуацій, володіння психолого-педагогічним глосарієм із проблеми емоційної культури. Кожна з ознак компонентів їхньої емоційної культури оцінена на основі трьох критеріїв: інтенсивності, частоти й усвідомленості вияву.

Методика вивчення рівнів сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва передбачала педагогічне спостереження за студентами в різних видах діяльності та спілкуванні, письмове опитування, бесіди, моделювання проблемних експериментальних ситуацій, анкетування студентів і вчителів початкових класів. До складу методики ввійшли як самостійно розроблені методи, так і



запозичені в інших авторів та адаптовані до віку досліджуваних, а саме:

- методика Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіна для аналізу розуміння емоційних станів людей, зображених на картинці, опису емоцій за фотографіями [209];
- адаптований варіант методики Л. Цветкової [229];
- аналіз розуміння емоцій, які переживають інші люди, усвідомлення власних емоцій і методика вивчення емоційних реакцій на змішані зображення [210];
- методика О. Запорожця і Я. Неверович для вивчення емоційно зумовленої поведінки дітьми, способів вираження ними емоцій та емоційного передбачення [67];
- методика «сюжетних картинок», розроблена Р. Калініною [74].

Методики, що послуговували інструментарієм для проведення експериментальної частини дослідження, подано в додатку А.

У ході роботи був вивчений шляхом анкетування рівень поінформованості щодо феномена «емоційна культура». Основну увагу зосереджено на з'ясуванні таких аспектів: ступінь обізнаності вчителів і студентів стосовно проблеми формування емоційної культури, визнання респондентами актуальності та значущості емоційної культури, рівень володіння інформацією для трактування сутності поняття «емоційна культура», періодичність звернення майбутніх учителів початкових класів до емоційного аспекту виховання. Результати проведеного анкетування (див. додаток Б) систематизовано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати діагностування рівня поінформованості  
про феномен «емоційна культура»**

№ з/п	Рівні	Кількість випускників університету (у %)			
		2010	2011	2012	2013
		80 осіб	92 особи	90 осіб	98 осіб

1.	Високий	10,0 %	8,7 %	14,4 %	10,3 %
2.	Достатній	15,0 %	21,7 %	17,7 %	19,3 %
3.	Середній	40,0 %	37,0 %	35,5 %	39,8 %
4.	Низький	35,0 %	32,6 %	32,3 %	30,6 %

Аналіз відомостей, представлених у таблиці 3.2, засвідчує, що після закінчення університету випускники спроможні демонструвати емоційну культуру, сформовану переважно на низькому (30,6 % – 35,0 %) і середньому (35,5 % – 40,0 %) рівнях. Від 15 % до 21,7 % респондентів мали достатній рівень сформованості емоційної культури, лише 8,7 % – 14,4 % випускників виявляли високий рівень сформованості емоційної культури.

Для перевірки вірогідності поданих у таблиці 3.2 кількісних результатів щодо обстеження випускників стосовно рівня сформованості в них емоційної культури, проведено (паралельно з роботою компетентних суддів) соціологічне опитування випускників за допомогою анкет, бланки яких запропоновано в додатку Б. Анкета № 1 містила сім відкритих запитань, що не обмежують напряму й обсягу висловлювань респондентів. Унаслідок статистичного оброблення її матеріалів одержано промовисті відповіді випускників на поставлені запитання.

На перше запитання «Назвіть, будь ласка, навчальні дисципліни, у змісті яких висвітлена проблема емоційної культури взагалі й емоційної культури вчителя зокрема?» 82 % опитаних не змогли відповісти конкретно, лише 18 % респондентів зазначили один із двох предметів – «Психологія», «Основи педагогічної майстерності».

У межах другого запитання «Що ви розумієте під поняттям емоційної культури вчителя?» лише 5 % випускників зауважили, що це професійно значуща якість особистості вчителя, 43 % опитаних відповіли, що емоційна культура вчителя – це вміння визначати емоційний стан учнів за зовнішніми ознаками, 23 % студентів схарактеризували її як вміння вчителя стримувати власні негативні емоції, 15 % визнали, що емоційна культура – це ще й вміння підтримувати сприятливу емоційну атмосферу під час заняття. 12 %

випускників зазначили, що важливим складником емоційної культури вчителя є вміння вчасно пожартувати. Респонденти не змогли розширити своїх міркувань у руслі поставленого запитання, описати структуру емоційної культури та її функції.

На третє запитання «Яка, на вашу думку, роль емоційної культури в професійній діяльності педагога?» дві третини випускників (68 %) зазначили, що роль емоційної культури вкрай значуща, 3 % відповіли, що вона впливає на основний успіх діяльності педагога; 20 % опитаних висловили думку, що емоційна культура є лише однією з умов, які позначаються на ефективності діяльності вчителя.

Відповідаючи на четверте запитання «Що особливо важливе для Вас у вищівській підготовці в аспекті розвитку емоційної культури?», 45 % респондентів зауважили: «Нічого особливого». 22 % значущими назвали загальні теоретичні відомості про емоції, 29 % наголосили, що не одержали необхідних для майбутньої професійної діяльності вмінь спілкування з різними людьми, 5 % не відповіли на запитання.

Зафіксовано також відповіді на п'яте запитання: «Чи задоволені Ви якістю професійної підготовки в аспекті розвитку емоційної культури?». 34 % випускників дали негативну відповідь, 36 % виявили низький рівень задоволення, 9 % утрималися, лише 21 % випускників зазначили, що задоволені достатньою й середньою мірою своєю підготовкою в розрізі формування емоційної культури.

Аналіз відповідей на шосте запитання «Яких труднощів Ви найчастіше зазнавали під час педагогічної практики?» дав змогу сформулювати такий перелік складних моментів:

- добір методів коригування небажаних емоцій учнів (43 % опитаних);
- формулювання цілей уроку (37 %);
- індивідуальна робота з учнями (35 %);
- створення атмосфери творчої взаємодії з учнями в процесі навчання

(49 %);

– добір адекватних методів для посилення емоціогенності дидактичного матеріалу (41 %).

Крім того, більшість студентів (57 %) скаржилися на недостатню тривалість педагогічної практики.

На сьоме запитання «Що б Ви запропонували для подальшого вдосконалення підготовки майбутніх учителів в аспекті розвитку емоційної культури?» випускники відповідали більш активно і предметно. Понад дві третини (73 %) від загальної кількості запропонували посилити спеціальну підготовку майбутніх учителів у розрізі формування емоційної культури, наголошуючи на необхідності не тільки систематичної теоретичної, але й особливо практичної підготовки, зокрема на проведенні низки спецсемініарів, психотренінгів, ділових та організаційно-діяльнісних ігор. 25 % опитаних схилилися до введення форм навчання, що допомагають проводити професійне самодослідження майбутніх учителів у руслі пізнання особливостей власної емоційної сфери, формування певних умінь і навичок. 43 % респондентів зазначили, що навчальні програми містять предмети, які не становлять зацікавлення для студентів. Шляхом їх скорочення необхідно зосереджувати увагу на розвиткові професійно важливих рис особистості студентів через застосування інноваційних технологій навчання. За висловом респондентів, необхідно зменшити частку пасивних, «шкільних» методів навчання, посилити утилітарний ефект знань, умінь і навичок. 7 % не змогли чітко сформулювати свої пропозиції.

З огляду на завдання наукового пошуку, досліджено уявлення студентів про емоційну культуру як про професійно значущу якість особистості вчителя. Студенти відповідали на такі запитання: 1) назвіть, будь ласка, п'ять якостей, що характеризують ідеального вчителя, і п'ять якостей, які маркують антиідеал учителя; 2) чи потрібно, на Вашу думку, зважати на емоції учнів під час заняття? Аналіз отриманих результатів довів, що ніхто з опитуваних студентів не виокремив серед важливих якостей особистості вчителя

емоційну культуру. Описуючи якості, які характеризують ідеального вчителя, студенти майже не назвали тих рис, що розкривають емоційну сферу вчителя.

Із-поміж якостей, необхідних учителеві, 69,2 % студентів диференціювали насамперед професіоналізм (під професіоналізмом респонденти розуміють уміння викладати навчальний предмет), далі – зацікавленість у кінцевому результаті (38,4 %) і справедливість (30,8 %). Крім того, окреслені такі якості, як доброта (23,0 %) та емпатія (15,3 %). Риси, що маркують емоційну сферу особистості вчителя, розташовані відповідно на четвертому і п'ятому місцях. Серед негативних якостей студенти звернули увагу на такі якості, як невміння викласти предмет (61,6 %), байдужість (46,1 %), упередженість (38,4 %), безвідповідальність (15,3 %) і відсутність почуття гумору (7,7 %).

Більшість із респондентів сформулювала високі вимоги й до учнів. Ідеальному учневі, на їхній погляд, мають бути притаманні прагнення опанувати знання (61,6 % опитаних), старанність (48 %), посидючість (40 %), дисциплінованість (25 %), відповідальність (14,8 %), активність (7,7 %), уміння поважати вчителя й товаришів (7,7 %). Серед негативних рис опитані виокремили байдужість до предмета (63 %), лінощі (46,1 %), безвідповідальність (38,4 %), недисциплінованість (20 %), неповагу до вчителя (15,3 %), невихованість (8 %), пасивність (7 %).

Відповідь на друге запитання засвідчила, що більшість студентів (65 %), акцентуючи на необхідності врахування емоцій у навчально-виховному процесі, мають на увазі здатність співчувати учневі, виявляти при цьому тактовність і чуйність. Вплив емоцій на зміст та динаміку пізнавальних процесів був названий респондентами тільки після додаткових запитань. Отже, більшості студентів бракує усвідомленого й глибокого розуміння ролі емоцій у навчально-виховному процесі.

Результати спостереження за студентами та анкетування систематизовано в таблиці 3.3.

**Таблиця 3.3.**

## Емоційні бар'єри в повсякденному спілкуванні досліджуваних

Очевидність емоційних бар'єрів у повсякденному спілкуванні досліджуваних						
Курс	Не більше ніж 5 балів (емоційні бар'єри в спілкуванні практично не виникають)	6–8 балів (у досліджуваного наявні деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні)	9–12 балів («щоденні» емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми)	13 балів і більше (емоції перешкоджають налагодженню контактів з оточенням)		
II курс 170 осіб	0	20	80	70		
	0	11,8 %	47 %	41,2 %		
III курс 170 осіб	10	50	80	30		
	5,9 %	29,4 %	47 %	17,7 %		
IV курс 120 осіб	0	10	90	20		
	0	8,4 %	75 %	16,6 %		
V курс 210 осіб	0	110	70	30		
	0	52,4 %	33,3 %	14,3 %		
Вивчення конкретних емоційних бар'єрів						
	1. Невмі- ння керувати емоціями, дозувати їх.	2. Неадек- ватний вияв емоцій; негнучкість та невиразність емоцій.	3. Доміну- вання негативних емоцій.	4. Не- гнуч- кість і неви- разність емоцій.	5. Небажа- ння зближува- тися з людьми на емоційній основі.	
II курс 170 осіб	10	60	60	20	20	
	6 %	35,3 %	35,3 %	11,7 %	11,7 %	
III курс 170 осіб	60	70	20	10	10	
	41,2 %	35,3 %	11,7 %	5,9 %	5,9 %	
IV курс	40	30	10	20	20	

120 осіб	33,4 %	25 %	8,4 %	16,6 %	16,6 %
V курс	60	70	30	20	30
210 осіб	28,58 %	33,3 %	14,4 %	9,6 %	14,3 %

Як засвідчують відомості, подані в таблиці, у студентів другого курсу домінують негативні емоції (35,3 %); у 35,3 % констатовано неадекватний вияв емоцій, негнучкість і невиразність емоцій. У студентів III курсу (41,2 %) зафіксовано невміння керувати емоціями, дозувати їх. Лише 9,6 % респондентів п'ятого курсу стверджують, що не володіють негнучкістю й невиразністю емоцій. Це дає підстави говорити про наявність нагальної проблеми, сутність якої полягає в небажанні зближуватися з людьми на емоційній основі (14,3 % студентів п'ятого курсу), що призводить до конфліктів у сфері спілкування в системі «учитель – учень», «викладач – студент».

На наш погляд, таке становище зумовлене низкою причин:

- 1) недостатній рівень розвитку самоврядування у ВНЗ;
- 2) особливості вікового періоду (різні мотиви навчання у ВНЗ; різноманітність, поліспрямованість інтересів студентів; поєднання навчання з роботою);
- 3) діяльність студентських груп здебільшого обмежена навчальною роботою.

Унаслідок цього доводиться констатувати прикрий факт послаблення виховного потенціалу студентської групи.

Аналіз анкетних відповідей, результатів спостережень, вивчення проблеми формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи спонукає до низки концептуальних висновків.

1. Респонденти не достатньою мірою усвідомлюють сутність поняття «емоційна культура». Близько 37,33 % із них узагалі не спроможні сформулювати дефініцію. «Емоційну культуру» витлумачують як «стриманість, урівноваженість, уміння володіти собою під час вияву певних

емоцій», «уміння керувати власними емоціями, адекватно реагувати на різні ситуації». Крім того, зафіксовано й такі відповіді: «На мою думку, це розуміння, як і коли виявляти свої емоції, як ними керувати», «Контролювати свої емоції, стримуватися, уміти самовиражатися, за допомогою дорослих спрямовувати свої емоції в потрібне русло».

2. Педагоги вищої школи, мають різні погляди на емоційний аспект виховання: 7,2 % опитаних узагалі не в змозі сформулювати думку стосовно цього питання, 13,54 % надають перевагу естетичному вихованню, більшість старшокурсників (49,56 %) вважає однаково значущими як виховання емоційної культури, так і естетичне виховання. Характер отриманих результатів, на наш погляд, може бути пояснений, по-перше, бажанням залучити студентство до мистецької діяльності (живопис, музика, танці), по-друге, не усвідомленням розбіжностей в естетичному вихованні й вихованні емоційної культури особистості.

3. Емоційну культуру, за висловом 43,21 % студентів, повинні формувати вчителі початкової школи, згідно з міркуваннями 13,43 % респондентів – батьки (члени родини), третина опитаних (36,21 %) упевнена, що цю проблему мають розв'язувати у ВНЗ.

Отже, вивчення особливостей становлення емоційної культури дало змогу зафіксувати факт незбалансованого розвитку її компонентів у різних студентів загалом, а також в окремої особистості зокрема. Результати констатувального етапу дослідницько-експериментальної роботи підтверджують актуальність сформульованої нами проблеми дослідження, нагальність якої аргументована потребами сучасної педагогічної практики та зафіксованими суперечностями в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Рівень професійної підготовки майбутніх учителів, що вони здобувають в університеті, не дає змоги подолати труднощі, які виникають під час виконання навчально-виховних завдань і провадження педагогічної діяльності. Експериментально одержані дані про особливості розвитку емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя



послугували підставою для окреслення основних напрямів дослідницько-експериментальної роботи з формування названої якості в студентів.

## **2.2. Сутність експерименту з організації процесу формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи**

З огляду на завдання наукового пошуку доцільним вважаємо опис експериментальної частини дослідження, мета якого полягала в експериментальній перевірці комплексу педагогічних умов формування емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки студентів в університеті, а також в з'ясуванні емпіричних закономірностей і залежностей, урахування яких сприятиме підвищенню ефективності організації навчально-виховного процесу.

Формування емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів засобами образотворчого мистецтва ґрунтоване на готовності реалізовувати культурологічну спрямованість у процесі вивчення таких навчальних дисциплін: «Малюнок» (складання візерунків, орнаментів, написання ліній – прямих, похилих, овальних, хвилястих); «Робота з дитячою книжкою» (читання народних й авторських творів про працю людини, ставлення дітей до праці, їхнє бажання оволодіти секретами майстерності, про народних умільців); «Рідна мова» (розповіді за поданим зачином про вишитий виріб, створення казок та оповідань, складання алгоритмів-інструкцій щодо виготовлення витинанок, аплікацій, нескладних виробів – закладок, подушечки-гольника); «Композиція» (аналіз геометричних форм орнаментів візерунків, лічба стібків, вимірювання периметру серветки, гольника, розпізнавання й зображення найпростіших геометричних фігур під час складання власних узорів тощо); «Навколишній світ і природознавство» (різноманітність рослин і тварин (назви груп рослин і тварин, їхні суттєві ознаки, розкриття цінності для природи й людини, символіка застосування на

виробах декоративно-ужиткового мистецтва), фізичні властивості тканин, ниток для вишивання, характеристика рослинного і тваринного світу); «Образотворче мистецтво» (колористика, малювання з натури, по пам'яті, домальовування й розфарбовування візерунків декоративно-ужиткового мистецтва, стилізація зображень рослин, тварин); «Народознавство» (звичаї і традиції українського народу, семантичні ознаки рушників, серветок, народного одягу, загальні відомості про ремесла та промисли); «Музика» (створення певного настрою, співання пісень); «Письмо» (розвиток каліграфічних умінь під час складання оповідань, казок), «Драматична творчість» (пантомімічне зображення літер, слів).

У формуванні емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя особливе місце належить психолого-педагогічним дисциплінам: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Методика викладання образотворчого мистецтва». На підставі теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування емоційної культури, а також результатів констатувального експерименту диференційовано такі основні напрями дослідницько-експериментальної роботи:

1) розширення й поглиблення педагогічних знань майбутніх учителів, що слугує основою когнітивного компонента емоційної культури, шляхом уведення додаткового матеріалу до змісту курсів «Педагогіка», «Основи образотворчого мистецтва»;

2) розроблення і впровадження в процес педагогічної підготовки майбутніх учителів спецкурсу «Основи формування емоційної культури майбутніх учителів» для цілеспрямованого розвитку компонентів емоційної культури;

3) актуалізація мотиваційно-ціннісного та емоційно-чуттєвого компонентів шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності;

4) розвиток практико-поведінкового компонента в процесі проведення спеціально розроблених практичних занять із курсу «Основи формування емоційної культури майбутніх учителів»;

5) динаміка рефлексивно-прогностичного компонента в процесі проведення практичних занять із використанням елементів соціально-психологічного тренінгу.

Становлення емоційної культури відбувається не відразу, проходячи у своєму розвитку кілька стадій, що дало змогу виокремити етапи формувального експерименту.

I етап – підготовчий, метою якого є розвиток уявлень студентів про емоційну культуру, з'ясування технологічних особливостей образотворчого мистецтва, способів виготовлення та декоративного оформлення виробів, показ значущості емоцій для майбутньої педагогічної діяльності, розвиток когнітивно-пізнавального компонента.

II етап – пошуковий, що передбачає формулювання проблеми, пошук ідеї для виходу з емоційно запропонованої ситуації. Метою цього етапу є формування художніх умінь. Творчі завдання сприяють розвитку креативного мислення, до ознак якого зарубіжні дослідники Д. Крег [], Р. Кранфілд [], У. Моріс [], Д. Селі [] зараховують:

- флюенцію – пропонування численної кількості варіативних рішень;
- флексебільність – швидкість переключення однієї думки на іншу, зміна напряму думок, уміння оперувати думками з іншого перспективного міркування;
- оригінальність – створення нового, поєднання явищ різних сфер і з'ясування взаємозв'язків між явищами й думками;
- елаборацію – здатність удосконалювати рішення, докладно обробляючи їх [Голота].

Нам імпонує позиція вітчизняних дослідників В. Дяченко, В. Сироти стосовно значущості виокремлених ознак для розвитку конструктивного мислення майбутніх педагогів, розвивається практико-поведінковий компонент.

III етап – творчий, що спрямований на виконання студентами проектів, розроблених з огляду на індивідуальні нахили студентів і специфічні

властивості емоційного впливу. У цей час відбувалася перевірка та практична реалізація ухваленого на другому етапі рішення. Аналізований період роботи був сфокусований на розвиток якостей і властивостей особистості, інтересу до творчої діяльності, ініціативності й самостійності, а також на динаміку рефлексивно-прогностичного та емоційно-чуттєвого компонента.

Семінарські й практичні заняття в експериментальних групах організовані таким чином, що в процесі навчання були розширені, поглиблені та систематизовані знання, набуті на заняттях не тільки з курсу «Педагогіка», але й з інших предметів циклу гуманітарних і соціальних наук: «Філософія», «Психологія», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Методика виховної роботи» та ін.

У ході семінарських і практичних занять зосереджено увагу передовсім на загальних принципах вивчення педагогічних явищ; ролі емоцій у розвитку особистості; загальних ідей гуманізації освіти; основних напрямках гуманістичної психології; взаємозв'язку емоційних та пізнавальних процесів; методах емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів під час викладання окремих предметів у школі; методах вивчення й формування мотивації пізнавальної діяльності; методах вивчення особливостей емоційної сфери особистості.

Для реалізації завдань наукового пошуку на семінарських і практичних заняттях використано такі дидактичні технології: вільні прогресивні дискусії, ділові й рольові ігри, мікрОВикладання, мозкові атаки, ситуаційне навчання. Застосування названих технологій уможливило спостереження за особливостями процесу емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності в контрольних та експериментальних групах.

На початку опанування курсу проведено тестування студентів для з'ясування індивідуальних особливостей (для тестування використано особистісний багатофакторний тест Кеттела). Це дало змогу сформулювати достатньо повне уявлення про кожного конкретного студента експериментальних груп як про цілісну особистість та обрати адекватні до

індивідуальних особливостей підходи під час проведення спецкурсу.

У процесі експериментальної роботи посутню увагу звернено на спецкурс «Основи формування емоційної культури майбутніх учителів». Провідна мета засвоєння цього навчального курсу – підготовка майбутніх викладачів до позитивної взаємодії в системі «учитель – учень» із використанням можливостей емоційної сфери педагога та учнів. Окреслено комплекс завдань спецкурсу:

- надати студентам знання про засади емоційної культури вчителя і сформувати ціннісні орієнтації на творчість у педагогічній діяльності;
- актуалізувати потребу в підвищенні педагогічної майстерності, опануванні теоретичних і практичних засад емоційної культури;
- сприяти формуванню й розвиткові базових умінь, необхідних для S↔S взаємодії з учнями;
- розвивати емоційну сферу особистості майбутнього вчителя;
- допомогти студентів усвідомити індивідуальну своєрідність власної особистості та свою позицію в педагогічній професії.

В основу курсу покладено результати наукових досліджень О. Бодальова [], К. Ізарда [], А. Лутошкіна [], Я. Рейковського [], В. Семиченко [], П. Симонова [], Р. Хмелюк [], О. Чебикіна [], П. Якобсона [] та ін. У ході його розроблення звернено увагу на зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу, передбачених навчальним планом зі спеціальності.

Таблиця 3.4.

**Тематичний план спецкурсу  
«Основи формування емоційної культури майбутніх учителів»**

№ з/п	Теми	Кількість годин			
		1	2	3	4
1.	Роль емоцій у професійній діяльності вчителя. Емоційна культура вчителя.	2	2		4
2.	Емоційна сфера особистості та її розвиток. Емоційні особливості і властивості особистості.	2	4	2	6
3.	Емоційний потенціал дитячого колективу.	2	2		4
4.	Специфіка емоцій навчальної діяльності, їх діагностика.	2	6		8
5.	Методи саморегуляції емоційних станів учителя на занятті.	2	4		6
6.	Методи емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів.	2	4		6
	Усього	12	6	16	36

Примітки: 1 – лекції, 2 – практичні заняття, 3 – самостійна робота, 4 – усього годин.

На підставі розуміння спецкурсу як складника процесу поетапно організованої діяльності студентів із досягнення кінцевого результату – сформованості емоційної культури – діям студентів надано мотивованого і продуктивного характеру на кожній з основних стадій навчання: виникнення, становлення, період зрілості й перетворення [43, с. 14]. Це реалізоване за допомогою дотримання вимог поступовості, поетапності, наступності у формулюванні репродуктивних і проблемних завдань, розв’язання яких

студентами слід активно використовувати в процесі організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності на аудиторних і позааудиторних заняттях. Варто зазначити, що види діяльності студентів відповідали як основним цілям досліджуваного предмета, так і специфіці кожної з названих стадій розвитку засвоєваних знань, ціннісних орієнтацій, практичних умінь та навичок.

Із-поміж дидактичних засобів застосовано прийоми проблемно-пошукового характеру. Розроблення проблемних ситуацій базоване на врахуванні низки вимог до:

- 1) навчального матеріалу;
- 2) технічних можливостей створення проблемної ситуації;
- 3) рівня підготовки студентів до сприйняття проблеми;
- 4) виду й форми занять, під час яких створюють проблемну ситуацію.

Використано такі способи створення проблемних ситуацій:

1) аналіз протиріччя між новими фактами, явищами і старими знаннями за необхідності їх теоретичного пояснення й пошуку шляхів практичного застосування;

6) необхідність вибору потрібної інформації (ситуації із надлишковою інформацією);

7) використання суперечностей між набутими знаннями і практичними завданнями, що постають перед студентами;

8) спонукання до порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, правил та дій і їх узагальнення.

У ході вивчення методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності акцентовано увагу студентів на тому, що під час занять, крім проблемних і навчальних ситуацій, запропонованих викладачем для подання дидактичного матеріалу з певним емоційним ефектом, під впливом багатьох спонтанних чинників виникає численна група мимовільних емоціогенних ситуацій. Ці ситуації менш пов'язані зі змістом дидактичного матеріалу, вони спричинені, як правило, організаційними умовами навчальної діяльності та

внутрішніми станами учнів. Урахування цих ситуацій дає змогу викладачеві на мимовільному рівні вибудувувати власну стратегію коригування емоцій як в окремих школярів, так і в класі загалом. Питома вага останніх ситуацій безпосередньо залежить від ефективної реалізації довільно-дидактичних ситуацій. Іншими словами, що більш ефективно на занятті опрацьовані й реалізовані емоціогенні ситуації, пов'язані з викладом дидактичного матеріалу, то менше траплятимуться мимовільні емоціогенні ситуації відчужувального або негативного характеру. Також студенти ознайомлювалися з методами емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів: із методами регуляції, спрямованими на посилення емоціогенності дидактичного матеріалу; із методами коригування негативних емоцій учнів на занятті; із методами функційно-відновлювального характеру.

На формування емоційної культури студентів впливає не тільки зміст навчального матеріалу, але й інші фактори: форми та методи навчання, взаємини між учасниками навчально-виховного процесу, психологічна атмосфера занять та ін. З огляду на це під час семінарських занять були поєднані індивідуальні й групові форми роботи. Групові форми навчання в ході семінарських занять давали змогу наближати процеси сприймання та засвоєння, застосовувати теоретико-педагогічні положення, що впливають на підвищення рівня компетентності й глибину знань, на формування вмінь використовувати ці знання в конкретних педагогічних ситуаціях.

Серед основних дидактичних технологій проведення практичних і семінарських занять варто назвати групову дискусію, психотренінг, самодослідження та психолого-педагогічну діагностику, самопрезентацію, мікрвикладання, ділові й рольові ігри.

Групова дискусія як метод навчання, що допомагає зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних боків, уточнити взаємні позиції студентів, давала змогу зменшити їхній опір сприйняттю нової інформації, усуваючи емоційну упередженість. Така форма оптимізувала навчання студентів у розрізі аналізу реальних педагогічних ситуацій,



розвитку в них уміння слухати і взаємодіяти один з одним, сприяла демонструванню поліваріантного розв'язання більшості професійних проблем.

Наприклад. 1. Ви володієте своїм настроєм? Вважаєте це для себе неактуальним? Як, на Вашу думку, повинен діяти вчитель, якщо в нього поганий настрій, якщо він роздратований, незадоволений, збуджений, кожную хвилину готовий перейти до галасу, докорів, обрушити гнів на голови учнів, теж, зазначимо, не безгрішних? Чи можливо перебороти настрій? Чи потрібно його приховувати? Зокрема гнів, радість? Чи можливо ділитися з учнями лихом, яке з Вами сталося? Чи завжди Ви вмієте не дати волю поганому настрою?

Запропоновано, зокрема, комплекс завдань до дискусії «Вплив образотворчого мистецтва на формування емоційної культури майбутніх учителів». Хід дискусії вибудований з огляду на такі запитання: 1) Чи доцільно використовувати образотворче мистецтво в педагогічному процесі?; 2) Який вплив має використання образотворчого мистецтва на емоційний потенціал особистості?; 3) Які існують шляхи використання образотворчого мистецтва в навчально-виховній роботі з учнями молодших класів; 4) Хто з видатних діячів науки і мистецтва наголошував на важливості використання образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва в педагогічному процесі?; 5) Які мистецькі педагогічні технології Вам відомі.

Студентам запропоновано виконати домашнє завдання, послуговуючись низкою тестів і методик:

- шкала диференційованих емоцій;
- методика виявлення структури емоційної спрямованості;
- комплексний тест на з'ясування індивідуальних особливостей переживань;
- методика діагностики емоційного забарвлення слів запам'ятовування;
- тест «Неіснуюча тварина»;

- тест руки Беркліна, Піотровського, Вагнера;
- методика Спінгака для дослідження емоційної збудженості та емоційної стійкості;
- методика Рамуль для визначення порівняльного ступеня привабливості окремих хроматичних кольорів.

За одержаними результатами студенти робили узагальнення й аналізували свою емоційну сферу. Відповідно до підсумків виконання кожної методики склали стислу «формулу», включаючи до неї головний висновок про індивідуальну особливість, що виявили за допомогою методики.

Під час занять учні інсценували реальні ситуації. Наприклад: «Учитель іноземної мови (англійської, німецької). До Вас підійшов учень і сказав, що він зламав магнітофон. Ваші дії? (Як Ви виразите свої негативні емоції в розмові з учнем, колегою-учителем, директором школи?)». Або: «Ви – учитель технології. Учень подарував Вам квіти. Ваша реакція? (Як Ви виразите свої позитивні емоції в розмові з учнем, колегою-учителем, директором школи?) Після програвання ситуації учасники мали проаналізувати її, з'ясувавши, чому вони поводитися саме так, що вплинуло на їхню поведінку.

Був запропонований тренінг емоційних станів. Кожен зі студентів виконував роль викладача, працюючи за вибором із тим чи з тим завданням. Група намагалася вгадати, яку емоцію грає «викладач». Запропоновані ситуації сформульовано нижче.

I. Учень спізвився на урок. Продемонструйте: 1) радість; 2) захват; 3) смуток; 4) здивування; 5) байдужість; 6) доброту; 7) переляк; 8) розгубленість; 9) гнів; 10) роздратування.

II. Викличте учня до дошки:

1) спокійно; 2) із гумором; 3) життєрадісно; 4) байдуже; 5) доброзичливо; 6) з іронією; 7) гнівно; 8) зацікавлено; 9) байдуже; 10) весело; 11) стурбовано; 12) зі смутком.

Для розвитку емоційної виразності студентам запропоновано такі

вправи:

Використовуючи міміку, жести, продемонструйте:

- 1) що Ви незадоволені поведінкою учня на уроці;
- 2) Ви помітили, що учень, виконуючи контрольну роботу, намагався зазирнути в зошит сусіда;
- 3) Ви звернули увагу, що учень на Вашому уроці виконує домашнє завдання з іншого предмета;
- 4) Ви незадоволені відповіддю учня біля дошки;
- 5) Ви задоволені відповіддю учня біля дошки;
- 6) зробіть зауваження;
- 7) Вас здивувала відповідь учня, який не встигає;
- 8) допоможіть учневі під час відповіді біля дошки;
- 9) Ви увійшли до класу після перерви, спробуйте привернути увагу класу;
- 10) Ви виступаєте з важливою доповіддю, в аудиторії одна особа починає заважати. Нейтралізуйте її за допомогою методу переключення уваги.

Основою для формування позитивних якостей особистості слугує єдність свідомості, почуттів і поведінки. Духовні цінності засвоюються через переживання, а не через логічне розуміння та запам'ятовування. Тому у формуванні емоційної культури як якості особистості важливого значення надано вихованню гуманних почуттів. У формуванні емоційної культури особливу роль відіграє налагодження доброзичливих стосунків між викладачем і студентами, у студентській групі. Для створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях ми разом зі студентами розробили вимоги до поведінки учасників дискусії, до аналізу й оцінювання діяльності товаришів, правила критичних висловлювань.

У процесі занять студенти виконували вправи, що сприяли розвиткові вмінь бачити й розуміти емоційні стани іншої людини. Наприклад, студентам були запропоновані такі вправи:

– погляньте, як сидить хто-небудь з учнів (студентів) під час розмови з викладачем, уважно придивіться до його пози та запам'ятайте її; потім удома відтворіть її своїм тілом, результати запишіть;

– вправа «Кольори емоцій» (обраний ведучий виходить з аудиторії, а студенти загадують між собою колір (для початку бажано один з основних – червоний, зелений, синій, жовтий); коли ведучий повертається, усі учасники своєю поведінкою, переважно емоційним станом, намагаються зобразити цей колір, не називаючи його; ведучий повинен відгадати, що це за колір).

У ході дослідження проведено тренінгові вправи для апробації виокремлених педагогічних умов.

Заняття 1 – організаційне. Відбувається знайомство педагога з групою студентів. Обговорюють програму занять, вивчають очікування студентів від курсу, формують правила поведінки на заняттях. Студенти можуть самостійно запропонувати перелік правил або скористатися тими, що подає педагог. Зазвичай, до списку таких правил входять:

- 1) щирість;
- 2) висловлювання від свого імені (я-висловлювання);
- 3) обговорення того, що відбувається безпосередньо в групі в певний момент (правило «тут і зараз»);
- 4) увага до того, хто говорить;
- 5) конфіденційність.

Заняття 2 – «Комплімент». Кожне заняття починається з ритуалу привітання. Учасники налаштовуються на спільну роботу, говорять один одному компліменти.

Мета такої вправи – подолати скутість учасників на початку заняття, розвивати емпатію, формувати навички бачити позитивні якості оточення.

«Рахунок» – вправа з розряду «криголамів», її застосовують із початку заняття для зняття внутрішнього напруження студентів. Педагог зазначає певну цифру, що не перевищує кількість осіб у групі. Названа кількість учасників встає. У ході виконання вправи необхідно досягти синхронності,

учасники не повинні радитися.

Мета – згуртування групи шляхом спільного й одночасного виконання вправи, розвиток внутрішньогрупової емпатії, ліквідація індивідуальної непогодженості через різні психологічні типи.

Заняття 3 – «Перше враження». Студенти описують себе для незнайомої людини, яку необхідно зустріти вперше в публічному місці. Потрібно схарактеризувати свою поведінку, місце розташування, жести, міміку.

Мета – усвідомлення свого внутрішнього становища через зовнішні ознаки, розвиток навичок «читання» іншої людини за зовнішніми рисами.

Заняття 4 – «Ланцюжок асоціацій». Один з однокласників кидає м'яч комусь із групи, називає поняття, яке маркує емоційний стан людини або особистісні якості (доброта, образа та ін.). Наступна особа, перекидаючи м'яч далі, називає свою асоціацію на це поняття. М'яч може зробити один або кілька кіл.

Мета – розкрити внутрішній світ учасників через асоціації на суттєві для них поняття, більш глибоко проіннятися внутрішнім світом партнерів.

Заняття 5 – «Увага іншим». Однокласники утворюють два кола – зовнішній (А) і внутрішній (В). Кожен А дає позитивну оцінку якості В. Той повторює сказане А, приймаючи позицію, та додає щось за заданою схемою: «Крім того, я ще...». Потім студенти зміщуються на одну особу, обмінюючись партнером, і продовжують виконання вправи доти, поки не поговорять із кожним членом групи. Після цього А та В можуть помінятися місцями.

Мета – розвиток навичок позитивного мислення, прийняття похвали, зворотний зв'язок.

Заняття 6 – «Портрет». Кожен зі студентів вибирає собі «об'єкт» та описує його характер, звички, зображує психологічний портрет. Папірці із записами віддають педагогові, який читає їх уголос. Решта намагається вгадати, про кого йдеться.

Мета – виявити симпатії учасників групи, налагодити зворотний

зв'язок, розвинути навички аналізувати характер іншої людини, актуалізувати емпатію.

Заняття 7 – «Контрабанда». Учасників поділяють на 2 групи. Одна з них – «контрабандисти», друга – «митники». Контрабандисти ховають якийсь дрібний предмет. Завдання «митників» – здогадатися за зовнішніми ознаками й поведінкою «контрабандистів», у кого з них схований цей предмет. Мета – розвиток навичок невербального спілкування.

«Прощання» – ритуал прощання з побажаннями на майбутнє.

Для актуалізації емоційного відгуку використовують комплекс вправ, поданих нижче.

1. Вправа «Комплімент». Студентам формулюють завдання: «Ви можете вільно пересуватися по аудиторії, підходити до будь-якого студента й обмінюватися компліментами, добрими побажаннями, похвалою. Потрібно спробувати намалювати емоції, які ви відчули від однокурсника. Сміливіше, не соромтеся, можливо, цей товариш чимось допоміг вам у процесі роботи, подякуйте йому. У такий спосіб обійдіть усіх учасників гри». Для цієї вправи використовують ліричну музику. Вправу виконують упродовж 15-20 хвилин. Метою є актуалізація в студентів емоційно-чуттєвої сфери, що дає змогу дарувати оточенню приємності, відчувати їхню радість від добрих слів.

2. Вправа «Настрій». Для тренування емоційно-чуттєвого, мотиваційно-ціннісного компонента як складників емоційної культури, студентів розподіляють за парами. Один з однокласників говорить фразу, що виражає його стан, настрої або відчуття. Після цього другий повинен ставити йому запитання, щоб уточнити та з'ясувати деталі. Наприклад, «Сьогодні мені сумно». А інший запитує: «Ти сумуєш тому, що отримав погану оцінку?». Вправу вважають виконаною, якщо у відповідь на розпитування учасник отримує три стверджувальні відповіді – «так». Це заняття дає студентові змогу поставити себе на місце іншого, задуматися про його думки, почуття й мотиви поведінки. У подальшому набутий досвід допоможе налагоджувати контакт з однолітками та дорослими, тобто оптимізує процес соціалізації.

3. Вправа «Дзеркало». У ході іншого тренінгу студенти діляться на пари і стають обличчям один до одного. Один – ведучий, другий – відомий. Ведучий починає робити повільні рухи руками, ногами, тулубом під музику. Потрібно відтворити рух одnogрупника як дзеркальний образ. Через 5 хвилин відбувається зміна ролей. Після завдання учасники обмінюються своїми відчуттями. Вправу виконують протягом 15 хвилин. Таке ігрове заняття допомагає в невимушеній формі на невербальному рівні розвивати почуття емпатії.

4. Вправа «10 якостей». Студентам пропонують записати на картці 10 різних моральних і психологічних якостей, наприклад: доброта; терплячість; уміння співчувати; допомога одnogрупникам; старанність; веселість; творчі схильності; допитливість, жага до знань; спокій, миролюбність; уміння слухати. Список може бути змінений від тренінгу до тренінгу. За необхідності педагог пояснює значення цих якостей.

5. Вправа «Міміка». Групі пропонують три типи ставлень: позитивне (любов, симпатія, товаришування); байдужість; негативне (злість, агресія, відраза). Одному студентові необхідно вийти, від з'ясовуватиме ставлення до нього інших членів групи. Ведучий розподіляє ролі. Студент повинен виражати названий емоційний стан за допомогою міміки.

У ході наукового пошуку також розроблено проект для вчителя початкової школи. На відміну від точних наук, такі завдання закликають виховувати почуття в студентів, розвивають емпатію. Нижче подано ігри та вправи на формування емоційної культури майбутніх учителів.

Гра 1 «Знайомство». Мета – зближення членів групи один з одним, налагодження довірливих взаємин, емоційного контакту між ними. Кожен член групи за бажанням розповідає про себе. У разі необхідності вчитель допомагає висловитися, ставлячи запитання.

Гра 2 «Подарунок». Мета – розвиток емоційного сприйняття іншого студента. Учасникам групи пропонують зробити «подарунки» усім іншим (намалювати, описати, показати...). «Подарунок» – символічний, тому він

може бути чим завгодно: квітами, зірками з неба та ін. Гра допомагає висловити взаємні побажання, з'ясувати те, що заважає більш повному контакту, або вгадати побажання.

Гра 3 «Якби він був...». Мета – розвиток зацікавленості один в одному, емпатії, стимулювання експресії. Потрібно обрати ведучого, який залишить аудиторію на деякий час. Інші студенти вибирають одну особу з групи. Після повернення ведучий повинен сказати, хто був вибраний групою. Для цього він ставить запитання. Наприклад: «Якщо ця людина була б деревом (квіткою, твариною, кольором, погодою, порою року, предметом побуту та ін.), то якою б вона була?». За відповідями студентів він повинен здогадатися, хто вибраний групою.

Вправу можна повторювати декілька разів. Необхідно, щоб на запитання відповідало більше студентів, це допоможе помітити відмінності в сприйнятті одного студента.

«Проходження тренінгової групи суб'єктом загалом сприяє збагаченню соціально-перцептивного інтелекту, розширює компетентність у галузі спілкування, розвиває емпатію та сензитивність» [7, с. 17]. Учений С. Богомолів зауважував: «Основний найбільш загальний метод гуманізації будь-якого заняття з конкретної дисципліни полягає в тому, щоб залучити студента, його душу, інтелект до активного процесу пізнання і цим зробити його творцем не тільки особистого щастя, але й тих людей, заради яких він живе...» [20, с. 55].

У процесі формування емоційної культури було активно використане творче проектування (див. додаток ?, тема проекту: «Оформлення вишивкою ялинкових іграшок», «Дизайн-інтер'єра вишивкою»). Така форма роботи призначена для вироблення вмінь самостійно добирати способи розв'язання поставлених завдань, створювати «проект» організації предметного змісту й форми діяльності учнів. Ідеться про планування уроків або позакласних заходів, про добір навчального матеріалу для студентів, про прогнозування відмінних форм і видів діяльності учнів. Так, студенти розробляли план



позакласного заходу «Дизайн аксесуарів у різних стилях», «Мода сучасності», «Ательє мод», «Інтернет-газета з моди аксесуарів», «Інтернет-магазин». Потім за бажанням вони проводили фрагмент заходу перед студентами другого курсу. Багато хто зі студентів підготував наочні засоби навчання (презентації, вироби), які вони потім використовували під час педагогічної практики в школі.

Завдання на період педагогічної практики. «Щоб переконатися в тому, чи знаєте ви казки, розгадаємо кросворд. У виділених клітинках по вертикалі ви прочитаєте слово, що означає назву казки, яку будемо зображувати сьогодні на уроці».

1. І тягнуть всі:

Мишка за кицю,

Киця – хвостик у Сірка,

Сірко – онуччину спідницю,

А та бабуні фартуха.

Бабуня держить чоловіка,

Піт виступає на чолі,

Дід тягне ріпку, цупить, смика...

І ріпку витягли з землі!

2. Як звали ніжну, тендітну дівчинку, яка мала лише дюйм зросту?

3. Безтурботний, дерев'яний хлопчик, який не слухався свого батька.

4. Руденька. Хитренька, любить курей.

5. Ім'я сміливого героя з української народної казки.

6. Ім'я дівчинки, яка загубила кришталевий черевичок?

Відповіді: 1 – Ріпка, 2 – Дюймовочка, 3 – Буратіно, 4 – Лисичка, 5 – Котигорошко, 6 – Попелюшка.

Гра «Дослідники» – естетичне сприйняття навколишньої дійсності. Учні отримують конверти з набором геометричних фігур. «Зараз ми перевіримо, як ви знаєте геометричні фігури». На рахунок три школярі мають знайти та показати названі вчителем фігури.

Створення проблемної ситуації «Навіщо нам потрібні геометричні фігури?». У процесі бесіди розкриваємо поняття архітектури й будівництва, які закріплюються через творче завдання.

Творче завдання «Я майбутній архітектор» (робота в парах). 1 пара – будують із конструктора магазин. 2 пара – будують замок із геометричних фігур (куб, призма, конус, циліндр, куля). Звертаємо увагу на те, що кожний будинок має дах, стіни, двері, цоколь (фундамент), але цими ж елементами всі споруди відрізняються між собою.

Для розвитку емоційної культури бажано використовувати мотиви двох творів про одне явище природи, але по-різному представлене в цих віршах. Формуючи емоційну культуру, важливо проводити бесіди про задум малюнка, головний образ, засоби найбільшої виразності малюнків. Діти вже можуть уявити картину природи без попереднього спостереження, лише на основі художнього опису: поетичне слово підказує необхідні образи пейзажу. У цьому виді достатньо розвинуті чуйність до поетичного слова, уміння зіставляти картину природи з її описом, переносити свої уявлення на малюнок.

Унаслідок таких занять діти частіше починають розмовляти один з одним про те, як гарно навколо, їхній словник збагачується точним поетичним вираженням. Вірші допомагають створювати «кольорові малюнки». Діти вже не відчувають труднощів у пошуку сюжету для зображення, їм «зрозуміло, про що малювати».

У педагогічній роботі бажано використовувати сукупність методів і прийомів роботи, спрямованих на поглиблення сприйняття дітьми пейзажної поезії в такій послідовності:

- спостереження за читанням твору, розглядання ілюстрацій, малювання;
- читання твору, розглядання 1-2 картин, бесіда, малювання;
- читання твору, бесіда, малювання.

Систематичність і послідовність педагогічної роботи, пов'язаної з

розвитком емоційного сприйняття і творчості дітей, сприяє тому, що діти успішно справляються з поставленими перед ними програмними завданнями.

Під впливом навчання розвивається творчість і в дітей 7-8 років. Накопичення досвіду сприйняття віршів про природу, спостереження явищ, образів, які описані в них, сприяють тому, що діти постійно виявляють особливу чуйність до навколишньої природи, намагаються самостійно знайти її поетичну характеристику. У цій віковій групі дітей є певний запас естетичних знань. Вони виявляють самостійність у виборі теми, образів. У малюнках цих дітей помітні узагальнені образи, картини природи. Поряд із цим вони намагаються зобразити індивідуальні якості предмета, тієї чи тієї пори року, що описане в поетичних рядках.

Методику використання поезії для розвитку виразності малюнків можна ускладнювати. Слід зосереджувати увагу на спостереженні, що формує узагальнене уявлення про ту чи про ту картину природи, яка описана у віршах. Окреслення теми в цьому віці повинно спонукати дитину до вияву фантазії. Творча уява, яка розвивається в дітей, допомагає уявити надзвичайні образи, обрати оригінальні способи їх зображення.

Як підсумок до попередньої роботи можна провести з дітьми колективне заняття на тему «Зимова казка» або «Золота осінь». Це допомагає дітям більш повно виявити свої емоції, почуття. Таку велику роботу слід ретельно підготувати, бажано спочатку виконати нариси простим олівцем, а вже потім зображувати малюнок у кольорі. Під час творчої колективної роботи діти виявляють активність, взаємодопомогу, зацікавленість в успіху кожного, що сприяє не тільки естетичному та розумовому, але й моральному вихованню дітей.

Творчі завдання різного ступеня складності на вибір:

– на основі засвоєних способів виготовлення виробу створити нову іграшку (наприклад, білочку, лисичку, котика, зайчика, за допомогою додаткових деталей (вухка, лапки, хвостик, мордочка);

- створити нові вироби за власним задумом, комбінуючи конуси й циліндри (наприклад, клоун, лялька – тулуб може бути як конусом, так і циліндром, шапочка – конус);

- виготовити іграшки з картонних і напівкартонних конусів та циліндрів, із додатковими рухомими деталями, наприклад, лялька, у якій заплющуються й розплющуються очі (на обличчі замість очей потрібно зробити тільки отвори, а на смужці картону намалювати заплющені й розплющені очі, підклеїти смужку тасьмою позаду голови; тримаємо за бантики та рухаємо – очі то розплющуються, то заплющуються).

Творчі завдання другого ступеня складності на вибір:

- виготовити кілька варіантів однієї іграшки (застосовуючи відомі способи конструювання чи придумуючи нові);

- створити нову іграшку за розробленим власним варіантом складання паперу, оформлення виробу додатковими деталями;

- запропонувати сюжетну композицію, наприклад, «Святковий букет», «Акваріум».

Творчі завдання третього рівня складності на вибір:

- виготовити килимок чи листівку на фоні різної форми, самостійно дібравши декор і мотив орнаменту;

- виконати предметну аплікацію за власним задумом, використовуючи форму листочків для відображення характеристики образу, оформлення додатковими деталями (наприклад, очі в зайчика, рибки й т. ін.);

- підготувати сюжетно-тематичну аплікацію за власним задумом («Акваріум», «Казковий ліс»).

За розробленою комп'ютерною програмою студенти ознайомлюються з функційними можливостями та складають «пазли» – різноманітні тематичні зображення. Пазли – найдоступніші іграшки, які розвивають логічне мислення, увагу, пам'ять, уяву. Складання тематичних зображень розвиває образне й логічне мислення, навчає бачити суцільне в частковому; активізує

пізнавальні здібності молодшого школяра, психічні процеси (увагу, сприймання, пам'ять); формує навички класифікації окремих елементів за кольором, формою, розміром; оптимізує сприймання зв'язку між частиною й цілим; розвиває дрібну моторику руки, позитивно впливає на сприймання навколишнього середовища в емоційному вимірі.

Під час таких занять узагальнюються загальні відомості про пошукові системи, спеціалізовані сайти, особливості пошуку інформації й посилань у мережі Інтернет. У ході занять навчально-ігрового практикуму відпрацьовують низку операційних умінь студентів.

Проходячи педагогічну практику, студенти мали ознайомити учнів із використанням засобів художньої виразності, проводячи бесіди з образотворчого мистецтва на прикладі творчості видатних художників. Серед основних у контексті опанування виражальної мови мистецтва диференційовано такі вимоги: 1-й клас – навчати дітей розпізнавати зображені на картині предмети, явища, дії, висловлювати свою думку про картину (що й чому сподобалося); 2-й клас – характеризувати у творах мистецтва найбільш важливі особливості форми і змісту, виражати своє ставлення до твору (сподобалася картина чи ні, що привернуло увагу, які почуття виникли); 3-й клас – аналізувати відмінності у творах графіки, живопису, декоративно-прикладного мистецтва, мати уявлення про особливості пейзажу, натюрморту, портрета, розповідати про зміст твору (основна думка художника, як вона виражена) [127, с. 304–314 С. В. Коновець].

У ході наукового пошуку використано різнопланові форми й методи роботи, поєднано теоретичні фрагменти з практичною діяльністю, осмислено різні аспекти образної структури художніх творів, з'ясовано методичне значення виконаних композицій. Так, завдання «Образ-настрій» було спрямоване на аналіз емоційного аспекту художньої діяльності, акцентувало вагомість першого етапу роботи над композицією – створення задуму. Студенти виконували завдання в новій для них комбінованій техніці колажу.

Для настанови на активну творчу діяльність, подолання невпевненості застосовано методи психологічного тренінгу, прийоми генерування асоціацій і розвитку уяви. На нашу думку, такий підхід сприяв ефективному формуванню творчих здібностей майбутніх учителів, відмові від стереотипів, активному творчому пошуку.

Одне з ефективних завдань – складання опису-характеристики художнього твору. Студенти повинні ознайомитися з особливостями сприймання мистецтва дітьми у ході проблемного заняття, під час якого використовують методи діалогу, рольової гри, навчальної дискусії. Потрібно висловити власні думки з приводу влучності використання термінів, способу пояснення теми. Розповідаючи про художній твір, необхідно вдаватися до емоційного викладу матеріалу, демонструвати творчість і фантазію, обирати оригінальну й цікаву форму оповіді. Отже, завдання вможливає поєднання логічного та вербального типу дій, що позитивно впливає на формування емоційної культури. Попри брак обізнаності з методичними правилами, студенти засвідчили високий рівень готовності до професійної діяльності, логічність і винахідливість у складанні текстових матеріалів для дитячого сприймання. Такий результат можна пояснити високим розвитком творчої інтуїції, рефлексії, розумінням проблеми й достатнім рівнем композиційних знань.

Для дослідження емоційності у сфері художньо-образотворчого творчості дітей розроблено комплекс завдань. Запропоновано для сприйняття етюди одного об'єкта в різних колірних станах, наприклад, етюд глечика на тлі контрастного і спорідненого кольорів тканини; певний пейзаж у різний час дня й року, у різну погоду («феномен К. Моне»), за різного освітлення («феномен Н. Кримова»); композиції з інверсією силуетів, фрагментарні зображення, завдання на оптичні ілюзії та ін. Рівень сформованості емоційної культури можна описати за допомогою таких композиційних завдань, як: «Вулиця, на якій я опинився випадково»; творча характеристика емоційно забарвлених подій життя («Мій найрадісніший день», «Мій найважчий

день»); емоційна пам'ять образів, побачених у змінених станах свідомості («Місто, побачене вві сні», «Мій найрадісніший сон», «Мій найжахливіший сон» та ін.).

На заняттях зі спецкурсу проведено аналіз образу – персонажа епічного твору (аналіз мистецького твору), що можна вважати педагогічною технологією. Типи, структура вмінь і завдань з аналізу образу-персонажа вперше були обґрунтовані в методичній праці А. Ситченко [Ситченко А. Л. Пізнавально]. Названу технологію варто застосовувати в освітньому процесі, оскільки вона оптимізує вивчення творів образотворчого мистецтва, архітектури та дизайну. Людина психологічно сприймає зразки образотворчого мистецтва поступово, як і літературний твір. Спершу відбувається безпосереднє, поверхове сприйняття під час огляду. Далі зазнає активізації уява, доповнюючи побачене, що дає змогу осмислити ідейний зміст твору. Третя стадія – емоційна реакція як наслідок ідейно-художнього впливу мистецького твору на характер глядача. На відміну від сприйняття літературного твору, постадійне (візуальне, розумове та емоційне) сприйняття мистецького твору відбувається в більш короткий термін і залежно від характеру, темпераменту глядача може супроводжуватися мімікою та жестами. Що сильніший ідейно-художній вплив твору на глядача, то довше й виразніше його образ буде відтворюватися в пам'яті людини.

Отже, відтворення поетичних образів у малюнках – доступне завдання для дітей молодшого шкільного віку, що має велике значення для їхнього морально-естетичного виховання, розвитку творчих здібностей. Поезія й образотворче мистецтво, а також образотворча діяльність дітей допоможуть учителеві закріпити та поглибити елементарні, але дуже важливі знання про рідну природу. Завдання, які виконували студенти в ході дослідницької роботи, сприяли актуалізації, узагальненню й поглибленню теоретичних знань про засади емоційної культури, оптимізували корекцію, розвиток і вдосконалення сформованих умінь та навичок. У процесі формувального експерименту апробовано експериментальну методику формування емоційної

культури як професійно значущої якості особистості вчителя початкової школи, що реалізоване в описаних напрямках дослідницько-експериментальної роботи.

### **2.3. Порівняльний аналіз результатів формування емоційної культури майбутніх учителів**

Для з'ясування ефективності розробленої структурно-функціональної моделі формування емоційної культури, на заключному етапі дослідження відповідно до програми експерименту виконано порівняльний аналіз особливостей розвитку названої якості в студентів. До уваги взято результати прямих та опосередкованих педагогічних спостережень за суб'єктами навчально-виховного процесу, характеристики й самохарактеристики студентів, а також спеціальні діагностичні методики.

Згідно із загально визнаними вимогами до процедури психолого-педагогічної діагностики, для одержання достовірних результатів формувального експерименту необхідно не тільки простежити за динамікою опанування майбутніми вчителями основ емоційної культури, але й насамперед зафіксувати їхній вихідний стан до початку експериментального навчання. У зв'язку з цим на початку формувального експерименту дотримано всіх необхідних умов статистичного методу дослідження щодо формування контингенту експериментальної й контрольної груп, порівняно їх за допомогою процедур діагностичного зрізу.

Діагностичний зріз виконано після проходження студентами педагогічної практики на четвертому курсі для визначення рівневої сформованості емоційної культури студентів експериментальної та контрольної груп. Предметом для обговорення компетентними суддями та студентами кожної з груп обрані матеріали з педагогічної практики, конспекти лекційних занять і матеріали з підготовки до практичних та семінарських занять, що виконані в індивідуальному порядку як обов'язкова



документація. Вияв ознак компонентів емоційної культури оцінений у три етапи:

- усне теоретичне опитування за єдиними питаннями навчального матеріалу спецкурсу;
- аналіз педагогічних ситуацій і рішення завдань;
- аналіз конспектів уроків та позакласних заходів, а також проведених уроків.

Одержані відомості подано в таблиці 3.5, згідно з якою кількісні показники рівнів сформованості названої якості розподілені так: у контрольній групі високий рівень сформованості емоційної культури мали 15,2 % студентів, достатній – 32,6 %, середній – 23,9 %, низький – 28,3 %. В експериментальній групі 27,3 % студентів засвідчили високий рівень, 36,3 % – достатній, 18,2 % – середній і 18,2 % – низький рівень сформованості емоційної культури. Позитивні зміни відбулися в обох групах, однак у студентів експериментальної групи емоційна культура досягла значно вищих рівнів розвитку.  $\chi^2$ -критерій для експериментальної групи дорівнює 18,09, для контрольної групи – 4,39, тоді як значущим на 5 % рівні є тільки  $\chi^2 > 7,81$ .

**Таблиця 3.5**

**Результати дослідницько-експериментальної роботи  
з формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи**

№ з/п	№ Рівні сформованості емоційної культури	Кількість студентів (%)	
		Експериментальна група	Контрольна група
1	Високий	27,3 %	15,2 %
2	Достатній	36,3 %	32,6 %
3	Середній	18,2 %	23,9 %
4	Низький	18,2 %	28,3 %

Для більш точної діагностики досліджено динаміку розвитку окремих компонентів емоційної культури майбутніх учителів. Зміни в структурі

емоційної культури стосувалися насамперед пізнавального компонента. На початку формувального експерименту студентам обох груп запропоновано схарактеризувати зміст таких 15 основоположних понять, як емоційна культура, альтруїзм, почуття, емпатія та інші (див. додаток ?). Одержані результати засвідчили, що 58,7 % студентів контрольної групи і 56,8 % студентів експериментальної групи дали загалом правильну відповідь менше ніж на половину запитань. Якісний аналіз одержаних результатів довів, що студенти обох груп зазнавали аналогічних труднощів під час виконання цього завдання: не могли пояснити значення таких понять, як емпатія, рефлексія; поверхово тлумачили терміни емоційна культура, альтруїзм, емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності.

Унаслідок аналізу відповідей студентів, що отримані методом «поняттєвий словник» на прикінцевому етапі дослідження, підсумовано, що студенти експериментальної групи глибоко засвоїли такі поняття, як емоційна культура, емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності, саморегуляція емоційних станів, добре знають особливості розвитку емоційної сфери школяра в кожному віковому періоді, закономірності розвитку емоційної сфери особистості, чітко уявляють роль емоцій у розвитку особистості. Відповіді студентів контрольної групи, як і на початковому етапі дослідження, мали поверховий характер.

Особливо докладно студенти експериментальної групи розкривали зміст емоційної культури як професійно значущої якості особистості. Вони зазначали, що емоційна культура вчителя передбачає насамперед ставлення до кожного учня як до неповторної й самоцінної особистості; це виявляється в повазі до почуттів учнів, в умінні розуміти емоційні стани учнів, співпереживати невдачам і співрадіти успіхам учнів, створювати на уроках атмосферу довіри, розкутості; в умінні керувати власними емоційними станами; в умінні створювати психологічну атмосферу, що сприяє розвитку особистості кожного учня; в умінні добре орієнтуватися в емоційних явищах, станах і взаєминах особистості й колективу. Вивчення мотиваційного

компонента емоційної культури проведене шляхом тривалого педагогічного спостереження, за допомогою самооцінювання й експертного оцінювання, анкетування, інтерв'ювання, тестування студентів.

Одержані результати дають підстави стверджувати, що в студентів експериментальної групи виражена тенденція до розвитку пізнавальних мотивів емоційної культури: систематично демонструють інтерес до різних галузей гуманітарних знань 28,2 % студентів контрольної групи (проти 17,3 % студентів на початку формульованого експерименту) і 32 % студентів експериментальної групи (проти 18,1 %), педагогічні знання становлять зацікавлення для 28,3 % студентів контрольної групи (проти 21,7 %) і 36,3 % студентів експериментальної групи (проти 22,7 %). Найбільш значущі зміни помітні у виявленні інтересу до знань психології емоцій, що характерне для 28 % студентів експериментальної групи (на початку експерименту такий інтерес зафіксований у 15,9 % студентів, він несуттєво змінився в респондентів контрольної групи (20 % проти 16,67 %)).

Для виокремлення факторів найбільшого впливу на розвиток пізнавальних мотивів емоційної культури проведено анкетування студентів. Аналіз отриманих відповідей засвідчує, що на розвиток інтересу до педагогічних знань більше за все впливає безпосереднє спілкування з дітьми в період педагогічної практики, а також рольові ігри, розв'язання педагогічних ситуацій, ситуаційні вправи. Інтерес до знань із проблеми формування емоційної культури розвивається в процесі вивчення спецкурсу «Основи емоційної культури вчителя», написання курсових робіт, рефератів.

Емоційна культура як якість особистості вчителя виявляється в низці педагогічних умінь, оволодіння якими найбільш яскраво характеризує здатність учителя демонструвати емоційну культуру в навчально-виховному процесі. Рівень розвитку вмінь оцінений експертами за чотирибальною шкалою. Одержані дані відображено в таблиці 3.6.

**Таблиця 3.6.**

### **Динаміка розвитку**

**практико-поведінкового компонента емоційної культури (%)**

2.	Достатній.	25 %	38,6 %	21,7 %	26,1 %
3.	Середній.	43,2 %	29,5 %	41,3 %	43,5 %
4.	Низький.	18,2 %	9,2 %	26,1 %	17,4 %
<b>Емоційна виразність</b>					
1.	Високий.	16 %	20,4 %	17,4 %	17,4 %
2.	Достатній.	29,5 %	36,4 %	26 %	28,3 %
3.	Середній.	29,5 %	29,5 %	28,3 %	32,6 %
4.	Низький.	25 %	13,7 %	28,3 %	21,7 %

На початку формувального експерименту вміння створювати сприятливу емоційну атмосферу під час заняття продемонстрували на високому рівні 11,4 % студентів експериментальної групи та 13,0% студентів контрольної групи, на достатньому рівні – відповідно 22,7 % і 19,6 % студентів, на середньому – 45,4 % та 45,7 %, на низькому рівні – 20,5 % і 21,7 %.

На прикінцевому етапі дослідження це вміння на високому рівні було сформоване у 20,4 % студентів експериментальної групи і 15,2 % студентів контрольної групи, на достатньому рівні – відповідно у 29,5 % та 23,9 % досліджуваних, на середньому рівні – у 29,5 % і 43,5 %, на низькому – у 13,6 % та 17,4 % студентів.

Уміння використовувати емоціогенні фактори дидактичного матеріалу для впливу на емоції учнів на початку дослідження констатовано на високому рівні в 13,6 % студентів експериментальної групи й у 10,9 % студентів контрольної групи, на достатньому рівні – відповідно у 25,0 % та 21,7 %, на середньому – у 43,2 % і 41,3 % студентів, на низькому – у 18,2 % та 26,1 % студентів.

На прикінцевому етапі формувального експерименту це вміння на високому рівні було розвинуте у 22,7 % студентів експериментальної групи й у 13,0 % студентів контрольної групи, на достатньому рівні – відповідно в 38,4 % і 26,1 % досліджуваних, на середньому рівні – у 29,5 % і 43,5 %, на низькому рівні – відповідно в 9,2 % та 17,4 % студентів.

Після закінчення формувального експерименту емоційну виразність на високому рівні продемонстрували 20,4 % студентів експериментальної групи й 17,4 % студентів контрольної групи, на відміну від 16,0 % і 17,4 % студентів на початковому етапі дослідження; на достатньому рівні – відповідно 36,4 % і 28,3 % проти 29,5 % та 26,0 %. На середньому рівні емоційну виразність на прикінцевому етапі засвідчили 29,5 % студентів експериментальної групи і 32,6 % студентів контрольної групи проти відповідно 29,5 % та 28,3 %

студентів на початковому етапі дослідження, на низькому рівні – відповідно 13,7 % і 21,7 % досліджуваних проти 25,0 % та 28,3 %.

Порівняльний аналіз доводить, що найбільш суттєві відмінності помітні в рівнях розвитку таких умінь, як уміння створювати сприятливу емоційну атмосферу під час заняття й використовувати емоціогенні фактори дидактичного матеріалу для впливу на емоції учнів.

На заняттях із застосуванням інноваційних технологій (мікровикладання, ігрове проектування, психотренінг, «case study», мозкова атака) відповідно 38,6 %, 25,0 %, 27,3 %, 29,5 %, 40,9 % опитуваних студентів активно й цілеспрямовано оволодівали знаннями, уміннями та навичками; 29,5 %, 38,6 %, 31,8 %, 34,1 % і 36,4 % досліджуваних достатньо активно опановували знання, уміння й навички; 20,5 %, 29,5 %, 29,5 %, 22,7 %, 18,1 % студентів були недостатньо активними в засвоєнні знань; 11,4 %, 6,9 %, 11,4 %, 13,7 %, 4,6 % студентів засвідчили пасивність.

Таблиця 3.7

#### Оцінювання студентами рівня пізнавальної активності на заняттях

№	Мікровикладання	Творче проектування	Психотренінг	«Case study»	Мозкова атака
1.	38,6 %	25,0 %	27,3 %	29,5 %	40,9 %
2.	29,5 %	38,6 %	31,8 %	34,1 %	36,4 %
3.	20,5 %	39,5 %	29,5 %	22,7 %	18,1 %
4.	11,4 %	6,9 %	11,4 %	13,7 %	4,6 %

1 – активно й цілеспрямовано оволодівають знаннями, вміннями та навичками; 2 – достатньо активно опановують знання, уміння й навички; 3 – недостатньо активно засвоюють знання, уміння та навички; 4 – пасивні в оволодінні знаннями, уміннями й навичками.

Таблиця 3.8

#### Оцінювання студентами рівня емоційного стану

№	Мікровикладання	Творче	Психотренінг	«Case	Мозкова
---	-----------------	--------	--------------	-------	---------

	<b>дання</b>	<b>проектування</b>		<b>study»</b>	<b>атака</b>
1.	29,5 %	36,4 %	31,8 %	29,5 %	27,3 %
2.	38,6 %	38,6 %	40,9 %	38,6 %	31,8 %
3.	11,4 %	9,1 %	4,6 %	11,4 %	29,5 %
4.	20,5 %	15,9 %	22,7 %	20,5 %	11,4 %

1 – яскраво виражений позитивний;

2 – більш позитивний, ніж негативний;

3 – яскраво виражений негативний;

4 – байдужий.

Згідно з відомостями таблиці 3.8, 27,3 % – 36,4 % студентів демонстрували на цих заняттях яскраво виражені позитивні стани, 31,8 % – 40,9 % опитуваних перебували в більш позитивних, ніж у негативних станах, 4,6 % – 29,5 % відчували яскраво виражені негативні емоційні стани, 11,4 % – 22,7 % студентів залишилися байдужими.

Отже, під час проведення мікрОВикладання, ігрового проектування, психотренінгів, «case study», мозкової атаки студенти достатньо активно оволодівали знаннями, уміннями й навичками, переважав яскраво виражений позитивний або більш позитивний, ніж негативний, емоційний стан.

На підставі порівняльного аналізу одержаних експериментальних даних щодо компонентів розвитку емоційної культури сформульовано низку висновків.

1. Реалізація розробленої моделі позитивно вплинула на формування емоційної культури студентів, стимулювала процес опанування ними необхідного обсягу знань і вмінь. Як засвідчили дані підсумкового зрізу, у контрольній групі високий рівень сформованості емоційної культури мали 15,2 % студентів, достатній – 32,6 %, середній – 23,9 %, низький – 28,3 %. В експериментальній групі 27,3 % студентів продемонстрували високий рівень, 36,3 % – достатній, 18,2 % – середній і 18,2 % – низький рівень сформованості емоційної культури. Позитивні зміни відбулися в обох групах, однак у студентів експериментальної групи емоційна культура досягла значно

вищих рівнів розвитку.

2. Констатовано такі зміни в компонентах емоційної культури:

– для студентів експериментальної групи характерні суттєві зміни в розвитку пізнавального компонента емоційної культури, що виражене в усвідомленості, логічності, послідовності, цілісності знань із проблеми емоційної культури;

– відбулися зміни в розвитку мотиваційного компонента емоційної культури, зріс інтерес студентів до гуманітарних знань, зокрема до педагогічних, проте інтерес до знань із проблеми емоційної культури розвинувся тільки в експериментальній групі.

#### **2.4. Порівняльний аналіз рівнів сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва**

На констатувальному та прикінцевому етапах з метою перевірки ефективності розробленої методики на прикінцевому етапі дослідження було здійснено підсумковий зріз сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Студентам контрольної та експериментальної груп були запропоновані завдання аналогічні тим, що виконувалися на етапі констатувального зрізу. Аналіз образотворчої діяльності (емоційної культури) здійснювався за розробленою на констатувальному етапі експерименту системою критеріїв і показників.

Порівняльні дані рівнів сформованості емоційної культури студентів за когнітивним критерієм подано в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10**

**Рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах за когнітивний критерієм**



	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Обізнаність з комунікативними якостями	ЕГ	4	19,9	18,2	47,5	32,2	27,2	45,6	5,4
	КГ	4,3	6,9	16,5	24	30,1	38,4	49,1	30,7
Змістовність мовлення	ЕГ	3	15,6	16,1	51,9	26,3	24,3	54,6	8,2
	КГ	3,2	7	15,9	28	27,1	23	53,8	42
Виразність і образність мовлення	ЕГ	4	29,3	13,5	42,9	33,4	18,2	49,1	9,6
	КГ	3,2	4,5	12,3	18	34	37,5	50,5	40
Узагальнені дані	ЕГ	3,7	21,6	15,9	47,4	30,6	23,2	49,8	7,7
	КГ	3,6	6,1	14,9	23,3	30,4	33	51,1	37,6

Як видно з таблиці, в ЕГ відбулися відчутні позитивні зміни зі сформованості емоційної культури. Так, високого рівня сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Обізнаність з комунікативними якостями мовлення» досягли 19,9 % (було 4 %) студентів ЕГ та 6,9 % (було 4,3 %) – КГ. Достатній рівень був притаманний 47,5 % (було 18,2 %) ЕГ та 24 % (було 16,5 %) КГ. Задовільний рівень виявлено у 27,2 % (було 32,2 %) ЕГ та 38,4 % (було 30,1 %) КГ. На низькому рівні залишилось 5,4 % (було 45,6 %) студентів ЕГ та 30,7 % (було 49,1 %) – КГ.

Високого рівня сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Змістовність мовлення» досягли 15,6 % (було 3 %) студентів ЕГ та 7 % (було 3,2 %) – КГ. Достатній рівень було виявлено в 51,9 (було 16,1 %) студентів ЕГ та 28 % (було 15,9 %) – КГ. 24,3 %

(було 26,3 %) ЕГ і 23 % (було 27,1 %) КГ студентів продемонстрували задовільний рівень. На низькому рівні перебувало 8,2 % (було 54,6 %) ЕГ та 42 % (було 53,8 %) студентів КГ.

За показником «Виразність і образність мовлення» високий рівень виявлено у 29,3 % (було 4 %) респондентів ЕГ та 4,5 % (було 3,2 %) – КГ. 42,9 % (було 13,5 %) – ЕГ та 18 % (було 12,3 %) студентів КГ знаходились на достатньому рівні. 18,2 % (було 33,4 %) студентів ЕГ та 37,5 % (було 34 %) – КГ виявили задовільний рівень. 9,6 % (було 49,1 %) студентів ЕГ та 40 % (було 50,5 %) – КГ були на низькому рівні.

Порівняльні дані сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах за інтенційно-стратегічним критерієм подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів  
початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах за  
інтенційно-стратегічним критерієм**

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Уміння планувати, підтримувати і	ЕГ	4,2	19,7	19,8	37,5	31,4	37,2	44,6	5,6

Продовження таблиці 2.11

завершувати спілкування	КГ	4,4	6,2	17,9	25	29,7	30,8	48	38
Уміння орієнтуватися на співрозмовника	ЕГ	3,3	28,6	15,7	42,4	36,1	23,3	44,9	5,7
	КГ	3,9	15,1	16,9	24	30,8	30,9	48,4	30
Уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності	ЕГ	4,1	24,6	16,5	43,7	41,2	27,2	38,2	4,5
	КГ	3,3	8,2	14,6	26	39,1	37	43	28,8
Узагальнені дані	ЕГ	3,9	24,3	17,3	41,2	36,2	29,2	42,6	5,3
	КГ	3,9	9,8	16,5	25	33,2	32,9	46,5	32,3

Як випливає з таблиці, високий рівень сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Уміння планувати, підтримувати і завершувати спілкування» було зафіксовано в 19,7 % (було 4,2 %) студентів ЕГ та 6,2 % (було 4,4 %) – КГ. Достатній рівень був притаманний 37,5 % (було 19,8 %) – ЕГ та 25 % (було 17,9 %) студентів КГ. Задовільний рівень виявлено у 37,2 % (було 31,4 %) – ЕГ та 30,8 % (було 29,7 %) студентів КГ. На низькому рівні перебувало 5,6 % (було 44,6 %) студентів ЕГ та 38 % (було 48 %) – КГ.

Результати сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Уміння орієнтуватися на співрозмовника, передбачати його реакцію» засвідчили високий рівень був у 28,6 % (було 3,3 %) студентів ЕГ та 15,1 % (було 3,9 %) – КГ. Достатній рівень було виявлено у 42,4 % (було 15,7 %) студентів ЕГ та 24 % (було 16,9 %) – КГ. 23,3 % (було 36,1 %) студентів ЕГ і 30,9 % (було 30,8 %) – КГ під час виконання завдань продемонстрували задовільний рівень. На низькому рівні перебувало 5,7 % (було 44,9 %) ЕГ та 30 % (було 48,4 %) студентів КГ.

Сформованість емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності» свідчать, що 24,6 % (було 4,1%) респондентів ЕГ та 8,2 % (було 3,3 %) – КГ досягли високого рівня. 43,7 % (було 16,5 %) – ЕГ та 26 % (було 14,6 %) студентів КГ знаходились на достатньому рівні. 27,2 % (було 41,2 %) студентів ЕГ та 37 % (було 39,1 %) – КГ мали задовільний рівень. 4,5 % (було 38,2 %) студентів ЕГ та 28,8 % (було 43 %) – КГ залишились на низькому рівні.

Порівняльні кількісні дані сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за діяльнісним критерієм подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів  
початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах  
за діяльнісним критерієм**

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Правильність і чистота мовлення	ЕК	–	20,7	10,4	38,2	28,6	35,9	61	5,2
	КГ	–	23,4	10,5	44,4	29,8	26,7	59,7	5,5
Точність, логічність і послідовність мовлення	ЕК	3	28,4	14,9	46,5	33,2	24,8	48,9	0,3
	КГ	3,5	27,9	17,4	40,7	30,6	25,9	48,5	5,5
Виразність мовлення	ЕК	4,6	25	15,2	42,3	39,8	28,8	40,4	3,9
	КГ	3,4	30,3	15,8	42,6	34,7	24,1	46,1	3
Узагальнені	ЕК	2,5	24,	13,5	42,3	33,9	29,8	50,	3,1

дані			7					1	
	КГ	2,3	27, 2	14,6	42,6	31,7	25,6	51, 3	4,7

Як видно з таблиці, високий рівень сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Правильність і чистота мовлення» було виявлено у 20,7 % (було 0 %) студентів ЕГ та 23,4 % (було 0 %) – КГ. На достатньому рівні перебувало 38,2 % (було 10,4 %) студентів ЕГ та 44,4 % (було 10,5 %) – КГ. Задовільний рівень було виявлено у 35,9 % (було 28,6 %) студентів ЕГ та 26,7 % (було 29,8 %) – КГ. На низькому рівні перебувало ще 5,2 % (було 61 %) студентів ЕГ та 5,5 % (було % 59,7) – КГ.

Відповідно до результатів сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Точність, логічність і послідовність мовлення» високого рівня досягли 28,4 % (було 3 %) студентів ЕГ та 27,9 % (було 3,5 %) – КГ. Достатній рівень було виявлено в 46,5 % (було 14,9 %) студентів ЕГ та 40,7 % (було 17,4 %) – КГ. 24,8 % (було 33,3 %) студентів ЕГ і 25,9 % (було 30,6 %) – КГ продемонстрували задовільний рівень. На низькому рівні ще перебувало 0,3 % (було 48,9 %) – ЕГ та 5,5 % (було 48,5 %) студентів КГ.

За показником «Виразність мовлення» 25 % (було 4,6 %) респондентів ЕГ та 30,3 % (було 3,4 %) – КГ знаходилися на високому рівні. 42,3 % (було 15,2 %) студентів ЕГ та 42,6 % (було 15,8 %) – КГ піднялись до достатнього рівня. 28,8 % (було 39,8 %) студентів ЕГ та 24,1 % (було 34,7 %) – КГ залишилися на задовільному рівні та 3,9 % (було 40,4 %) студентів ЕГ та 3 % (було 46,1 %) – КГ перебували на низькому рівні.

Кількісні дані рівнів сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за інтенційно-стратегічним критерієм подано в таблиці 2.13.

Як видно з таблиці, на високому рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Уміння оцінювати комунікативні якості мовлення інших мовців, партнерів по

спілкуванню (взаємооцінка)» було виявлено в 21,7 % (було 3,9 %) студентів ЕГ та 16,3 % (було 4,2 %) – КГ. Достатній рівень був притаманний 36,1 % (було 18,5 %) студентів ЕГ та 32,4 % (було 19,4 %) – КГ. На задовільному рівні перебували 36,4 % студентів ЕГ (було 29,6 %) та 33,8 % (було 29,8 %) – КГ. Низький рівень був характерний для 5,8 % (було 48 %) студентів ЕГ та 17,5 % (було 46,6 %) – КГ.

Формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «Змістовність мовлення» засвідчив високий рівень у 27,3 % (було 2 %) студентів ЕГ та 23,6 % (було 2 %) – КГ. Достатній рівень було виявлено в 42,6 % (було 6 %) студентів ЕГ студентів та 39,5 % (було 6 %) – КГ. 26,5 % (було 22 %) студентів ЕГ і 22,1 % (було 24 %) – КГ продемонстрували

Таблиця 2.13

**Рівні сформованості емоційної культури майбутніх учителів  
початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах  
за рефлексивним критерієм**

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Вміння оцінювати комунікативні якості мовлення інших мовців, партнерів по спілкуванню (взаємооцінка)	ЕК	3,9	21,7	18,5	36,1	29,6	36,4	48	5,8
	КГ	4,2	16,3	19,4	32,4	29,8	33,8	46,6	17,5
Вміння оцінювати свої власні комунікативні якості мовлення (самооцінка)	ЕК	2	27,3	6	42,6	22	26,5	70	3,6
	КГ	2	23,6	6	39,5	24	22,1	68	14,8

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

задовільний рівень. На низькому рівні перебувало 3,6 % (було 70 %) – ЕГ та 14,8 % (було 68 %) студентів КГ.

Результати одержані за показником «Виразність і образність мовлення» свідчать, що 24,3 % (було 3,2 %) респондентів ЕГ та 18,6 % (було 3,1 %) – КГ стало на високому рівні. 39,3 % (було 18,2 %) – ЕГ та 36,4 % (було 17 %) студентів КГ досягли достатнього рівня. 33,1 % (було 28,5 %) студентів ЕГ та 29,9 % (було 29,8 %) – КГ були на задовільному рівні. 3,3 % (було 50,1 %) студентів ЕГ та 15,1 % (було 50,1 %) КГ залишились на низькому рівні.

Загальну динаміку сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи подано в таблиці 2.14.

Як видно з таблиці та діаграм, в експериментальній групі відбувся значний позитивний перерозподіл студентів щодо рівні розвитку комунікативних якостей мовлення на констатувальному і прикінцевому зрізах. Якщо до навчання високий рівень був тільки у 3,3 % у студентів ЕГ (та 3,2 % – КГ), то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 23,75 % студентів ЕГ (та 15,65 % – КГ). До достатнього рівня розвитку

комунікативних якостей мовлення піднялись до 36,1 % (було 14,1 %) студентів ЕГ (та 42,5 % – КГ) відповідно.

Сформованість емоційної культури на задовільному рівні було виявлено у 31,8 % студентів ЕГ (та 30,8 % – КГ) на констатувальному етапі, а на прикінцевому ці цифри скоротилися до 28,5 % (і 30,02 %) відповідно.

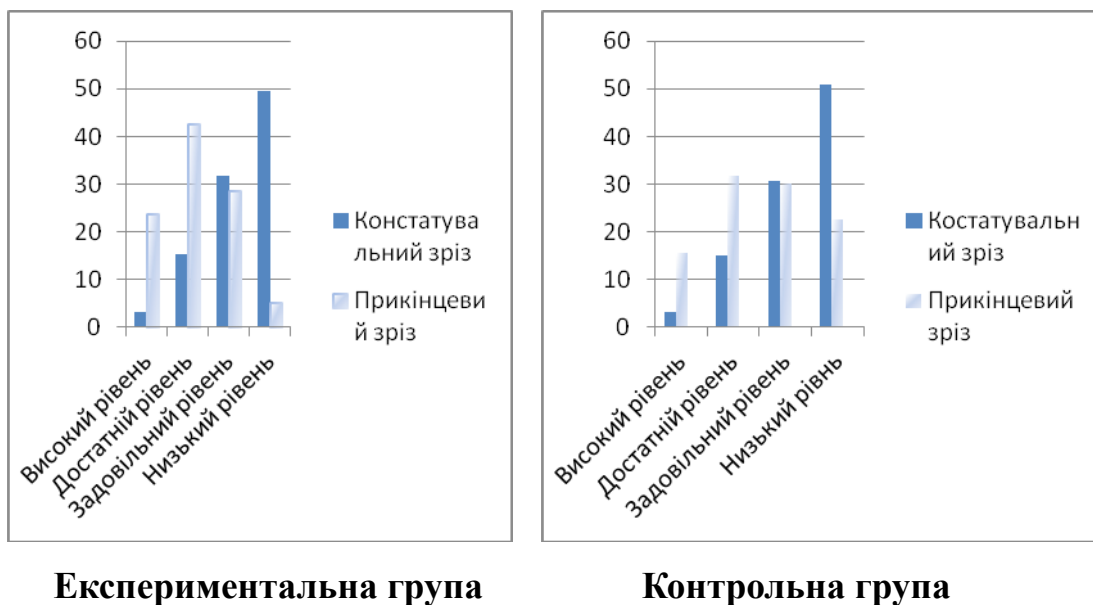
Низький рівень сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи був властивий 49,6 % учасників ЕГ (і 50,9 % – КГ) на констатувальному зрізі, на прикінцевому він засвідчив 5,08 % студентів ЕГ (у студентів КГ – 22,6 %).

Таблиця 2.14

**Динаміка сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах**

Критерій	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Когнітивний	ЕГ	3,7	21,6	15,9	47,4	30,6	23,2	49,8	7,7
	КГ	3,6	6,1	14,9	23,3	30,4	33	51,1	37,6
Інтенційно-стратегічний	ЕГ	3,9	24,3	17,3	41,2	36,2	29,2	42,6	5,3
	КГ	3,9	9,8	16,5	25	33,2	32,9	46,5	32,3
Діяльнісний	ЕГ	2,5	24,7	13,5	42,3	33,9	29,8	50,1	3,1
	КГ	2,3	27,2	14,6	42,6	31,7	25,6	51,3	4,7
Рефлексивний	ЕГ	3,03	24,4	14,2	39,3	26,7	32	56,0	4,23
	КГ	3,1	19,5	14,1	36,1	27,9	28,6	54,9	15,8
Узагнанені дані	ЕГ	3,3	23,75	15,2	42,5	31,8	28,5	49,6	5,08
	КГ	3,2	15,65	15,02	31,7	30,8	30,02	50,9	22,6





**Рис. 2.4. Діаграма сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах**

Отримані дані наприкінці дослідно-експериментальної роботи підтверджують правомірність висувної гіпотези дослідження, дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики формування творчого потенціалу, розробленої експериментальної методики формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи. Таким чином, за умови впровадження в навчальний процес вищої педагогічної школи експериментальної методики можна очікувати значно кращий ефект щодо розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників.

Для статистичної перевірки змін у розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників під час проведення констатувального та прикінцевого етапів педагогічного експерименту був застосований t-критерій Стюдента. При цьому рівням розвитку комунікативних якостей мовлення досліджуваних показників були привласнені умовні оцінки: низькому рівні – 0 балів, задовільному – 1 бал, достатньому – 2 бали, високому – 3 бали. Процедура обробки даних

проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 10.0.5, результати подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Загальний рівень сформованості емоційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах**

Групи студентів (N=25)		Критерії комунікативних якостей мовлення							
		Когнітивний		Інтенційно-стратегічний		Діяльнісний		Рефлексивний	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	Т	3,49		5,63		2,52		3,20	
КГ	Т	1,66		2,67		1,98		2,15	
$t_{кр} = 2,02; p < 0,05$									

Результати таблиці 2.15 свідчать про наявність значущих відмінностей між оцінками емоційної культури за когнітивним критерієм у майбутніх учителів-словесників ЕГ ( $t=3,49$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ). У студентів КГ значущі відмінності не виявлені між оцінками емоційної культури за когнітивним критерієм ( $t=1,66$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ).

Виявлені значущі відмінності між оцінками емоційної культури за інтенційно-стратегічним критерієм у студентів експериментальної групи ( $t=5,63$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ), також виявлені значущі відмінності між оцінками за означеним критерієм у студентів контрольної групи ( $t=2,67$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ).

Між оцінками емоційної культури мовлення за діяльнісним критерієм виявлені значущі відмінності в роботах у студентів експериментальної групи ( $t=2,52$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ). Також виявлені відмінності в оцінках

комунікативних якостей мовлення за діяльнісним критерієм у студентів контрольної групи ( $t=1,98$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ), але вони не значущі.

Статистично значущі відмінності є між оцінками емоційної культури за рефлексивним критерієм як у майбутніх вчителів початкової школи експериментальної групи ( $t=3,20$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ), так і в роботах майбутніх вчителів початкової школи контрольної групи ( $t=2,15$ , при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ )

Порівнюючи одержані результати дослідження емоційної культури у майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп, ми можемо констатувати зростання показників за всіма критеріями означених якостей в експериментальній групі після проведення педагогічного експерименту.

### **Висновки до другого розділу**

Нині система професійно-педагогічної підготовки в класичному університеті більше спрямована на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу середньої школи, тому не дає змоги зосередити необхідну увагу на розвитку комплексу якостей особистості, які б забезпечували високий рівень сформованості низки професійних умінь майбутнього вчителя. У зв'язку з цим необхідно ввести до змісту педагогічних дисциплін блок нової інформації з проблем емоційної культури вчителя. Це оптимізуватиме цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до реалізації ефективної педагогічної взаємодії з учнями, результатом якої повинне стати новоутворення їхньої особистості – емоційна культура.

Вивчення особливостей сформованості емоційної культури вчителів засвідчило, що зростання рівнів названої якості не перебуває в статистично значущому зв'язку з педагогічним стажем. Це зумовлює гостру необхідність у цілеспрямованому формуванні емоційної культури в майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ.

Опис змісту і структури емоційної культури послуговував підставою для виокремлення компонентів (когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, практико-поведінковий, рефлексивно-прогностичний, емоційно-чуттєвий) і розмежування чотирьох рівнів вияву аналізованої якості. Так, на констатувальному етапі формуального експерименту низький рівень емоційної культури засвідчили 32,2 % студентів експериментальної групи і 34,7 % студентів контрольної групи, середній – відповідно 23,2 % та 26,1 % студентів, достатній – 29,2 % і 28,3 % досліджуваних, високий – 15,4 % студентів експериментальної групи й 10,9 % студентів контрольної групи.

Унаслідок осмислення особливостей емоційної культури на початковому етапі дослідження підсумовано, що більшість студентів не має чіткого уявлення про сутність емоційної культури та її роль у навчально-виховному процесі. Для більш ніж половини студентів характерні невміння керувати емоціями й дозувати їх, небажання налагоджувати емоційний контакт із людьми. Третині досліджуваних властиві негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій.

Результати констатувального експерименту послуговували підставою для висновків про те, що сьогодні система професійно-педагогічної підготовки в педагогічному університеті більше спрямована на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу початкової школи й ускладнює зосередження необхідної уваги на розвитку комплексу якостей особистості, які б забезпечували високий рівень сформованості низки професійних умінь майбутнього вчителя. У зв'язку з цим необхідно до змісту педагогічних дисциплін увести блок нової інформації з проблем емоційної культури вчителя для того, щоб реалізувати цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до ефективної педагогічної взаємодії з учнями, результатом якої повинне стати новоутворення їхньої особистості – емоційна культура.

У межах експериментальної роботи зі студентами окреслено головні цілі запропонованої системи формування емоційної культури майбутніх учителів:

- надати студентам знання про засади емоційної культури вчителя і сформувати ціннісні орієнтації на творчість у педагогічній діяльності;
- актуалізувати потребу в підвищенні педагогічної майстерності, опануванні теоретичних і практичних засад емоційної культури;
- сприяти формуванню й розвиткові базових умінь, необхідних для S↔S взаємодії з учнями;
- розвивати емоційну сферу особистості майбутнього вчителя;
- допомогти студентові усвідомити індивідуальну своєрідність власної особистості та свою позицію в педагогічній професії.

Становлення емоційної культури відбувається не відразу, проходячи у своєму розвитку кілька стадій, що спонукало до виокремлення етапів формувального експерименту.

– I етап – підготовчий, метою якого є розвиток уявлень студентів про емоційну культуру, з'ясування технологічних особливостей образотворчого мистецтва, способів виготовлення та декоративного оформлення виробів, показ значущості емоцій для майбутньої педагогічної діяльності, розвиток когнітивно-пізнавального компонента;

– II етап – пошуковий, що передбачає формулювання проблеми, пошук ідеї для виходу з емоційно запропонованої ситуації;

– III етап – творчий, що спрямований на виконання студентами проектів, розроблених з огляду на індивідуальні нахили студентів і специфічні властивості емоційного впливу.

Після закінчення формувального експерименту емоційну виразність на високому рівні продемонстрували 20,4 % студентів експериментальної групи й 17,4 % студентів контрольної групи, на відміну від 16,0 % і 17,4 % студентів на початковому етапі дослідження; на достатньому рівні – відповідно 36,4 % і 28,3 % проти 29,5 % та 26,0 %. На середньому рівні емоційну виразність на прикінцевому етапі засвідчили 29,5 % студентів експериментальної групи і 32,6 % студентів контрольної групи проти відповідно 29,5 % та 28,3 %

студентів на початковому етапі дослідження, на низькому рівні – відповідно 13,7 % і 21,7 % досліджуваних проти 25,0 % та 28,3 %.

Під час проведення формувального експерименту (мікрОВикладання, ігрове проектування, психотренінги, «case study», мозкова атака) студенти достатньо активно оволодівали знаннями, уміннями й навичками, переважав яскраво виражений позитивний або більш позитивний, ніж негативний, емоційний стан.

## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні моделі формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

1. Образотворчу діяльність розуміємо як специфічне образне пізнання дійсності, в процесі якої створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття. Образотворча діяльність є творчою та емоційно напруженою.

2. Взаємодія мистецтв виявляється як через загальне, так і через одиничне, специфічне. Кожен окремо взятий вид мистецтва, що має певну естетичну цінність, художню завершеність, створює ту модель дійсності, яка не підвладна іншим. Перевага в одному й обмеженість в іншому зумовлює використання взаємодії видів мистецтва в навчально-виховному процесі. Отже, взаємодія різних видів мистецтва впливає на чуттєві органи особистості різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій, викликає такі ж різноманітні відчуття, що аналізують, порівнюють, зіставляють з наявними поняттями та уявленнями. Унаслідок цього зазнає актуалізації уява й мислення, збагачуються емоції, поглиблюється світогляд, сприйняття довколишнього світу.

Необхідність використання взаємодії різних видів мистецтва в педагогічному процесі, на наш погляд, зумовлена тим, що кожен вид

мистецтва, володіючи специфічними можливостями відображення різних аспектів навколишнього світу, усе ж таки має обмежений зображувальний діапазон відтворення. Ці особливості кожного окремого виду мистецтва маркують характер його впливу на особистість. Взаємодія мистецтв виявляється як через загальне, так і через одиничне, специфічне. Кожен окремо взятий вид мистецтва, що має певну естетичну цінність, художню завершеність, створює ту модель дійсності, яка не підвладна іншим. Перевага в одному й обмеженість в іншому зумовлює використання взаємодії видів мистецтва в навчально-виховному процесі.

3. Емоційну культуру розглядаємо як інтегральне, системне, динамічне утворення особистості вчителя, що маркує емоційну спрямованість типу, стилю і способів його професійної поведінки та діяльності. Емоційна культура вчителя – це відкрита поліфункційна система. Як системне утворення, вона містить низку структурних компонентів, має власну організацію, що вибірково взаємодіє з довколишнім середовищем і має інтегративні властивості цілого, а не окремих її частин. Термін «емоційна культура» більш місткий, натомість терміносполучення «культура емоцій і почуттів» слід вважати складником загальної емоційної культури особистості. Не становить сумнівів той факт, що емоційна культура – складне особистісне утворення, тому ми поділяємо позицію тих авторів, які витлумачують емоційну культуру як інтегративну якість особистості. Поняття емоційної культури вчителя варто характеризувати як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління й саморегуляції; дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання та переживання вихованців, уможлиблюючи розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам, ефективність педагогічної діяльності. Емоційна культура виконує гуманістичну, адаптивну самоцільову й інструментальну функції. Самоцільова функція втілює цінність культури для особистості майбутнього вчителя як чинника її всебічного, гармонійного розвитку, як

реалізацію її сутнісних сил, тобто орієнтованість культури на гармонізацію особистості вчителя. Інструментальна ж функція характеризує емоційну культуру майбутнього вчителя як засіб розв'язання педагогічних завдань, а саме орієнтованість культури на оптимізацію навчально-виховного процесу. Гуманістична функція полягає в тому, що емоційна культура вчителя оптимізує становлення особистості учня, його творчої індивідуальності. Адаптивна функція пов'язана з підготовкою вихованців до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації.

5. Емоційна культура майбутнього вчителя – це складне структурне утворення, становлення компонентів якого залежить від результатів опанування студентами функцій педагогічної діяльності й від умов реалізації їхніх творчих можливостей. Емоційна культура вчителя схарактеризована як інтегративна якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління й саморегуляції; дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання та переживання вихованців, уможлиблюючи розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності. Емоційна культура вчителя являє собою складне структурне утворення, становлення компонентів якого залежить від результатів опанування студентами функцій педагогічної діяльності й від умов реалізації їхніх творчих можливостей.

6. Емоційну культуру майбутнього вчителя початкової школи розуміємо як інтегральне, системне, динамічне утворення особистості, що характеризує зміст, якість і динаміку прояву його емоцій і почуттів у різних життєвих й педагогічних ситуаціях; це здатність співчувати, співпереживати, цінувати почуття інших людей (учнів); це почуття відповідальності за свої переживання перед собою, перед учнями й іншими людьми.

7. Для оцінки якості формування емоційної культури в майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва було виокремлено такі критерії: когнітивний (показники: обсяг психолого-педагогічних знань;



знання особливостей власної емоційної сфери; продуктивність і доцільність застосування психолого-педагогічних знань.); мотиваційний (показники: зацікавленість проблемою емоційної культури; розуміння особистісної значущості емоційної культури для досягнення ефективності майбутньої професійної діяльності педагога; прагнення до професійного самовдосконалення); поведінковий (показники: володіння способами створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття; використання емоціогенних факторів дидактичного матеріалу для впливу на емоції учнів; емоційна виразність – невербальне самовираження в комплексі (жест, міміка, ритм, темп) – у нелінгвальному спілкуванні й пантоміміці); прогностичний (показники: саморегуляція й самооцінювання психічного стану – мобілізація творчого стану в процесі педагогічної діяльності; упевненість у собі як у вчителі; адекватне самооцінювання); емоційний (показники: емоційний стан під час заняття; емпатія; емоційна спрямованість особистості вчителя).

8. Педагогічними умовами формування емоційної культури в майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва визначено: емоціогенна спрямованість змісту навчальних дисциплін мистецького циклу; використання в навчально-образотворчій діяльності студентів методик творчих проєктів образотворчої спрямованості; занурення майбутніх учителів початкової школи в активну образотворчу діяльність.

9. У дослідженні розроблено експериментальну модель формування емоційної культури в майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва, яка ґрунтувалася на діяльнісному підході і передбачала поетапну комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Метою першого – когнітивно-збагачувального – етапу було розвиток уявлень студентів про емоційну культуру, з'ясування технологічних особливостей образотворчого мистецтва, способів виготовлення та декоративного оформлення виробів, показ значущості емоцій для майбутньої педагогічної діяльності, розвиток когнітивно-пізнавального компонента. Другий – образотворчо-діяльнісний – етап передбачав формулювання проблеми, пошук

ідеї для виходу з емоційно запропонованої ситуації. Завершальний – креативно-діяльнісний – етап був спрямований на виконання студентами проектів, розроблених з огляду на індивідуальні нахили студентів і специфічні властивості емоційного впливу. Результатом упровадження експериментальної моделі виступила сформованість рівнів формування емоційної культури в майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

7. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах формування їхньої емоційної культури засобами образотворчого мистецтва: високого рівня досягли 27,3 % студентів (у КГ – 15,2 %), на достатньому стало 36,3 % майбутніх учителів (у КГ – 18,2 %), на середньому – 23,9 % (у КГ – 18,2 %), на низькому залишилося 28,3 % респондентів ЕГ (у КГ – 22,6 %). Одержані результати свідчать про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної моделі та педагогічних умов формування емоційної культури в майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в дослідженні культури мовлення майбутніх учителів початкової школи у полікультурному середовищі.

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Аристотель Риторика / Аристотель; перев. с древнегреч. О. П. Цыбенко. – М. : Лабиринт, 2000. – 224 с. – ISBN: 5-87604-080-0.
4. Аронов В. Р. Художник и предметное творчество : проблемы взаимодействия материальной и художественной культуры XX века / В. Р. Аронов. – М. : Советский художник, 1987. – 232 с.
5. Арутюнов С. А. Адаптивное значение культурного полиморфизма / С. А. Арутюнов. – М. : Наука – 1993. – С. 41-56.
6. Арутюнян Ю. В. Этносоциология перед вызовами времени / Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, В. С. Кондратьев, А. А. Сусоколов. – М. : Академия, 2008. – 104 с.
7. Архангельский С. И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, С. А. Машников. – М. : Знание, 1994. – С. 47-48.
8. Асафьев Б. В. Про народну музику / Б. В. Асафьев, І. Земцовський, А. Кунанбаєва. – Л. : Музика, 1987. – 248 с.
9. Барбашова І. А. Дидактика : навчальний посібник / І. А. Барбашова. – [2-ге вид., випр., доп.]. – Донецьк. : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – С. 26-32.
10. Батицький М. В. Музична мозаїка : Музично-дидактичні ігри / М. В. Батицький. – К. : Музична Україна, 1990. – 80 с.
11. Бахтин М. М Эпос и роман / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 304 с.
12. Белинский В. Избранные философские сочинения / В. Белинский. – М. :

Просвещение, 1996. – С. 12-14.

13. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность: монография /

В. А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 310 с.

14. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства /

Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т.1. – 542 с.

15. Бердяев Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. – М. : Просвещение, 1987. –

С. 32.

16. Беренс Р. Стихотворения. Песни. Баллады / Р. Беренс. – М. : Мир книги,

2007. – 368 с.

17. Бернстайн Л. Концерты для молодежи / Л. Бернстайн ; пер. с англ.

И. А. Вайнштейна. – Л. : Сов. Композитор, 1991. – 227 с.

18. Бех І. Д. Навчання особистості : Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. :

Либідь, 2006. – 272 с.

19. Бирженюк Г. М. Модели культурной политики / Г. М. Бирженюк. – С. :

Петерб. гуманитарного университета профсоюзов, 1999. – Вып. 1. – С. 7-11.

20. Блок А. Об искусстве / А. Блок; под. ред. Л. К. Долгополова. – М. :

Искусство, 1980. – 503 с.

21. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения /

П. П. Блонский. – М. : ЛПН, 1961. – С. 32-34.

22. Богин В. Г. Несколько аспектов проблемы школьного образования и

несколько размышлений о путях её решения : вопросы методологии /

В. Г. Богин. – М. : Искусство, 1999. - № 1-2. – С. 35-54.

23. Бойко А. М. Оновлена парадигма навчання : навчально методичний

посібник / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.

24. Болтарович З. Традиції сімейного виховання / З. Болтарович. – К. :

Музика, 1993. - №2. – С. 16-24.

25. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания : Педагогика / Е. В. Бондаревская. – М. : Просвещение, 1995. - №4. – С. 19-36.
26. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2000. – С. 51.
27. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
28. Борзова Е. П. История мировой культуры / Е. П. Борзова. 2-е изд. СПб. : Издательство «Лань», 2002. – 672 с.
29. Бортникова Т. Г. Этническая культура и социально-культурная деятельность : проблемы взаимодействия и развития : монография / Т. Г. Бортникова. – М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2004. – 271 с.
30. Борусевич О. Етносоціальні пріоритети українців // Віче. - 1999. - №11. - С. 105-109.
31. Бочкарев Л. Л. Музыкальная психология и психотерапия / Л. Л. Бочкарев. – М. : Просвещение, 2007. - №3. – 352 с.
32. Бромлей Ю. В. Еще раз к вопросу о типологизации этносоциальных общностей / Ю. В. Бромлей. – М. : Республика, 1986. - №5. – С. 39.
33. Бромлей Ю. В. К вопросу о сущности «этноса» / Ю. В. Бромлей. – М. : Знание, 1970. - № 2. – С. 40-42.
34. Бромлей Ю. В. К характеристике понятия «этнос» / Ю. В. Бромлей. – Вып. 1. – М. : Просвещение, 1971. – С. 12-14.
35. Бромлей Ю. В. Несколько замечаний о социальных и природных факторах этногенеза / Ю. В. Бромлей. – М. : Мол. гвардия, 1971. – С. 52-54.
36. Бромлей Ю. В. Этнографические аспекты изучения человека / Ю. В. Бромлей ; сост. Е. В. Филлипова. – М. : Мол. Гвардия, 1989. – С. 190-202.

37. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – М. : Просвещение, 1983. – 412 с.
38. Бромлей Ю. В. Современные проблемы этнографии / Ю. В. Бромлей. – М. : Просвещение, 1981. – 390 с.
39. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М. : Просвещение, 1973. – 283 с.
40. Бромлей Ю. В. Этнос и эндогамия / Ю. В. Бромлей. – М. : Мысль, 1969. – С. 84-91.
41. Бромлей Ю. В. Этнос и этносоциальный организм / Ю. В. Бромлей. – М. : Издательство «Вестник», 1970. – С. 59-64.
42. Бромлей Ю. В. Этносоциальные процессы : теория, история, современность / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1987. – 334 с.
43. Бромлей Ю. В. Процессы этнического развития и этническое прогнозирование / Ю. В. Бромлей, П. И. Пучков. – М. : Знание, 1986. – С. 116-122.
44. Бромлей Ю. В. Этнические общности, их историко-типологическая и этнолингвистическая классификация / Ю. В. Бромлей, П. И. Пучков. – М. : Просвещение, 1983. – С. 117-123.
45. Букреева Г. Б. Цікава музика. Музично-дадактичні ігри. 5-8 класи : навч. посібник для учнів основної школи / Г. Б. Букреева. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.
46. Варзацька Л. О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл [Текст] : методичний посібник / Л. О. Варзацька. – К. : Юніверс, 2000. – 144 с.

47. Василенко І. Ю. Проблеми навчання дітей лівшів і ліворуких дітей у початковій школі // Актуальні проблеми психології: зб. наук, праць Інституту психології ім. Костюка НАПН України. - Т. 7. – К. : 2005. - С. 34-45.
48. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / упоряд. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
49. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л. А. Венгер, Т. Д. Марцинковская. – М. : Знание, 1994. – 192 с. – ISBN 5-07-002701-8.
50. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Магистр, 2005. – 1308 с. ISBN: 5-85759-289-5.
51. Верховинець В. Н. Весняночка. – К. : Музична Україна, 1989. – 345 с.
52. Ветлугіна Н. А. Музичний розвиток дитини. – К. : Музична Україна, - 1978.- 255 с.
53. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студентов средних и высших пед. учебных заведений / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
54. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001.– 576 с.
55. Волошина В. В. Психологічні детермінанти навчальної успішності : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.07 / В. В. Волошина ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
56. Водиков Л. А. Восприятие музыки / Л. А. Водиков // Учителям и родителям о психологии подростков : сб. науч. тр. – М. : Высшая школа, 2003 – С. 248-251.
57. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте : уч. пособие / Л. С. Выготский. – Москва. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
58. Выготский Л. С. Лекции по психологии /Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.

59. Воропай М. Проблеми збереження національної ідентичності українців  
Вороніжчини та Курщини наприкінці ХІХ – на початку ХХІ століття /  
Марина Воропай // Етнічна історія народів Європи: Збірник наукових праць.  
– Вип. 23. – К. : УНІСЕРВ, 2007. – С. 62 – 67.
60. Волкова Н. П. Педагогіка: [навчальний посібник] / Наталія Павлівна  
Волкова. – К. : Академія, 2001. – 212 с.
61. Гачев Г. Д. Миф. Национальный. Индивидуальный / Г. Д. Гачев. – М. :  
Издательский сервис, 2000. – 312 с.
62. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. –  
379 с.
63. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загально середньої  
освіти // Почат. шк. З 1995. З № 4. З С.9 З 14.
64. Гнатюк В. М. Нарис української міфології / В. М. Гнатюк. – Львів : Ін-т  
Народознавства Нац. Академії Наук. України, 2000. – 263 с.
65. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности :  
учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /  
Г. Г. Григорьева. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 344с.
66. Громов В. Е. Смысл и границы человеческой духовности / В. Е. Громов. –  
Д. : Национальный горный университет, 2010. – 255 с. – ISBN 978-966-350-  
217-5.
67. Гумінська О. О. Уроки музики у загальноосвітній школі : методичний  
посібник / О. О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга- Богдан, 2005. –  
104 с.
68. Гумилёв Л. Н. О термине “этнос” / Л. Н. Гумилёв. – М. : Просвещение,  
1967. – С. 3-17.
69. Гуревич П. С. Философия человека / П. С. Гуревич. – М. : ИФРАН, 2001.  
– 218 с.



70. Гуревич П. С. Философия культуры : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / П. С. Гуревич. - 2-е изд. - М. : Аспект пресс, 1995. - 286 с.
71. Гусев В. Е. Романтизм в Польше и кукольный театр славянских народов / В. Е. Гусев // История, культура, этнография и фольклор славянских народов : материалы VII Международный съезд славистов (Варшава, август 1973). - М. : Искусство, 1973. - С. 320-323.
72. Данилевський Н. Я. Росія та Європа. Погляд на культурні і політичні відносини Слов'янського світу / Н. Я. Данилевський. - К. : Ніке, 2003. - 286 с.
73. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. - 2003. № 4. С. 21-26.
74. Дем'янчук О. Н Проблемы художньо-естетичної освіти та навчання учнівської та студентської молоді в умовах національного відродження : Монографія / О. Н. Дем'янчук, Г. І. Кутузова, В. С. Петрович. - Луцьк : Вежа, 2001. - 128 с.
75. Дем'янчук В. К. Енциклопедія Українознавства / В. К. Дем'янчук. - Львів. : Світло й тінь, 1993.- Т 2. - 496 с.
76. Денисова Г. С. Этносоциология : учеб. пособие / Г. С. Денисова. - Ростов н/Д : Изд-во ООО «ЦВВР», 2000. - 280 с.
77. Дмитренко М. К. Українські символи / М. К. Дмитренко. - К. : Ред. часопису "Народознавство", 1994. - 140 с.
78. Догель И. М. Влияние музыки на человека и животных / И. М. Догель. - М. : Политиздат, 1988. - С. 123-128.
79. Дошкільна психологія : навч. пос. / упорядник. Т. В. Дуткевич. - К. : Центр учбової літератури, 2007. - 392 с.

80. Дряпінка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 ; 13.00.05 / Дряпінка Володимир Іванович. К., 1997. – 399 с.
81. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с. – ISBN 5-8252-0001-0.
82. Эстетика / уряд. Л. Т. Левчук. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 520 с. – ISBN 978-611-01-0109-7.
83. Жавинина О. Музыкальное воспитание: поиски и находки // Искусство в школе / О. Жавинина. – М. : Мысль, 2003. – С. 49-52.
84. Жданов Д. Дидактичні можливості інтелектуальних ігор // Завуч. - 2007. - № 7 (301). – С. 1 - 14.
85. Зак А. З. Мышление младшего школьника : изучение, диагностика, формирование : [Моногр.] / А. З. Зак . – Санкт-Петербург : Содействие, 2004. – 827 с. – ISBN 5-87269-143-2 : 250.00.
86. Зязюн І. А. Педагогіка добра : іде-али і реалії / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
87. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание, искусство / В.П.Иванов. – К. : Мистецтво, 1997. – 276 с.
88. Иванов-Борецкий М. Материалы и документы по истории музыки / М. Иванов-Борецкий. – М. : Педагогика, 1934. – С. 13-15.
89. Измайлова Е. Л. Воспитание музыкальных навыков в детских играх / Е. Л. Измайлова. – М. : Музыка, 1964. – 28 с.
90. Ильин И. А. Переписка двух Иванов / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 2000. – 568 с. – 5-268-00485-9, 5-268-00486-0.

91. Исаев Е. И. Основы психологической антропологии : учебное пособие для вузов / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 421 с. – ISBN 5-9219-0031-1.
92. Кабалевский Д. Б. О музыке и музыкальном воспитании : книга для учителя / Д.Б.Кабалевский / Сост. И. В. Пигарева. – М. : Изд-во ООО Книга, 2004. – 192 с.
93. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1973. – 336 с.
94. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 65.
95. Карагин А. С. Народное художественное творчество : структура, формы, свойства / А. С. Каргин. – М. : Музыка, 1990. – 141 с. – ISBN 5-7140-0299-7.
96. Карпенчук С. Г. Теорія і методика навчання : навч. посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
97. Кириленко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Кириленко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 302 с.
98. Киричук О. В. Український педагогічний календар : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Киричук, упоряд. Л. О. Калмикова, Т. Ф. Баєва – К. : ІЗМН, 1998. – 106 с.
99. Кирнарская Д. К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
100. Ковпак С. Організаційно-педагогічне забезпечення профільної освіти / С. Ковпак. – 2004. - №7-8. – С. 46-48.
101. Коган М. С. Морфология искусства / М. С. Коган. – Л. : Искусство, 1972. – 439 с.

102. Коджаспиров Ю. Г. Физкультура! Ура! Ура! / Ю. Г. Коджаспиров. – М. : Просвещение, 1999 – 238 с.
103. Козлов В. И. Национальность // Этнические и этносоциальные категории / В. И. Козлов. Вып. 6. – М. : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 1995. – 163 с.
104. Козлов В. И. Этнические и этносоциальные категории / В. И. Козлов. – М. : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 1995. – С. 46-49.
105. Козлов В. И. О классификации этнических общностей : Исследования по общей этнографии / В. И. Козлов. – М. : Прогресс, 1979. – С. 87-92.
106. Козлов В. И. Признаки этнические / В. И. Козлов. – М. : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 1995. – 163 с.
107. Козлов В. И. Проблематика «этничности» / В. И. Козлов. – М. : Республика, 1995. – С. 124.
108. Козлов В. И. Что такое этнос? / В. И. Козлов. – М. : Искусство 1971. – С. 14-24.
109. Козлов В. И. Этнос и культура: (К проблеме соотношения национального и интернационального в этнографическом изучении культуры) / В. И. Козлов. – М. : Политиздат, 1979. – С. 54-57.
110. Колесса Ф. Мелодії українських народних дум / Ф. Колесса. – К. : Книга, 1969. – 591 с.
111. Комарова Г. А. Наука и жизнь. Разговоры с этнографами / Г. А. Комарова. – СПб. : Алетейя, 2008. – 175 с.
112. Комарова А. И. Эстетическая культура личности / А. И. Комарова. – К. : Вища школа, 1988. – 152 с.

113. Коновець С. В. Навчання естетичної культури школярів : навч. посібник / С. В. Коновець, І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 95-123.
114. Концедикас А. С. Уроки народного искусства / А. С. Концедикас. – М. : Изобразительное искусство, 1986. – 310 с.
115. Корташев В. А. Этнокультурная компетентность / В. А. Корташев, В. Ю. Штыкарева. – М. : Академия, 2005. – С. 34.
116. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей / Я. С. Кушка. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 216 с.
117. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; упорядник Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
118. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. М. : Просвещение, 2003. – С. 3-10.
119. Крижанівська Т. І. Методика комплексного використання мистецтв у процесі розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Крижанівська ; Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 224 с.
120. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1998. – 416 с.
121. Кузан Н. І. Виховання підлітків на традиціях народного декоративно-прикладного мистецтва Західної України: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Н. І. Кузан ; Київський держ. лінгвістичний ун-т.-К., 1998. – 152 с.
122. Кузнецова Т. В. Народное художественное творчество / Т. В. Кузнецов. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

123. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – М. : Народное образование, 2002. – С. 11.
124. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку: навчальний посібник / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
125. Кукушин В. С. Дидактика (теория обучения) / В. С. Кукушин. – М. : Ростов-на Дону, 2003. – С. 128-177.
126. Лебеденко А. А. Виховання і культура / А. А. Лебеденко. – К. : Навч. книга, 2002. – С. 11-19.
127. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды / А. Н. Леонтьев. – М. : Московский психолого-социальный ин-т – Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2000. – С. 134.
128. Леонтьев В. В. Экономические эссе / В. В. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
129. Леонтьев К. Н. Листи самітника : Філософська і політичний публіцистика / К. Н. Леонтьев. – М. : Республіка, 1996. – 170 с.
130. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
131. Лисицын Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение : уч. пособие / Ю. П. Лисицын. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 507 с. – ISBN 978-5-9704-0535-2.
132. Магкаев В. Х. Проблема построения объективно-нормативной диагностики психического развития детей / В. Х. Магкаев // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск, 1995. – С. 18.
133. Мазепа В. И. Художественная культура и эстетическое развитие личности / В. И. Мазепа. – К. : Наукова думка, 1989. – 296 с.

134. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
135. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми томах. - Москва: Педагогика, 1983. - Т.2.- 520 с.
136. Маленицька О. А. Формування естетичного смаку старшокласників засобами народних звичаїв та обрядів : дис. ... канд.. пед. наук 13.00.01 / О. А. Маленицька ; АПН України; Ін-т педагогіки. – К., 1995. – 180 с.
137. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / [авт.-укл. О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова]. – Сімферополь. : ДІАЙП, 2011. – 224 с.
138. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навчальна книга, 2002. – 304 с.
139. Малафіїк І. Дидактика: Навчальний посібник / І. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
140. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 365 с.
141. Марахасин В. С Эксперименты по восприятию музыки в аспекте физиологии / В. С. Марахасин, В. М. Цехановский. – М. : Наука, 1987. – С. 200-215.
142. Мартиненко С. М. діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2008.
143. Масленицын С. И. Ученичество в народном искусстве / С.И.Масленицын // Проблемы народного искусства : сборник статей / Под. ред. М. А. Некрасовой, К. А. Макарова. – М. : Изобразительное искусство, 1982. – С. 101-112.
144. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол. – К. : Пед думка, 2001. - №1. – С. 2-5.

145. Док. и материалы: учеб. пособие / Под ред. : Киселев А. Ф. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. – 776 с. – ISBN 5–691–00305–4.
146. Маргомі Я. М. Зміст і методи безперервного навчання інформатики в початковій і середній школі / Я. М. Магромі, А. М. Іванов, З. С. Баранкин. – К. : Вища школа, 1991. – С. 15-34.
147. Медникова Л. А. Рефлексивная деятельность младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Л. А. Медникова ; Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова – К., 2010. – 20 с.
148. Медушевский В. В. Внемлите ангельскому пению / В. В. Медушевский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 541 с.
149. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественного восприятия / Б. С. Мейлах. – М. : Искусство, 1985. – 315 с.
150. Мелик –Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик – Пашаев. –М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
151. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів до діагностичної діяльності / О. М. Мельник. – К. : 2007. – 115 с.
152. Миропольська Н. Є. Естетичне і художнє: логіка педагогічного взаємозв'язку / Н. Є. Миропольська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості. – Київ-Запоріжжя. – Вип. 21. – С. 274-277.
153. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське в-во, 2002. – 204 с.
154. Миропольська Н. Є. Художня культура світу : Європейський культурний регіон : навч. посіб / Н. Є. Миропольська. – К. : Вища школа, 2001. – 191 с.



155. Михайлова Л. М. Виховання естетичної культури старшокласників (на матеріалі творів світового мистецтва) : дис. ... канд.. пед.. наук 13.00.07 / Л. М. Михайлова ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 215 с.
156. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1998. – 456 с.
157. Молокова А. В. Комплексный подход к информатизации начальной школы / А. В. Молокова // Начальная школа. - 2005. - №1, - С.119-123.
158. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. В. Морзе. - К. : Видавнича група ВНУ, 2006. - 389 с.
159. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр “Академия”, 1999. – 456 с. – ISBN 5-7695-0408-0.
160. Науменко С. І. Художня обдарованість: навчальний посібник / С. І. Науменко. – 1995. - №1. – С. 47-54.
161. Національна доктрина розвитку освіти : Освіта України. – 2002. -№33 (23 квітня). – С. 4-6.
162. Найн А. Я. Подготовка учителя трудового обучения к исследовательской деятельности (Опыт Челябинской области) // Актуальные проблемы управления образованием в регионе. - Челябинск, 1997. - С. 102-107.
163. Неменский Б. М. Познание искусством / Б. М. Неменский. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – С. 176-180.
164. Нигматуллина И. К. Воспитание нравственной личности в общеобразовательной школе средствами музыки / И. К. Нигматуллина. – М. : Высш. школа, 1989. – 64 с.
165. Носенко Т. І. Інтерактивні технології навчання: навч.посібн. / Т. І. Носенко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2010. - 110 с.

166. Онищук В. А. Дидактика современной школы [Текст] : пособие для учителей / НИИ педагогики УССР, [Б. С. Кобзарь и др.] ; Под ред. В. А. Онищук. – Киев. : Рад. шк., 1987. – 350 с.
167. Осадченко І. Проблеми підготовки сучасного вчителя /Загальна структурна характеристика технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів / І. Осадченко. – К. : Либідь, 2011. – № 4 (Ч. 2) – С. 54-58.
168. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник / упоряд. О. П. Рудницька. – К. : Експрес – Обява , 1998. – 183 с.
169. Островський В. М. Уроки музики. 1-4 класи. Посібник для вчителя / В. М. Островський, М. В. Садір. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан , 2008. – 60 с.
170. Островский А. Б. Проблемы диалектики компонентов культуры и структурный подход / А. Б. Островский // Этническая культура: динамика основных элементов. – М. : Ин-т истории СССР АН СССР, 1984. – 196 с.
171. Паламарчук Л. Б. [Формування національної свідомості учнів у процесі набуття знань про ук-раїнський етнос (на матеріалах шкільних курсів географії) : автореф. ... дис.канд. пед. наук: 13.00.01 — теорія та історія педагогіки, 13.00.02 — теорія та методика навчання географії / Паламарчук Лариса Борисівна ; Київ. міжре-гіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Б. Д. Грінченка. — К., 1997. — 26 с.]
172. Петрушин В. И Психология музыкального восприятия : Музыкальная психология и психотерапия / В. И. Петрушин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – С. 46-78.
173. Пикельная В. С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании: навчальний посібник / В. С. Пикельная. – Кривой Рог : Криворожский педагогический институт, 1996. – 91 с.
174. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.

175. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения / Г. В. Плеханов. – М. : Просвещение, 1956. -Т.1. – С. 29-57.
176. Подласый И. А. Педагогика : учеб. пособие / И. А. Подласый. – М. : Юрайт-М, 2013. – 696 с.
177. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 349 с.
178. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : науково-методичний посібник / Е. О. Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.
179. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев – М. : Педагогика, 1996. – С. 32-39.
180. Пономарьов А. П. Українська етнографія / А. П. Пономарьов. – К. : Либідь, 1994. – 318 с.
181. Попова О. Етнічні пріоритети: формування та міжпоколінна трансформація // У співпраці та єднанні увійдемо у ХХІ століття: Матеріали другого Всесвітнього форуму українців. – К. : Фенікс, 1997. - С.312-340.
182. Попова М. В. Психология как учебный процесс в школе / М. В. Попова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.- 288 с.
183. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство “Питер”, 2000 – 712 с.
184. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва : Мистецтво і освіта / О. П. Рудницька. – К. : Видавництво А.С.К., – 2001. - №3. – С. 10-13.
185. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.
186. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская наука, 1998. – 319 с.

187. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
188. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1994. - N5. – С. 3-6.
189. Савченко О. Я. Реформування змісту початкової освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1996. - N1. – С. 4-8.
190. Савченко О. Я. Урок у початкових класах [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1996. - N2 – С. 57-60.
191. Савченко О. Я. Яким має бути сучасний урок [Текст] : / Посібник у журналі // О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1995. - N3. – С. 1-5.
192. Савченко О. Я. Особистісно-орієнтоване спілкування [Текст] / О. Я. Савченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. - N1. – С.3-5.
193. Савченко О. Я. Вимоги до якості початкової освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1995. - N1. – С. 4-6.
194. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя [Текст] / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 3-5.
195. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Радянська школа, 1999. - 357с.
196. Савченко О. Я. Журнал «Початкова школа» / О. Я. Савченко. –2012 - № 3 – С. 1-6.
197. Салтыков А. Б. Самое близкое искусство / А. Б. Салтыков. – М. : Просвещение, 1968. – 296 с.
198. Сандакова С. С. Где живут нотки? (сценарий внеклассного мероприятия для учащихся начальных классов) / С. С. Сандакова. – 2006. –№4. – С. 23-32.
199. Сильвестров В. В. Философское обоснование теории и истории культуры / В. В. Сильвестров. – М. : Политиздат, 1990. С. 45-49.
200. Ситаров В. А. Дидактика / В. А. Ситаров. – М. : Политиздат, 2002. – С. 280-320.
201. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода. – Львів: Світ, 1995. – 528 с. (Пер. М. Кашуба, Пер поезій В. Войтович)

202. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипченко. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
203. Скрипченко Н. Ф. Лабораторія навчання і виховання молодших школярів (Історія становлення педагогіки і методики початкового навчання в Україні) // Почат. шк. – 1996. - № 3. – С.7 - 14.
203. Словник української мови / за ред. В. М. Русанівського. – Київ. : Наукова думка, 2010. - Т.1. – 911 с.
204. Словник української мови / уклали С. І. Головащук, М. М. Пещак, В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. – К. : Довіра, 1999. – 992 с.
205. Соколова Л. Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: монография / Л. Б. Соколова. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. – 352 с.
206. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
207. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура : монография / А. Н. Сохор. – М. : Советский композитор, 1975. – 202 с. – ISBN: 100-0-00001-950-9.
208. Страут Е. К. Совершенствование содержания школьных учебников : предпосылки и возможности / Е. К. Страут. – М. : АСТ, 2000. – С. 33-38.
209. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : Вид-во "К.І.С.", 2003. - С. 25-26.
210. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
211. Стельмахович М. Г. Методика викладання народознавства в школі : посібник для вчителів, вихователів, студ. і викл. пед. ін-тів та ун-тів / М. Г. Стельмахович. – К. : Знання, 1995. – 176 с. – ISBN 5-7763-9315-9.

212. Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех / Л. Н. Столович. – М. : Центр, 1999. – 178 с.
213. Сухомлинский В. А. Методика музыкального воспитания / В. А. Сухомлинский, П. Халабузарь, В. Попов, Н. Добровольская. – М. : «Музыка», 1990. – С. 52- 53.
214. Сухомлинський В. О. У роздумах сучасних українських педагогів : монографія / упоряд. : О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 504 с.
215. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.
216. Сущенко Т. І. Фактори позашкільного навчання / Т. І. Сущенко. – К. : Освіта, 1996. – С. 43-45.
217. Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка : навчально-методичний посібник / Є. І. Сявавко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 159 с.
218. Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности : истоки, искания, функционально-ролевые позиции / С. Ю. Темина. – М. : Московский психолого-социальный институт- Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2001. – 112с.
219. Теплов Б. М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : Центр, 2000. – С. 163-178.
220. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Политиздат, 1947. – 335 с.

221. Тимків Б. М. Шляхи вдосконалення занять з народного декоративно-ужиткового мистецтва в школі : методичний посібник / Б. М. Тимків. К. : Знання-Прес, 1996. – 50 с.
222. Тищенко О. Б. Дидактические условия применения компьютерных технологий в обучении: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Б. Тыщенко. – М., 2003. - 19 с.
223. Толстой Л. Н. Мысли мудрых людей на каждый день / Л. Н. Толстой. – М. : «Мартин», 2006. – С. 43.
224. Торошилова Е. М. Эстетическое или художественное воспитание / Е. М. Торошилова. – М. : „Школа-Пресс”, 2000. - №1. – С. 4-9.
225. Традиции в современном обществе: исследование этнокультурных процессов / ред. Л. М. Дробижева. – М. : Наука, 1990. – 248 с.
226. Угулава Д. Б. Особенности педагогического руководства художественно-творческой деятельностью с цветом учащихся 5-7 классов (на материале школ Грузинской ССР) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Д. Б. Угулава ; НИИ педагогических наук им. Я. С. Гогобашвили. – Тбилиси,. 1995. – 20 с.
227. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 312 с.
228. Українська культура: [текст] / упоряд. Д. Кантонович. – К. : Либідь, 1993. – 592 с.
229. Українська культура : лекції за редакцією Дмитра Антоновича / упор. С. В. Ульяновська. – К. : Либідь, 1993. – 592 с.
230. Українська і зарубіжна культура : навч. посіб. / упорядник В. Х. Лобас. – К. : МАУП, 2000. – 224 с.
231. Українське народознавство : навч. посібник / упоряд. С. П. Павлюк, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів : Фенікс, 1994. – 600 с.

232. Уолтер Г. Живой мозг / Г. Уолтер. – М. : Атомиздат, 1966. – С.48.
233. Ушинський К. Д. Основоположник вітчизняної педагогіки : біобібліографічний покажчик / уклад. Т. І. Тітова, гол. ред. Г. Г. Макарова, відп. за вип. Л. А. Іполітова. – Чернігів, 2010. – 36 с.
234. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения в двух томах / К. Д. Ушинский; под редакцией А. И. Пискунова, Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабоевой. – М. : Педагогика. – 1974. – 320 с.
235. Ушинський К. Д. Про народність у громадському навчанні [Текст] / К. Д. Ушинський // Історія педагогіки України / О. С. Мельничук. – Кіровоград, 1998. – С. 121–153.
236. Ушинський К. Д. Загальний погляд на виникнення наших народних шкіл / К. Д. Ушинський. – К. : Рад.школа, 1983. - Т.2. – С. 191-202.
237. Фаренік С. А. Логіка і методологія наукового пізнання : науково-методичний посібник / С. А. Фаренік. – К. : УАДУ, 2000. – 340 с.
238. Федорец Р. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Р. Ф. Федорец. – М. : Наука, 1985. – 88 с.
239. Федорчук В. Сучасний підхід до організації музично-пізнавальної діяльності / В. Федорчук. – М. : Гозис, 2001. – С. 41-44.
240. Федорчук В. М. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : збірник наукових праць / За наук. ред. В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. - 208 с.
241. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
242. Франік С. А. Логіка і методологія наукового пізнання : науково-методичний посібник / С. А. Франік. – К. : УАДУ, 2000. – 340 с.



243. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.
244. Хризман Т. П. Развитие функций мозга ребенка / Т. П. Хризман. – Л. : Наука, 1978. – 232 с.
245. Хризман Т. П. Мальчики и девочки два разных мира / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с. – ISBN 5-8252-0001-0.
246. Художня культура : навчальний посібник / упорядник Л. В. Климова. – К. : Література ЛТД, 2010. – 176 с. – ISBN: 978-966-178-098-8.
247. Целковников Б. М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Б. М. Целковников ; Краснодар, 1999. – 258 с.
248. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави : навчальний посібник / А. В. Цьось. – Луцьк : Волинське обласне редакційно-видавниче підприємство «Надстир'я», 1994. – 94 с.
249. Чайка В. М. Педагогіка (тестові завдання): навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти / В. М. Чайка. – К. : ТДПУ, 2000. – 168 с.
250. Чайка В. М. Основи дидактики / В. М. Чайка – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.
251. Чайка В. М. Про психолого-педагогічну підготовку вчителя в умовах кредитно-модульної технології навчання (з досвіду роботи) / В. М. Чайка // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТИПУ ім. В. Гнатюка. – К. : Академвидав, 2005. – Ч. 3. – С. 47-66.
252. Чебоксаров Н. Н. Народы. Расы. Культуры / Н. Н. Чебоксаров, М. А. Чебоксарова. – М. : Мысль, 1985. – С. 14-23.

253. Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление / под. ред. Ю. У. Фохт – Бабушкина. – М. : Наука, 1982. – 335 с.
254. Численность и расселение народов мира / ред. С. И. Брук. – М. : АН СССР, 1962. – 465 с.
255. Чистов Н. Народные традиции и фольклор / Н. Чистов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 198 с.
256. Чебоксаров Н. Н. Народы. Расы. Культуры / Н. Н. Чебоксаров, М. А. Чебоксарова. – М. : Наука, 1985. – 272 с.
257. Чистов К. В. Этническая общность этническое сознание и некоторые проблемы духовной культуры / К. В. Чистов. – М. : Педагогика, 1972. – С. 73-85.
258. Шаповалова И. А. Слово учителя / И. А. Шаповалова. – Черкесск, 1992. – 83с.
259. Шаповалова И. А. Духовно-нравственные ориентации в идеологии образования / И. А. Шаповалова // Метаобразование как философская и педагогическая проблема. сб. науч. ст. / Гл. ред. В. А. Шаповалов. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – С. 147-154.
260. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.
261. Шацкий С. Т. Вибрані педагогічні твори в 2-х томах / С. Т. Шацкий. – М. : Педагогіка, 1980. - Т. 2. – 416 с.
262. Шевченко Г. П. Духовність особистості як загальнолюдська цінність і смисложиттєвий орієнтир / Г. П. Шевченко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб.наук. праць / Східноукраїнський національний університет ім.. В. Даля, ін.-т Духовного розвитку людини, 2007. – С. 23-26.
263. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата

пед. наук: спец 13.00.02 "Теорія і методика навчання і виховання"/

О. І. Шиман - К., 2005. -- 20 с.

264. Шинкаренко В. В. Дидактична гра як засіб формування етно-художньої культури молодших школярів на уроках музики / В. В. Шинкаренко //

Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: матеріали всеукр. наук. – практ. конф. з міжнародною участю., (Суми 25-26 жовтня 2012). –

Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012.- Науковий журнал №7 (25). – С. 433-442.

265. Шинкаренко В. В. Мультимедійні технології як засіб формування етно-художньої культури молодших школярів / В. В. Шинкаренко //

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці

фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. –

Київ – Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2012. – С. 135-139.

266. Шинкаренко В. В. Сутність поняття етно-художня культура /

В. В. Шинкаренко // Актуальні проблеми педагогічної науки : збірник

матеріалів IV всеукраїнської наук.-практ. конф., (Миколаїв 11-12 березня

2013). – Миколаїв : «Нова освіта», 2013 – С. 17-18.

267. Шинкаренко В. В. Використання засобів музики у формуванні етно-

художньої культури молодших школярів / В. В. Шинкаренко // збірник

наукових праць. – Дрогобич : ДПУ ім. Івана Франка, 2013. – С. 331-336.

268. Шинкаренко В. В. Етно-художня спрямованість уроків з використанням

українського фольклору / В. В. Шинкаренко // Науковий журнал. Серія

Педагогічні науки. – ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – С. 117-121.

269. Шинкаренко В. В. Мультимедійні технології як засіб компетентнісного

становлення майбутніх вчителів музики / В. В. Шинкаренко // Гуманітарний

вісник : II міжнарод. наук-практ. конф., (Переяслав-Хмельницький , 13-15

лютого 2013). – Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ, 2013.- Том.1. – С. 336-340.

270. Шинкаренко В. В. Використання міжпредметних зв'язків як засіб

формування етно-художньої культури молодших школярів /

В. В. Шинкаренко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : всеукр.

наук.-практ. конф. з міжнародною участю., (22 лютого 2013). – Д. : ТОВ

«Інновація», 2013. - ч.3. – С. 121-125.

271. Шинкаренко В. В. Інтегровані уроки як засіб формування етно-художньої культури в майбутніх вчителів / В. В. Шинкаренко // збірник матеріалів XV Всеукраїнської наукової конференції молодих вчених. – Черкаси : Брама-Україна, 2013. – С. 248-250.
272. Шинкаренко В. В. Методичне забезпечення вчителів початкової ланки до систематичної та цілеспрямованої роботи щодо формування етно-художньої культури / В. В. Шинкаренко // Науковий вісник. Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2013. Вип. 1. – С. 147-149.
273. Широкогоров С. М. Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений / С. М. Широкогоров. – М. : Политиздат, 1996. – 134 с.
274. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. / Г. Г. Шпет. – СПб., 1996. – 186 с.
275. Шпикалова Т. Я. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / Т. Я. Шпикалова, Т. И. Бакланова, Т. Я. Ершова. – Шуя : ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – С. 69.
276. Шумакова К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ / К. С. Шумакова. – Образование и наука, 2008. – 68 с.
277. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : книга для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
278. Эстетика / Под. ред. А. А. Радугина. – М. : Центр, 1998. – 240 с.
279. Художественная культура и эстетическое развитие личности / Под ред. В. И. Мазепы. – К. : Наукова думка, 1989. – 296 с.
280. Этнос и этнические процессы / под. ред. В. К. Гарданов. – М. : Наука, 1993. – С. 79.
281. Этнические процессы в современном мире / под. ред. Ю. В. Бромлей, В. И. Козлов, С. А. Арутюнов и др. – М. : Политиздат 1987. – С. 41.
282. Этнические процессы в странах Южной Америки / под. ред. Б. Ф. Поршнева. – М. : Знание, 1998. – 534 с.
283. Этюды для ума // Музыкальная жизнь / под. ред. С. В. Шушарджан. – М. : Просвещение, 1997. – С. 46-47.

284. Эфендиев Ф. С. Национальное возрождение и национальная идея / Ф. С. Эфендиев // Проблемы развития государственных языков КБР : материалы респуб. научн.-практич.конф. – Нальчик : КБГУ, 1996. – С. 83.
285. Юсцорбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики : Опыт разработки теории инновационных процессов образовании / Н. Р. Юсцорбекова. – М. : Республика, 1991. – 216 с.
286. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
287. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Знание, 2000 – 112 с.
288. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
289. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.
290. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение 1981. – 147 с.
291. Якубова Н. Э. Формирование экологической культуры младших школьников в процессе краеведческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.09 / Н. Э. Якубова. – Казань, 1998. – 20 с.
292. Яркина Т. Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи : учеб. пособие / Т. Ф. Яркина. – М. : Просвещение 1996. – С. 40-47.
293. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
294. Amir Y. Contact hypothesis in ethnic relations // Psychological Bulletin. – 1969. – 140 p.
295. Archbishop Michael. The spiritual World, the human soul and parapsychology. – First Edition. – Toronto, 1961. – 154 p.
296. Babiker I. E. et al. The measurement of culture distance // Social Psychiatry. – 1980. – V. 15. – P. 101 – 116.
297. Berry J. Ethnic tolerance in plural societies. – Paper given at the International Conference on Authoritarianism and Dogmatism. – N.Y., 1984. – 133 p.
298. Isajiw W. Definitions of Ethnicity. – Ethnicity, 1974, vol. 1. – 122 p.

299. Johnson D. et al. *Circles of Learning : Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn : Interaction Book Company, 1999. – 213 p.
300. Lloyd B. *Perception and cognition : a cross-cultural perspective* Harmondsworth, 2001. – 76 p.
301. Pascall Jeremi. *The illustrated history of rock music*. – London etc. Hamlyn cop., 1997. – 132 p.
302. Phinney J. *Research Paradigm for Studying Ethnic Minority Families Within and Across Groups // Studying Minority Adolescents. Conceptual, Methodological and Theoretical Issues*. Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. – 134 p.
303. Triandis H. *Culture and social behaviour*. – N.Y., 1994. – 231 p.
304. Triandis H. *Psychology and culture // Annual Review of Psychology*. – 2004. – P. 24.