

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

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

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування емоційної компетентності майбутніх педагогів
закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Н. С. Зубко

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

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н., доцент Голованова Т. П.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Зубко Наталії Сергіївні _____

1. Тема роботи Формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки керівник роботи Іваницький Олександр Іванович, д.пед.н. затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз літератури, матеріали виробничої практики
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати стан досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній теорії та практиці; уточнити сутність базових понять дослідження; визначити критерії, показники та рівні сформованості емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти; розробити та обґрунтувати педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти; експериментально перевірити ефективність розроблених педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

9 рисунків, 3 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Іваницький О.І., проф.		
Розділ 1	Іваницький О.І., проф.		
Розділ 2	Іваницький О.І., проф.		
Висновки	Іваницький О.І., проф.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з науковими джерелами	лютий – березень 2021 р.	Виконано
2	Написання вступу	квітень – травень 2021 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	червень – липень 2021 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	серпень 2021 р.	Виконано
5	Написання третього розділу	вересень – жовтень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
8	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ Н. С. Зубко

Керівник роботи _____ О. І. Іваницький

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 101 сторінка, 9 рисунків, 3 таблиці, 88 джерел, 1 додаток.

Мета дослідження науково обґрунтувати педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки та експериментально перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження: процес формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розробці та науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки; в уточненні сутності поняття «емоційна компетентність майбутнього педагога закладу вищої освіти», його структури як єдності когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні методичних матеріалів для формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості цього феномену, у розробленні тренінгу «Мої емоції».

Матеріали дослідження можуть бути використані у фаховій підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін, а також на курсах підвищення кваліфікації науково-викладацького складу.

Ключові слова: ЕМОЦІЯ, ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПЕДАГОГ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ТРЕНІНГ.

SUMMARY

Zubko N. S. Emotional Competence Formation of Potential Teachers of Higher Education Institutions in Master's Training Process.

The work is presented on 101 pages of printed text, contains 3 tables, 9 figures. The list of references includes 88 sources, 8 of them in foreign language.

The purpose of the study: to scientifically substantiate the pedagogical conditions for the formation of emotional competence of future teachers of higher education institutions in the process of master's training and to experimentally test their effectiveness.

Object of research: the process of formation of emotional competence of future teachers of higher education institutions.

Subject of research: pedagogical conditions of formation of emotional competence of future teachers of higher education institutions.

The analysis of the literature on the research problem is carried out in the work, the state of its solution in the theory and practice of vocational education is established; the emotional competence of a teacher of a higher education institution as a component of his professional competence is considered, its content and structure are determined; developed and substantiated pedagogical conditions for the formation of emotional competence of future teachers of higher education institutions in the process of master's training; the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of emotional competence of future teachers of higher education institutions in the process of master's training has been experimentally tested.

The practical significance of the research results is in the development of methodological materials for the formation of emotional competence of future teachers of higher education institutions, diagnostic tools for determining the levels of formation of this phenomenon, in the development of training "My emotions".

Key words: emotion, emotional intelligence, emotional competence, teacher of higher education, pedagogical conditions, training.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	13
1.1. Теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття емоційної компетентності.....	13
1.2. Емоційна компетентність педагога закладу вищої освіти як складова його професійної компетентності.....	24
1.3. Структура емоційної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти.....	31
1.4. Особливості формування емоційної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти.....	37
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	51
2.1. Педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.....	51
2.2. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.....	61
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження процесу формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.....	70
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТОК.....	98

ВСТУП

Актуальність теми обумовлена сучасними глибокими і стрімкими соціально-економічними, інноваційними, освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою. Набувають нового звучання й проблеми освітньої політики, основними тенденціями якої є: докорінне реформування; наближення до європейських стандартів; узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці; реалізація ініціатив європейського простору вищої освіти; розширення комунікативного простору, що спричиняє зростаючу потребу в компетентних фахівцях у всіх сферах людської життєдіяльності. З урахуванням вищезазначеного постала гостра необхідність підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти нової генерації, який відповідав би сучасним вимогам роботодавців, був компетентний у здійсненні соціальної взаємодії як з окремими особистостями, так і соціальними інститутами, реалізовував власні потреби й цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами, ефективно взаємодіяв з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь, професійно важливих комунікативних якостей.

На сьогоднішній день проблема компетентності в процесах розуміння і вираження емоцій є досить актуальною. Це пов'язано з тим, що в суспільстві поступово утверджується культ раціонального ставлення до життя. Доцільно згадати визначного педагога К. Ушинського, який підкреслюючи соціальний зміст емоцій, відзначав, що суспільство, яке турбується про навчання тільки розуму, робить велику помилку, оскільки людина більше людина в тому, як вона відчуває, ніж як вона думає. Ми погоджуємося з думкою великого педагога, оскільки здатність людини зрозуміти свій емоційний світ, а також психоемоційний стан інших дає змогу вдумливо долати життєві труднощі,

легше давати відповіді на складні життєві питання, зокрема особистісні та міжособистісні, підвищувати ефективність спілкування з іншими людьми, здатність мотивувати себе та перебувати у злагоді із собою, бути відкритим оточенню. В кінці ХХ століття дослідники прийшли до розуміння того, що люди розрізняються не тільки по тому, які у них емоційні явища, як вони протікають, але і як вони вміють обходитися з ними. Так з'явилися терміни «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність».

Емоційна компетентність є одним з компонентів професійної компетентності педагога, яка, в свою чергу, виступає важливою складовою підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти. Професійна компетентність педагога в сфері освіти являє собою сукупність знань, умінь і здібностей, а також професійно-особистісних якостей, які дозволяють фахівцеві кваліфіковано вирішувати професійні завдання.

Розвинена емоційна компетентність є важливою якістю педагога. У період навчання у закладі вищої освіти студентів повинні оточувати викладачі, які мають досить високий рівень емоційної культури, здатні контролювати свої емоційні прояви і визначати емоційний стан студентів.

Формування емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти є вельми актуальним завданням. Майбутньому фахівцю важливо навчитися вести діалог з учнями та їх батьками, володіти високою самооцінкою, ефективною емоційно-вольовою сферою, комунікабельністю, навичками роботи в команді, самостійності в прийнятті рішень. Крім того, високий рівень емоційної компетентності у педагога, який працює в закладі вищої освіти, є важливим фактором збереження психологічного здоров'я студентів. Ось чому вже в період навчання у ЗВО важливо побудувати систематичну роботу по формуванню цієї важливої компетентності.

На сьогоднішній день емоційна сфера глибоко і всебічно вивчена та представлена в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (Г. Бреслав, В. Вілюнас, Б. Додонов, С. Максименко, О. Леонт'єв, А. Ольшаннікова, С. Родіна, С. Рубінштейн, Т. Сваренко, П. Якобсон та ін.).

Проблема функціонування вищої школи, її спрямованість на підготовку фахівців на засадах компетентнісного підходу розглядалися у наукових дослідженнях Г. Ващенко, Р. Гуревича, Н. Дворнікової, І. Драча, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, О. Савченко, О. Садівник, А. Хуторського та ін. Феномен емоційної компетентності є предметом досліджень І. Андрєєвої, І. Балашевої, В. Бутенка, Р. Валєєвої, Д. Гоулмана, С. Забаровської, Ф. Іскандерової, І. Матійків, М. Рейнолдс, К. Саарні, К. Шабанової, М. Шпак та ін., що свідчить про зацікавленість учених цією проблемою і в Україні, і за кордоном.

Окрім того, питання формування та розвитку емоційної сфери майбутніх фахівців, різних складових їх емоційної компетентності у своїх роботах сьогодні розглядають багато вчених. Зокрема К. Вергелес здійснила теоретичний аналіз емоційної культури майбутніх психологів, Ю. Бреус і Т. Жванія вивчали проблему емоційної готовності студентів до професійної діяльності, Т. Кириленко – специфіку самоаналізу емоційних переживань як вияв емоційної компетентності особистості, О. Лазуренко – передумови формування емоційної сфери та проявів емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки лікаря, О. Льошенко – психологічні чинники емоційної компетентності осіб з різним рівнем самоактуалізації, Д. Отич – психологічний зміст емоційного компонента Я-концепції майбутніх психологів, О. Афоніна, В. Вареніч і Т. Кочубей, І. Павлова, К. Пилипенко – проблеми формування емоційної стійкості та ін. Дослідники розглядають окремі складові емоційної компетентності в контексті моделі особистості фахівця, що містить важливі особистісні риси та якості, звертають увагу на важливість формування у майбутніх фахівців адекватності і сталості самооцінки, високого рівня самоповаги, домінування інтернальних тенденцій локусу-контролю та ін. Особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх педагогів, на думку вчених, є емоційна цілісність особистості, здатність до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації, прийняття себе та інших, сформованість емоційного інтелекту

та професійної свідомості.

Разом з тим проблема формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки не була предметом окремого дослідження. Потребують обґрунтування педагогічні умови формування цієї професійно важливої властивості, розроблення методики професійної підготовки педагогів ЗВО, необхідної для формування емоційної компетентності, а також визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості в майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня теоретична, методична й практична розробленість, зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки».

Мета дослідження: науково обґрунтувати педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки та експериментально перевірити їх ефективність.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, встановити стан її вирішення в теорії і практиці професійної освіти.

2. Розглянути емоційну компетентність педагога закладу вищої освіти як складову його професійної компетентності, визначити її зміст та структуру.

3. Розробити і обґрунтувати педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

4. Експериментально перевірити дієвість педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки та здійснити експериментальну перевірку її ефективності.

Об'єкт дослідження – процес формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Методи дослідження:

– теоретичні: теоретичний аналіз, синтез і систематизація наукової літератури та інформаційних ресурсів мережі Інтернет для з'ясування рівня опрацювання проблеми та розвитку емоційної компетентності майбутніх педагогів вищої школи;

– емпіричні: педагогічне спостереження, діагностування (анкетування, бесіди, опитування, методики), педагогічний експеримент для перевірки дієвості педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів; анкетування працюючих викладачів; тестування: опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн (Д. Люсін); тест емпатійного потенціалу особистості (І. Юсупов), шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, адаптація Ю. Ханіна, методика діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер), методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів (В. Бойко).

Теоретичну основу дослідження становлять: фундаментальні наукові положення про емоції (Л. Виготський, К. Ізард, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); дослідження щодо механізмів виникнення та функціонування емоцій (П. Анохін, Б. Додонов, А. Лук, П. Симонов та ін.); наукові теорії щодо значення емоцій як регулятивного компонента поведінки та пізнавальної діяльності особистості (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); роботи присвячені вивченню емоційної компетентності викладача (І. Абакумова, Р. Бар-Он, Д. Бартош, А. Бечара, Н. Голіков, Дж. Мейер, О. Фоміних та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розробці та науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки; в уточненні сутності поняття «емоційна компетентність майбутнього педагога закладу вищої освіти», його структури як

єдності когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні методичних матеріалів для формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості цього феномену, у розробленні тренінгу «Мої емоції».

Матеріали дослідження можуть бути використані у фаховій підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін, а також на курсах підвищення кваліфікації науково-викладацького складу.

Апробація роботи:

Кваліфікаційна робота була апробована на XIV університетській науково-практичній конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2021», (Запоріжжя, 20 квітня 2021 року). Опубліковано тези в матеріалах конференції «Формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки».

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття емоційної компетентності

Питання ефективного управління емоційними станами активно почала вивчатися дослідниками тільки в кінці ХХ століття, в зв'язку з цим з'явилося поняття «емоційна компетентність» в ряду таких понять, як «емоційний інтелект», «емоційна стійкість».

Проблемі вивчення емоцій та їх ролі в навчанні приділялась увага з часів Аристотеля, який, як і багато інших філософів, визначав провідну роль свідомості, а емоції вважав другорядними та марними, тому емоції посідали менш важливе місце в науці порівняно з розумом, а впродовж тривалого часу вважалося, що емоції і засвоєння навчального матеріалу несумісні. Проте згодом праці Д. Юма, Ч. Дарвіна і такі теорії, як когнітивні теорії емоцій М. Арнольд і Р. Лазаруса, теорія емоційного інтелекту Д. Гоулман, нейрофізіологічний підхід А. Дамасіо сприяли підвищенню ролі емоцій у всіх сферах людської діяльності, зокрема освітньої [55, 127].

Щоб розглянути поняття «емоційна компетентність», необхідно визначитися зі змістом понять «компетентність», «емоції» і «емоційний інтелект».

Глобальні перетворення в суспільстві, що торкнулися, перш за все, політики, економіки, соціальної сфери, не пройшли стороною і освітню сферу. Особливо актуальною в Україні є проблема підвищення якості вищої освіти, оскільки висуваються нові вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця, а також формуванню особистості професіонала. Суспільству потрібні

мобільні випускники, які вміють керувати своєю життєдіяльністю, ефективно вирішувати життєві і професійні завдання, що постають перед ними. Як показує практика, не все залежить від набутих умінь, знань і навичок. Важливі також допоміжні якості, під якими ми розуміємо «компетенції» і «компетентності». Тому принципово міняються цілі освіти. Необхідно зміщення акцентів з знаннєвого на компетентнісний підхід до освіти.

Компетентнісний підхід – один з центральних пунктів Болонського процесу, який знаходить своє відображення в освітніх стандартах багатьох країн Європи.

Вперше компетентнісний підхід з'явився в середині ХХ століття в бізнесі. У 1959 році Р. Уайт в книзі «Перегляд понять мотивація: концепція компетентності» застосував цей термін для опису осіб, що досягли чудових результатів в роботі і мають високу мотивацію. З'ясувалося, що успішні та ефективні виконавці відрізняються від менш успішних не лише і не стільки знаннями, скільки високим рівнем саморегуляції, самосвідомості, розвиненими соціальними навичками.

Поведемо аналіз понять нашого дослідження – «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», які допоможуть прийти до розуміння поняття «емоційна компетентність».

Для початку ми з'ясували, що поняття «компетентність» («*competo*» – «домагаюся, відповідаю, підходжу») і «компетенція» («*competens*» – «відповідний, здатний» і «*competentia*» – «приналежність по праву») мають латинське походження [35].

Можна відмітити, що іноді категорія «компетенція» ототожнюється із «поняттям» компетентність, іноді рахується як його частина, або як родові поняття [50]. Словник Д. Ушакова дає нам наступне розходження у інтерпретації даних двох понять. «Компетентність – поінформованість, авторитетність», а «компетенція – коло питань, явищ, у яких особа має авторитетність, досвід» [63]. Цікаву інтерпретацію поняття компетентність дає А. Хуторський, який зауважує, що компетентність – це володіння людиною

певною компетенцією, що включає особистісне відношення до неї й предмету діяльності [71].

Під компетенцією, найчастіше, розуміється якась вимога, яка пов'язана з освітньою підготовкою учня (студента, майбутнього фахівця). Компетенція включає в себе набір знань, які необхідні для ефективно продуктивної діяльності учня в певній сфері. Для компетенції характерна наявність знань, умінь, досвіду, відповідальності і т.д.

На думку О. Чуланової компетенції виконують такі властивості:

1) динамічності, тому що компетенції можуть змінюватися, наприклад, якщо змінюються вимоги до успішної діяльності;

2) орієнтованості на майбутнє. Завдяки компетенції, особистість отримує можливість спроектувати свій професійний розвиток згідно все зростаючими вимогами, ґрунтуючись на індивідуальні здібності;

3) інтеграція умінь і знань людини, які допомагають виконувати діяльність в конкретних областях і робочих ситуаціях (діяльнісний характер);

4) альтернативності, що виражає вміння здійснювати індивідуальний вибір на основі адекватної самооцінки в певних умовах і конкретних ситуаціях;

5) вмотивованість на самоосвіту [72].

Найчастіше, поняття компетентності намагаються пов'язати із кваліфікацією. Звернувшись до дефініцій розглянутих понять, слід зауважити, що значення даних понять на сьогодні ще продовжується формуватися. Нам доречно буде звернутися до більш детального розгляду поняття компетентність, яке в перекладі з латинської мови (*competeus*) – означає поінформованість, обізнаність. Аналіз літератури із даного проблемного питання дозволяє виділити чотири підходи у визначенні поняття компетентності: по-перше, як здатність, здібність (О. Холостова, Д. Кун та ін.), по-друге, як сукупність досвіду (М. Рибаків, Т. Коновалова), по-третє, як набір умінь, навичок (С. Макаров, В. Цветков), по-четверте, як єдність психічних властивостей (О. Кононко, С. Беденко), по-п'яте, як ефективна модель дії (В. Слот, Х. Спанярд) [38, 158].

Більшість науковців приходять до думки, що компетентність представляє собою комплекс знань, навичок та умінь, самовдосконалення, поглиблене розуміння себе, творчий підхід до проблем, які виникають, а також вміння застосовувати отримані теоретичні знання в практичному житті. Потрібно наголосити на специфічності питання компетентності. Це ґрунтується на тому, що даний термін є загальним для цілої низки наук. Так, соціологія, психологія, філософія розуміють компетентність як вищий рівень майстерності, глибоке розуміння поставлених проблем, творчий підхід та вміння навчатися [80, 162].

Л. Балабанова, О. Сардак виділяють такі види компетентності:

1) функціональна (професійна) компетентність: характеризується професійними знаннями та умінням їх реалізовувати. Вимоги до професійної компетентності багато в чому залежать від рівня управління і характеру посади. Основу професійної компетентності складає професійна придатність, що є сукупністю психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності;

2) інтелектуальна компетентність: виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків;

3) ситуативна компетентність: означає вміння діяти відповідно до ситуації;

4) часова компетентність: відображає вміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Вона містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), вміння конструювати програму досягнення мети в часовому континуумі (просторі), правильно визначати витрати часу;

5) соціальна компетентність: передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей, вміння підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них відношення, вести бесіди і т.д. [4].

Таким чином, під компетенціями прийнято називати індивідуально-особистісні характеристики, знання, вміння, навички, моделі поведінки

співробітника, його цінності і мотиватори. Дане розуміння складається з когнітивної та навикової складових освіти, що розкривають суть змісту освіти, і його результат («стандарт на виході»). Кожна ключова компетентність являє собою сукупність гомогенних або конгеніальних умінь і знань, які можна застосовувати в різних сферах культури і видах діяльності (наукової, творчої, правової та ін.).

Компетентність же передбачає, що людина має низку компетенцій, що спирається на особистісне ставлення до неї, а також до предмету діяльності. Це область повноважень у конкретній справі, тобто здатність до дії. Для компетентності характерна можливість (здатність, готовність) практикувати, реалізовувати свої знання та вміння. Тобто компетентність виступає таким собі результатом по застосуванню компетенції (компетенцій) у професійній діяльності.

На думку більшості вчених, поняття компетентності системне і багатокомпонентне. Так, згідно з дослідженнями Дж. Равена, компетентність включає в себе когнітивний, вольовий і емоційні компоненти діяльності, спрямовані на реалізацію аксіологічних настанов суб'єкта діяльності [48].

Важливим чинником професійного та соціального становлення майбутніх фахівців професій типу «людина – людина» є емоційна компетентність. Представнику цього типу професій потрібно вміти налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, розбиратися в поведінці людей, розуміти їх емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, емоційно адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Тому, психограми більшості професій сфери «людина-людина» містять такі професійно-важливі якості та властивості як: емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, здібності управляти власними емоціями в спілкуванні і т.д. [41].

Емоції являють собою найважливішу складову особистості людини, без якої неможлива його життєдіяльність. У психологічному словнику емоції визначаються як «особливий клас психічних процесів і станів (людини і тварин), пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами які відображають у вигляді безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху і т.д.) значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності» [43]. Емоції стимулюються як зовнішніми чинниками – впливом навколишнього середовища і подій, що відбуваються навколо людини, з його участю або без нього, так і внутрішніми – розумінням особистістю того, що відбувається і його значення, осмисленням власної діяльності, уявленням про необхідність реакції на зовнішні подразники.

У сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних теоріях емоція визначається як особливий тип знання [78, 22]. Відповідно до цього підходу впроваджується поняття «емоційний інтелект» (EQ). Поняття EQ як особливого типу інтелекту, пов'язаного з сприйманням емоційної інформації, запропонували у 1900 році американські вчені Джон Мейер і Пітер Селовей. Під емоційним інтелектом автори розуміли «здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізнити їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення і дій» [58].

Емоційний інтелект трактувався як складний конструкт, що включає здібності трьох типів:

- оцінку і вираження своїх емоційних явищ, невербальне сприйняття емоцій інших людей і емпатію;
- саморегуляцію і регуляцію емоційних явищ інших людей;
- використання емоційних явищ в гнучкому плануванні, творчому мисленні, перенесення уваги і мотивації.

Далі схема «емоційного інтелекту» продовжувала розвиватися і стала чотирьох аспектною:

- сприйняття і вираз емоцій (здатність ідентифікувати емоційні явища);
- посилення мислення за допомогою емоцій;

- розуміння емоцій (можливість переходу від одного стану до іншого, розуміння і адекватне вираження емоційних характеристик взаємин);
- управління емоціями [40].

Д. Гоулман додав до виокремлених Дж. Мейером і П. Селовеєм когнітивних здібностей ще й особистісні характеристики. Автор переконливо доводить, що найбільш ефективні в своїй діяльності ті люди, які поєднують розум і почуття [18, 266].

Незважаючи на різні визначення поняття EQ, змістовою характеристикою, яка об'єднує зазначені теорії, є сукупність ментальних здібностей до розуміння та управління власними емоціями та емоціями інших людей.

У парадигмі традиційної психології виникненням емоцій управляти неможливо, оскільки цей процес безпосередньо пов'язаний з фізіологією. Привабливість теорій EQ полягає у тому, що управління емоційними реакціями – це навичка, яку можна сформувати й розвивати.

Майже одночасно з поняттям емоційного інтелекту Р. Бак запровадив у галузь психології поняття емоційної компетентності [82].

Д. Гоулман вважає, що поняття «емоційний інтелект» синонімічне поняттю «емоційна компетентність» і поєднує показники емоційної компетенції в 5 груп: самосвідомість, саморегуляція, самомотивація, соціальна свідомість і соціальні вміння [18].

Більшість науковців, що займаються дослідженням означеної проблеми, визначають емоційний інтелект як здібність розуміти відносини особистості, що репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень. Емоційний інтелект має наступну структуру: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями (скоріше емоційна неригідність); самомотивація (скоріше мимовільне управління своїми емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (скоріше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Дослідження емоційного інтелекту та емоційної компетентності

спеціалістами з усього світу свідчать про те, що успіх особистості в професійній діяльності й у житті в цілому залежить від розумного володіння емоціями. Емоції – це необхідна складова для реалізації особистості в будь-якій професійній сфері: завойовувати довіру, зміцнювати відносини, формувати бачення, концентрувати енергію, знаходити компроміси, приймати важкі рішення і одержувати корисні уроки з невдач. Без щирих емоцій особистість не буде мати успіху. Потрібні емоції як на фронтальному рівні – щоб встановлювати пріоритети, так і на зворотному зв'язку – щоб мотивувати і надихати людей.

О. Лазуренко, проаналізувавши дослідження емоційно-вольової сфери, відзначила, що емоційна компетентність особистості (а раніше емоційний інтелект) стала предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників [33].

Згідно з визначенням Д. Гоулмана, емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших для самомотивації, для управління власними емоціями і в стосунках з іншими. Таким чином, актуалізована емоційна компетентність включає в себе самоусвідомлення, емоційне самопізнання власної особистості, пізнання та розуміння емоційних проявів інших людей [18].

Р. Бак розглядає поняття «емоційної компетентності» як здатності діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань. Дослідник висуває положення, що «все, що реальне є емоційним, а раціональною є лише наступна лінгвістична обробка емоційно оціненої реальності». Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками [82].

О. Власова також ототожнювала поняття «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність», вважаючи, що це емоційно-когнітивна здатність, яка полягає в емоційній сензитивності, обізнаності та здатності до управління емоціями, які дозволяють людині контролювати почуття психічного здоров'я, душевну гармонію та високу якість особистого життя [5].

Емоційна компетентність, на думку О. Лазуренко, це системна властивість особистості, що включає навички рефлексії адекватній ситуації, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності. Емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем, яке забезпечує готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються [33].

Р. Кириченко вважає, що кожна людина народжується з обов'язковим потенціалом емоційної сензитивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчіння. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту. На думку вченого, емоційна компетентність (або EQ) – це така ж навичка, як, наприклад, уміння рахувати або їздити на велосипеді. І, як будь-яку навичку, його можна розвинути. Розвиток EQ дозволяє зменшити силу негативних емоцій і допомагає мислити більш чітко і ясно. Емоційний інтелект (EQ) порівняно з когнітивним (IQ) більш мінливий і краще піддається розвитку [29].

О. Льошенко, погоджуючись з тим, що емоційна компетентність сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії з оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом, все ж таки розводить поняття «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність». Емоційна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення й діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Саме емоційний інтелект дає нам інформацію щодо емоційного світу особистості. Обізнаність у власному емоційному світі, а точніше, власне ставлення до обізнаності, це той відтінок, який відкриває дорогу для подальших теоретичних і емпіричних досліджень новітнього феномена сьогодення – емоційної компетентності, як зазначає дослідниця. Таким чином, поступово приходимо до висновку, що емоційна компетентність сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії з оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом [37].

Емоційна компетентність розглядається науковцями як специфічний конструкт емоційного реагування, пов'язаний з емоційним інтелектом та спрямований на оволодіння людиною певним ставленням до власних й чужих переживань з метою самовдосконалення; сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації [1]; здатність розуміти свої почуття, емоційний стан інших, правильно оцінювати їх, а також контролювати власні емоції й конструктивно їх виражати для керування власною поведінкою [49] Аналіз наукових джерел засвідчив, що немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, змісту та структури, проте дослідники О. Власова, С. Дерев'янка, Н. Коврига, Е. Носенко розглядають емоційну компетентність як можливість успішного вирішення головних життєвих завдань особистості, розкриття особистісного потенціалу, підтримування доброзичливих стосунків, як ключ до успіху в усіх сферах життя. Слід зазначити, що визначення емоційного інтелекту і емоційної компетентності у науковців дуже схожі. На думку І. Сухопарої, це пояснюється тим, що емоційний інтелект визначають як сукупність знань, вмінь, здібностей визначати, розуміти, керувати емоціями власними та інших людей, а компетентність розглядається теж як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність успішно соціалізуватися, проводити навчальну, професійну діяльність [62, 113-114].

Емоційна компетентність – це системна властивість особистості, що включає навички адекватній ситуації рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності. Як вважає Ю. Гичко, у даному визначенні закладено декілька компонентів емоційної компетентності: рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність, а також механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція. Емоційна компетентність це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і

умовам, що змінюються. Сама емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем. Вона включає і афективні, і когнітивні компоненти. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками [16].

I. Матійків розглядає емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. Емоційна компетентність фахівця професій типу «людина-людина» полягає у його усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» сприятиме їхньому професійному становленню й особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, збереженню здоров'я та запобіганню «професійного вигорання», гармонійному функціонуванню у соціумі, життєвим досягненням [42, 3].

В емоційній компетентності виділяють декілька складових: усвідомлення своїх емоцій, уміння визначити, яку емоцію відчуваєш в даний момент, визначити, з яких базових емоцій складається складна емоція; уміння управляти власними емоціями, визначати джерело і причину їх виникнення, ступінь корисності, змінювати інтенсивність емоцій, замінювати їх на інші; усвідомлення емоцій інших людей, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками; управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції; а також адекватне вираження емоцій (рефлексія, емпатія, саморегуляція, експресивність) [16].

Отже, під поняттям емоційна компетентність педагога закладу вищої освіти будемо розуміти здатність професіонала на високому рівні усвідомлювати і приймати власні почуття, а також почуття інших людей; усвідомлено управляти своїми емоціями в стосунках з оточуючими; розуміти внутрішній світ студента і вибудовувати з ним конструктивні форми взаємодії.

Таким чином, емоційна компетентність, передбачає цілісний та

прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і є набором знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї емоційної інформації. Емоційна компетентність збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій. Саме тому, емоційна компетентність може і повинна виступати аспектом спеціального тренування, адже орієнтація у власному емоційному світі, а відтак, і адекватна поведінка, дозволяє гармонійно взаємодіяти з навколишнім світом.

1.2. Емоційна компетентність педагога закладу вищої освіти як складова його професійної компетентності

Одним із вирішальних чинників професійної компетентності майбутніх фахівців є формування емоційної компетентності в процесі підготовки. Адже вона дозволяє забезпечити ефективну міжособистісну взаємодію у професійній діяльності, є показником психологічного здоров'я та соціального становлення.

Питання компетентності фахівця, професіонала, працівника стає все більш гострим зараз. Змінився сам підхід до освіти, відбитий в державних освітніх стандартах: він став компетентнісний, спрямованим на формування в учнів компетенцій, а не традиційне озброєння їх знаннями, вміннями і навичками. Н. Єфремова визначає компетенції як «узагальнені і глибокі сформовані якості особистості, її здатність найбільш універсально використовувати і застосовувати отримані знання і навички»; «сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють суб'єкту пристосуватися до умов, що змінюються ... здатність діяти і виживати в даних умовах» [25, 23].

Головним в компетенції професіонала є свобода у використанні наявних у нього знань, умінь і навичок в стандартних і нестандартних ситуаціях, пов'язаних з виконанням ним професійних обов'язків.

Представникам професій типу «людина-людина» необхідно вміти налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти,

досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних обов'язків, розбиратися в поведінці людей, розуміти їх емоційні стани, потреби, надавати емоційну підтримку, емоційно адекватно реагувати на гнів, сум, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, знаходити індивідуальні підходи, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки

У структурі професійної компетентності педагога закладу вищої освіти особливо виділяється емоційна компетентність. Вона розуміється дослідниками як «емоційні здібності (емпатія, рефлексія, саморегуляція і управління почуттями та емоціями інших людей)» або вміння «управляти своїм емоційним станом, визначати особливості свого впливу, проявляти перцептивні здібності, вміти розуміти позицію інших, розуміти індивідуальність і неповторність іншої людини, емпатувати йому, рефлексувати» [70, 81]. Коротке і чітке визначення емоційної компетентності дають І. Юсупов і Г. Юсупова, які розуміють її як «сукупність розвитку здібностей до саморегуляції і регуляції міжособистісних відносин шляхом розуміння власних емоцій і емоцій оточуючих» [77, 85]. В даному визначенні для нас є важливим вказівка на можливість постійного розвитку емоційних здібностей (емоційної компетентності) і їх роль в регуляції міжособистісних відносин.

Професійна компетентність педагога включає не лише емоційно-чуттєву сферу, а також знання, вміння, навички, необхідні педагогу. Як свідчить практика, емоційна складова відіграє важливу роль у професії педагога закладу вищої освіти, і від його компетентності в цій галузі часто залежить успішність професійної діяльності.

Гармонійне становлення особистості складається не тільки з пізнавального розвитку людини, але й з емоційного ставлення до навколишньої дійсності відповідно до цінностей, ідеалів і норм суспільства. Емоції – це особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами, мотивами, що віддзеркалюють у формі безпосереднього переживання значущість діючих на людину явищ і ситуацій для здійснення її

життєдіяльності.

Найважливішою функцією емоцій є регуляція поведінки людини. Емоції, емоційність, емпатія, комунікабельність значно впливають на продуктивність педагогічної діяльності, навчальний процес загалом. Між учасниками педагогічного спілкування можуть виникати абсолютно різні взаємовідношення – від дружніх до конфліктних, але ці взаємовідношення не повинні перешкоджати освітньому процесу. Навпаки, вони повинні сприяти кращому і скорішому досягненню поставлених задач [44, 132].

На нашу думку, емоційна компетентність педагога закладу вищої освіти має дві складові: по-перше, вона включає розуміння власного емоційного стану, управління своїми емоціями, саморегуляцію, уміння аналізувати власні почуття; по-друге, в її структуру входить розуміння емоцій оточуючих, вміння впливати на них. Друга складова є досить складною, так як педагога ЗВО оточують різні суб'єкти професійної взаємодії: студенти, їхні батьки, колеги, адміністрація освітнього закладу.

На даний момент на емоційну компетентність педагога як основу «профілактики стресів суб'єктів освітнього процесу» починають звертати увагу з періоду вузівської підготовки педагога [53, 38]. Емоційна компетентність розуміється як «фактор ресурсності педагога», тобто як умова, що створює ресурсну базу професійної діяльності. Ресурсний – це «потенційна можливість бути більш результативним у професійній діяльності» [15, 32]. Емоційна стабільність і розвиток емоційної компетентності дають можливість педагогу домагатися більш значущих результатів в професійній праці.

Для педагога закладу вищої освіти усвідомлення власних емоцій і їх впливу на професійну сферу є особливо важливим. Новітні дослідження засвідчують, що успіх фахівців, які працюють з людьми, лише на 15% визначається коефіцієнтом інтелекту (IQ) і на 85% залежить від емоційного інтелекту (EI), – умінь налагоджувати стосунок на засадах позитивної взаємодії [85].

Вагомим чинником усвідомленого емоційного реагування в професійній

діяльності є, з одного боку, переконання і цінності самого працівника, з іншого, філософія, пріоритети і особливості організаційної культури. Саме внутрішні переконання відображають стиль емоційного реагування і поведінку викладача закладу вищої освіти.

Розглянемо складові емоційної компетентності, що відносяться до внутрішньої емоційної сфері педагога закладу вищої освіти. Дана сфера включає:

- здатність розпізнавати і розуміти власні почуття і правильно оцінювати їх (рефлексія);
- вміння висловлювати свої емоції;
- вміння контролювати свої почуття як елемент управління власною поведінкою;
- вміння використовувати емоції як професійний інструмент.

Педагог повинен прагнути до того, щоб не тільки розпізнати і зрозуміти почуття, а й усвідомити причини його виникнення, контекст, в якому воно сформувалося. Дану здатність називають «емоційною ясністю». Емоційна ясність може проявлятися у особистості в різному ступені, повна ж відсутність такої можливості – це «чуттєва сліпота, алекситимія». Усвідомлену і зрозумілу емоцію треба вміти висловити. Це особливо складно, якщо емоція негативна (злість, гнів), відносно якої неправильним буде як придушення емоції, так і її явний вираз. Як зазначає І. Самусенко, «практика придушення, витіснення і ігнорування емоцій не пішла в минуле, вона продовжує свій згубний вплив на здоров'я» [53, 39]. Необхідно знайти способи адекватного вираження емоцій, при якому не постраждає ні сам педагог, ні оточуючі, ні система усталених в суспільстві відносин. Втім, позитивні емоції (любов, ласку і т. п.) висловлювати не менше складно. В освітньому середовищі зведені до мінімуму позитивні емоційні контакти, і педагогам нерідко складно висловити приязнь до студентів, висловити свої позитивні думки, пояснити і проявити добрі почуття.

Емоційна компетентність включає особистісні властивості фахівця: чуйність, врівноваженість, рефлексію, тривоги, емпатію, толерантність

тощо. Вона є важливим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Встановлено, що високий рівень саме емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми [34, 411].

Емоційна компетентність стосовно зовнішнього емоційного середовища включає:

- здатність розуміти емоційні стани інших людей;
- здатність впливати на емоції оточуючих, регулювати їх, стимулювати ті емоції, які необхідні в даний момент для більш успішної професійної діяльності;
- вміння використовувати емоції як професійний інструмент (складова, однакова в обох сферах).

Як бачимо, внутрішня і зовнішня емоційні сфери тісно пов'язані. Наприклад, контроль педагогом власних емоцій сприятиме управлінню своєю поведінкою, а значить, відіб'ється і на оточуючих. Для педагога знаходження балансу між внутрішньою і зовнішньою емоційною сферами особливо важливо, тому що вся його діяльність пов'язана зі взаємодією з іншими людьми – студентами, колегами, батьками студентів, представниками адміністрації і т.д.

Емоційна компетентність є основою кар'єрних успіхів професіонала, що особливо важливо зараз для педагога закладу вищої освіти. Педагог, який володіє емоційною компетентністю здатний краще організувати взаємодію з адміністрацією освітнього закладу, колегами і студентами, а значить, його професійне зростання і, як наслідок, просування по кар'єрних сходах стають швидшими.

Емоційна компетентність педагога закладу вищої освіти має конкретне вираження в процесі навчання, де виступає як спосіб мотивації навчальної діяльності студентів, свого роду професійний інструмент. М. Крилова відзначає серед способів мотивації на теоретичному занятті «емоційний вплив – вплив на почуття: здивування, сумнів, гордість, патріотизм і т.п.». Здатним на такий вплив може бути тільки педагог, який сам володіє емоційною компетентністю.

Пізнавальний інтерес учнів тісно пов'язаний з емоціями. Якщо присутній пізнавальний інтерес, «пошукова діяльність учня відбувається з захопленням, він відчуває емоційний підйом, радість від успіху» [31].

Навчання через вплив на емоції є дуже ефективним, знання в цьому випадку стають усвідомленими, краще запам'ятовуються. Сприйняті через емоційну сферу, вони міцно входять в систему знань того, хто навчається. Емоції виступають як дидактичні засоби. Від педагога закладу вищої освіти вимагається розуміти емоційну сферу студента і підбирати приклади, порівняння, історичні паралелі, здатні впливати на цю сферу. Нові освітні технології та методи навчання нерідко стають менш ефективними в процесі навчання, ніж жарт, яскрава асоціація, несподівана дія педагога. Р. Долженко зазначає: «... Фактор мотивації важливий для успішного навчання сильніше, ніж фактор інтелекту», а основою формування позитивної мотивації до навчання є якраз «управління емоціями студентів» [21, 127].

Ситуація, що склалася в сучасній вищій освіті і стимульована його реформами, накладає свій відбиток на емоційний стан педагога закладу вищої освіти і викликає трансформації в сфері його емоційної компетентності.

Від педагога закладу вищої освіти в сучасних умовах потрібна виняткова увага до сфери власних емоцій. Не маючи можливості впливати на зовнішню ситуацію в освіті, педагог ЗВО повинен намагатися впливати хоча б на емоційну складову своєї особистісної та професійної сфери, тобто намагатися не втратити і розвинути свою емоційну компетентність. Відсутність емоцій, їх ослаблення повинні насторожити педагога і викликати у нього бажання повернути своїм емоційним станом колишню стабільність. Для кого-то способами емоційної реабілітації стане більш тісне спілкування з рідними людьми, дітьми і внуками; хтось знайде такий шлях, як освіження емоцій за допомогою перегляду сімейної хроніки і улюблених старих фільмів; можливо, комусь допоможе більш тісне спілкування зі студентами, в тому числі неформальне, на форумах, конференціях, в поїздках, на виховних заходах. Для кожного педагога способи емоційної стабілізації будуть різними, аж до

емоційної ізоляції на деякий час (наприклад, в період відпустки), щоб привести емоції в порядок, навчитися знову їх розуміти і відчувати. Здатність до стабілізації власного емоційного стану є, в числі інших, найважливішою складовою емоційної компетентності педагога закладу вищої освіти.

Емоційна компетентність відноситься до типу компетентностей, які найбільшою мірою залежать від власної діяльності особистості, від саморефлексії. Саме педагог повинен розвивати власну емоційну компетентність, причому робити це усвідомлено, прекрасно розуміючи, що сфера емоцій – визначальна в організації міжособистісного спілкування і, в першу чергу, в професійній діяльності педагога. Педагог повинен не боятися відчувати, йому необхідно подолати упередження, що склалося в суспільстві, згідно з яким педагог – це не людина, а машина, що діє за раз і назавжди встановленими правилами і не здатна відступити від них на угоду власним емоціям.

Прекрасним способом емоційної регуляції є гумор. Як відзначають І. Гоголь і О. Лебедева, «структура ідеальної моделі особистості викладача включає в себе гумор нарівні з іншими професійними навичками і вміннями» [17]. Гумор – це один із способів залучення уваги до мови педагога, сильний дидактичний засіб. Одночасно гумор – психотерапевтичний засіб, що сприяє емоційній саморегуляції. Молоді педагоги зазвичай бояться жартувати, їм здається, що жарт упустисть їх авторитет, більш досвідчені викладачі знають, що гумор служить встановленню контактів між педагогом і учнями, регуляції їх емоційних станів, знаходженню емоційної рівноваги між ними. При цьому необхідно пам'ятати, що у гуморі повинні бути межі, які в даному випадку можна позначити як професійні.

Отже, емоційна компетентність є найважливішою складовою професійної компетентності сучасного педагога закладу вищої освіти. Для педагога важливі і вміння регулювати власні емоції, оцінювати їх, і здатність розуміти емоції навколишніх і використовувати це розуміння для організації продуктивної професійної взаємодії з ними. Емоційний вплив на студентів під час занять

здатний стимулювати їх пізнавальну активність, і емоційна компетентність в даному випадку виступає як професійний інструмент. Емоційна стабільність і розвиток емоційної компетентності багато в чому залежать від самого педагога, його налаштованості на саморефлексію, його вольових зусиль.

1.3. Структура емоційної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти

Сучасні вчені визначають емоційну компетентність педагога як «цілісне особистісне утворення, представлене багатством емоційного досвіду, володінням системою механізмів управління власними емоційними станами та емоційним відгуком, педагогічною доцільністю прояву емоцій, прагненням до вдосконалення емоційного досвіду на основі рефлексії» [32, 57]; як «вміння усвідомлювати свої емоції і емоції партнера по спілкуванню, аналізувати їх і управляти ними з метою вибору найбільш ефективної поведінки в конкретній ситуації» [68, 115].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що серед дослідників емоційної компетентності немає однозначної думки щодо її структури. Дослідниця Керолін Саарні розглядає емоційну компетентність як сукупність восьми здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших; здатність використовувати словник емоцій та форми їх вираження, характерні для певної культури; здібність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей; здатність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому прояву як у самого індивіда, так і в інших людей; здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин у певній мірі визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах; здатність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції [88].

Дещо іншими є погляди Ф. Іскандерової, яка включає до складу емоційної компетентності такі вміння: усвідомлювати й оцінювати себе (свої сильні і слабкі сторони, свої почуття і поведінку, причини їх виникнення і наслідки, до яких вони призводять), складати план особистого розвитку; управляти собою (своїми установками, поведінкою, приймати рішення, бути, де потрібно, наполегливим, гнучким, справлятися із стресовими ситуаціями, управляти своїми емоціями так, щоб вони працювали на вас, а не проти вас); мотивувати себе (визначати чіткі напрями руху, досягати результатів, мати позитивний настрій, робити своє життя і роботу цікавими); розуміти людей, їх емоції, почуття, чому вони поведуться так чи інакше, бути терпимим; будувати взаємини довіри, поваги; домовлятися, бути хорошим учасником команди [27].

Американський психолог Д. Гоулмана вважає, що емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність, куди входять розуміння себе, саморегуляція та мотивація, і соціальна компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички [18]. Подібні погляди містить праця Г. Гарднера «Множинність виявлення інтелекту», де в у структурі емоційного інтелекту дослідник розглядав внутрішньо особистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) аспекти [84].

Компонентами емоційної компетенції є саморегуляція, рефлексія, емпатія, самомотивація, комунікації і самоконтроль [83]. Кожен повинен володіти здібностями регулювання своїх емоцій, впливаючи на себе за допомогою слів, думок або регулювання дихання й тону м'язів; повинен володіти саморегуляцією.

Саморегуляція – це вміння регулювати свій емоційний стан, керувати почуттями, тримати їх у певній рамці, вміння заспокоювати самого себе, позбавлятися від тривоги і дратівливості, здатність моментально приходити до тями після несприятливих життєвих ситуацій і прикросців. Рефлексія та емпатія обов'язкові для вдосконалення своєї діяльності та розвитку особистості. Вони вважаються характерними властивостями емоційного інтелекту педагога.

Рефлексія є процесом сприйняття саморозвитку. Емпатія є духовним єднанням особистостей, розумінням і сприйняттям проблем іншої людини як власних, тимчасовим ототожненням з нею. Емпатія ґрунтується на механізмах наслідування емоцій іншої особистості [83].

Самоконтроль – це процес управління собою. Він визначається як можливість контролю дестабілізуючих чи тих, які приносять шкоду, емоцій і вважається основним компонентом емоційного інтелекту. Збереження емоційного балансу є важливим завданням як педагога, так і учня. Наявність такого балансу ліквідує напругу, страх або гнів, вони не впливають на ясність мислення [87]. З психологічної точки зору, сутність повного самоконтролю емоцій залежить від уміння не піддаватися прагненню здійснення чого-небудь, оскільки всі емоції приводять до якоїсь дії [86]. Розвиток цієї компетентності – це складна робота, але саме ця робота дає найбільші результати, саме вона підвищує особисту ефективність.

На думку І. Сухопарої в структурі емоційної компетентності вчителя можна виділити два компоненти: особистісний і міжособистісний. Перший є ключем до самопізнання, розуміння, вираження, ідентифікації, стимулювання власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент – це здатність розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми і включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність [62, 115].

Ю. Улибіною відзначається, що складовими емоційної компетентності є: самосвідомість, розуміння власних почуттів, усвідомлення власних емоцій, самоконтроль, емпатія, комунікабельність [64].

В дослідженнях Г. Юсупової в структурі емоційної компетентності виділяється два компоненти: когнітивний (в сенсі розуміння) і поведінковий (як управління). Ці компоненти мають ще два вектора: внутрішній вектор, що

характеризує спрямованість на себе, і зовнішній, який представляє собою спрямованість на інших [76].

У структурі емоційної компетентності дослідники виділяють такі складові: володіння питаннями теорії емоцій і їх ролі в процесі навчання; уміння управляти власними емоціями і визначати характер емоційних станів учня, співпереживати йому і використовувати це не в своїх, а в його інтересах, тобто проявляти емпатію; уміння прогнозувати емоційний стан учнів і керувати ним, використовуючи при цьому відповідні стратегії навчання, що дозволяють знижувати негативні емоції учнів (страх, заздрість, злість і т.п.), а також стимулювати і підтримувати позитивні емоції (симпатію, радість, задоволення і т.п.), що забезпечує інтенсивність засвоєння навчального матеріалу; створення сприятливого емоційного клімату навчання, забезпечення якого можливо за умови реалізації перших трьох складових [6, 10]. За такого підходу емоційна компетентність викладача дозволить йому встановлювати зі студентами взаємини, засновані на повазі до людської гідності, що, з одного боку, забезпечить емоційну стійкість педагога, а з іншого боку, буде мотивувати студентів до навчально-пізнавальної діяльності, сприяти вдосконаленню процесу навчання і досягнення ними хороших результатів у навчанні.

У якості основних складових емоційної компетентності О. Французова називає самосвідомість, самоконтроль, емпатію та комунікабельність (навички відносин). Визначаючи самосвідомість як головний елемент емоційної компетентності, науковець підкреслює, що людина з високим ступенем самосвідомості знає свої сильні і слабкі сторони і вміє усвідомлювати свої емоції. Самоконтроль (саморегуляція) є наслідком самосвідомості, тому людина, якій властива ця риса, пізнавши себе, вже спроможна управляти собою і своїми емоціями. Якщо перші дві складові емоційної компетентності – це навички володіння собою, то наступні дві – емпатія і комунікабельність – відносяться до здатності людини керувати взаємовідносинами з іншими. Емпатія розглядається вченою як вміння ставити себе на місце іншого, враховувати в процесі прийняття рішень почуття і емоції інших людей.

Комунікабельність – як дружелюбність з певною метою: спонукати людей в бажаному для людини напрямі. Це вміння налагодити взаємини з іншими людьми таким чином, щоб це було вигідно для обох сторін [68, 112].

Представляє інтерес позиція Р. Бар-Она, який виокремив п'ять компонентів емоційно-соціальної компетенції, а саме: внутрішньо-особистісний (самоповага, емоційна самосвідомість, впевненість у собі, незалежність і самореалізація); міжособистісний (емпатія, соціальна відповідальність і міжособистісні відносини); керування стресом (стійкість до стресу, керування імпульсами); адаптивність (зв'язок з реальністю, гнучкість і вміння вирішувати задачі); загальний настрій (оптимізм і щастя) [81, 24].

І. Андреева, вивчаючи емоційну компетентність викладача іноземної мови, виділяє у якості її основних компонентів саморегуляцію, регуляцію взаємин, емпатію і рефлексію [1, 167]. Саме ці здібності і вміння, як зазначає дослідниця, значною мірою сприяють успішному спілкуванню в освітньому процесі.

Важливий компонент емоційної компетентності викладача – вміння керувати стресом, включаючи стійкість до стресу і вміння керувати емоціями. Саморегулювання може допомогти викладачу краще зрозуміти своїх студентів, їх досвід і потреби, а також стратегії викладання і навчання. Вміння керувати своїми і чужими емоціями, настроєм і почуттями дає змогу викладачу створювати збалансовану робочу атмосферу під час занять, які студенти відвідують охочіше. При виникненні конфліктних ситуацій викладачу неможна діяти імпульсивно – краще спочатку вивчити і зрозуміти причини її виникнення, чим робити потрібні дії.

Ураховуючи позиції науковців, у структурі емоційної компетентності викладача, Н. Моргунова пропонує виділення двох аспектів: внутрішньо-особистісного і міжособистісного. Перший аспект утворюють такі компоненти: усвідомлення своїх почуттів, самооцінка, впевненість в собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвіду, мотивація досягнення, оптимізм. У другій аспект входять такі

компоненти, як комунікабельність, альтруїзм, відкритість, емпатія, здатність враховувати і розвивати інтереси іншої людини, повага до людей, здатність адекватно оцінювати і прогнозувати міжособистісні відносини, вміння працювати в команді [44, 135].

Емоційна компетентність викладача закладу вищої освіти включає в себе наступні можливості і навички: наявність і усвідомлення своїх почуттів (тобто знати, які вони, наскільки вони сильні, і що викликає їх в нас і в інших); здатність висловлювати почуття в соціально прийнятній і поважній формі (тобто знати, як, де і коли висловлювати їх); здатність відчувати і думати одночасно, бути здатним усвідомлювати і використовувати весь реєстр почуттів; приймати відповідальність за свої власні почуття; управляти своїми почуттями (бути здатним в певних межах робити вибір, що відчувати і з якою силою); управляти своєю поведінкою на основі прийнятих етичних рішень, включаючи ситуації, коли почуття суперечать цим рішенням; вміти розпізнавати, що відчувають інші люди, знати, як почуття діють на інших людей, брати на себе відповідальність за цей ефект; не використовувати почуття для маніпуляції іншими людьми.

Таким чином до структурних компонентів емоційної компетентності відносимо: когнітивний, емоційний та поведінковий.

Розглянемо компоненти формування емоційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Когнітивний компонент – здатність розпізнати емоцію, ідентифікувати її і дати їй вербальну оцінку, здатність розуміти та усвідомлювати процес формування і розвитку емоції, причинно-наслідкові зв'язки. В. Зарицька у своїх дослідженнях встановила, що у когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших. Відповідно, студенти з високим рівнем розвитку емоційної компетентності мають більш конгруентну систему уявлень, на відміну від студентів з середнім і низьким рівнем емоційного інтелекту [26].

Емоційний компонент описує обізнаність з позитивної точки зору про

важливість і цінність емоційної сфери як джерела інформації про себе і про інших людей. Цей компонент значимий тим, що відкриває шляхи для розвитку емоційного інтелекту [26].

Поведінковий компонент – відображає можливості реалізації емоцій в поведінці, діяльності, спілкуванні, взаємодії з іншими. Сюди ж можна віднести вплив на соціально-психологічну адаптацію, успішність, ефективність діяльності, лідерські здібності, навички впливу на інших людей та управління ними. В. Зарицька, проаналізувавши вплив емоційного інтелекту у сфері комунікативної поведінки, описує певну неоднозначність цього впливу: з одного боку підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості в групі, стійкості системи взаємних виборів; з іншого – високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язаний зі зниженням популярності у студентській групі [26].

Отже, в якості структурних компонентів емоційної компетентності викладача закладу вищої освіти ми виділяємо: когнітивний компонент (здатність усвідомлювати свої емоції і емоції інших людей); емоційний компонент (високий рівень міжособистісного та внутрішньо особистісного емоційного інтелекту, високий рівень емпатії, понижена ситуативна та особистісна тривожність); поведінковий компонент (здатність управляти своїми емоціями і емоціями інших людей; високий рівень комунікативного контролю; відсутність перешкод у встановленні емоційних контактів).

1.4. Особливості формування емоційної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти

Сучасний фахівець на високому професійному рівні має володіти певними компетентностями. Саме тому за час навчання у закладі вищої освіти студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових медичних дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувати позитивне

ставлення до майбутньої професії, від чого в повній мірі буде залежати успішність їхньої практичної діяльності.

Входження України до західноєвропейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці. Важливим чинником, що впливає на професійну успішність сучасного фахівця професій типу «людина-людина», є його емоційна компетентність.

Емоційна компетентність включає особистісні властивості фахівця: чуйність, врівноваженість, рефлексію, тривоги, емпатію, толерантність тощо. Вона є важливим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Встановлено, що високий рівень саме емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми [16].

На думку О. Овчарук, емоційна компетентність виступає інтегральною значущою властивістю справжнього професіонала, її можна і необхідно успішно розвивати з метою створення гармонійної Я-концепції фахівця. Тобто, рівень емоційної компетентності може свідчити про цілісність емоційного життя людини [46].

А. Веліховська, К. Горбунова та В. Курепін стверджують, що емоційна компетентність – це процес визначення нашого стану для того, щоб зрозуміти, яким чином він впливає на нашу поведінку. Якщо ми знаємо про емоційні імпульси і провокації, ми здатні підказати власному мозку, що треба робити в цій ситуації. Результатом стають не тільки правильні дії та рішення, а й спокій, внутрішній баланс, стійкість [12, 200].

«Керувати емоціями» не означає «придушувати і приховувати емоції». Емоційна компетентність також не означає дозвіл завжди висловлювати свої емоції. Навпаки, люди, коли реально оцінюють власні вчинки, отримують можливості здійснювати вибір і знизити рівень стресу. Фахівець із високим рівнем сформованості емоційної компетентності – це насамперед особистість, схильна до самоаналізу свого життєвого і професійного шляху, із глибокою

обробкою емоційної сфери.

Особистісний розвиток студента, формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є важливими чинниками в оптимізації навчального процесу у закладах вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. В свою чергу навчально-виховний процес у закладі вищої освіти є невід'ємною складовою частиною розвитку особистості студента – майбутнього педагога ЗВО, що сприяє формуванню його професіоналізму, емоційної компетентності, зокрема.

Огляд літератури показує слабку вивченість суті емоційної компетентності в рамках психології і педагогіки вищої школи. Більш того, неоднозначність розуміння поняття «емоційна компетентність» в психології ускладнює виділення професійно значущих якостей педагога закладу вищої освіти які характеризують даний феномен, що є серйозним пробілом в психології праці майбутнього педагога, стримуючим розробку заходів щодо підвищення його професійної майстерності, психічного здоров'я, а також підтримці його працездатності. Також при множинних описах професійних якостей, необхідних для подолання і профілактики стресогенності професії педагога закладу вищої освіти, відсутнє системне уявлення про здатність до конструктивної взаємодії зі сферою емоцій і почуттів у роботі педагога і способи її розвитку на етапі навчання у закладі вищої освіти. Майбутнього педагога спеціально не готують до можливого емоційного перевантаження, не формують у нього цілеспрямовано відповідних знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для мінімізації та подолання емоційних труднощів професії. Тому починати процес розвитку управління емоціями необхідно вже в період професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх фахівців є важливим завданням сучасної педагогічної освіти, актуальним не лише для професійного становлення, а й особистісного розвитку [80, 166].

С. Рубінштейн зазначав, що емоції не розвиваються самі по собі. Змінюються установки особистості, її ставлення до світу, що складається в

діяльності і відбивається в свідомості, і разом з ними перетворюються емоції [52]. Тобто емоційна компетентність проявляється і перетворюється в процесі діяльності людини.

Відповідно до теорії Д. Хебба, існує взаємозв'язок між рівнем емоційного збудження людини і успішністю його діяльності. Експериментальним шляхом їм було з'ясовано, що для досягнення найвищого результату діяльності небажані ні занадто слабке, ні занадто сильне емоційне збудження – найбільш ефективна діяльність при середньому рівні [59]. Цей висновок автора, на нашу думку, знаходить відображення у професійній діяльності педагога. Як правило, педагог, який завжди спокійний, урівноважений і разом з тим веселий, готовий до активної і продуктивної діяльності, більш успішний, ніж той, чиї дії відрізняються «вибуховим» характером, від якого не знаєш, чого очікувати, і чим той, який створює враження «пливе за течією», з низьким рівнем емоційності.

Практика педагогічної діяльності показує, що здобувачі освіти краще навчаються та засвоюють навчальний матеріал, коли педагог може доторкнутися до їхньої душі, викликати позитивні емоції. Таким чином, дедалі більше зростає потреба в педагогах вищої школи, здатних якісно забезпечити фасилітативну функцію викладацької діяльності, насамперед завдяки професійному стимулюванню інтелектуальної та емоційної активності студентів. У таких умовах одним з найважливіших компонентів професіограми педагогів вищої школи є наявність добре розвиненого емоційного інтелекту – якості, яка дедалі більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю: філософів, психологів, соціологів [51, 7].

В умовах жорсткої конкуренції, дефіциту, надлишку і протиріч в інформації, що надходить, майбутній педагог закладу вищої освіти повинен володіти інтегральною здатністю розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі вищої освіти або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів психології та педагогіки, теорії і методики професійної освіти, проведення досліджень і здійснення

інновацій, характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Така здатність неможлива без належно сформованої емоційної компетентності. Адже вона забезпечує успішність діяльності педагога ЗВО з розпізнавання, розуміння, управління емоціями, унаслідок чого він має можливість ефективно адаптуватися до емоціогенних подій, на які так багате життя викладача закладу вищої освіти.

Формування емоційної компетентності – складний покроковий і тривалий процес, який залежить як від способу організації занять, так і від особистості викладача й індивідуально-психологічних особливостей здобувачів. Наскільки студент готовий до процесу формування емоційної компетентності, «дозволить» собі зануритися в цей процес, настільки й буде ефективним результат навчання. Формування емоційної компетентності у здобувачів вищої освіти здійснюється через професійний розвиток і саморозвиток.

I. Матійків розглядає формування емоційної компетентності з точки зору співвідношення зовнішніх умов (середовище, діяльність, процес навчання) і внутрішніх чинників (емоційні властивості, життєва позиція, компетентність у часі, тип мислення, суб'єктивність контролю, комунікативний потенціал, соціальна чуйність, мотивація досягнень, асертивність поведінки тощо) [42, 4].

Удосконалення емоційної компетентності – це особистісний розвиток педагога. Це включення в сферу особистісних емоційних переживань інших людей, подій, об'єктів; підвищення рівня свідомого, вольового управління і контролю своїх почуттів і емоцій; моральна регуляція більш високих цінностей і норм: совісті, обов'язку, відповідальності, порядності. Рівень сформованості емоційної компетентності характеризується системою емоційного ставлення до світу, навколишньої педагогічної ситуації, емоційним багатством, загальною емоційною спрямованістю особистості, креативністю, стійкістю і емоційно вольовою регуляцією поведінки і діяльності.

Беручи до уваги той факт, що емоційна компетентність проявляється в діяльності, ми робимо висновок, що для цілеспрямованого формування емоційної компетентності необхідне спеціальне середовище, відповідні умови

для реалізації діяльності.

В основі впевненості у своїй емоційній компетентності лежать процеси самооцінки: уявлення про те, що людина може приймати емоції і керувати ними. Тому розвиток адекватної самооцінки є невід'ємною частиною формування емоційної компетентності будь-якої людини і майбутнього педагога, зокрема.

Очевидно, що формування емоційної компетентності це цілеспрямований процес. Система цілей включає наступне: формування навичок оцінювання результатів власної діяльності; формування навичок аналізу емоційних станів; опанування прийомами емоційної регуляції; визначення сприятливих та негативних факторів власного емоційного розвитку. Система цілей, що відображає формування професійно значущих компонентів емоційної сфери студентів включає: формування навичок аналізу професійної діяльності; формування навичок передбачення можливих емоційних станів у пацієнтів; формування адекватного розуміння власних особливостей емоційної сфери в готовності здійснення професійної діяльності; самовдосконалення власного спостереження, емпатії, емоційної лабільності, рефлексії, інших професійно значущих компонентів емоційної сфери; формування навичок в розробці тактики емоційного самовдосконалення тощо.

Студентство серед багатьох дослідників характеризується як період інтенсивного психічного, особистісного і інтелектуального розвитку, становлення цілісності особистості. М. Дзугкоева в дисертаційному дослідженні, присвяченому психічним новоутворенням в студентському віці, довела, що сутнісні, якісні зміни психіки відбуваються саме в студентському віці [20]. Таким чином, студента можна охарактеризувати як гнучку, готову до змін і нових формувань особистість. На думку А. Єгорової, в цей період значущими є усвідомлення власної індивідуальності, установка на свідому побудову і зміну обставин власного життя, самозміна, що виявляється у виборі професійних пріоритетів, що сприяють найбільш повної реалізації його особистісного потенціалу [23].

У зв'язку з цим, ми вважаємо, що саме студентський вік сприятливий для формування емоційної компетентності.

В процесі формування емоційної компетентності студента одне з важливих місць посідає система відповідних вмінь та навичок. До них належать: емоційні вміння; навички емоційної саморегуляції; вміння передбачати можливі емоційні реакції в певних ситуаціях; вміння керувати емоційними станами; вміння швидкого реагування в емоціогенних ситуаціях; навички спостереження, емпатії, перцепції тощо [34, 413].

Підвищення емоційної компетентності педагогів сприятиме не тільки навчальній успішності студентів, а й фізичному здоров'ю як учнів, так і самих викладачів, будучи засобом профілактики професійного вигорання, тому що одним з найважливіших факторів ризику, що ведуть до вигорання, є негативні емоції, які відчуває педагог у процесі викладання.

Зазначимо, що ефективність викладання багато у чому залежить від позитивної і теплої обстановки в аудиторії, що є найбільш сприятливим для навчання. Якщо викладач приймає до уваги емоційну обстановку в аудиторії, враховує взаємовідношення студентів між собою, то значно збільшуються шанси на те, що студенти будуть охочіше брати участь в усіх видах діяльності, що організує викладач, не боячись зробити помилку і отримати незадовільну оцінку

Важливим засобом набуття естетичної компетентності є педагогічні технології, застосовувані під час викладання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін. У арсеналі практиків накопичено багато різних психолого-педагогічних технологій розвитку емоційної сфери особистості: техніки медитації, практики уважності, арт-терапія, метод ненасильницького спілкування, казкотерапія, дихальні практики; технологія групової навчальної діяльності, методи інтелектуальної суперечки, фасилітованого диспуту, дискусія. Останнім часом набули поширення тренінги емоційно-інтелектуального розвитку. Формувати вміння легко і швидко встановити емоційний контакт із співрозмовником, проникати у внутрішній світ і

визначати за вербальними і невербальними засобами спілкування його емоційний стан, на основі цього налагоджувати конструктивні взаємини можна й за умови застосування таких технологій, як проектна, ігрова тощо [3, 36-37].

Отже, зупинимося на розгляді форм і методів взаємодії зі студентами, що дозволяють формувати у них емоційну компетентність.

У процесі формування емоційної компетентності студентів важливо використовувати різноманітні методи навчання. Якщо говорити про метод взагалі, то маємо на увазі шлях до досягнення будь-якої мети. Під терміном «метод» у «Великій радянській енциклопедії» розуміється: 1. Шлях дослідження або пізнання. 2. Сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі [8]. Для розуміння специфіки того чи іншого методу важливо розуміння його структури, яка задає логіку відбору і вибудовування порядку всіх дій суб'єктів освітнього процесу. Метод визначає конкретну форму організації діяльності суб'єктів освітнього процесу, а також з певною метою.

Аналіз різних формулювань даного терміну дозволив нам зробити наступні уточнення поняття «метод». По-перше, в методі є наявність діяльності викладача і учня (сутність процесу навчання, його двосторонній характер). По-друге, орієнтація на результат навчання, яка виражає одну з функцій (розвиваючу, виховує або освітню). У цьому випадку метод навчання можна визначити як систему послідовних дій викладача, організуючого пізнавальну і практичну діяльність учня, яка стійко веде до засвоєння змісту освіти.

Під педагогічним методом ми будемо розуміти послідовність способів безпосереднього взаємодії педагога і учнів в процесі передачі і освоєння суспільного досвіду з метою розвитку особистості [30].

Інтерес викликає класифікація, коли всі методи поділяються за тим, як діє в навчанні студент (активно чи пасивно):

1. Методи активні, якщо студенти працюють самостійно (лабораторна робота, робота з посібником, практична робота).
2. Методи пасивні, якщо студент слухає і дивиться (розповідь, лекція,

пояснення, демонстраційний метод, екскурсія).

На сьогоднішній день науковцями запропоновано кілька форм для розвитку емоційної компетентності: індивідуальна робота за заданими алгоритмами, тренінги, фасилітаторство, розвиваюче середовище та ін. Фасилітатор, в даному випадку, – це людина-посередник, що забезпечує успішну групову комунікацію. До найбільш продуктивних методів розвитку емоційної компетентності дослідниця І. Андрєєва відносить гру, арт-терапію, психогімнастику, поведінкову терапію, дискусійні методи, моделювання, програвання ролей, зворотний зв'язок, демонстрації, проектування [1].

Зупинимось на уточненні специфіки тих методів, які сприяють формуванню емоційної компетентності студентів.

Розповідь – це метод послідовно-повідомляючого викладу викладачем описового матеріалу з застосуванням прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів (біографія вчених, матеріал про сутність і роль емоцій, почуттів життя людини, протікання психічних процесів і т.д.).

Метод «розігрування» ситуацій в ролях (інсценування). При реалізації даного методу, викладач створює реальну психолого-педагогічну ситуацію, яка передбачає інсценування перед аудиторією. Після цього ситуацію спільно обговорюють, оцінюють вчинки та поведінку учасників гри.

Метод бесіди – це такий метод, коли викладач задаючи послідовно спеціально підібрані питання, спонукає студентів до відповідей. При цьому відбувається активне відтворення викладеного ним матеріалу, більш глибокого осмислення і засвоєння (запам'ятовування). Наприклад, під час обговорення тієї чи іншої емоції можна задавати студентам наступні питання: Що це за емоція? Для чого вона необхідна людині? Чи всім людям вона властива? Як люди розрізняють цю емоцію?

Метод роботи з підручником включає в себе наступні прийоми: чітку постановку мети самостійної роботи з підручником; вказівка питань, на осмислення і засвоєння яких повинні звернути увагу студенти; визначення порядку самостійної роботи і способів самоконтролю за оволодінням

досліджуваним матеріалом.

Метод вправ передбачає багаторазове повторення заданих дій, тобто задача студента потренуватися в застосуванні матеріалу, що засвоюється на практиці. Позитивний момент даного методу, що він дозволяє поглиблювати знання, виробляти відповідні вміння та навички, а також розвивати мислення і творчі здібності студентів. Виділяють усні і письмові вправи, виконання практичних завдань, творчі завдання.

Метод занурення (метод семантичного занурення). Він застосовується при роботі з психологічними поняттями, які важко піддаються теоретичному опису і поясненню (рефлексія, вплив і т.д.). Їх засвоєння вимагає певного часу, щоб студенти змогли поступово «вжитися» в його зміст. «При роботі з поняттям в контексті, воно називається, але йому не дається дефініція. Поняття, набуваючи контекстне звучання, виявляється вбудованим в певну систему знань, і тільки потім воно засвоєно настільки, що при поясненні феномена студент змушений їм користуватися і у нього з'явилася потреба його сформулювати, поняття можна розкривати визначати» [60, 104-105].

Метод експресії дозволяє за допомогою вправ психотренінгу, фізичних рухів, які виробляють студенти, комплексно познайомитися з людською психікою, де всі функції взаємопов'язані, утворюючи єдине ціле. Даний метод реалізується за допомогою засобів мистецтва – рух, музика, малюнок. Ці засоби дозволяють особистості збагатитися, розвивати себе, самопознавати, самовиражатися.

Ефективними методами формування емоційної компетентності студентів також виступають: дискусія, групове інтерв'ю, ігрові методи (рольові, ділові ігри), мозкова атака, метод аналізу конкретних ситуацій.

На нашу думку, серед найбільш результативних у виховній роботі є метод гри. Як зазначає К. Фопель, основна відмінність гри від традиційних методів навчання і виховання полягає в тому, що «вони не тільки звертаються до інтелекту учасника, але «зачіпають особистість учня цілком – його думки, почуття, знання, інтерес і прагнення до гри» [67, 30]. Ігри можуть

використовуються як для вирішення практичних завдань, так і для розгляду теоретичних питань. Рольова гра може виступати як методом навчання, так і виховання особистості. Цей метод використовують у тренінговій діяльності, що дозволяє набути нового досвіду учасникам, відразу ж використовувати знання на практиці. Під час рольової гри моделюються життєві ситуації, певні проблеми, які повинні бути значущими для учасників. У рольовій грі робиться акцент на міжособистісній взаємодії, що дозволяє зрозуміти, як емоційно поведуться інші учасники в певній ситуації, а також формує вміння передбачати їхню поведінку. Після закінчення гри бажано проводити рефлексію для того, щоб зафіксувати досвід. Для цього можна коротко запропонувати розповісти про свої враження та почуття. Ретельний аналіз гри посилює навчальний і виховний ефект гри. Відпрацьована під час гри соціальна взаємодія, манера та стиль спілкування, різноманітні навички стають надбанням кожного.

Т. Дорошенко розглядає ділові ігри як механізм емоційного виховання учнів середнього шкільного віку. Через ділові ігри, на переконання дослідниці, учнів здобувають емоційні знання, відбувається формування емпатичних якостей особистості, розвитку емпатичних здібностей, закріплення умінь і навичок та накопичення емоційного досвіду [22]. Н. Буравцова дійшла висновку, що ділова гра є одним із методів виховання, який сприяє проникненню у внутрішній світ персонажа, підкріпленню і детермінації емоційних якостей особистості, освоєнню емоційного досвіду спілкування [10].

Слід також наголосити на використанні методу арт-терапії в процесі формування емоційної компетентності студентів, який зумовлюється основними особливостями його розвивального потенціалу. І. Опанасюк наголошує на специфіці впливу художньо-символічних арт-терапевтичних засобів на емоційну й пізнавальну сфери психіки особистості. Його суть полягає у самопізнанні суб'єкта посередництвом творчої художньо-символічної експресії своїх диспозиційних сумнівів, пошуків, налаштувань. Тобто, арт-терапевтичне самовираження посередництвом художньо-символічних образів

являє собою аксіологічне самопізнання, що веде від сумнівів і невиразних почувань до виразно рефлексивного, автентично-суб'єктного духовно-ціннісного (екзистенційного) самовизначення. Істотною потугою (рушійною силою) цього розвивального процесу може і має бути рефлексивне осмислення суб'єктом емоційного змісту своїх проблемних дихотомій «хочу-маю», «прагну-можу», інтенція якого – конструктивна, скерована у бік сприяння бажаному, саморегуляція цього змісту [47, 7-8]. Таким чином розвивається здатність мисленнєво регулювати емоційну складову проблем, тобто, власне емоційну компетентність.

Важливою складовою методики формування емоційної компетентності студентів є активне навчання через тренінгові практики. Вони позначають навчальні стратегії та методи, які передбачають активну участь студентства в процесі засвоєння матеріалу, а не його пасивне й статичне споживання. Активне навчання має такі складові: колективне навчання (групові проекти, обговорення, ініційовані студентами, спільні ігри); творче вираження (мистецтво, музика, письменство, публічні дієства). Активне навчання доповнює решту навчальних траєкторій та дає студентам можливість безпосередньо, на практиці пробувати й досліджувати те, що вони вивчають на рівні концепцій, а також брати участь у практичних вправах, які потім можна прорефлексувати. Як і інші ключові навчальні траєкторії, активне навчання допомагає учням легше переходити з рівня на рівень: від здобутих знань до критичного осмислення і втіленого розуміння [24].

Основними формами організації процесу формування емоційної компетентності можуть виступати лекція, семінар, практичні заняття, тренінг.

Лекція – усний систематичний і послідовний виклад матеріалу з будь-якої проблеми, методу, темі питання і т.д. Розрізняють проблемну лекцію, лекцію з задалегідь запланованими помилками, лекцію-візуалізацію, лекцію вдвох, лекцію прес-конференцію.

Процес оволодіння будь-якою діяльністю передбачає практичні заняття, покликані поглибленню, розширенню, деталізації знань, отриманих в

узагальненій формі, і сприяють виробленню навичок професійної діяльності. Вони допомагають розвитку наукового мислення і мовлення, дозволяють перевірити знання студентів. Практичні заняття можуть проводитися в різних варіантах: рольова і ділова гри, семінар, диспут, тренінг та ін.

На практичних заняттях важливо організувати таку роботу, яка вимагала від студентів відчуття постійного наростання складності виконуваних завдань. Важливо отримання позитивних емоцій від переживання власного успіху в навчанні, від виконання напруженої творчої роботи, захопленого пошуку правильних і точних рішень. Студенти на практичних заняттях повинні отримувати можливості, що дозволяють розкрити і проявити свій особистісний потенціал, розвинути здібності.

Семінар – така форма організації навчання, при якій на етапі підготовки домінує самостійна робота студентів з навчальною літературою та іншими дидактичними засобами над серією питань, проблем і завдань, а в процесі семінару йдуть активне обговорення, дискусії та виступи студентів, де вони під керівництвом викладача роблять узагальнені висновки.

Тренінг як метод навчання реалізує принципи співробітництва і розвивального виховання. Він забезпечує ефективне засвоєння знань, негайне відтворення умінь і навичок, формування важливих психологічних та виховних настанов. В основі тренінгу – інтерактивні методи, які дають можливість залучити до співпраці не лише активних студентів, а й тих кого вважають слабким чи пасивним. Тобто, організація тренінгу полягає в намірі студента, як цілісної особистості, до навчання, на сприяння в його реалізації. Сприяння навчанню, в свою чергу, спирається на певні психологічні характеристики взаємин, які складаються між педагогом і студентами.

С. Страшко визначає тренінг також як організаційну форму навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема, активних, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери в групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій [61].

Ефективність тренінгу як практичного засобу формування емоційної компетентності зумовлена, передусім, активною позицією учасників тренінгу, які залучаються до різноманітних методів, вправ, ігор, обговорень, мають можливість спостерігати за діями і реакціями інших людей, отримувати зворотний зв'язок. Занурення у власні емоції, емоційна включеність учасників дозволяє вийти за рамки звичного досвіду, усвідомити власні переживання і таким чином їх об'єктивувати, щоб навчитися управляти ними [28]. Важливо відзначити, що тренінги розвитку компетентностей дуже часто створюються і проводяться для аудиторії підлітків та юнаків, і, як правило, в них включаються різні блоки: рішення конфліктів, розуміння своїх емоцій і т.п.

Отже, основними методами формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти виступають: розповідь, бесіда, дискусія, групове інтерв'ю, ігрові методи (рольові, ділові ігри), мозкова атака, метод аналізу конкретних ситуацій. Формами формування емоційної компетентності студентів виступають: лекція, семінар, практичні заняття, тренінг.

Для формування емоційної компетентності студентів – майбутніх педагогів закладів вищої освіти необхідні такі умови, як зацікавленість, активність, продуктивна взаємодія учасників, сприятлива атмосфера, хороший «тон взаємин» в колективі, довіра педагогу.

Факторами, що сприяють формуванню емоційної компетентності студентів, виступають артистизм педагога, що включає емоційність, виразність, гнучкість наставника-педагога, творчий характер спільної діяльності, рефлексія.

Серед принципів, яких необхідно дотримуватися в формуванні емоційної компетентності слід виділити наступні – принцип ціннісної орієнтації діяльності, принцип врахування вікових і індивідуальних особливостей студентів; принцип діалогічності; принцип поєднання колективної та індивідуальної роботи; принцип рефлексивності.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти

До особистості майбутнього педагога закладу вищої освіти пред'являється ряд найсерйозніших вимог. Майстерність педагога ЗВО безпосередньо пов'язано не тільки з компетенціями, а й залежить від індивідуальних особливостей його особистості, що відображають емоційну сферу. Серед головних вимог, необхідних кваліфікованому педагогу для успішного виконання професійних функцій, є розвинені емпатичні і рефлексивні здібності, здатності до саморегуляції і регуляції відносин з іншими людьми. Це обумовлює необхідність формування основних компонентів емоційної компетентності.

Як відомо, професійно-особистісне становлення майбутнього педагога відбувається в ході навчання, виховання і соціалізації. Тому процес формування емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти, на наш погляд, може здійснюватися більш успішно і ефективно, якщо в ході навчально-виховного процесу реалізувати певні педагогічні умови. Для початку встановимо, в чому ж суть таких понять як «умова», «педагогічна умова».

Існують різні тлумачення сутності понять «умова» та «педагогічні умови». Так, філософський словник уміщує таке визначення поняття «умова»: категорія, що виражає відношення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може [74]. Також поняття «умова» у філософії визначається як те, від чого залежить щось інше (зумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодії), за наявності якого з

необхідності впливає існування певного явища [69]. Отже, можна стверджувати, що явище «умова» – це те, що детермінує предмет в його кількісних і якісних змінах.

У тлумачному словнику російської мови Д. Ушакова ми знаходимо таке визначення поняття «умова» – «те, що робить можливим що-небудь інше, від чого залежить що-небудь інше, що визначає собою що-небудь інше» і як «положення, що лежать в основі чого-небудь, що визначають що-небудь» [63].

З позиції психолого-педагогічної науки, у широкому розумінні, «педагогічна умова» визначається як цілеспрямовано або штучно створена обставина, від якої залежить ефективність освітнього процесу, формування особистості зокрема. Дослідник А. Найн вважає, що «педагогічні умови» – педагогічні обставини, що сприяють (протидіють) прояву педагогічних закономірностей; чинники успіху під час педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей педагогічної методики, які забезпечують успішне досягнення педагогічних цілей [45].

Такі дослідники як В. Манько, В. Полонський вбачають в педагогічних умовах сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів. К. Біктагірова визначає «педагогічні умови» як обставини, за яких компоненти освітнього процесу, подані в найкращому взаємозв'язку. В. Беліков, О. Федорова та Н. Яковлева розуміють педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей вирішення навчально-виховних завдань. Отже, можна стверджувати, що існує деякий плюралізм позицій в науці щодо трактування поняття «педагогічні умови» [11, 135]. Проте А. Литвин та О. Мацейко у своїй науковій праці «Методологічні засади поняття педагогічні умови», здійснивши аналіз педагогічної практики та низки наукових досліджень, дали таке узагальнене визначення: педагогічні умови – це комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та

запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [36].

Сьогодні науковці (Л. Бернадська, О. Брянцева, О. Волошина, О. Ісаєва, С. Каджаметова, З. Касімова, О. Матієнко, О. Овсяннікова, Г. Солдатова, П. Степанов, Т. Таюрська та ін.) визначають педагогічні умови як систему об'єктивних можливостей, урахування різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на розвиток освітнього процесу, сукупність форм, методів і реальних ситуацій, за яких реалізується конкретна мета педагогічного дослідження [73, 141-142].

На думку В. Андрєєва педагогічні умови характеризують цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методи (прийоми), а також організаційні форми навчання для досягнення певних цілей [2]. Слідом за Н. Боритко, ми під педагогічними умовами будемо розуміти зовнішні свідомо сконструйовані педагогом обставини, які впливають на ефективність протікання педагогічного процесу, і його результати [9].

Перейдемо до визначення педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

І. Войціх основними педагогічними умовами формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки вважає: структурно-змістове забезпечення процесу формування емоційної компетентності, що передбачає ознайомлення студентів з базовими поняттями науки про емоції та надання теоретичних знань з проблем емоційної сфери та взаємодії; моделювання квазіпрофесійних ситуацій і використання тренінгів на основі міждисциплінарного підходу для відпрацювання у студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики; залучення студентів до позааудиторної практичної діяльності, зокрема до науково-дослідницької, та розв'язання завдань професійно-орієнтованого характеру під час різних видів

практики; відповідну підготовку науково-викладацького складу та налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу [14].

Необхідними організаційно-педагогічними умовами виховання емоційної культури молодших школярів у позашкільних навчальних закладах засобами музикотерапії А. Чумакова визначає:

- професійну установку викладача на використання музикотерапії як засобу виховання емоційної культури молодших школярів;
- створення емоційно позитивної атмосфери виховного середовища;
- упровадження в навчально-виховний процес науково обґрунтованої моделі й методики виховання емоційної культури молодших школярів засобами музикотерапії;
- занурення учнів у музикотерапевтичне середовище;
- накопичення емоційно-почуттєвого досвіду учнів засобами музикотерапії [73, 142].

На основі виокремлення положень організації навчально-виховного процесу у контексті умов ефективного здійснення професійної підготовки та врахування механізмів функціонування емоційного інтелекту, О. Романовським була виявлена наступна сукупність психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача вищої школи у процесі його професійної підготовки:

- стимулювання емоційної самоідентифікації майбутнього викладача вищої школи шляхом створення емоційно забарвленого освітнього середовища;
- формування тактики професійної поведінки майбутніх педагогів вищої школи у професійній діяльності за допомогою забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації в педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи;
- формування здатності до саморегуляції (вміння регулювати власні емоції та настрої (корекція неефективних фахових стереотипів поведінки та стимулювання автономної емоційної поведінки) [51, 12].

К. Яндола вважає, що для формування емоційної компетентності у майбутніх фахівців морально-психологічного забезпечення повинні бути створені відповідні педагогічні умови.

1. По-перше, для того, щоб вчити інших управляти емоціями, необхідно навчитися розуміти та усвідомлювати власні емоції та почуття. Для цього необхідне розуміння базових понять науки про емоції. Розвиток емоційного інтелекту не може відбуватися в межах окремих дисципліни. В даному випадку йдеться про надання майбутнім фахівцям системи знань щодо сутності емоційної компетентності, що реалізується через включення питань емоційного інтелекту у зміст психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін.

2. По-друге, розвиток внутрішньо особистісного емоційного інтелекту передбачає використання індивідуалізованих методик навчання, прийомів розвитку саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, формування здібностей до рефлексивного мислення, метапізнання, розвиток інтуїтивних здібностей студентів.

3. Наступною педагогічною умовою є підвищення емоційної компетентності й науково-педагогічного складу, який своїми діями та вчинками сприятиме формуванню й розвитку емоційного інтелекту студентів.

4. Під час навчання важливо не тільки передати основні знання, а й створити ситуації, в яких майбутні фахівці можуть отримати власний досвід, сформувати готовність до розв'язання потенційних проблем. Отже, не можна обмежитися лише аудиторними заняттями для розвитку емоційної компетентності. Виховна робота в позааудиторні години повинна бути також спрямована на розвиток емоційно-ціннісного компоненту. Досягти цього можна відвідуванням театрів, виставкових залів, участь у колективах художньої самодіяльності, гуртках тощо [79, 81-82].

Слід зазначити, що розвиток емоційної компетентності у фахівців визнається в західному корпоративному світі як важлива проблема, незважаючи на те, що в науковій літературі проблема формування такої можливості мало вивчена. Так, все більша кількість компаній включають питання емоційної

компетентності в свої внутрішні програми навчання. При цьому основними засобами формування емоційної компетентності є тренінгові програми. Крім того, у закладах вищої освіти спеціально не займаються діагностикою, корекцією і розвитком емоційної компетентності у студентів – майбутніх педагогів-психологів. Недостатньо реалізуються психолого-педагогічні прийоми і засоби, за допомогою яких здійснюється формування даного феномена у студентів в процесі навчання у ЗВО.

Тому, з метою підвищення ефективності процесу формування емоційної компетентності у студентів – майбутніх педагогів закладів вищої освіти, нами були висунуті наступні педагогічні умови:

1. Збагачення змісту психолого-педагогічних дисциплін інформацією про емоції, компоненти емоційної компетентності та їх ролі в професійній діяльності педагога закладу вищої освіти.

2. Формування стійкого інтересу, бажання студентів до збагачення емоційної сфери; актуалізація процесів професійного самопізнання і саморозвитку емоційної компетентності.

3. Застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування емоційної компетентності.

Обґрунтуємо педагогічні умови.

Щодо першої педагогічної умови то, аналізуючи стандарт підготовки магістра – майбутнього педагога закладу вищої освіти, ми з'ясували, що великий педагогічний потенціал щодо формування емоційної компетентності закладено в дисциплінах Професійного циклу, в базовій частини.

Отже, вважаємо необхідним збагачення змісту дисциплін лекційними темами щодо емоцій, їх якостей, теорій емоцій, емоцій в роботі педагога, управління емоціями в педагогічній діяльності та ін. Також на практичних заняттях студенти можуть виконувати різноманітні вправи, що дозволяють розширити уявлення про емоційну компетентність, допомогти формувати вміння та навички та збагатити свій досвід техніками розвитку емоційної сфери людей.

Наступна педагогічна умова передбачає формування стійкого інтересу, бажання студентів до збагачення емоційної сфери, актуалізацію процесів професійного самопізнання і саморозвитку емоційної компетентності.

Складність і багатоаспектність діяльності педагога в системі освіти робить його роботу значущою і напруженою, а до особистості самого фахівця пред'являє високі і різноманітні вимоги.

Слід зауважити, що крім вимог до професійних знань, умінь, компетентностей педагога закладу вищої освіти, особливі вимоги також пред'являються до його професійно-особистісних якостей. Оскільки між педагогом ЗВО і студентом немає посередника, звідси зростаюча роль до його особистісних параметрів. Кожен хороший педагог закладу вищої освіти повинен мати такі риси характеру:

- однаково ставитися до всіх студентів, незалежно від їх індивідуальних рис характеру;
- уміти відчувати емоційні стани студентів, з якими він спілкується;
- вміння спілкуватися з тими, хто навчається;
- емоційна терпимість і стриманість, вміння заспокоюватися;
- ввічливість і інтелігентність;
- чуйність і емпатія;
- тонко відчувати настрої, переживання тих, хто навчається;
- доброзичливість і дружелюбність.

Фахівцю важливо розуміння власних почуттів, усвідомлення власних емоцій, самоконтроль, висока емпатія, комунікабельність, високий рівень емоційного слуху. Педагог, що володіє високою емоційною чутливістю, високим рівнем емоційного слуху здатний зрозуміти почуття іншої людини, прийняти точку зору інших людей, бути чуйним і тактовним у спілкуванні. Від професійних і особистісних якостей педагога залежить, як і які відбуваються зміни в людях, в системі їх міжособистісної взаємодії, в ситуації навчання і виховання

Педагогу важливо навчитися впливати на іншу особу. Дана дія

характеризується впливом на свідомість, волю, емоції, і через них на поведінку і діяльність людини в цілому за допомогою різних психологічних механізмів: переконання, навіювання, емоційного зараження. Вплив є процесом і результатом зміни однією людиною іншої. Предметом зміни виступають – його установки, наміри, уявлення та інші сторони психічної реальності в ході взаємодії з ним. Відповідно студент – майбутній педагог закладу вищої освіти зобов'язаний опанувати в процесі навчання у ЗВО різними техніками і прийомами переконання, навіювання, емоційного зараження. У цьому йому допомагають семінарські заняття з основних психолого-педагогічних дисциплін, психолого-педагогічні практики, тренінги.

Ефективність роботи педагога безпосередньо залежить від наявності соціальної чутливості (соціальної перцепції). Спеціаліст з розвинутою соціальною чутливістю може вловити настрій і особливості поведінки іншої людини, пояснити їх і прийняти. В силу своїх професійних обов'язків, педагог повинен навчитися вибудовувати взаємини зі співрозмовником в залежності від власного настрою, настрою співрозмовника, враховувати специфіку поведінки, світосприйняття. Розвитку соціальної чутливості сприяє розвинена увага і уява.

Вміти управляти собою це ще одна важлива якість педагога, складова емоційної компетентності. Дана здатність включає в себе вміння підтримати фізичне здоров'я; раціонально розподіляти сили; долати труднощі; правильно розподіляти час. Від фахівця потрібно – легкість в спілкуванні, гнучкість в роботі, бути життєрадісним, впевненим в собі, але одночасно уважно ставиться до інших, прагнути до самовираження.

Прагнення до саморозвитку в роботі – також особливість особистості педагога. Саморозвиток виражається в творчому відношенні індивіда до самого себе, створення ним самого себе в ході активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою його перетворення [7]. Відомі відмінні риси розвинутої особистості: задоволення своїх потреб без шкоди для інших людей; досягнення значного успіху в діяльності, так як це є об'єктом самовираження; демонстрація енергії і життєстійкості в своєму повсякденному житті; відкритість

професійним змінам і новому життєвому досвіду.

Самопізнання – це пізнання самого себе [56]. Самопізнання направлено на з'ясування своїх можливостей, сильних і слабких сторін. Це відбувається в умовах взаємин з іншими людьми в процесі спілкування, під час спільної діяльності, коли у людини з'являється можливість визначити рівень своєї сенсорної організації спостережливості, пам'яті, особливості розумових операцій і мови, розвиненість почуттів як показник вихованості, позитивні і негативні риси характеру, а також з'ясувати наявність здібностей, як загальних, так і спеціальних.

Третя педагогічна умова будується на припущенні про застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування когнітивної, особистісної та поведінкової складових емоційної компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає широке використання в навчальному процесі активних та інтерактивних методів.

Активне навчання на сьогоднішній день є найпотужнішим напрямом сучасної педагогічної освіти. Г. Щедровицький називає активними методами навчання і виховання ті, які дозволяють учням в більш короткі терміни і з меншими зусиллями оволодіти необхідними знаннями та вміннями за рахунок свідомого виховання здібностей учнів і свідомого формування у них необхідних діяльностей [75].

А. Смолкін під активними методами навчання має на увазі способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх в процесі оволодіння матеріалом до активної практичної і розумової діяльності, причому активність проявляють і викладач, і студенти [57].

Активні методи навчання складаються з методів, які спрямовані головним чином на самостійне оволодіння студентами системи знань в ході активної пізнавальної діяльності. Завдяки активній діяльності, яку організує викладач, студенти отримують необхідні знання, вміння, навички для їх професійної діяльності, розвивають творчі здібності, формують професійно важливі якості

особистості. При цьому традиційне теоретичне навчання не дає очікуваних результатів і не настільки ефективно для практичної діяльності

Слід зауважити, що активні методи навчання дозволяють, в ході професійної освіти, розвинути у студентів самостійність мислення і здатність кваліфіковано вирішувати нестандартні професійні завдання, сформувати у них ефективні моделі соціальної поведінки, створювати умови для прояву соціальної, інтелектуальної та особистісної активності.

У науці можна зустріти і поняття «інтерактивні методи» навчання. Багато вчених не розрізняють активні та інтерактивні методи. Інші ж, вважають, що інтерактивні методи можна розглядати як найбільш сучасну форму активних методів.

Поняття «інтерактивний» походить від англ. «interact» («inter» – «взаємний», «act» – «діяти»). Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [13, 16]. Навчання з використанням інтерактивних технологій – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Ю. Фокін, розглядаючи використання інтерактивних методів навчання, дає їм таке трактування: «Інтерактивні методи навчання орієнтовані на більш широку взаємодію учнів не тільки з вчителем, а й один з іншим і на домінування активності учнів в процесі навчання» [66]. Він також наголошує на тому, що роль викладача на інтерактивних заняттях зводиться до керування діяльністю студентів на досягнення цілей даного заняття. Викладач також розробляє план свого заняття (інтерактивні вправи і завдання, в процесі розв'язання яких студент вивчає необхідний матеріал).

Для вирішення навчальних завдань викладач може впроваджувати такі інтерактивні форми: використання кейс-технологій; проведення відео конференцій; «круглий стіл»; «мозковий штурм»; дебати; фокус-групи; ділові і рольові ігри; навчальні групові дискусії; тренінги case-study (аналіз конкретних,

практичних ситуацій, метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних задач-ситуацій [19].

Специфіка активних та інтерактивних методів була розкрита нами у першому розділі роботи.

Отже, для підвищення ефективності процесу формування емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти нами виділено та обґрунтовано наступні педагогічні умови:

1. Збагачення змісту психолого-педагогічних дисциплін інформацією про емоції, компоненти емоційної компетентності та їх ролі в професійній діяльності педагога закладу вищої освіти.

2. Формування стійкого інтересу, бажання студентів до збагачення емоційної сфери; актуалізація процесів професійного самопізнання і саморозвитку емоційної компетентності.

3. Застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування емоційної компетентності.

2.2. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти

З метою здійснення експериментального дослідження з апробації ефективності педагогічних умов формування емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти в умовах магістерської підготовки нами було організовано педагогічний експеримент.

Для проведення педагогічного експерименту було сформовано дві групи студентів: контрольну та експериментальну. До груп увійшли студенти, які вчаться у Запорізькому національному університеті на факультеті соціальної педагогіки та психології за освітньо-професійною програмою Педагогіка вищої школи у кількості 51 студента (у контрольну групу увійшли 27 студентів, у

експериментальну групу – 24 студента).

Основу педагогічного експерименту склали наступні етапи:

1) констатувальний етап, на якому експериментальним шляхом у досліджуваних студентів контрольної та експериментальної груп визначалися вихідні значення досліджуваних показників емоційної компетентності. На основі отриманих результатів була намічена програма роботи, спрямована апробацію педагогічних умов формування емоційної компетентності у студентів експериментальної групи.

2) формувальний етап, в ході якого апробувалися педагогічні умови формування емоційної компетентності у студентів – майбутніх педагогів закладів вищої освіти експериментальної групи.

3) контрольний етап, метою якого була повторна діагностика студентів контрольної та експериментальної груп за всіма діагностичними методиками, які використовувалися на констатувальному етапі. Здійснювалася обробка та інтерпретація отриманих результатів.

Для проведення експерименту нами було використано комплекс діагностичних методик, який був направлений на з'ясування рівня сформованості емоційної компетентності студентів за виділеними компонентами емоційної компетентності (когнітивним, емоційним, поведінковим) та їх показниками (розуміння своїх емоцій; розуміння емоцій інших людей; високий рівень міжособистісного та внутрішньо особистісного емоційного інтелекту, високий рівень емпатії, понижена ситуативна та особистісна тривожність; управління своїми емоціями; управління емоціями інших людей; високий рівень комунікативного контролю; відсутність перешкод у встановленні емоційних контактів).

До комплексу діагностичних методик увійшли:

1. Опитувальник ЕмІн Д. Люсіна [39].

Опитувальник складається з 46 тверджень, які об'єднуються в п'ять субшкал:

- субшкала МР (розуміння чужих емоцій), яка описує здатність розуміти

емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) і/або інтуїтивно, чуйність до внутрішніх станів інших людей;

- субшкала МУ (управління чужими емоціями), описує здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми;

- субшкала ВР (розуміння своїх емоцій), описує здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису;

- субшкала ВУ (управління своїми емоціями) – здатність і потреба управляти своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані;

- субшкала ВЕ (контроль експресії) – здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Субшкали опитувальника об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

- шкала МЕІ (міжособистісний ЕІ) – здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними;

- шкала ВЕІ (внутрішньо особистісний ЕІ) – здатність до розуміння власних емоцій і управління ними;

- шкала РЕ (розуміння емоцій) – здатність до розуміння своїх і чужих емоцій;

- шкала УЕ (управління емоціями) – здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Опитувальник вимірює емоційний інтелект (ЕІ), який трактується як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. У структурі ЕІ виділяється міжособистісний ЕІ (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей і управління ними, внутрішньо особистісний ЕІ (ВЕІ) – розуміння власних емоцій і управління ними, здатність до розуміння своїх і чужих емоцій (РЕ), здатність до управління своїми і чужими емоціями (УЕ). Опитувальник ЕмІн

дає бали за двома субшкалами, що вимірює різні аспекти MEI, і за трьома субшкалами, що вимірює різні аспекти BEI. Значення за шкалами MEI і BEI виходять шляхом простого підсумовування відповідних субшкал, тобто: $MEI = MP + MU$; $BEI = BP + BU + BE$

Другий спосіб сумування субшкал дає ще дві шкали – PE и UE: $PE = MP + BP$; $UE = MU + BU + BE$

Можна також використовувати інтегральний показник загального емоційного інтелекту ZEI: $ZEI = MP + MU + BP + BU + BE$

Для дослідження когнітивного компоненту емоційної компетентності використовується шкала розуміння емоцій (PE); для емоційного компонента – шкали міжособистісного та внутрішньо особистісного емоційного інтелекту (MEI і BEI); для визначення поведінкового компоненту – шкала управління емоціями (UE).

2. Методика емпатійного потенціалу І. Юсупова [65].

Тест емпатійного потенціалу досліджує емпатію – емоційний відгук людини на переживання інших людей, що виявляється в співпереживанні (ідентифікація з іншим) і в співчутті (співчутливе ставлення до іншого). Оцінюється не сам факт переживання, а саме схильність до нього. Стимульний матеріал складається з 36 суджень.

Дуже високий рівень емпатійності – від 82 до 90 балів. У людини болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні вона тонко реагує на настрій співрозмовника, високочутлива, вразлива. Нерідко вона відчуває комплекс провини, побоюючись завдати людям клопоту; не тільки словом, але навіть поглядом боїться зачепити їх. Занепокоєння за рідних і близьких не покидає його. Загострена вразливість часом довго не дає йому заснути. Будучи засмученою, така людина потребує емоційної підтримки ззовні. Людина з дуже високим рівнем емпатійності буває близька до невротичних зривів.

Високий рівень емпатійності – від 63 до 81 балу. Людина чутлива до потреб і проблем оточуючих, великодушна, здатна багато прощати. Зі щирим інтересом ставиться до людей. Емоційно чуйна, товариська, швидко

встановлює контакти і знаходить спільну мову з оточуючими. Як правило, намагається не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення. Навколишні цінують таку людину за душевність. Добре переносить критику на свою адресу.

Нормальний рівень емпатійності – від 37 до 62 балів. Цей рівень властивий більшості людей. У міжособистісних відносинах переважно судить про інших за їх вчинками, ніж довіряє своїм особистим враженням. Такій людині властиві емоційні прояви, але найчастіше вони знаходяться під самоконтролем. Не може прогнозувати розвиток стосунків між людьми, тому виходить, що їх вчинки виявляються несподіваними.

Низький рівень емпатійності – від 12 до 36 балів. При таких кількісних значеннях проявів емпатії людина відчуває труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почуває себе в галасливій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються їй незрозумілими і позбавленими сенсу.

Дуже низький рівень емпатійності – 11 балів і менше. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Людина не може першою почати розмову, тримається осторонь однокурсників, однокласників. Особливо важкі для нього контакти з дітьми та особами, які значно старші за неї. У міжособистісних стосунках нерідко виявляється в незграбному положенні, багато в чому не знаходить взаєморозуміння з оточуючими.

За допомогою цієї методики досліджувався емоційний компонент емоційної компетентності.

3. Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, адаптація Ю. Ханіна [54].

Дана методика дозволяє зробити перші й істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативної або постійної, тобто особистісної. Результати методики відносяться не тільки до психодинамічних особливостей особистості, а й до загального питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості, її темпераменту і характеру. Методика є розгорнута суб'єктивна

характеристика особистості, що зовсім не зменшує її цінності в психодіагностичному плані.

Опитувальник може бути застосований як для індивідуальних, так і для групових досліджень. Час тестування складає приблизно 5-8 хв. Найчастіше воно проводиться фронтально – одразу з певною групою, за умови чіткого контролю виконання поставлених завдань кожним учасником. Оцінка та трактування результатів тесту відбувається за чітко визначеним алгоритмом. Якщо учень чи студент відповів менше ніж на 18 запитань з кожного варіанта опитувальника, то опрацювання та оцінка даного досліджуваного не проводиться. В залежності від потреби, можна використовувати одну або дві шкали. Шкала самооцінки має дві частини, за показниками результатів яких проводиться оцінка реактивної (РТ, вислови № 1-20) і особистісної (ЛТ, вислови № 21-40) тривожності. Результатів самооцінки по кожній з підшкал може мати значення від 20 до 80 балів. Слід відмітити, що вищі значення величини підсумкових показників, вказують на вищий рівень ситуативної або особистісної тривожності. Для оцінки отриманих показників застосовують наступну градацію: до 30 балів – низька; 31-45 – середня; 46 і більше – висока тривожність.

Ситуативна або реактивна тривожність (СТ) як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю в часі.

Під особистісною тривожністю (ОТ) розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозові, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Як схильність, особиста тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Величина ОТ характеризує попередній досвід індивіда, тобто наскільки часто він відчував СТ.

Високі рівні реактивної тривожності можуть бути причиною зниження та концентрації уваги і навіть причиною відхилень тонкої координації рухів. Натомість, дуже низькі рівні реактивної тривожності може негативно впливати на результати діяльності індивідуума. Реактивна тривожність найчастіше розвивається як емоційна реакція у відповідь на певний стресовий фактор. Найчастіше значення показників реактивної тривожності досягають особливо високих чи особливо низьких величин напередодні значущих важливих подій у житті (зустрічі, виконання важливих завдань, змагання, виступи перед аудиторією). Тривожність також може розвиватися внаслідок пережитих життєвих подій, емоції від яких мають суттєвий і тривалий впливу на особу.

Високий рівень особистісної тривожності прямо пропорційно залежить від існування невротичного конфлікту, присутності емоційних і невротичних зривів, а також наявності психосоматичних захворювань. У якості схильності особистісна тривожність особливо яскраво проявляється при виникненні у її житті небезпечних ситуацій, які можуть бути загрозою її престижу, самооцінки, самоповаги, рейтингу в колективі тощо.

Особи, що відносяться до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже вираженим станом тривожності. Якщо психологічний тест виявляє у досліджуваного високий показник особистісної тривожності, то це дає підставу припускати в нього появу стану тривожності в різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки його компетенції та престижу.

За допомогою цієї методики досліджувався емоційний компонент емоційної компетентності.

4. Методика діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер) [65].

Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно М. Шнайдеру, люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре обізнані, де і як себе вести. Управляють своїми емоційними проявами. Разом з тим вони відчують значні труднощі в

спонтанності самовираження, не люблять непрогнозованих ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як зайво прямолінійні і нав'язливі.

Досліджуванним пропонується уважно прочитати 10 висловлювань, що відображають реакції на деякі ситуації спілкування. Кожне з них треба оцінити як вірне чи невірне стосовно до себе, поставивши поруч з кожним пунктом відповідну букву. Підраховується сума балів згідно з ключем: 0-3 бали – низький комунікативний контроль; висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, розкутість, поведінка мало піддається змінам в залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей; 4-6 балів – середній комунікативний контроль; щиро ставиться до інших. Але стриманий в емоційних проявах, співвідносить свої реакції з поведінкою оточуючих людей; 7-10 балів – високий комунікативний контроль; постійно стежить за собою, керує вираженням своїх емоцій.

За допомогою цієї методики досліджувався поведінковий компонент емоційної компетентності.

5. Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів (В. Бойко) [65].

Ця методика дозволяє встановити емоційні перешкоди па шляху встановлення емоційних контактів. Учасникам опитування пропонується прочитати твердження і відповісти па них «Так» чи «Ні».

«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів: невміння управляти емоціями, дозувати їх; неадекватний прояв емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зблизитися з людьми на емоційній основі.

Якщо опитуваний набрав: не більше 5 балів – емоції зазвичай не заважають спілкуватися з партнером; 6-8 балів – є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9-12 балів – свідчення того, що емоції «на кожний день» дещо ускладнюють взаємодію з партнером; 13 балів і більше – емоції заважають встановлювати контакти з людьми, можливо, досліджуваний

піддається деяким дезорганізуючим реакціям чи станам. Також треба зважати на те, чи немає конкретних «перешкод», які постійно виникають у досліджуваного – це пункти, за якими набрано 3 і більше балів.

За допомогою цієї методики досліджувався поведінковий компонент емоційної компетентності.

Було визначено три рівні сформованості емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти: високий, середній та низький.

Високий рівень характеризується здатністю студента розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, позитивно сприймати власні емоції та емоції інших людей, стримувати власні емоції, проявляти емоції відповідно до ситуації, контролювати і регулювати свої емоції й емоції інших, бути емпатійним, емоційно стійким, гнучким у прояві емоцій, орієнтуватись на позитивні емоції і зближуватися з людьми на емоційній основі; високий комунікативний контроль.

Середній рівень сформованості емоційної компетентності характеризується тим, що студент здатний певним чином розпізнавати, оцінювати, пояснювати значення своїх емоцій та емоцій інших, але не завжди стримує власні емоції, виявляє адекватне ставлення до оцінки власних емоцій іншими, недостатньо гнучкий у прояві емоцій, домінують позитивні емоції, але не завжди може будувати позитивні стосунки з людьми, використовуючи свій емоційно-інтелектуальний потенціал; має середній рівень комунікативного контролю.

Низький рівень характеризується тим, що студент не до кінця усвідомлює значущість емоцій у житті людини, відсутнє намагання розпізнавати та оцінювати свої емоції та емоції інших людей, тому проявляє неадекватну реакцію на прояви емоцій іншими, не може стримувати власні емоції, нездатний сприймати критику адекватно до вчинків і будувати стосунки з людьми на позитивній емоційній основі; має низький рівень комунікативного контролю.

Перейдемо до аналізу результатів експериментального дослідження.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження процесу формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

Проаналізуємо результати, отримані за всіма методиками на констатувальному етапі.

Проаналізувавши дані отримані за методикою Д. Люсіна, з'ясовано, що показники емоційного інтелекту у студентів контрольної та експериментальної груп невисокі.

Дані на рисунку 2.1. підтверджують актуальність дослідження, оскільки більшість студентів контрольної та експериментальної груп показали низький рівень емоційного інтелекту (33,3% та 37,5% відповідно), 48,2% студентів контрольної групи та 45,8% студентів експериментальної групи мають середній рівень і тільки у 18,5% студентів контрольної групи та 16,7% студентів експериментальної групи встановлено високий рівень..

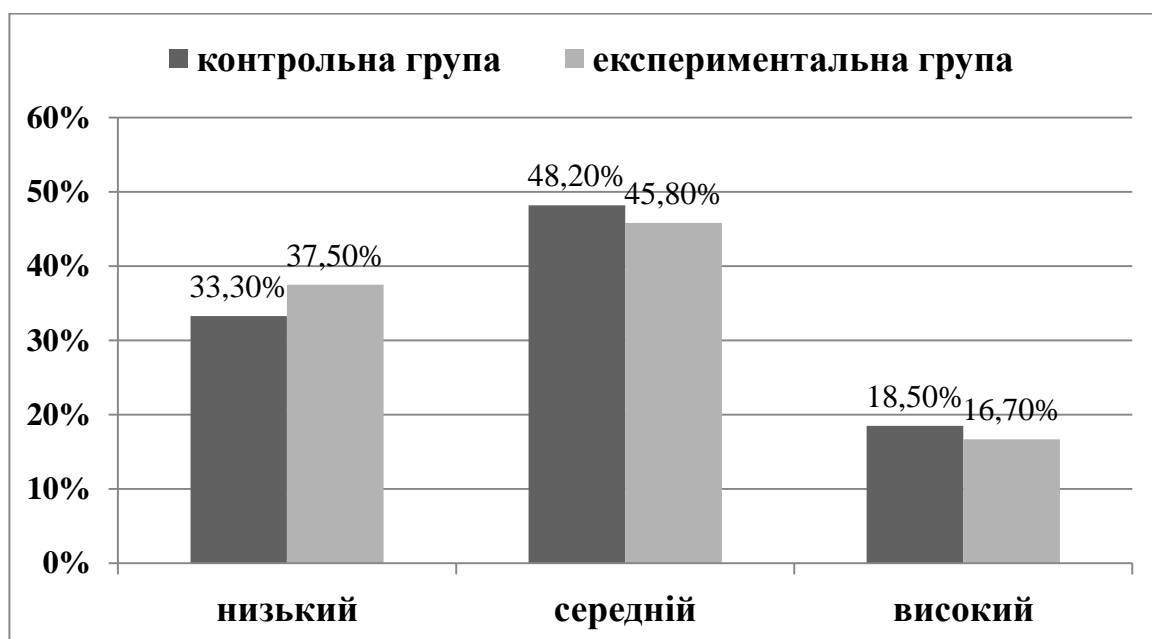


Рис. 2.1. Діаграма розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту на констатувальному етапі

В обох групах найменш розвиненим виявився когнітивний блок емоційного інтелекту (37 балів – КГ та 35 балів – ЕГ), який представлений

показником «розуміння своїх і чужих емоцій». Це говорить про те, що студенти на низькому рівні здатні розуміти роль власних почуттів в спілкуванні; недостатньо обізнані про емоційні якості та психологічні характеристики станів особистості, їх ролі в професійній діяльності. Студенти не прагнуть пізнавати самого себе. Респонденти при взаємодії один з одним ще не можуть сформулювати конструктивні відносини, не навчилися рефлексії і розуміння думок іншої людини. Це заважає їм створити ясний образ партнера по спілкуванню, що включає в себе всі рівні психічного відображення. Внаслідок недостатньо розвиненої здатності до прогнозування, утруднена можливість приписувати емоційне забарвлення ситуації, налаштовуючись на переживання партнера по взаємодії.

Показники за шкалами «міжособистісний емоційний інтелект» та «внутрішньо особистісний емоційний інтелект» також перебувають на низькому рівні.

На середньому рівні представлений показник «управління своїми і чужими емоціями» (46 і 44 бали відповідно), що говорить про те, що студенти обох груп зазнають труднощів в передбаченні, як може вплинути на партнера по спілкуванню зовнішні вираження (поза, рухи) свого стану. Їм важко підтримувати хороший психологічний клімат в колективі, здійснювати сукупність індивідуалізованих гуманістичних впливів, спрямованих на попередження несприятливих станів партнера по спілкуванню.

Таким чином, у студентів переважає інтраперсональна спрямованість (на власну особистість: рефлексія та саморегуляція), що може свідчити про несформованість професійної позиції і незрілості особистісної спрямованості на іншу людину.

За результатами методики емпатійного потенціалу І. Юсупова встановлено, що більшість досліджуваних студентів мають середній рівень емпатійності (рис. 2.2.).

Високий рівень емпатійності виявлено у 14,8% студентів контрольної групи та у 12,5% студентів експериментальної групи. Такого студента можна

охарактеризувати як чутливого до потреб і проблем оточуючих, великодушного, здатного багато їм прощати. З непідробним інтересом ставиться до людей. Емоційно чуйний, товариський, швидко встановлює контакти і знаходить спільну мову з оточуючими. Як правило, така людина намагається не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення. Навколишні цінують її за душевність. Добре переносить критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряє своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Надає перевагу праці з людьми, ніж поодинці. Постійно потребує соціального схвалення своїх дій.

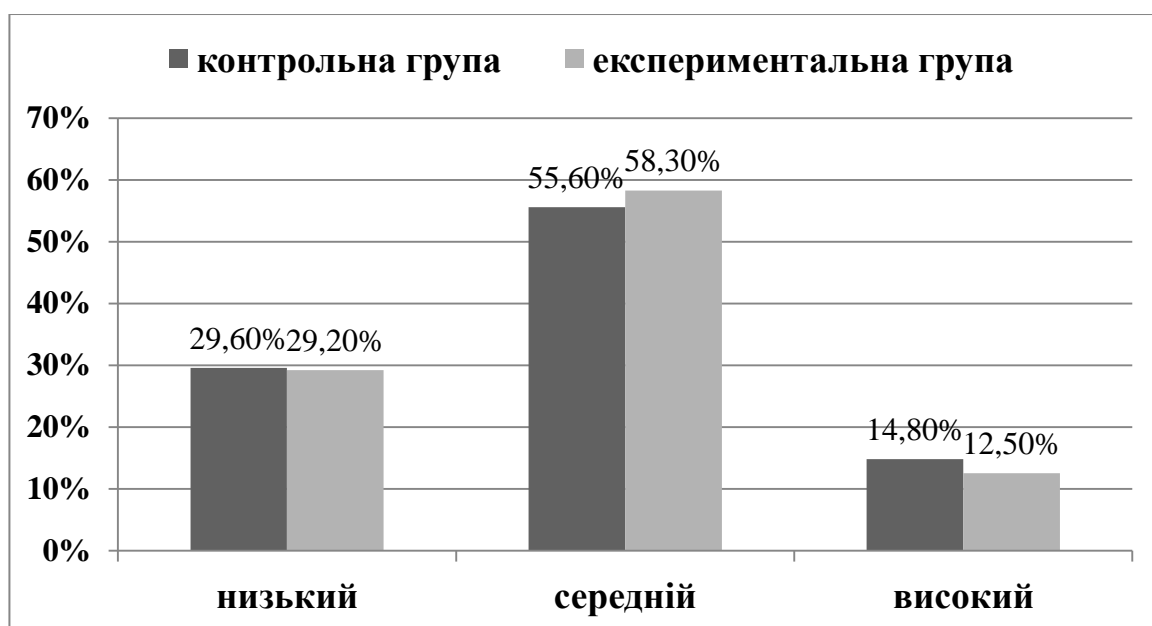


Рис. 2.2. Діаграма розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості емпатійності на констатувальному етапі

Середній рівень емпатійності встановлено у 55,6% досліджуваних контрольної групи та у 58,3% респондентів експериментальної групи. Оточуючі не можуть назвати таку людину товстошкірою, але в той же час вона не належить до особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах судити про інших такий студент більш схильний за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Йому не чужі емоційні прояви, але в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні такий студент уважний, намагається зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при великий

кількості почуттів зі сторони інших втрачає терпіння. Віддає перевагу делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше стежить за дією, ніж за переживаннями героїв. Не може прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому виходить, що їх вчинки для нього виявляються несподіваними.

Нажаль, майже у третини студентів визначено низький рівень емпатійності, а саме: у 29,6% контрольної групи та у 29,2% експериментальної групи. Такі студенти відчують труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почувають себе в галасливій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються їм незрозумілими і позбавленими сенсу. Найчастіше такі студенти віддає перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Такий студент – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у нього мало друзів, а тих, хто в їх числі, більше цінує за ясний розум і ділові якості, ніж за чуйність. Нерідко і люди йому платять тим же: трапляються моменти, коли така людина відчуває свою відчуженість, оточуючі не надто шанують його своєю увагою. Але це можна виправити, якщо він розкриє свій «панцир» і стане пильніше вдивлятися в поведінку своїх близьких і сприймати їх потреби як свої.

Студентів з дуже високим та дуже низьким рівнем емпатійності не було виявлено.

При обстеженні майбутніх педагогів закладів вищої освіти за методикою, запропонованою Ч. Спілбергером, адаптованою Ю. Ханіним, було встановлено, що 25,9% студентів контрольної групи та 29,2% студентів експериментальної групи мають високий рівень ситуативної тривожності, середній рівень – 55,6% респондентів контрольної групи та 58,3% і низький рівень – 18,5% студентів контрольної групи та 12,5% досліджуваних експериментальної групи. Високий рівень особистісної тривожності встановлено у 22,2% студентів контрольної групи та у 25,0% студентів експериментальної групи; середній рівень виявлено у 59,3% студентів контрольної групи та у 54,2% студентів експериментальної

групи; низький рівень спостерігаємо у 18,5% студентів контрольної групи та у 20,8% респондентів експериментальної групи (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл студентів за рівнями ситуативної й особистісної тривожності на констатувальному етапі

Рівень тривожності	Контрольна група	Експериментальна група
Ситуативна тривожність		
Низький	18,5%	12,5%
Середній	55,6%	58,3%
Високий	25,9%	29,2%
Особистісна тривожність		
Низький	18,5%	20,8%
Середній	59,3%	54,2%
Високий	22,2%	25,0%

З таблиці 2.2 видно, що у більшості досліджуваних студентів обох груп спостерігається середній рівень тривожності, як ситуативної, так і особистісної.

Наступним кроком було проведення діагностування студентів за методикою «Діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдера)». Результати показали, що даний показник також практично не розвинений у студентів. Високий рівень комунікативного контролю виявлено у 18,5% студентів контрольної групи та у 16,7% студентів експериментальної групи. Такі студенти постійно стежать за собою, керують вираженням своїх емоцій. Середній рівень визначено у 59,3% студентів контрольної групи та у 54,2% студентів експериментальної групи. Низький рівень встановлено у 22,2% досліджуваних контрольної групи та у 29,2% респондентів експериментальної групи. Низький комунікативний контроль характеризується високою імпульсивністю у спілкуванні, відкритістю, розкутістю, поведінка мало піддається змінам в залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей (рис. 2.3.). Такі результати можна

пояснити недостатньо розвиненими вміннями керувати своїми емоціями, змінювати свою поведінку в залежності від ситуації спілкування, а також співвідносити його з поведінкою інших людей.

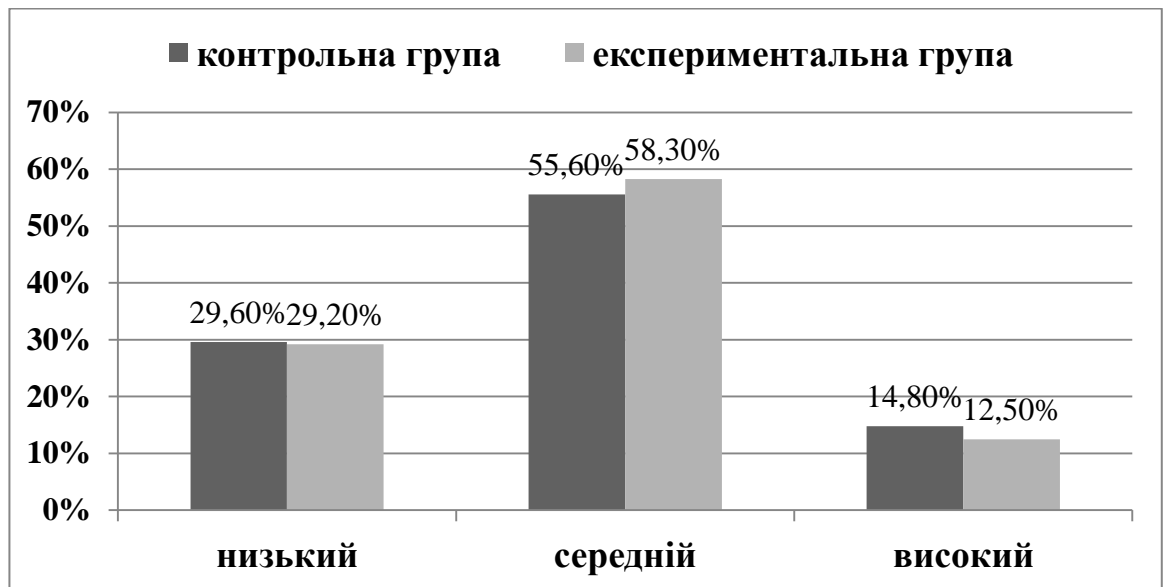


Рис. 2.3. Діаграма розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості комунікативного контролю на констатувальному етапі

В результаті дослідження перешкод у встановленні емоційних контактів в контрольній та експериментальній групах студентів за методикою В. Бойко, були отримані наступні результати.

Найбільш вираженими перешкодами у встановленні емоційних контактів стали і небажання зближуватися з людьми на емоційній основі. Також було встановлено, що емоції ускладнюють взаємодії студентів з іншими людьми в обох групах.

Заключним етапом діагностичної процедури на констатувальному етапі стало вивчення ступеня вираженості кожного компонента емоційної компетентності (табл. 2.2 та рис. 2.4).

За показниками когнітивного компоненту емоційної компетентності встановлено, що 48,2% студентів контрольної групи та 50,0% студентів мають низький рівень, 37,0% студентів контрольної групи та 37,5% студентів експериментальної групи мають середній рівень і тільки у 14,8% студентів

контрольної групи та 12,5% студентів експериментальної групи встановлено високий рівень.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за рівнями сформованості емоційної компетентності студентів за когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами на констатувальному етапі

Компоненти	Контрольна група			Експериментальна група		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Когнітивний	48,2%	37,0%	14,8%	50,0%	37,5%	12,5%
Емоційний	25,9%	55,6%	18,5%	29,2%	54,2%	16,7%
Поведінковий	14,8%	62,9%	22,2%	20,8%	58,3%	20,8%

За показниками емоційного компоненту встановлено, що 25,9% студентів КГ та 29,2% студентів ЕГ мають низький рівень емоційної компетентності, 55,6% студентів контрольної групи та 54,2% студентів експериментальної групи мають середній рівень; у 18,5% студентів контрольної групи та 16,7% студентів експериментальної групи встановлено високий рівень.

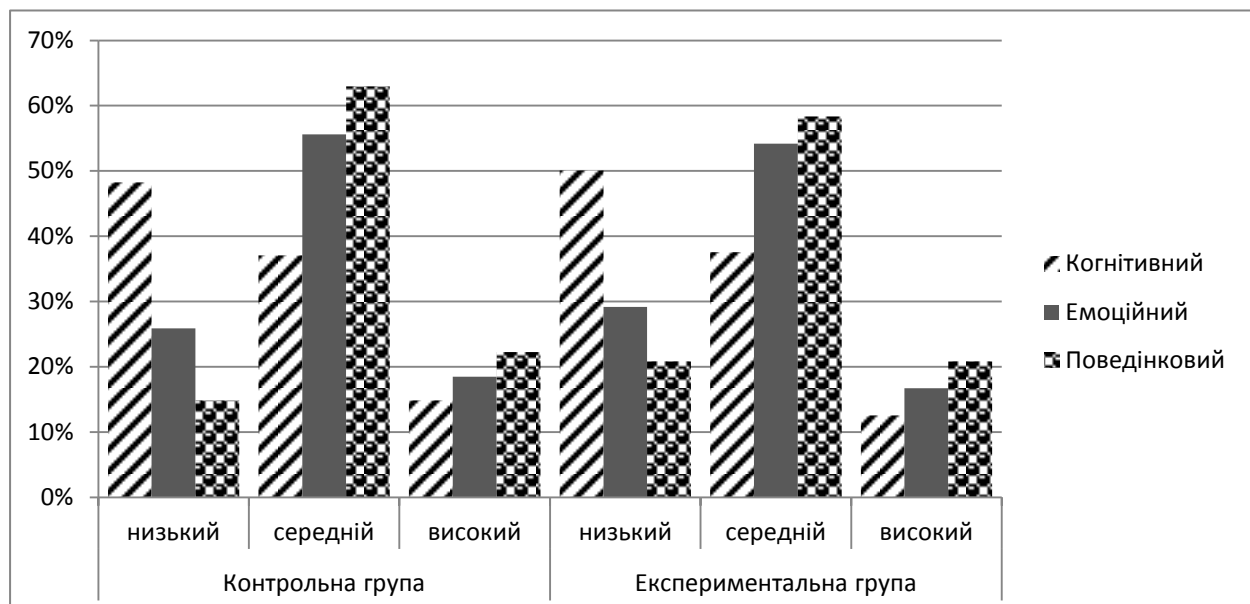


Рис. 2.4. Діаграма розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів емоційної компетентності на констатувальному етапі

За показниками поведінкового компоненту емоційної компетентності виявлено низький рівень у 14,8% студентів контрольної групи та у 20,8% студентів експериментальної групи; середній рівень у 74,1% досліджуваних контрольної групи та у 62,5% студентів експериментальної групи; високий рівень у 11,1% студентів контрольної групи та у 16,7% респондентів експериментальної групи.

Узагальнивши отримані данні за трьома компонентами емоційної компетентності нами було встановлено рівні сформованості емоційної компетентності (середнє значення) студентів обох груп на констатувальному етапі (рис. 2.5.).

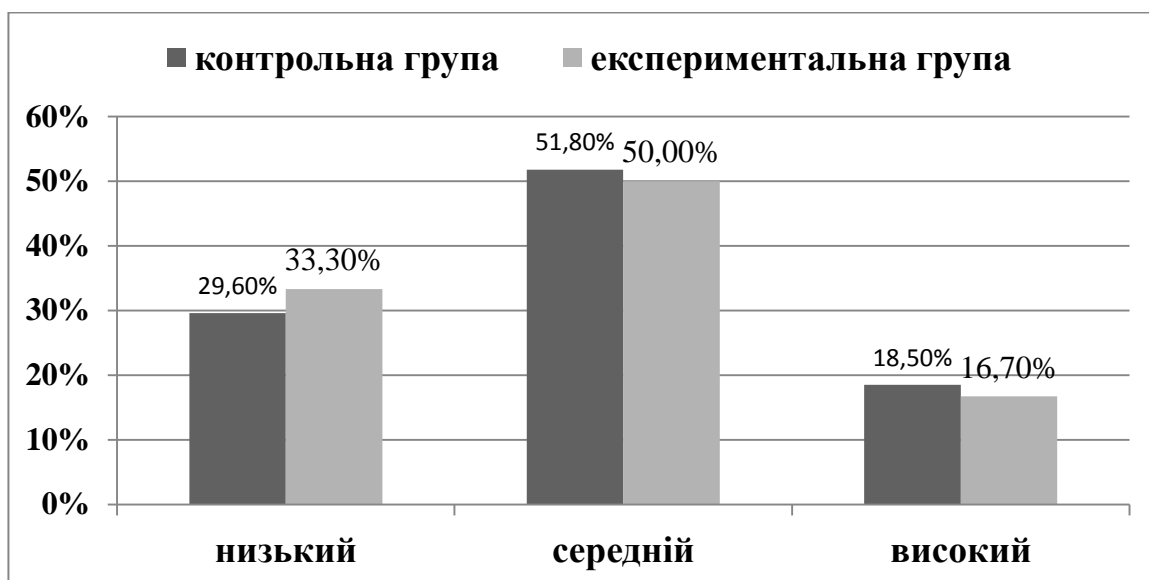


Рис. 2.5. Діаграма розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості емоційної компетентності на констатувальному етапі

З рисунка 2.5. видно, що високий рівень емоційної компетентності мають тільки 18,5% студентів контрольної групи та 16,7% студентів експериментальної групи. Більшість студентів обох груп перебувають на середньому рівні емоційної компетентності (51,8% та 50,0% відповідно). Низький рівень спостерігаємо також у значній частини досліджуваних (29,6% у контрольній групі та 33,3% у експериментальній групі).

Отже, аналізуючи емпіричні данні констатувального етапу дослідження

емоційної компетентності у студентів – майбутніх педагогів ЗВО, можна зробити висновок про те, що емоційна компетентність у студентів сформована на середньому рівні, що свідчить про необхідність роботи з формування емоційної компетентності у студентів. У зв'язку з цим було організовано формувальний експеримент з метою формування емоційної компетентності у студентів експериментальної групи.

Зупинимось на висвітленні основних результатів формувального етапу дослідження. Нами апробовувалися педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Реалізуючи першу умову, ми разом з викладачами, які працюють зі студентами експериментальної групи, постаралися в теоретичні курси психолого-педагогічних дисциплін (Вступ до спеціальності, Вікова психологія, Психологічні основи навчання у вищій школі) впровадити інформацію про емоції, емоційну компетентність та їх ролі в професійній діяльності педагога.

Наприклад, вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності», дозволяє сконцентрувати увагу студентів на проблемі важливості розвитку емоційної сфери педагога закладу вищої освіти, а також особистісних і професійних якостях – складових емоційної компетентності. Студентам пропонувалися на семінарських заняттях такі завдання:

Завдання 1. Поспостерігайте за собою в процесі взаємодії з близькими вам людьми, яких Ви добре відчуваєте. Як часто їх переживання, думки Ви ототожнюєте зі своїми, як би заражаючи їх вібраціями? Відстежите, чи здатні Ви ототожнюватися, тобто чи можете здійснювати самоконтроль, зберігаючи позицію незалученість спостерігача?

Завдання 2. Поспостерігайте за собою. Визначте, які емоційні прояви є для Вас типовими?

При вивченні дисципліни «Вікова психологія» проводилося практичне заняття з елементами групового інтерв'ю «Емоції в нашому житті». Метою цього заняття було розширити уявлення майбутніх педагогів ЗВО про значення емоцій в житті людини і в роботі педагога. Для досягнення мети були

поставлені такі завдання: актуалізація знань про емоції, отриманих в процесі навчання; актуалізація та розширення словникового запасу для вираження емоційних станів; актуалізація знань про особистісні якості педагога; формування інтересу до розвитку себе як професіонала.

В дисципліні «Психологічні основи навчання у вищій школі» практичне заняття «Емоційна компетентність» проводилося в формі бесіди, метою якого було сформуванню уявлення студентів про емоційну компетентність. Завданнями навчання виступили: актуалізація знань про емоції, отриманих в процесі навчання; визначення місця емоційної компетентності в складі професійної компетентності педагога ЗВО; освітлення історичного аспекту питання; визначення структури емоційної компетентності, характеристика її складових частин.

Реалізація другої умови реалізовувалася через включення в навчальний процес різноманітних форм роботи зі студентами, що дозволяють сформуванню стійкої цікавості, бажання студентів до збагачення емоційної сфери. Включення студентів у дослідну роботу дозволило також актуалізувати процеси професійного самопізнання і саморозвитку емоційної компетентності.

На практичних заняттях студентам пропонувалися спеціальні вправи, які дозволили побачити професійні і особистісні якості, які слабо розвинуті. Наприклад, в курсі дисципліни «Вікова психологія» студентам пропонувалося розділити аркуш на дві частини. У лівій стороні написати ті професійні та особистісні якості, які у них, на думку студентів, розвинені найбільше. А в праву колонку – менш розвинені якості. Далі разом з викладачем вони розбирали, як в процесі навчання можна дані якості розвинути, що для цього потрібно зробити. Великий упор робився на розвиток компонентів емоційної компетентності. Викладач пропонував далі наступні завдання

Завдання 1. Познайомтеся з програмою самовиховання волі і уваги. Складіть програму по вихованню самовладання (толерантності, товарищескості та ін.)

Завдання 2. Виділіть основні напрямки роботи над собою: усунення

шкідливих звичок або вироблення позитивних, пізнання своїх емоцій, саморегуляція, вдосконалення навичок стресостійкості, вироблення певних рис характеру, розвиток психічних якостей (пам'яті, уваги, мислення, мовлення), вдосконалення мовної компетентності, розвиток емоційної компетентності. Скласти в вигляді таблиці особистісну програму розвитку.

Третя педагогічна умова передбачала застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування когнітивної, емоційної та поведінкової складових емоційної компетентності. Для цього була використана тренінгова програма «Мої емоції», розрахована на 8 занять по 1 разу на тиждень тривалістю 1 год. 20 хвилин (Додаток А).

Мета тренінгу – створити умови для формування емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Завдання:

1. Створення умов для розвитку навичок емоційного самовираження.
2. Формування установки на самопізнання і саморозвиток.
3. Розвиток вміння аналізувати власний емоційний стан.
4. Формування навичок саморегуляції.
5. Вдосконалення навичок емпатії.
6. Формування навичок регуляції відносин з іншими людьми.

Кожне заняття складалося з трьох частин: вступна, основна та заключна.

Вступна частина тренінгового заняття складається з наступних етапів: вступна промова ведучого, ритуал вітання учасників, розминка. На даному етапі викладачем переслідуються мета ввести учасників тренінгового заняття в курс справи, налаштувати, включити в роботу, провести рефлексію стану. Для розминки підбираються 1-2 найбільш простих психотехнічних вправи або розважальна, рухлива гра.

Основна частина передбачає виконання різних вправ, етюдів, проведення ігор, обговорення результатів. У робочій частині тренінгу розкривається основна інформація і йде практична робота по вдосконаленню компонентів емоційної компетентності.

Заключна частина являє собою підбиття підсумків і ритуал прощання. Рефлексія процесу роботи сприяє визначенню відносини учасників заняття до того, що відбувається, свого вкладу в роботу. Ритуали (вітання і прощання) допомагають створити особливий клімат психологічної безпеки, об'єднати всіх учасників. Підбиття підсумків є важливим етапом заняття, на якому всі учасники можуть дати самооцінку своєї особистої включеності в навчальний процес. Ведучі узагальнюють інформацію про те, що нового учасники дізналися за день занять, пропонують їм під запис найбільш важливі моменти і «домашнє завдання».

Грунтуючись на аналізі наявних теоретичних і практичних досліджень в області розвитку емоційної компетентності, ми визначили перелік ефективних засобів і методів впливу педагогічної і психологічної підтримки на розвиток складових емоційної компетентності студентів. В основу лягли активні та інтерактивні методи навчання: «криголами», інтерактивні міні-лекції, міні-дискусії, фасилітація, мозковий штурм, гронування, модерація, рольова гра, «акваріум», практичні методи, творча праця, самодіагностика, мотивувальний контроль, а також технології організації груп: робота в колі, в малих групах (або парами), індивідуальна робота.

Метою контрольного етапу дослідження стала повторна діагностика студентів контрольної та експериментальної груп з метою перевірки динаміки формування емоційної компетентності. Для цього проводився повторний замір з використанням тих же методик, що і на констатувальному етапі. В ході подальшого порівняння результатів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах роботи, з'ясувалося, чи є значущі зміни показників, що діагностуються у студентів експериментальної групи, і чи можна стверджувати, що впровадження педагогічних умов значно вплинуло на формування емоційної компетентності студентів, а також чи відбулися зміни у студентів контрольної групи за цей же часовий проміжок.

В результаті повторного діагностування було отримано наступні результати.

За методикою ЕмІн Д. Люсіна на контрольному етапі в контрольній групі відбулися деякі зміни. Збільшилися значення показника «розуміння своїх і чужих емоцій» (з 37 до 39 бала). Значення за показником «управління своїми і чужими емоціями» знизилося з 46 до 45 балів. Показники за шкалами «міжособистісний емоційний інтелект» та «внутрішньо особистісний емоційний інтелект» залишилися незмінними. В цілому порівняльний аналіз не виявив значущих відмінностей за жодною із шкал емоційного інтелекту. Відсоток учасників із середнім рівнем емоційного інтелекту дещо збільшився, проте ці цифри не є значними. Отже, в контрольній групі розподіл рівнів вираженості емоційного інтелекту практично не змінився.

В експериментальній групі після впровадження педагогічних умов розподіл рівнів вираженості емоційного інтелекту змінився (рис. 2.6.). Як видно з рисунку збільшився відсоток учасників з високим (з 16,7% до 29,2%) та середнім рівнем емоційного інтелекту (з 45,8% до 50,0%) і, відповідно, практично вдвічі знизився відсоток тих, у кого низький рівень емоційного інтелекту (з 37,5% до 20,8%). Такі зміни підтверджують ефективність педагогічних умов формування емоційного інтелекту.

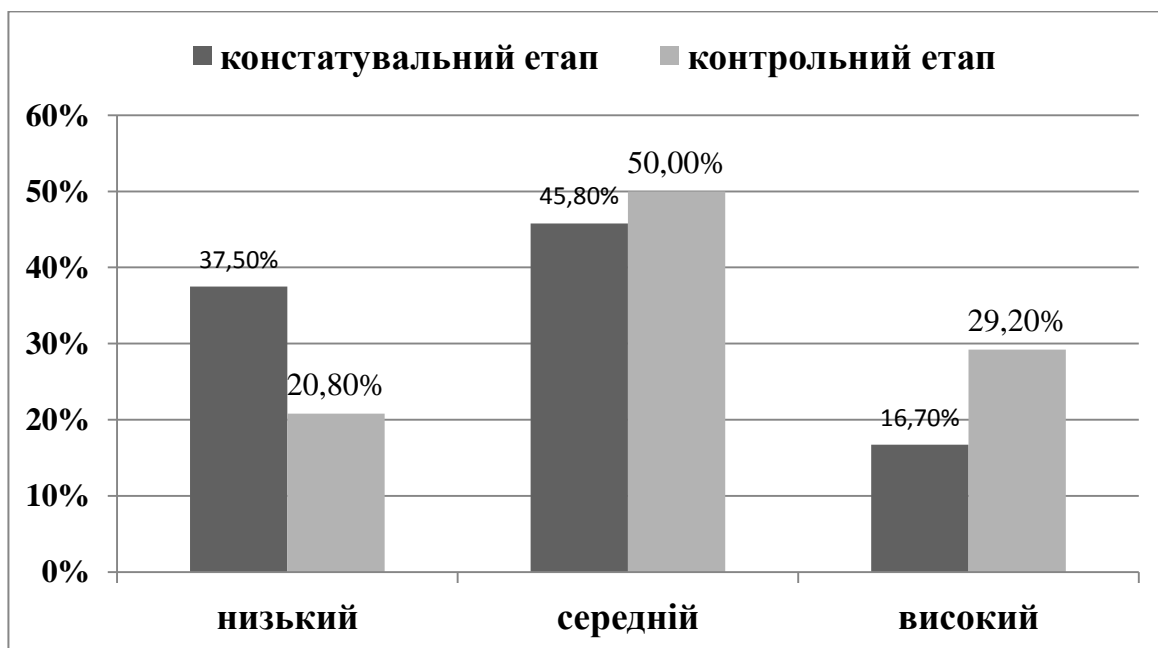


Рис. 2.6. Діаграма розподілу студентів експериментальної групи за рівнями сформованості емоційного інтелекту на констатувальному та контрольному етапах

Отримані результати говорять про те, що за час проведення формувального експерименту в експериментальній групі відбулися зміни за всіма шкалами емоційного інтелекту. Найбільш значущі відмінності за шкалами «розуміння своїх емоцій» та «внутрішньо особистісний емоційний інтелект»

Зазначимо, що у контрольній групі змін за всіма методиками майже не відбулося. Отже, будемо аналізувати результати у експериментальній групі.

При аналізі динаміки інших характеристик, які вимірювалися в процесі дослідження, виявлено, що істотно зросли рівні емпатії у експериментальній групі (методика емпатійного потенціалу І. Юсупова). Також у експериментальній групі зафіксовано значущі відмінності за шкалою «ситуативна тривожність» (шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності).

Далі ми провели діагностування студентів за методикою «Діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдера)». Результати показали, позитивні зміни у експериментальній групі (рис. 2.7.). Студенти навчилися під час спілкування стежити за собою, керувати вираженням своїх емоцій.

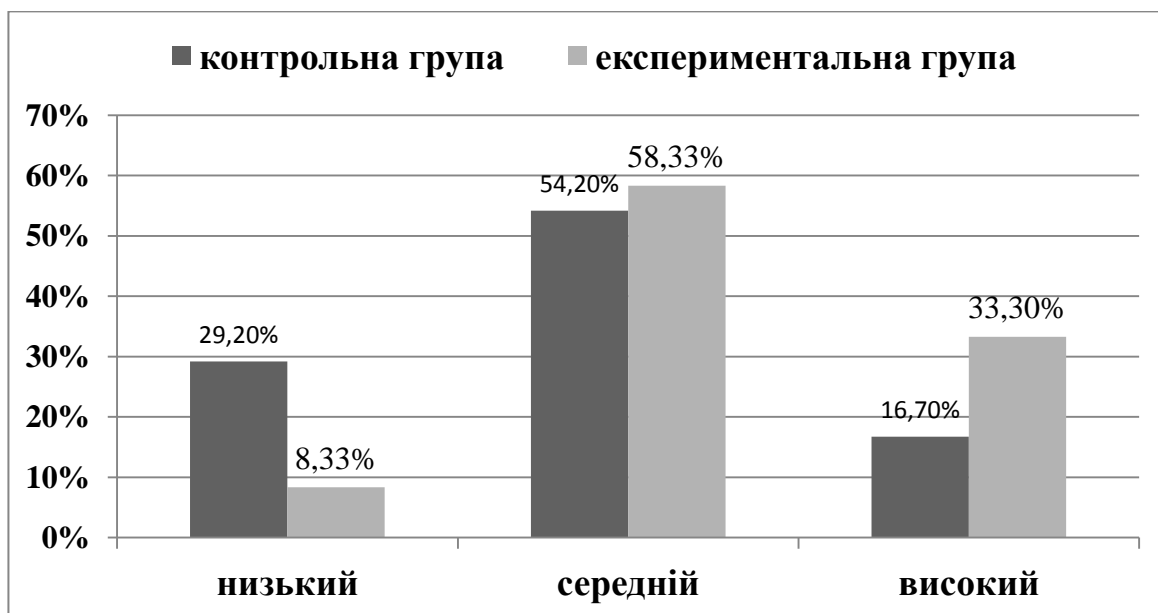


Рис. 2.7. Діаграма розподілу студентів експериментальної групи за рівнями сформованості комунікативного контролю на констатувальному та контрольному етапах

У результаті повторного дослідження перешкод у встановленні емоційних контактів за методикою В. Бойко було встановлено, що за час проходження формувального етапу експерименту в експериментальній групі студентів відбулися зміни. Спостерігається зниження значень за всіма шкалами: невміння керувати емоціями, неадекватне прояв емоцій, невиразність емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

Заключним етапом діагностичної процедури стало вивчення ступеня вираженості кожного компонента емоційної компетентності у контрольній та експериментальній групах (табл. 2.3, рис. 2.8.).

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнями сформованості емоційної компетентності студентів за когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами на контрольному етапі

Компоненти	Контрольна група			Експериментальна група		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Когнітивний	37,0%	44,4%	18,5%	12,5%	54,2%	33,3%
Емоційний	29,6%	55,6%	14,8%	16,7%	58,3%	25,0%
Поведінковий	18,5%	59,3%	22,2%	8,3%	50,0%	41,7%

Як видно з таблиці 2.3 та діаграми (рисунок 2.8.) розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості емоційної компетентності (рис. 2.8) на контрольному етапі дослідження в експериментальній групі рівні сформованості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів емоційної компетентності значно вищі ніж у контрольній групі. Особливо це помітно по результатах досягнення студентами експериментальної групи високого рівня сформованості за когнітивним (33,3%), емоційним (25,0%) та поведінковим (41,7%) компонентами., тоді як у студентів контрольної групи ці результати складають відповідно 18,5%, 14,8% та 22,2%.

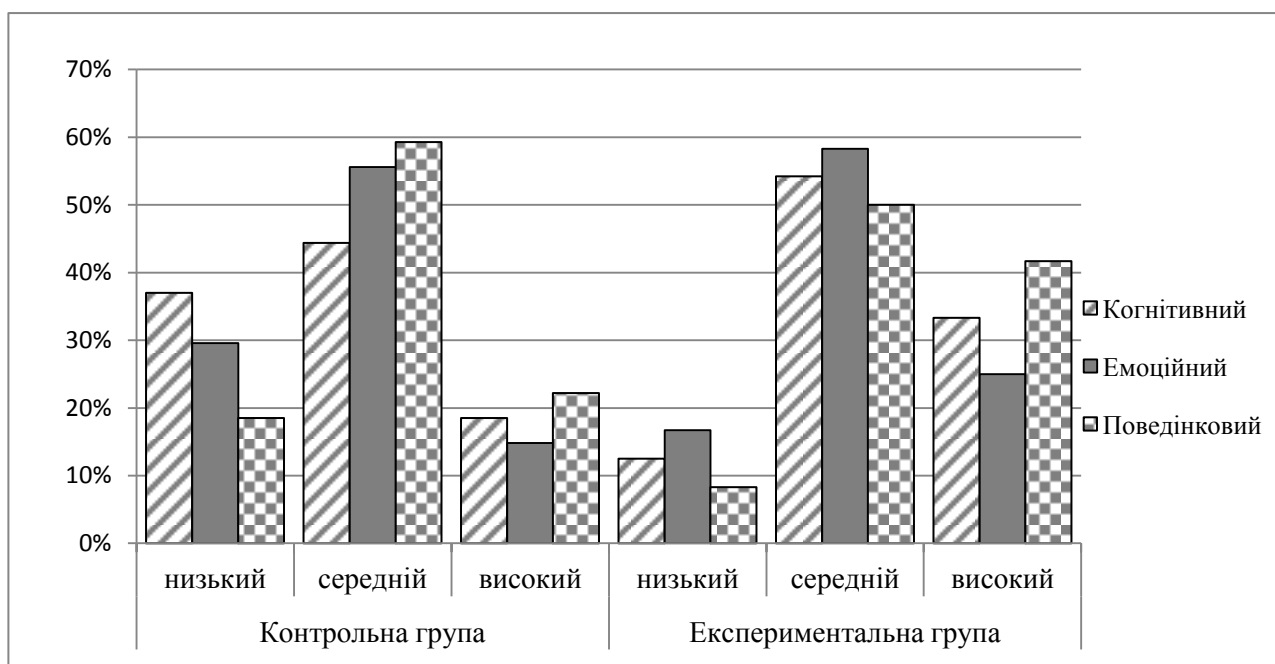


Рис. 2.8. Діаграма розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів емоційної компетентності на контрольному етапі

Перейдемо до порівняння загального рівня емоційної компетентності студентів експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах (рис. 2.9.).

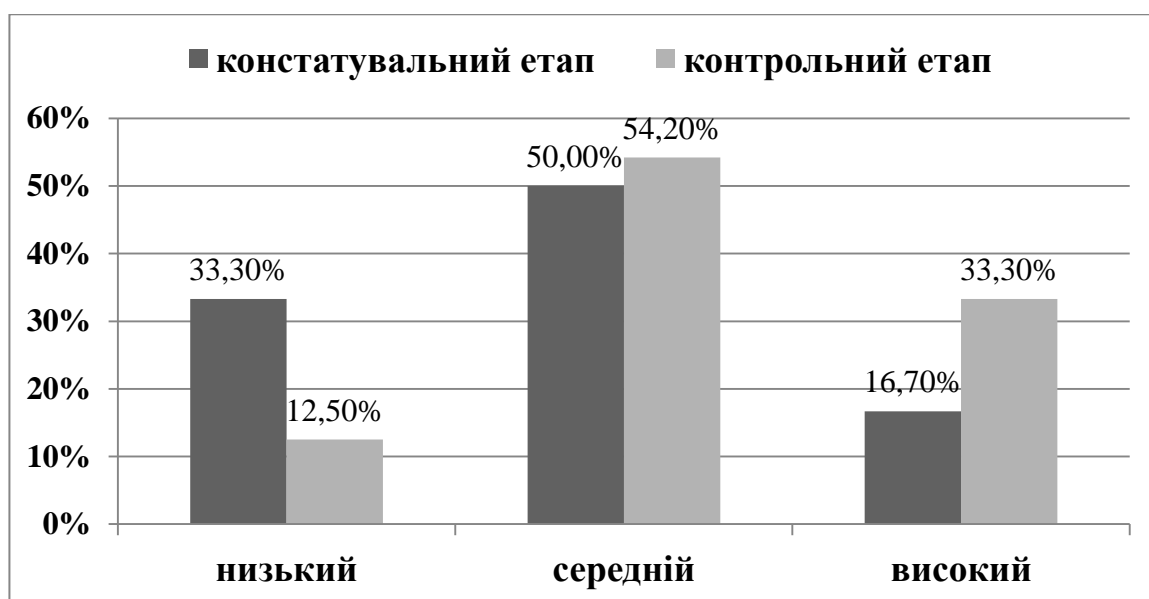


Рис. 2.9. Діаграма розподілу студентів експериментальної групи за рівнями сформованості емоційної компетентності на констатувальному та контрольному етапах

Як видно з рисунка 2.9., у експериментальній групі досліджуваних показник досягнення студентами низького рівень емоційної компетентності знизився на 20,8%, середнього рівня підвищився на 4,2%, високого рівня збільшився вдвічі (на 16,6%).

Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження підтвердив ефективність впроваджених педагогічних умов формування емоційної компетентності у студентів – майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено узагальнення результатів проведеного теоретичного аналізу та експериментального дослідження формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Здійснено теоретико-методологічний аналіз поняття емоційна компетентність, в результаті якого виявлено множинність поглядів на сутність даного феномену. Встановлено, що емоційна компетентність, передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і є набіром знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї емоційної інформації. Визначено емоційну компетентність педагога закладу вищої освіти як здатність професіонала на високому рівні усвідомлювати і приймати власні почуття, а також почуття інших людей; усвідомлено управляти своїми емоціями в стосунках з оточуючими; розуміти внутрішній світ студента і вибудовувати з ним конструктивні форми взаємодії.

З'ясовано, що емоційна компетентність є найважливішою складовою професійної компетентності сучасного педагога закладу вищої освіти. Для педагога важливі і вміння регулювати власні емоції, оцінювати їх, і здатність розуміти емоції навколишніх і використовувати це розуміння для організації продуктивної професійної взаємодії з ними.

В структурі емоційної компетентності викладача закладу вищої освіти виділено три компоненти: когнітивний, що відповідає за здатність студента розуміти свої емоції і емоції інших людей; емоційний компонент характеризується високим рівнем міжособистісного та внутрішньо особистісного емоційного інтелекту, високим рівнем емпатії та пониженою ситуативною та особистісною тривожністю; поведінковий компонент пов'язаний із здатністю студента управляти своїми емоціями і емоціями інших людей; високим рівнем комунікативного контролю та відсутністю перешкод у

встановленні емоційних контактів.

Встановлено, що формування емоційної компетентності це цілеспрямований процес. Система цілей включає наступне: формування навичок оцінювання результатів власної діяльності; формування навичок аналізу емоційних станів; опанування прийомами емоційної регуляції; визначення сприятливих та негативних факторів власного емоційного розвитку. Основними методами формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти виступають: розповідь, бесіда, дискусія, групове інтерв'ю, ігрові методи (рольові, ділові ігри), мозкова атака, метод аналізу конкретних ситуацій.

Визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти як спеціально організовані управлінські та педагогічні обставини, які сприяють формуванню компонентів емоційної компетентності студентства. Умовами формування емоційної компетентності є: збагачення змісту психолого-педагогічних дисциплін інформацією про емоції, компоненти емоційної компетентності та їх ролі в професійній діяльності педагога закладу вищої освіти; формування стійкого інтересу, бажання студентів до збагачення емоційної сфери; актуалізація процесів професійного самопізнання і саморозвитку емоційної компетентності; застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування емоційної компетентності.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив, що формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки за умови реалізації запропонованих педагогічних умов відбувається ефективніше. Отримані в ході експериментальної роботи дані за всіма зазначеними показниками є свідченням позитивної динаміки зростання, вони слугують достатньою підставою для висновку про те, що завдання дослідження виконані, а його мета досягнута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов. *Психология образования сегодня: Теория и практика* : материалы междунар. практ. конф. Минск, 2003. С. 166-168.
2. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 260 с.
3. Бадер В. І. Формування емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи при вивченні лінгвістичних дисциплін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 33-39.
4. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 468 с.
5. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 305 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Bantysheva_O.pdf.
6. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д. Эмоциональная культура учителя иностранного языка как компонент профессиональной культуры. *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины*. 2015. № 2 (89). С. 5-10.
7. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор. Москва : МПСИ: Флинта, 1998. 48 с.
8. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1974. Т. 16 : Мезия – Моршанск. 616 с.
9. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград : Перемена, 2001. 200 с.
10. Буравцова Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик

психологического пространства личности и эмпатии : на материале исследования студентов-педагогов и психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2011. 227 с.

11. Васильківський І. П. Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку : дис. ... д-ра філософ. : 011. Київ, 2020. 361 с. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u145/dis_vasilkivskiy.pdf.
12. Веліховська А. Б., Горбунова К. М., Курепін В. М. Психолого-педагогічні прийоми формування емоційної компетентності в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи на практичних заняттях із психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 73. С. 199-203.
13. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный поход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
14. Войціх І. Педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка*. 2016. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_6.
15. Гасанова Д. И. Эмоциональная компетентность как фактор ресурсности педагога. *Академический журнал Западной Сибири*. 2010. № 5-6. С. 32.
16. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність як важлива умова формування професійного фахівця. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5885/1/Emocijna_kompetentnist%60_yak_vazhly%60va_umova_formuvannya_profesijnogo_faxivcya.pdf.
17. Гоголь И. А., Лебедева О. А. Юмор в педагогической деятельности. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Професійна психологія*. 2014. № 44. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu44/23.pdf>.
18. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
19. Гула Л. В. Впровадження інтерактивних технологій у вищих навчальних

- зкладах. *Збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ»*. 2019. Т. 5. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5968/1/впровадження.pdf>.
20. Дзугкоева М. Г. Психические новообразования студенческого возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1999. 157 с.
 21. Долженко Р. А. Управление эмоциями студентов как основа формирования позитивной мотивации к обучению. *Вестник Томского государственного университета. Экономика*. 2011. № 1. С. 127.
 22. Дорошенко Т. В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2007. 218 с.
 23. Егорова А. И. Эмпирическое исследование личностной зрелости в студенческом возрасте на разных уровнях высшего образования. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2014. № 1. С. 95-100.
 24. Ельконін О., Фюрст Я., Масалітін О. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок. Харків : Дім реклами. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2019/07/07/CEE-PRINT.pdf>
 25. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание : метод. пособ. Москва : Национальное образование. 2012. 416 с.
 26. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 40 с.
 27. Искандерова Ф. В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия. *Вестник КАСУ. Образовательные технологии*. 2006. № 1. С. 130-134.
 28. Іванова Є. О. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків. *Український психологічний журнал*. 2017. № 2. С. 23-36.
 29. Кириченко Р. В. Емоційний інтелект як фактор ділової успішності керівника. *Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя : матеріали XXVIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 08-13 жовт. 2014 р. Запоріжжя, 2014. Т. 1. С. 15-16. URL: <https://knutd.edu.ua/publications/>*

pdf/Ukrainian_editions/Kirichenko2015060502.pdf.

30. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник. Москва : Гардарики, 2007. 528 с.
31. Крылова М. Н. Методика профессионального обучения: практикум. Зерноград : Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВПО «Донской государственной аграрный университет», 2014. 46 с.
32. Кулеба О. М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя. *Теория и практика физической культуры*. 2007. № 2. С. 57-66.
33. Лазуренко О. О. Емоційна компетентність як показник рівня сформованості професійної компетентності фахівця. *Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя* : матеріали XXIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 10-15 груд. 2013 р. URL: <http://nauka.zinet.info/23/lazurenko.php>.
34. Лазуренко О. О. Психолого-педагогічний аспект формування емоційної компетентності майбутніх медичних психологів. *Молодий вчений. Психологічні науки*. 2015. № 2 (17). С. 411-414. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2%286%29__106.
35. Латино-русский словарь / под ред. И. Х. Дворецкого. Москва : Русский язык, 1976. 1088 с.
36. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття педагогічні умови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5.
37. Лыщенко О. А. Проблемы развития эмоциональной компетентности. *Актуальные проблемы социологии, психологии, педагогики*. 2012. Вып. 14. С. 119-126.
38. Лыщенко О. А. Социальная та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Актуальные проблемы социологии, психологии, педагогики*. 2012. Вып. 16. С. 157-162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_16_22.
39. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва, 2004. С. 29-39.
40. Мавлянова О. В. Эмоциональная компетентность и целенаправленность

поведення дітей младшого шкільного віку з різними формами проявлення агресії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2011. 269 с.

41. Матійків І. В. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» : психологічний аспект. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні* : матеріали VIII наук.-техніч. конф., (Львів, 26-31 берез. 2012 р.). 2012. С. 240-243.
42. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
43. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. 3-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 672 с.
44. Моргунова Н. С. Емоційна компетентність викладача як чинник підвищення ефективності навчання іноземних студентів. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 130-138. URL: <https://zenodo.ups.edu.ec/Record/zen-1227075>.
45. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44-49.
46. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*. 2004. № 2. С. 6-9.
47. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 22 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_opanasuk_1496000608.pdf.
48. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
49. Рейнольдс М. Коучинг : эмоциональная компетентность. Москва : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.
50. Ренке С. О. Теоретичні підходи до дослідження психологічної компетентності. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 13. С. 300-315.
51. Романовський О., Романовська О., Черкашина Т. Психолого-педагогічні

- умови формування емоційного інтелекту у майбутніх викладачів вищої школи. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку системи вищої освіти та її змісту*. 2021. № 2. С. 3-24.
52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. для студ. вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 720 с.
53. Самусенко И. Л. К структуризации понятия «эмоциональная компетентность» в профессиональной деятельности педагога. *Вестник Тверского государственного университета. Педагогика и психология*. 2013. № 2. С. 38.
54. Сборник психологических тестов : в 2 ч. / сост. Е. Е. Миронова. Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. Ч. 1. 155 с.
55. Січкара С. А., Денисюк І. А. Алгоритм формування емоційної компетентності та емоційного інтелекту засобами української мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. 2020. № 46. С. 127-131. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v46/part_2/Filologi46_2.pdf.
56. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1997. 800 с.
57. Смолкин А. М. Методы активного обучения. Москва : Высшая школа, 1991. 250 с.
58. Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
59. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва : Изд-во Эксмо, 2003. 640 с.
60. Стоюхина Н. Ю. Методика преподавания психологии : история, теория, практика : учеб. пособ. Москва : Флинта : МПСИ, 2009. 184 с.
61. Страшко С., Сліва М., Калюжний Я. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 26-27 трав.

- 2011 р. Полтава, 2011. С. 209-211. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8250/1/97.pdf>.
62. Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. *Наукові записки БДПУ. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 111-122.
63. Толковый словарь русского языка. / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва : ООО «Издательство Астрель», 2000. 848 с.
64. Улыбина Ю. Н. Как контролировать свои эмоции. Санкт-Петербург : Весь, 2008. 232 с.
65. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
66. Фокин Ю. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с
67. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Москва : Генезис, 2013. 272 с.
68. Французова О. Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования. *Гаудеамус*. 2016. № 3. С. 114-117.
69. Фролов И. Т. Философский словарь. Москва : Республика, 2001. 719 с.
70. Хакимова Е. К., Валеева Р. А. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. С. 81.
71. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*. 2008. Вып. 1. С.117-137
72. Чуланова О. Л. Формирование, развитие и коучинг эмоциональной компетентности в управлении персоналом организации : монография. Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2016. 218 с.
73. Чумакова А. А. Виховання емоційної культури молодших школярів

- засобами музикотерапії у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2019. 319 с.
74. Шишков Г., Малинин В. *Философский словарь*. Москва : Республика, 2003. 575 с.
75. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК, 2005. 800 с.
76. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук :19.00.01. Казань, 2006. 208 с.
77. Юсупов И. М., Юсупова Г. В. Успех в карьере : интеллект или эмоциональная компетентность? *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 3. С. 85.
78. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 20-27.
79. Яндола К. О. Формування емоційної компетентності у майбутніх фахівців морально-психологічного забезпечення. *Сучасна війна: гуманітарний аспект* : наук.-практ. конф., м. Харків, 31 трав. – 1 черв. 2018 р. Харків, 2018. С. 79-82. URL: <http://www.hups.mil.gov.ua/assets/doc/science/stud-conf/suchasna-vshyna-gumanshtarniy-aspekt-05-2018/27.pdf>.
80. Ясточкіна І. А. Сутність та складові емоційної компетентності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2016. Вип. 21. С. 161-167. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11644/Yastochkina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
81. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. № 18. P. 13-25.
82. Buck R. Motivation emotion and cognition : A developmental-interactionist view. *International review of studies on emotion*. Chichester : Wiley, 1991. V.1. P. 101-142.
83. García S., Salguero J., Fernández-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian journal of*

- psychology*. 2017. № 58 (1). P. 43-51.
84. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.
85. Goleman D. An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. P. 27-44
86. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence : Principles and Updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8. P. 290-300.
87. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*. 2007. Vol. 98. P. 273-289.
88. Saarni C. Emotional competence : How emotions and relationships become integrated. *Nebraska Symposium on Motivation*. 1990. Vol. 36. P. 115-182.

Додаток А

Програма тренінгу «Мої емоції»

Заняття 1.

Мета: вступ до теми; включення в групову роботу; створення ситуації довіри; згуртування групи.

Подання ведучого, розкриття теми, цілей тренінгу і завдань заняття.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Назви своє ім'я».

Обговорення правил взаємодії.

Вправа «Наші очікування».

Вправа «Карусель спілкування».

Вправа «Підкреслення спільності».

Вправа «шанхайцев».

Підсумок заняття «Мені сьогодні».

Прощання «Ланцюг овацій».

Заняття 2.

Мета: розширити уявлення про різноманітність і видах емоцій; розвиток здатності вербального вираження почуттів, розширення словникового запасу для вираження емоційних станів.

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Емоційний словник».

Вправа «Емоційний тезаурус».

Вправа «Палац почуттів».

Вправа «Підкреслення значущості».

Вправа «Скульптура небажаного почуття».

Вправа «Позитивні і негативні відтінки».

Підсумки заняття.

Прощання «Паровозик».

Заняття 3.

Мета: розвиток форм емоційного поведінки; розвиток здатності невербального вираження почуттів; розвиток навичок адекватного вираження емоцій.

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Проміжна рефлексія».

Гра «Театр Кабукі».

Вправа «Почуття».

Вправа «Передача почуттів».

Вправа «Передача емоцій і почуттів за допомогою голосу та інтонацій».

Вправа «Передача почуттів по колу».

Підсумки заняття.

Прощання «3 зелених бавовни».

Заняття 4.

Мета: формування навичок сприйняття та адекватної оцінки емоційних станів інших людей.

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Кольорові Асоціації з партнером».

Вправа «Жива скульптура».

Вправа «Ехо».

Вправа «Емоційний малюнок».

Вправа «Порядковий рахунок».

Вправа «Побажання по колу».

Підсумок заняття.

Прощання «Рукоштовання».

Заняття 5.

Мета: формування навичок емпатії.

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Поділися».

Вправа «Передача імпульсу по ланцюгу».

Вправа «Очі в очі».

Вправа «Так».

Вправа «Біографія по фотографії».

Вправа «Дзеркало».

Підсумок заняття.

Прощання «Останній погляд».

Заняття 6.

Мета: розвиток навичок аналізу свого емоційного стану і поведінки; дати уявлення про основні поняття і способи саморегуляції, про коло розв'язуваних даними засобами проблем.

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Предметна рефлексія».

Вправа «Броунівський рух».

Мозковий штурм «Способи саморегуляції».

Вправа «Контроль думок».

Вправа «Аналіз почуттів і вчинків».

Вправа «Надувна лялька».

Підсумки заняття.

Прощання «Дружні обійми».

Заняття 7.

Мета: розвиток здібностей регуляції емоційного стану; освоєння різних способів саморегуляції.

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Настрій».

Вправа «Мотузка».

Вправа «Промінчик».

Вправа «Перепочинок».

Вправа «Гірська вершина».

Вправа «У джунглях».

Підсумки заняття.

Прощання «Мої почуття ...».

Заняття 8.

Мета: формування навичок регуляції взаємин з іншими людьми; освоєння способів зняття емоційної напруги у взаємодії; узагальнення отриманих навичок

Вступне слово тренера.

Привітання учасників «Здрастуй, друг».

Вправа «Я-висловлювання».

Вправа «Контакт».

Вправа «Мені здається».

Вправа «Упевнені, невпевнені, агресивні контакти».

Вправа «Відповідь на лють».

Вправа «Стінка на стінку».

Вправа «Зняття напруги».

Вправа «Зосередження на емоціях і настрої».

Підсумки всіх занять.

Прощання.