

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису**

ВЕРІТОВА ОЛЬГА СЕРГІЇВНА

УДК 378.22.015.311(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



_____ **О. С. Верітова**

Науковий керівник –
СУЩЕНКО Андрій Віталійович
доктор педагогічних наук,
професор

Запоріжжя 2019

АНОТАЦІЯ

Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Класичний приватний університет, Спеціалізована вчена рада, Запоріжжя, 2019.

Зміст анотації

У дисертації запропоновано вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми – розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти в процесі магістерської підготовки, а також теоретично обґрунтовано та здійснено експериментальну апробацію структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, ядром якої є комплекс відповідних організаційно–педагогічних умов.

Аналіз розробленості в науковій теорії проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти, узагальнення досвіду їхньої професійної підготовки в Україні, а також аналіз нормативних документів, що визначають зміст цієї підготовки, засвідчили актуальність окресленої проблеми, проте виявили відсутність її системних досліджень.

Попри численні спроби модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, її варто визнати недостатньою для здійснення інноваційної педагогічної діяльності, зокрема, в аспекті розвитку в магістрантів здатності самостійно вирішувати проблеми ідентифікації емоційних станів студентів та себе, розуміння їх намірів і мотивів, можливості конструктивного управління такими станами в межах вирішення освітніх та життєвих завдань. Це пов'язано, по-перше, з тим, що в нормативних документах, які визначають зміст підготовки, відсутній необхідний перелік компетентностей та програмних результатів навчання, які мали б забезпечити аспект професійної підготовки

майбутніх педагогів закладів вищої освіти, пов'язаний з емоційною сферою; по-друге, з відсутністю відповідного теоретичного й навчально-методичного забезпечення розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Визначено емоційний інтелект викладачів закладів вищої освіти як особливу форму організації індивідуального емоційного досвіду викладача, яка реалізується у процесі науково-педагогічної діяльності у вигляді комплексу здатностей до розпізнавання і розуміння як власних емоцій, так і емоцій студентів і колег-викладачів та управління ними.

Ґрунтуючись на родовому понятті «компетентність» та трьох механізмах функціонування емоційного інтелекту, подано авторське визначення емоційної компетентності педагога закладу вищої освіти як динамічної комбінації знань, умінь, навичок викладача в емоційній сфері, що дозволяє йому у професійній діяльності бути здатним до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та студентів (невербальне сприйняття або емпатія), до регуляції емоцій (власних та студентів), до використання емоцій у мисленні і педагогічній діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація).

У фаховій підготовці майбутніх викладачів вищої школи виокремлено низку теоретичних та емпіричних суперечностей, зокрема між:

– зростанням потреби закладів вищої освіти у висококваліфікованих педагогах, здатних до якісної викладацької діяльності, для якої характерне інтенсивне емоційне навантаження, та недостатністю уваги модераторів освітніх процесів до розвитку умінь майбутнього викладача керувати власними емоціями, переборювати стреси, бути гнучким у публічному просторі, а також розпізнавати й регулювати емоції студентів;

– визнанням Конституцією України людини, її життя та свободи найвищими цінностями суспільства й надто повільним і безсистемним характером імплементації гуманістичної освітньої парадигми в практику вищої професійної освіти майбутнього викладача, одним з індикаторів успішності

якої є максимальне інтелектуальне та емоційне самовираження й самореалізація учасників педагогічних процесів;

– між таксономічною перевагою визнання та евалюації когнітивних результатів магістерської підготовки майбутніх педагогів вищої школи й природним домінуванням у практичній роботі потужної ролі емоційного інтелекту як базису професії викладача.

Розроблено авторську концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження. Провідна ідея полягає у реалізації системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти на основі трьох механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка містить теоретико-методологічну, змістову, операціонально-діяльнісну та діагностично-результативну складові. Ядром структурно-функціональної моделі є комплекс організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти, які забезпечують ефективний розвиток означеного феномену: стимулювання емоційної самоідентифікації майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі соціалізації шляхом створення емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища; забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід магістрантів на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності та готовності студентів до самостійної роботи; корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки у майбутніх педагогів закладів вищої освіти через насичення

практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту; стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи магістрантів та культивування суб'єктності майбутніх магістрів.

Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти упроваджена в практику роботи Класичного приватного університету на основі: метадисциплінарних тем «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?», які були введені у зміст професійно-зорієнтованих дисциплін; узагальнюючого розділу «Емоційна компетентність викладача» у рамках дисципліни «Психолого-педагогічна компетентність педагога», квазіпрофесійного емоційно забарвленого моделювання педагогічних ситуацій; системи заходів із цілеспрямованої підготовки викладачів зі створення емоційно збагаченого освітнього середовища.

У ході аналітико-пошукового етапу засобами констатувального експерименту встановлено, що проблема розвитку емоційного інтелекту ще не знайшла свого вирішення в практиці роботи закладів вищої освіти. Визначено рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти; розроблено критерії, показники та методику діагностики рівня його розвитку; встановлено вихідний рівень сформованості емоційного інтелекту в майбутніх педагогів закладів вищої освіти на початку їхньої професійної підготовки. У межах цього етапу проведено лабораторний педагогічний експеримент, у ході якого виконано перевірку дієвості розроблених методичних і діагностичних процедур для невеликої кількості студентів. Це надало можливість внести необхідні зміни в запропонований інструментарій, скоригувати елементи моделі й освітнього середовища.

Під час діяльнісно-компетентнісного етапу проведено формувальний експеримент; здійснено експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів

закладів вищої освіти та організаційно-педагогічних умов цього розвитку, які слугували ядром цієї моделі.

Під час контрольного етапу вивчено динаміку рівня розвитку в магістрантів емоційного інтелекту; зроблено висновок щодо ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов його розвитку.

Виділено три рівні розвитку емоційного інтелекту: низький, середній і високий. Для встановлення критеріїв, на підставі яких можна визначити рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, використано модель емоційного інтелекту Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо (модель здібностей). Як диференційні критерії в межах кожного рівня розвитку емоційного інтелекту залучено структурні елементи емоційного інтелекту, подані в цій моделі. Тому критеріями належності до цього рівня розвитку емоційного інтелекту були: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції й пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційного інтелекту; ступінь оволодіння здатністю до фасилітації мислення; ступінь оволодіння здатністю розуміти емоції; ступінь оволодіння здатністю управляти емоціями.

Експериментальну роботу проведено на базі Класичного приватного університету, Запорізького національного університету, Університету імені Альфреда Нобеля, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького з магістрантами спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (програма «Педагогіка вищої школи»).

Таким чином, вирішення завдань дослідження зумовило досягнення його мети, що полягала у науковому обґрунтуванні ефективної структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Ключові слова: педагог закладу вищої освіти, емоційний інтелект, емоційна компетентність, розвиток емоційного інтелекту, фасилітація мислення, емоційно забарвлене освітнє середовище, контекстне навчання, компетентнісний підхід, освітньо-професійна програма.

SUMMARY

Veritova O. S. Development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions in the process of master's training. – Manuscript copyright.

Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.04 " Theory and methods of professional education". – Classic Private University, Specialized academic council, Zaporizhzhia, 2019.

The dissertation proposed the solution of the actual scientific and pedagogical problem - development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions in the process of master's training, as well as theoretically substantiated and carried out experimental approbation of the structural and functional model of development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions, the core of which is a set of relevant organizational pedagogical conditions.

The analysis of the elaboration in the scientific theory of the problem of the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions, the generalization of the experience of their professional training in Ukraine, as well as the analysis of regulatory documents that determine the content of this training confirmed the importance of the outlined problem, but revealed the lack of its systematic research.

Despite numerous attempts to modernize the professional training of future teachers of higher education institutions, it should be considered insufficient to carry out innovative pedagogical activity, in particular, in terms of the development of the ability of Master's degree student to independently solve problems of identification of students' emotional states and themselves, understanding of their intentions and motivations, the possibility of constructive management of such states within the framework of solving educational and life problems. This is due, first of all, to the fact that the regulatory documents that define the content of the training do not contain the necessary list of competences and programmatic training outcomes that

should provide the aspect of professional training of future teachers of higher education institutions related to the emotional sphere; and secondly, to the lack of adequate theoretical and educational and methodological support for the development of their emotional intelligence.

The emotional intelligence of teachers of higher education institutions was defined as a special form of organization of individual emotional experience of a teacher, which is realized in the process of scientific and pedagogical activity in the form of a set of abilities for recognition and understanding of both own emotions, and emotions of students and colleagues-teachers and their control.

Based on the generic concept of "competence" and three mechanisms of functioning of emotional intelligence, the author defines the emotional competence of the teacher of higher education institution as a dynamic combination of knowledge, skills, skills of a teacher in the emotional sphere, which allows him/her in professional activity to be able to identify and define the own emotions (verbal or non-verbal) and students' emotions (non-verbal perception or empathy), to control emotions (own and students' ones), to use emotions in thinking and pedagogical activity (flexible planning; creative thinking; switching attention; motivation).

A number of theoretical and empirical contradictions were highlighted in the professional training of future teachers of higher education institutions, in particular between:

- the increase of need of higher education institutions for highly qualified teachers, able to ensure high quality teaching activity, which is characterized by intense emotional load, and the lack of attention of moderators of educational processes to the development of the skills of a future teacher to manage his/her own emotions, overcome stress, be flexible in public space, and recognize and regulate students' emotions;

- the recognition by the Constitution of Ukraine of a person, its life and freedom as the highest values of society and the too slow and unsystematic nature of the implementation of a humanistic educational paradigm in the practice of higher

professional education of a future teacher, one of the indicators of success of which is the maximum intellectual and emotional self-expression;

– between the taxonomic advantage of recognition and evaluation of the cognitive outcomes of master's education of future teachers of higher education institutions and the natural dominance of the powerful role of emotional intelligence in the practical work as the basis of the teaching profession.

The author's conception of the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions has been developed, which contains three concepts: theoretical and methodological, psychological and pedagogical, and methodical, as well as concretization of the concept in the form of a leading idea of research. The leading idea is to implement the system of development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions on the basis of three mechanisms of its functioning: emotional capability itself; facilitation and inhibition of the flow of emotional information (emotion management); specialized central mechanisms.

The structural and functional model of development of emotional intelligence of a future teacher of higher education institution was substantiated, which contained theoretical and methodological, content based, operational-activity and diagnostic-effective components. The core of the structural and functional model is a set of organizational and pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions, which ensure the effective development of this phenomenon: stimulating emotional self-identification of future teachers of higher education institutions in the socialization process by creating an emotionally colored contextual educational environment; providing facilitation and inhibition of the flow of emotional information in the pedagogical activity of teachers during the classroom and extracurricular educational work, which should result in the entrance of master's degree students to autonomous cognitive positions with a high index of students' self-sufficiency and readiness for independent work; correction of ineffective psychosomatic and professional stereotypes of behavior in future teachers of higher education institutions through enrichment of

practical classes and industrial practical training with essential signs of advanced emotional intelligence; stimulating autonomous emotional behavior through the gradual expansion of the content of professional development and the independent work of master's degree students and the cultivation of the subjectivity of future masters.

In the course of the analytical search phase it was established by means of an ascertaining experiment that the problem of emotional intelligence development has not yet found its solution in the practice of higher education institutions. The levels of development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions were determined; the criteria, indicators and methods of diagnostics of the level of its development were developed; the initial level of emotional intelligence in future teachers of higher education institutions at the beginning of their professional training was set. Within this stage, a laboratory pedagogical experiment was conducted, during which the effectiveness of the developed methodological and diagnostic procedures for a small number of students was carried out. This made it possible to make the necessary changes to the proposed toolkit, to adjust the elements of the model and the educational environment.

During the activity-competent phase, a forming experiment was conducted; the experimental verification of the structural-functional model of development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions and organizational-pedagogical conditions of this development, which served as the core of this model, was carried out.

During the control phase, the dynamics of the level of development of emotional intelligence at Master's degree students was studied; the conclusion was made about the effectiveness of the proposed structural and functional model and organizational and pedagogical conditions of its development.

Three levels of emotional intelligence were determined: low, medium and high. The emotional intelligence model of J. Mayer, P. Salovey, and D. Caruso (ability model) was used to establish criteria for determination of the level of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions. The

structural elements of emotional intelligence presented in this model were involved as differential criteria within each level of emotional intelligence development. Therefore, the degree of mastery of the ability to recognize emotions and the associated presence of persistent motives for the development of emotional intelligence; the degree of mastery of the ability to facilitate thinking; the degree of mastery of the ability to understand emotions; the degree of mastery of the ability to control emotions were the criteria for belonging to this level of development of emotional intelligence were.

The experimental work was carried out on the basis of Classic Private University, Zaporizhzhia National University, Alfred Nobel University, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi with master's degree students in specialty 011 Educational, pedagogical sciences (Higher Education Pedagogy Program).

The structural and functional model of the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions was implemented in the practice of the operation of the Classic Private University on the basis of: meta-disciplinary topics "Emotions in the learning process", "I read the face as a book", "IQ or EQ?", which were introduced into the content of professionally oriented disciplines; general section "Teacher's emotional competence" within the discipline "Psychological and pedagogical competence of a teacher", quasi-professional emotionally colored modeling of pedagogical situations; a system of measures for the purposeful preparation of teachers for creating an emotionally enriched educational environment.

Thus, the solution of the tasks of the study led to the achievement of its goal, which consisted in the scientific substantiation of an effective structural and functional model of the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions.

Key words: teacher of higher education institution, emotional intelligence, emotional competence, development of emotional intelligence, facilitation of

thinking, emotionally colored educational environment, contextual learning, competence approach, educational and professional program.

Список публікацій здобувача

Статті в наукових фахових виданнях

1. Верітова О. С. Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2017. Вип. 56–57 (109–110). С. 98–105.

2. Верітова О. С. Розроблення структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2018. Т. 2. Вип. 61. С. 18–22.

3. Верітова О. С. Організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2019. № 1 (32). С. 25–30.

4. Верітова О. С. Концепція розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 63. С. 49–54.

5. Верітова О. С. Забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів вищої школи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2019. С. 98–104.

Статті у фахових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз

6. Верітова О. С. Елементи емоційного інтелекту як складова інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серії «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2018. № 291. С. 51–58.

7. Верітова О. С. Подолання стереотипізації поведінки майбутніх педагогів вищої

школи у процесі розвитку їхнього емоційного інтелекту. *Збірник наукових праць національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2 (17). С. 51–64.

Матеріали конференцій

8. Верітова О. С. Механізми функціонування емоційного інтелекту як основа його формування у майбутніх педагогів вищої школи. *Наука і вища освіта: тези доповідей XXVI Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених (м. Запоріжжя, 14 листопада 2018 року)*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 218–219.

9. Верітова О. С. Емоційні компетентності та відповідні їм результати навчання у професійній підготовці майбутнього педагога вищої школи. *Педагогіка і психологія сьогодні: теорія та практика: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (18–19 січня 2019 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 74–76.

10. Верітова О. С. Стимулювання емоційної самоідентифікації майбутнього педагога вищої школи в процесі професійної підготовки. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (21 березня 2019 р., м. Запоріжжя)*. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. С. 51–53.

11. Верітова О. С. Теоретико-методичні засади розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (15–16 березня 2019 р., м. Одеса)*. Одеса, 2019. Ч. 2. С. 13–16.

12. Верітова О. С. Запобігання і корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутнього педагога вищої школи. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5–6 квітня 2019 р.)*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 53–55.

13. Верітова О. С. Концептуальні засади розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Сучасний вимір психології та педагогіки: зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 24–25 травня 2019 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 71–72.

14. Верітова О. С. Методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів: V Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 травня 2019 р., м. Харків)*. Харків, 2019. С. 46–48.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	24
1.1. Емоційний інтелект у контексті професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти	24
1.2. Постановка проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки	45
Висновки до першого розділу	66
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	70
2.1. Теоретико-методологічне підґрунтя розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.....	70
2.2. Організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти	83
2.3. Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти	110
Висновки до другого розділу	121
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	125
3.1. Організація педагогічного експерименту з розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти	125
3.2. Результати педагогічного експерименту з розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.....	147
Висновки до розділу 3	179
ВИСНОВКИ	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	187
ДОДАТОК А	209
ДОДАТОК Б	221
ДОДАТОК В	224

ДОДАТОК Д	227
ДОДАТОК Ж	231
ДОДАТОК З	232

ВСТУП

Актуальність теми. Десяті роки ХХІ ст. ознаменовані небаченим розширенням можливостей пересічної людини в отриманні знань шляхом інформальної освіти. Разом із цим нова якість комунікацій та доступу до інформації ставить на порядок денний питання корекції ролі професіоналів у галузі освіти, зокрема вищої, необхідності швидкої модернізації педагогічних методів організації та супроводу навчання студентів. Зокрема, уже стає очевидним, що застосування інноваційних інформаційних технологій у вищій школі суттєво підвищує роль контекстної практичної підготовки, а зміщення акцентів педагогічної впливу в бік інтенсивного використання зручних автоматизованих навчальних оболонок значно модифікує звичні сенси та шаблони фахової поведінки викладачів, посилюючи підтримувальну, емоційну роль науково-педагогічних працівників. За таких умов потребує швидкої модифікації підготовка майбутніх магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, зокрема в аспекті розвитку в магістрантів, що обрали освітньо-професійну програму «Педагогіка вищої школи», здатності самостійно вирішувати проблеми ідентифікації власних емоційних станів та емоційних станів іншої людини, розуміння її намірів і мотивів, можливості конструктивного управління ними в межах вирішення освітніх та життєвих завдань.

Окреслені проблеми цілком логічно вписуються в загальну картину соціокультурного розвитку світової педагогічної політики загалом та української концепції вищої освіти зокрема, що підтверджено в низці державних документів найвищого рівня, таких як: Закони України: «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Ці та інші документи встановлюють напрями модернізації вищої освіти в цілому та корекції професійної підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» зокрема.

На сьогодні вже багато зроблено вітчизняними реформаторами вищої школи, зокрема в питаннях визначення її філософських і світоглядних засад (В. Андрущенко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух тощо), методології професійної освіти фахівців різних галузей (С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Драч, Н. Ничкало, В. Рибалка тощо), загальних дидактичних і технологічних параметрів (А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, М. Євтух тощо), педагогічних технологій (В. Манько, О. Пехота, О. Романовський, С. Сисоєва тощо).

Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці В. Димань, А. Дудолодової, В. Зарицької, М. Журавльової, О. Милославської, О. Нечипорук та інших психологів і педагогів.

Науковцями обґрунтовано й експериментально перевірено засоби розвитку складових емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. З'ясовано основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид (В. Зарицька).

Найбільш академічною версією визначення емоційного інтелекту стало розуміння його як інтегральної властивості особистості, яка виявляється в здатності розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати емоції в діяльності та спілкуванні.

Враховуючи значущість наукового внеску згаданих авторів, варто зауважити, що в існуючих дослідженнях не набули належної конкретизації та наукового обґрунтування питання підготовки майбутніх магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи») в аспекті розвитку їх емоційного інтелекту.

До того ж у фаховій підготовці майбутніх викладачів вищої школи виокремлено низку теоретичних та емпіричних суперечностей, зокрема між:

– зростанням потреби закладів вищої освіти у висококваліфікованих педагогах, здатних до якісної викладацької діяльності, для якої характерне інтенсивне емоційне навантаження, та недостатністю уваги модераторів

освітніх процесів до розвитку умінь майбутнього викладача керувати власними емоціями, переборювати стреси, бути гнучким у публічному просторі, а також розпізнавати й регулювати емоції студентів;

– визнанням Конституцією України людини, її життя та свободи найвищими цінностями суспільства й надто повільним і безсистемним характером імплементації гуманістичної освітньої парадигми в практику вищої професійної освіти майбутнього викладача, одним з індикаторів успішності якої є максимальне інтелектуальне та емоційне самовираження й самореалізація учасників педагогічних процесів;

– між таксономічною перевагою визнання та евалюації когнітивних результатів магістерської підготовки майбутніх педагогів вищої школи й природним домінуванням у практичній роботі потужної ролі емоційного інтелекту як базису професії викладача.

Наявність зазначених суперечностей, соціальної потреби в їх вирішенні, а також недостатня розробленість відповідної проблематики у наукових дослідженнях зумовили вибір теми дисертації: *«Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана в межах науково-дослідної роботи Класичного приватного університету «Роль творчої особистості в історії та теорії педагогіки» (номер державної реєстрації 0114U006397), одним із виконавців якої є авторка.

Тему дисертації затверджено вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 5 від 24.02.2016).

Мета й завдання дослідження. *Мета дослідження* полягає в науковому обґрунтуванні ефективної структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки.

Для досягнення цієї мети поставлено такі *завдання*:

– з'ясувати стан розробленості проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти в педагогічній теорії та діяльності закладів вищої освіти України;

– схарактеризувати емоційний інтелект викладачів закладів вищої освіти як освітній орієнтир та інтегральну властивість особистості й подати його у формі компетентнісного конструкту;

– розробити авторську концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти і на її основі теоретично обґрунтувати й розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (програма «Педагогіка вищої школи») в аспекті розвитку емоційного інтелекту, що інтегрує необхідні й достатні педагогічні умови;

– експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (програма «Педагогіка вищої школи»).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (програма «Педагогіка вищої школи»).

Методи дослідження. Досягненню мети й вирішенню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження:

– *теоретичних*: теоретичний аналіз, синтез і систематизація наукової літератури з педагогіки вищої школи, філософії освіти, психології, професійної й загальної педагогіки, соціології, фізіології людини, навчально-методичних, словникових та інструктивно-нормативних видань, інформаційних ресурсів мережі Інтернет – для з'ясування рівня опрацювання проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату, вибору перспективних ідей, що становлять

теоретичний, методологічний і методичний базис розробки авторського професіографічного конструкта емоційного інтелекту майбутнього викладача;

– *емпіричних*: бесіди, опитування, включене та непряме спостереження за навчальною діяльністю магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (програма «Педагогіка вищої школи») – для з’ясування процесуальних характеристик підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти до професійної діяльності; педагогічний експеримент – для підтвердження ефективності розробленої моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів; анкетування працюючих викладачів із подальшим експертним оцінюванням отриманих даних з метою виявлення й упорядкування найбільш важливих ознак емоційного інтелекту «ідеального викладача»; тестування знань, узагальнення незалежних характеристик квазіпрофесійної діяльності, пілотне використання авторського професіографічного тесту-опитувальника на репрезентативних вибірках майбутніх педагогів закладів вищої освіти – для стандартизації та встановлення валідності окремих інструментів методики оцінювання їхньої підготовленості до професійної діяльності;

– *статистичних*: критерій χ^2 -квадрат.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше:

– розроблено авторську концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також упередметнено концепцію у вигляді провідної ідеї дослідження, що полягає в реалізації системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти на основі трьох механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми;

– розроблено й обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка містить теоретико-методологічну, змістову, операціонально-діяльнісну та діагностично-

результативну складові; ядром структурно-функціональної моделі є комплекс організаційно-педагогічних умов розвитку зазначеного феномену: стимулювання емоційної самоідентифікації майбутніх педагогів закладів вищої освіти в процесі соціалізації шляхом створення емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища; забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації в педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної й позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід магістрантів на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності та готовності студентів до самостійної роботи; корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутніх педагогів закладів вищої освіти через насичення практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту; стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи майбутніх педагогів закладів вищої освіти та культивування їхньої суб'єктності;

– упроваджено систему оцінювання рівня емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти на основі застосування стандартизованих і валідизованих діагностичних методів;

уточнено:

– теоретичну сутність понять «емоційний інтелект майбутнього педагога закладу вищої освіти», «емоційна компетентність педагога закладу вищої освіти», критерії, показники й рівні (низький, середній, високий) його розвитку;

удосконалено:

– зміст, форми й методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти;

– навчально-методичне забезпечення розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти;

набуло подальшого розвитку:

– використання інтерактивних і контекстних технологій у викладанні дисциплін «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна техніка»,

«Педагогічна та професійна психологія», «Фізичне виховання та психофізичний тренінг», «Психолого-педагогічна компетентність педагога».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено в підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти інноваційний навчальний план підготовки, відкориговану освітньо-професійну програму спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (програма «Педагогіка вищої школи»).

Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти впроваджена в практику роботи Класичного приватного університету на основі: метадисциплінарних тем «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?», які були введені в зміст професійно орієнтованих дисциплін; узагальнювального розділу «Емоційна компетентність викладача» в межах дисципліни «Психолого-педагогічна компетентність педагога», квазіпрофесійного емоційно забарвленого моделювання педагогічних ситуацій; системи заходів із цілеспрямованої підготовки викладачів зі створення емоційно збагаченого освітнього середовища.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти, в яких здійснюється підготовка магістрів різних спеціальностей, котрі отримують право викладання в закладах вищої освіти України.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Класичного приватного університету (довідка № 18/33 від 13.06.2019), Запорізького національного університету (довідка № 01-13/313 від 25.06.2019), Університету імені Альфреда Нобеля (довідка № 341/2 від 10.05.2019), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 12-03/201 від 03.07.2019).

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, зокрема:

– *міжнародних*: «Наука і вища освіта» (м. Запоріжжя, 2018 р.); «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика» (м. Одеса, 2019 р.); «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті» (м. Одеса, 2019 р.); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (м. Київ, 2019 р.); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Львів, 2019 р.); «Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів» (м. Харків, 2019 р.);

– *всеукраїнських*: «Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку» (м. Запоріжжя, 2019 р.).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження відображено в 14 публікаціях, з них: 7 – статті в наукових фахових виданнях, 7 – матеріали конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 235 сторінок, з них основний текст – 185 сторінок. Список використаних джерел включає 214 найменувань. Робота містить 20 таблиць та 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі розглянуто понятійні конструкти «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність» у контексті професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, визначено параметри та значущість високо розвинутого емоційного інтелекту педагогів закладів вищої освіти. Показана необхідність спеціальних заходів для розвитку емоційного інтелекту майбутніх магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (освітня програма «Педагогіка вищої школи»). Виявлено перспективні шляхи вдосконалення навчального процесу магістрів.

1.1. Емоційний інтелект у контексті професійної діяльності педагогів закладів вищої освіти

Професійний розвиток викладачів вищої школи є індивідуально своєрідним, завжди неповторним процесом, у якому мало що піддається жорсткій фіксації та алгоритмізації, тобто кожен педагог вищої школи поступово проходить кожен з етапів своєї професіоналізації, які можна в загальному циклі життєвої кар'єри розмістити наступним чином: ознайомлення з професією, адаптацією до професійної діяльності, розвиток професійної компетентності, професійної зрілості через виникнення індивідуального стилю професійної діяльності.

Більшість вітчизняних фахівців розглядають розвиток професіоналізму педагога вищої школи як безупинний процес, що має лінійний наростаючий характер, тобто в цілому процес професіоналізації, на їх думку, є повільним, безконфліктним та безкризовим в рамках однієї професії. Відтак, вступаючи у відносини із професійною діяльністю, особистість поступово набуває

професійної майстерності – від репродуктивного рівня праці до рівня професійного акме.

При цьому роль та місія викладацької діяльності для нових поколінь українців, з педагогічної, світоглядної, психофізіологічної та багатьох інших точок зору, мають винятковий та мало чим замінний характер, а дослідження сфери професійної освіти майбутніх викладачів на предмет її оптимізації та модернізації – темою, що має актуально-перспективний характер. Розпочнемо її опрацювання з презентації сучасних уявлень про окремі параметри й характеристики професійної діяльності цієї категорії фахівців у нинішніх умовах, з метою описової експлікації модельних характеристик самих викладачів та усталених параметрів їх професійної діяльності.

Звичайно, що варіанти аналізу діяльності педагога вищої школи, його особистісних і фахових характеристик багато в чому детермінуються обраною парадигмою, підходом або точкою розгляду, а також особливостями наукової та освітньої спеціалізації (у якій викладач об'єктивує свою природу), віку, статі, кількісних та якісних характеристик цільової аудиторії, характеру домінуючих стосунків (комерційний, імперативний, ліберальний, гуманістичний тощо).

Проте загальні для всіх категорій викладачів нормативно-параметричні, функціональні та структурні точки дотику все ж існують, як і низка документів, що детермінують офіційно затверджені алгоритми та способи діяльності педагога вищої школи. В цьому сенсі аналізувати можна різномасштабні тексти, що мають відношення до викладацької професії – від Конституції України до типової інструкції викладача кафедри або довідника, що визначають посадові обов'язки викладача.

У цьому плані показовими є численні спроби подати узагальнений портрет викладача вищої школи. Наприклад, у дослідженні, проведеному О. Брюховецькою та Т. Чаусовою стосовно професійно значущих якостей особистості викладача вищого навчального закладу, на основі компетентнісного підходу виділені такі якості викладача [23, с. 76]:

– високий інтелект, глибока культура;

- широкий кругозір, ерудиція;
- почуття гумору;
- доброзичливість, чіткість, уважність, доброта;
- почуття відповідальності за результати своєї праці;
- гнучкість, готовність до перегляду своїх поглядів і сприйняття нового;
- товариськість, уміння налагодити відносини;
- неконфліктність, толерантність.

Ці якості викладача проранжовані саме у вказаному порядку на основі результатів опитування викладачів-психологів. Взявши за основу ці якості, ми провели у ході констатувального експерименту опитування магістрантів, результати якого подані у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Найбільш важливі професійно значущі якості викладача з точки зору магістрантів (від найбільш до найменш важливих)

Професійно значущі якості викладача	Кількість магістрантів (n=126), у %
Знання предмету і вміння доступно викладати	84,1 % (106 осіб)
Вимогливість і справедливість	80,1 % (101 особа)
Комунікабельність, уміння налагодити відносини	78,6 % (99 осіб)
Широкий кругозір, ерудиція	65,9 % (83 особи)
Доброзичливість, уважність, гуманізм	61,9 % (78 осіб)
Почуття відповідальності за результати своєї праці, організованість	57,9 % (73 особи)
Гнучкість, готовність до перегляду своїх поглядів і сприйняття нового	54% (68 осіб)

Як бачимо, магістранти віддали перевагу таким якостям викладача вищої школи, як знання предмету і вміння доступно викладати, вимогливість і справедливість, комунікабельність, уміння налагодити відносини, що певною мірою відрізняються від переліку, складеного на основі опитування викладачів.

Звертаємо увагу, що 78,6% студентів відзначили таку якість викладача, як комунікабельність, уміння налагодити відносини, що важливо у контексті нашого дослідження.

Дещо інший перелік професійно-особистісних якостей викладача подано у дослідженнях І. Драч: комунікативність, емпатійність, тактовність, емоційна зрілість, організованість, рефлексивність, здатність до саморозвитку. Вона зазначає, що за результатами експериментального дослідження більшість майбутніх педагогів закладів вищої освіти мають недостатній рівень сформованості професійно-значущих якостей, особливо рефлексивності та здатності до саморозвитку [74, с. 455]. Підкреслимо, що всі зазначені професійно-особистісні якості тісно пов'язані з емоційним інтелектом, тобто експериментальні результати, отримані І. Драч, опосередковано засвідчують недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

На жаль, у нормативних документах різних рівнів виділені якості викладача або не фігурують зовсім, або представлені опосередковано, тому нормативні документи подають формальну складову діяльності викладача вищої школи.

Звичайно, що зміст документів, що регламентують трудову діяльність науково-педагогічних працівників, ґрунтуючись лише на формальній складовій, з часом, неодмінно втрачає свою актуальність, але це не призведе до викривлення самої сутності професії та деформації її смислоутворюючих мотивів.

З цих причин наведемо типову інструкцію з визначеними посадовими обов'язками викладача, яка ознайомить із розумінням того, що ж саме очікується від його професійної діяльності. Як правило, в таких інструкціях виділяються лише її зовнішні "посадові" сторони, а саме те, що викладач зобов'язаний зробити:

– здійснення профорієнтаційної діяльності, популяризації професії серед учнів загальноосвітньої школи; проведення навчальної, організаційної, методичної, наукової та виховної роботи;

– проведення відбору та орієнтації найбільш перспективних осіб для подальшого працевлаштування у вищих навчальних закладах;

– забезпечення підвищення рівня своєї інтелектуальної, теоретичної, вольової, технічної та іншої кваліфікації, зміцнення та охорона здоров'я студентів;

– здійснення контролю за безпекою навчального процесу, профілактикою застосування різних видів психо-активних речовин;

– розроблення річних та поточних планів професійної підготовки, ведення систематичного обліку, аналіз, узагальнення результатів роботи тощо.

Презентовані положення в цілому збігаються з іншими нормативними документами та варіантами трактування функцій, завдань та посадових обов'язків викладача. Втім, складається враження, що в текстах нормативних документів містяться деякі невідповідності, які стосуються очікуваних результатів роботи педагогів вищої школи, зокрема, в ньому, окрім підвищення фахової підготовленості студентів та зміцнення й охорони їх здоров'я, не містяться пояснення щодо результатів такої роботи.

Очевидно, що в цьому змісті документів домінує думка про майбутній професійний результат студентів як головний атрактор професійної діяльності викладачів, що визначає світоглядні орієнтири компетентнісного, контекстного, системного, професійного та деяких інших підходів, які будуються, як правило, на технологічній основі з чіткою постановкою цілі, яку можна операціоналізувати та виміряти.

З іншого боку, існує група науковців, що зосереджена на ідеї пріоритетності здобуття виховного контенту професійної діяльності викладачів, адже розвиток людини засобами навчальної діяльності має потужні виховні перспективи і впливає на формування особистісної картини світу майбутніх

професіоналів, що підтверджено результатами численних досліджень з педагогіки та психології тощо.

Авторські пошуки демонструють, що неоднозначна та невизначена трансформація домінуючої в суспільстві картини світу, наявність суперечливих фактів, які змінюють уявлення про місію викладацької діяльності, роль особистості педагога закладу вищої освіти, його місце у формуванні світогляду студентів, призвів до того, що основні методологічні й філософські ідеї, на яких базувалася вітчизняна професійна педагогіка протягом ХХ ст., нині втрачають свою силу впливу на освітні процеси, а нові концепти перебувають на стадії накопичення та випробовування.

Одним із таких концептів є емоційний інтелект, про роль і значення якого в підготовці компетентних фахівців наголошує все більший загальний дослідників. Аналізуючи відсутність прямої залежності успішності людей від коефіцієнта розумового розвитку (IQ), Д. Гоулман зазначає, що важливим чинником, який не враховується, і який має суттєвий вплив на всі сфери життєдіяльності людини, є здібності, які він називає «емоційним інтелектом». Емоційний інтелект містить самоконтроль, завзяття і наполегливість, а також вміння мотивувати свої дії. При цьому Д. Гоулман підкреслює, що, навчаючи людину всьому цьому, ми створюємо сприятливі умови для використання нею генетично зумовленого розумового потенціалу [58, с.10].

Проте, перш ніж розглянути концепт «емоційний інтелект», звернемося до родового для нього поняття «інтелект».

Упродовж ХХ століття багато дослідників інтелект ототожнювали з мисленням, розумом, що знайшло своє вираження у тлумачних словниках української мови та численних філософських словниках та енциклопедіях. Так, у «Словнику української мови (Академічний тлумачний словник (1970–1980))» розглядається два визначення інтелекту: «Інтелéкт, у, чол. Розум, здатність людини думати, мислити» та «Рівень розумового розвитку» [165]. Схоже трактування знаходимо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [27, с. 508] та електронному тлумачному словнику

української мови «Е–slovník»: «Розум, здатність людини до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів» та знову ж «Рівень розумового розвитку» [206]. Перекликається з цими визначеннями тлумачення інтелекту, подане у соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. Радула, в якому інтелект розглядається як здатність до мислення, раціонального пізнання [169, с. 95].

У той же час у філософських словниках акцент у визначенні інтелекту робиться на пізнавальних можливостях особистості, яка володіє інтелектом, на здатності адаптуватися до даного середовища, змінювати його. Так, у «Філософському словнику» (за редакцією В Шинкарука) дається таке визначення: «Інтелект (лат. Intellectus – пізнання, розуміння, розум) – суб'єктивна здатність живих істот здійснювати соціально-орієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища, його творчій зміні...» [177, с. 234].

У «Словнику-довіднику з навчальної дисципліни «Філософія» інтелект визначається як система пізнавальних здібностей індивіда. У роз'ясненні зазначається, що він проявляється у здатності опановувати знаннями, долати перешкоди, адаптуватися до змінних умов середовища, у виявленні нестандартних, творчих підходів. Підкреслюється, що «вищий рівень розвитку інтелекту визначається за рівнем розвитку мислення, розглянутого в єдності з іншими пізнавальними процесами – сприйняттям, пам'яттю, мовою» [167, с. 23].

В онлайн-енциклопедії «Національна філософська енциклопедія» наводиться 11 визначень інтелекту, більшість з яких вказує на здатність інтелекту до мислення, раціонального пізнання, на відміну від таких здібностей, як почуття, воля, уява і т. ін. Також як синоніми цього поняття розглядаються розум, здатність мислення (мислити), вказується на сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракції, утворення понять, судження, висновки і т. ін.), які перетворюють сприйняття в знання або критично переглядають і аналізують вже наявні знання [146].

У психологічних дослідженнях поняття інтелекту розглядається як загальна розумова здатність і застосовується в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань. Так, у «Національній психологічній енциклопедії» наводиться 27 визначень цього поняття, які можна звести до таких трьох груп: 1) загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здатностей; 2) система всіх пізнавальних (когнітивних) здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, уявлення, мислення, уяви; 3) здатність до вирішення проблем без проб і помилок «мисленно» [145].

Найбільш поширеним визначенням інтелекту є визначення Д. Векслера: «Інтелект – це сукупність здібностей, або глобальна здатність індивідуума діяти цілеспрямовано, мислити раціонально і ефективно спілкуватися з оточенням [8, с. 38].

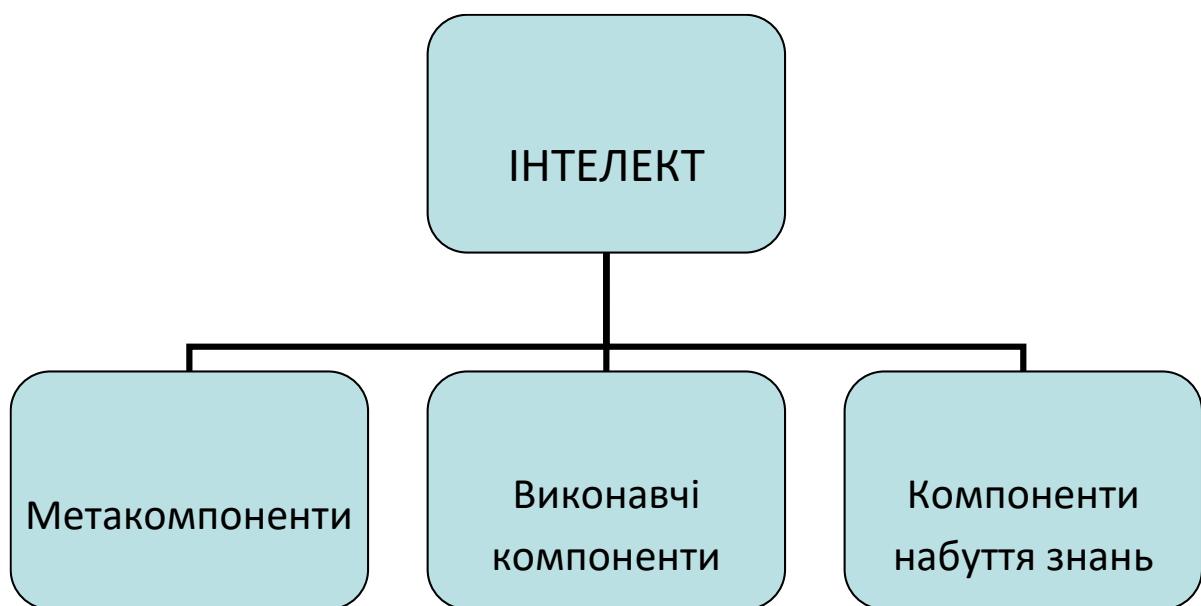


Рис. 1.1. Структура інтелекту у триархічній теорії Р. Стернберга

Підкреслимо, що особливе значення для нашого дослідження мають наукові напрями психології стосовно виділення структури інтелекту. У роботах Р. Стернберга множинність структури інтелекту знайшла своє вираження у

триархічній теорії, згідно з якою виділяються три групи компонентів інтелекту (рис. 1.1) [213]: метакомпоненти, що регулюють процес вирішення проблеми і містять її виокремлення, виділення етапів в процесі вирішення і висновки про остаточне рішення; виконавчі компоненти, відповідальні за використання стратегій розв'язування завдань, зокрема, шляхом трансформації проблеми; компоненти набуття знань (знаннєві), відповідальні за кодування, комбінування і порівняння інформації в процесі вирішення завдань, обумовлені специфікою навчання і зберіганням корисних на майбутнє відомостей.

Таким чином, у триархічній теорії інтелекту Р. Стернберга підкреслюється зв'язок інтелекту з процесами життєдіяльності людини: внутрішніми інформаційними процесами, досвідом і зовнішнім світом.

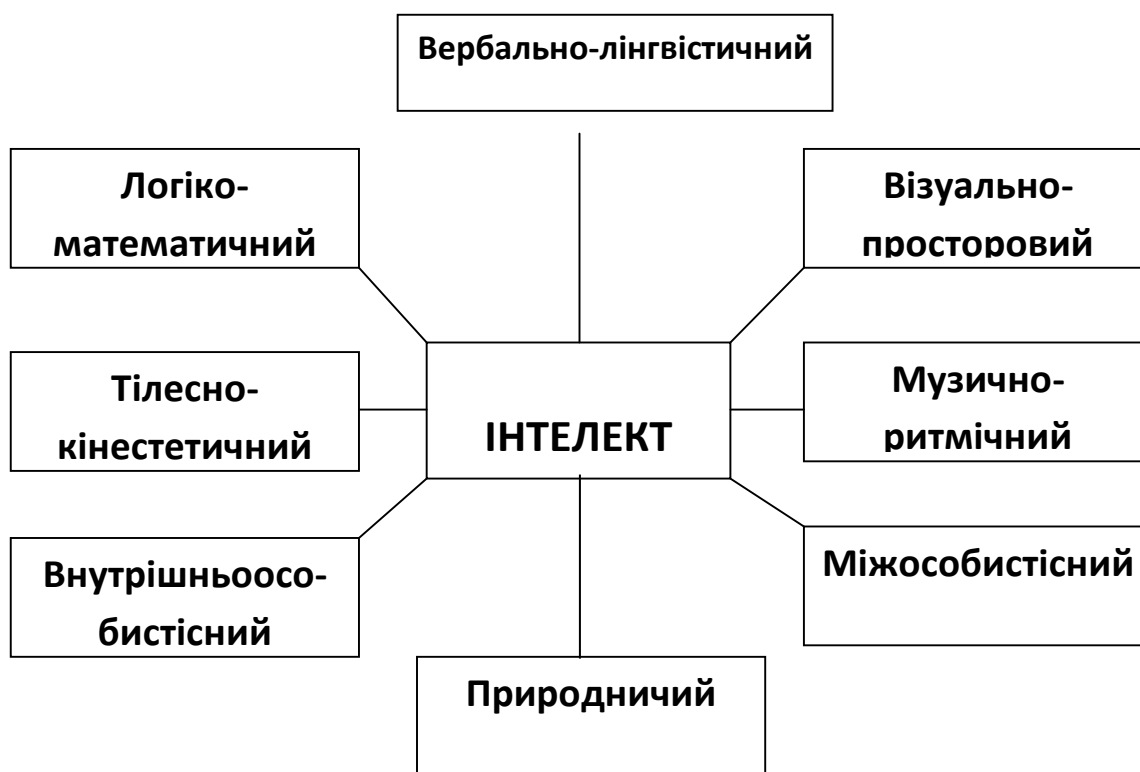


Рис. 1.2. Структура інтелекту у метамножинній теорії форм його вираження

У метамножинній теорії форм інтелекту Х. Гарднера виділяються вісім складових інтелекту, які розглядаються як його форми виявлення: вербально-

лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, тілесно-кінестетичний, музично-ритмічний, внутрішньоособистісний, міжособистісний та природничий (рис. 1.2) [207].

Як відзначають Е. Носенко та Н. Коврига, міжособистісний інтелект характеризує вміння людини взаємодіяти з іншими людьми, і власне, становить собою соціальний інтелект (або соціальну компетентність). Внутрішньоособистісний інтелект передбачає вміння людини самореалізуватись у житті, мотивувати себе на активну діяльність, досягнення успіху [149]. Саме ці дві форми виявлення інтелекту Х. Гарднер назвав емоційним інтелектом.

Отже, аналіз філософської і психологічної літератури показує наявність значної кількості напрямів і підходів, в межах яких спостерігається різне тлумачення поняття «інтелект» та структурних його складових. М. Холодна виділяє вісім таких напрямів і підходів [179]:

1. Феноменологічний підхід, який розглядає інтелект як особливу форму змісту свідомості.
2. Генетичний підхід – де інтелект, представлений як наслідок адаптації, що ускладнюється, до вимог навколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини із зовнішнім світом.
3. Соціокультурний підхід розглядає інтелект як результат процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому.
4. Процесуально-діяльнісний підхід представляє інтелект як особливу форму людської діяльності.
5. Освітній підхід, де інтелект – це продукт цілеспрямованого навчання.
6. Інформаційний підхід розглядає інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації.
7. Функціонально-рівневий підхід, де інтелект представлений як система різнорівневих пізнавальних процесів.
8. Підхід регуляції розглядає інтелект як чинник саморегуляції психічної активності.

Отже, проведений аналіз поняття «інтелект» показав неоднозначність його тлумачення різними дослідниками, різні підходи до його вивчення й інтерпретації.

Тому ми схиляємося до тлумачення цього поняття, запропонованого у дослідженні С. Єфіменко: «Інтелект – складне, багатоаспектне, інтегроване психологічне явище, що об’єднує в своїй структурі когнітивні й особистісні властивості особистості та спрямоване на набуття та застосування знань і досвіду у побудові логічних схем та розумових операцій, з подальшим використанням їх у процесі мислення під час знаходження правильних шляхів вирішення проблемної ситуації» [83, с. 95].

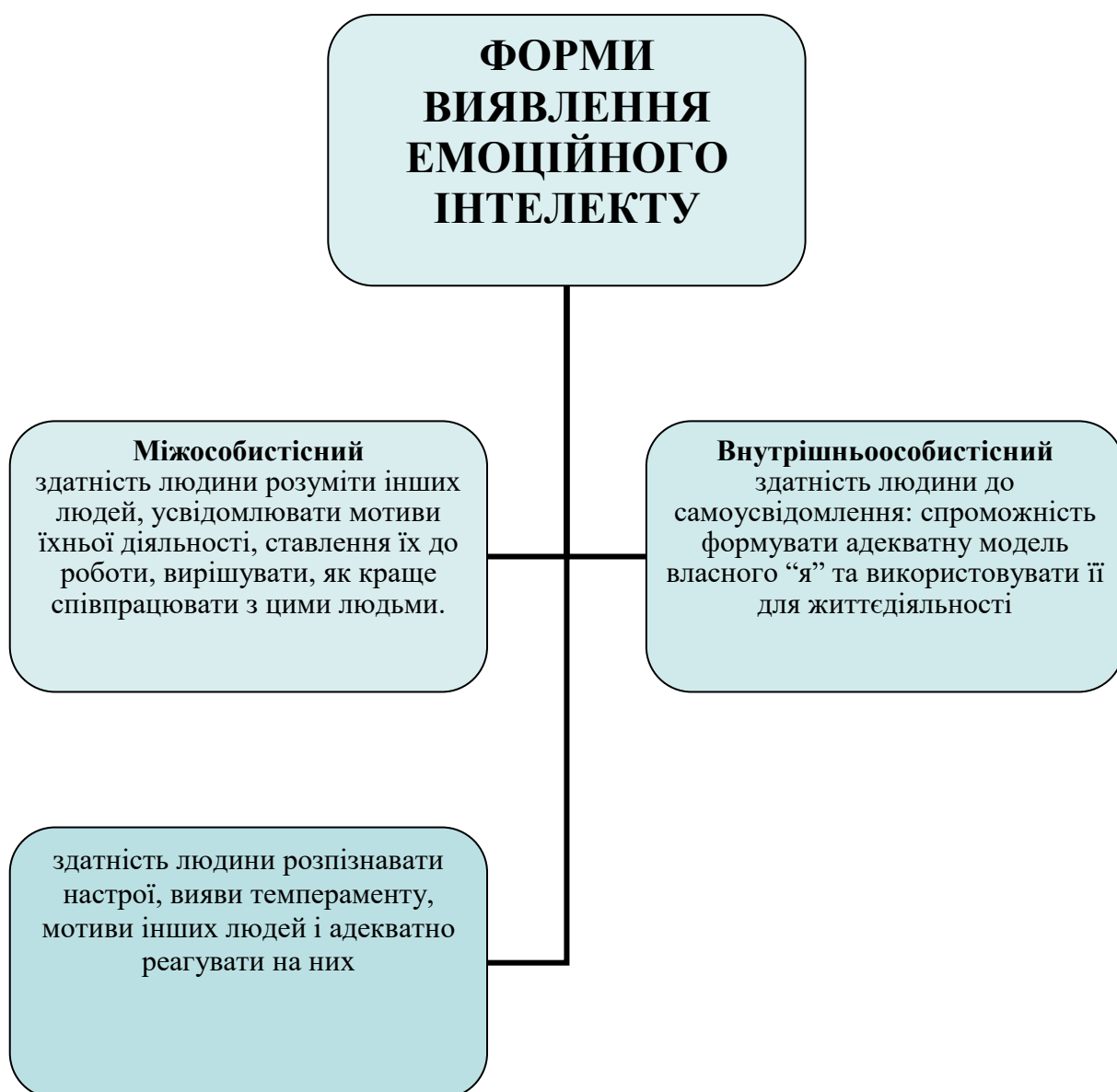


Рисунок 1.3. Форми виявлення емоційного інтелекту за Х. Гарднером

Як уже зазначалося, історичний розвиток психологічних досліджень інтелекту привів до виділення у його структурі особливого поняття «емоційний інтелект». У більш пізніх працях Х. Гарднера це поняття конкретизується у двох формах його вираження (рис. 1.3). Зазначимо, що вказаний на рис.1.3 другий зліва елемент містить уточнення, яке зробив Х. Гарднер стосовно міжособистісної форми вираження емоційного інтелекту.

Проте концепт «емоційний інтелект» вперше в науковий обіг ввели у 1990 р. Дж. Мейєр і П. Селовей, запропонувавши визначення цього поняття та методику його вимірювання [212]. Вони навели докази важливості емоційного інтелекту як одного з визначальних видів інтелекту.

Важливим є розуміння місця емоційного інтелекту серед структурних складових власне інтелекту. Більшість дослідників емоційного інтелекту роблять висновок, що він є складовою частиною соціального інтелекту. І. Андрєєва вказує, що соціальний інтелект розуміється як інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації (Дж. Гілфорд), пристосованість до людського буття (Р. Стенберг). Таким чином, якщо розуміти інтелект як загальну здатність людини адаптуватися до змін навколишнього середовища, тоді соціальний інтелект – та його частина, яка сприяє адаптації до суспільства в цілому, до інших людей і до самого себе зокрема [8, с. 43].

С. Дерев'янку, розглядаючи емоційний інтелект як складову частину соціального інтелекту, виділяє спільне і особливе в цих концептах: об'єднуючим чинником для них є «спілкування», в той же час спрямованість спілкування для них є різною. ЕІ зосереджений на власних емоційних переживаннях під час спілкування, тоді як соціальний інтелект орієнтований на міжособистісну взаємодію [66].

Розглянемо визначення емоційного інтелекту.

На думку Дж. Мейєра, Д. Ді Паоло та П. Селовея, емоційний інтелект становить собою тип обробки емоційної інформації, який включає точне розпізнавання власних емоцій і емоцій оточуючих, адекватне вираження емоцій

і адаптивну регуляцію емоцій з метою ведення ефективного способу життя [210, с. 773];

У більш пізніх дослідженнях Дж. Мейер та П. Селовой уточнили і розширили визначення емоційного інтелекту, виключивши із визначення згадку щодо типу обробки емоційної інформації: «Емоційний інтелект містить здатність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; здатність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; здатність розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здатність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню» [211, с. 85].

Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як сукупність чинників, які дають змогу особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і таким чином досягати успіху в повсякденному житті; як інший спосіб проявити свій інтелект [58].

Схоже визначення емоційного інтелекту дають Р. Купер та Е. Севф, розуміючи під цим поняттям здатність відчувати, розуміти і ефективно застосовувати силу і розуміння емоцій як джерело людської енергії, інформації, зв'язку, впливу [205].

У визначенні емоційного інтелекту Г. Гарскової акцент робиться на здатності розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу [53].

Г. Орме, на наш погляд, неправомірно підкреслюючи некогнітивний характер емоційного інтелекту, визначає його як сукупність емоційних, особистих і соціальних здатностей, які впливають на загальну здатність когонебудь ефективно адаптуватися до вимог і впливів навколишнього середовища [153].

У дослідженні Е. Носенко і Н. Ковриги емоційний інтелект розглядається як форма «виявлення позитивного ставлення людини до світу (оцінки його як такого, у якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); до інших

(як гідних доброзичливого ставлення); до себе (як спроможного самостійно визначати цілі власної життєдіяльності й активно діяти у напрямку їх здійснення; як гідного самоповаги)» [149, с. 136].

І. Мещерякова під поняттям «емоційний інтелект» розуміє рису особистості – інтегративне утворення, що містить сукупність когнітивних, поведінкових та власне емоційних якостей, що забезпечують усвідомлення, розуміння та регуляцію власних емоцій та емоцій оточуючих, що в свою чергу впливає на успішність міжособистісної взаємодії та особистісного розвитку [138, с. 4].

Дещо інше розуміння емоційного інтелекту зустрічаємо у І. Андрєєвої, яка визначає його як когнітивно-особистісне утворення з найбільш вираженим когнітивним компонентом, як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою і перетворенням емоційної інформації [8, с. 230].

Спираючись на дослідження І. Андрєєвої [6, 7, 8], С. П. Дерев'янка [65, 66, 67, 68] та Б. Лемберга [121], визначимо емоційний інтелект як здатність ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними; здатність, яка дає змогу знизити стрес, навчитися ефективному спілкуванню, подоланню перешкод і вирішенню конфліктів. Таке розуміння емоційного інтелекту спирається на класичні праці Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо тощо.

Підкреслимо, що наявність значної кількості визначень емоційного інтелекту вказує на багатоаспектність цього поняття і відсутність усталеного погляду на проблему емоційного інтелекту. Разом з тим наведене нами визначення емоційного інтелекту вказує на інтегральний характер цієї властивості особистості і його окремішність, пов'язану з емоційною сферою.

І. Андрєєва виділила механізми функціонування емоційного інтелекту. З огляду на значення цього підходу для нашого дослідження, розглянемо їх більш детально [8]: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків

емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Наявність трьох різних механізмів функціонування емоційного інтелекту є центральною ідеєю нашого дослідження, яку ми розглядаємо як основу для розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Відзначимо, що поняття «фасилітація» (від англ. facilitation – допомога, полегшувати, сприяння) визначається як стимулюючий, ініціюючий, заохочуючий вплив на саморозвиток, самовиховання того, хто навчається. Фасилітативність педагога характеризується сукупністю емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати іншій людині, сприяючи її розвитку [47, с. 28; 104]. Інгібіція (соціальна інгібіція) (від лат. *inhibere* - стримувати, зупиняти) - зниження активності суб'єкта внаслідок наявності соціального оточення. Виявляється в погіршенні продуктивності діяльності, її швидкості та якості в присутності сторонніх людей або спостерігачів, як реальних, так і уявних [102]. Ця властивість є протилежною фасилітації.

Перший механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на прямий зв'язок емоційної лабільності людини від частоти і амплітуди змін емоційних станів, які є домінуючими у неї на даний момент. Отже, моделюючи у навчальному процесі педагогічні ситуації, що ведуть до частої зміни емоційних станів, ми зможемо формувати і варіювати різні тактики поведінки майбутніх педагогів вищої школи у професійній діяльності, формуючи набір альтернативних оцінок майбутньої педагогічної дії і здатності до ефективного вибору найбільш адекватної з них. Таке моделювання забезпечить спектр необхідних емоційних переживань, пов'язаних з професійною діяльністю і сприятиме концентрації уваги на стимулах, які потребують обробки, сприяють зосередженню уваги на професійній діяльності в площині життєво важливих потреб і цілей. Реалізація першого механізму функціонування емоційного інтелекту вказує на необхідність створення особливого, «емоційно

забарвленого» навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище дає змогу розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладачів у різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності. Тобто, таким середовищем постає емоційно забарвлене контекстне навчання майбутній професії. Особливого значення у такому контекстному навчання набувають проблемні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю, що сприятиме більш інтенсивним емоційним переживанням, спрямовуючи увагу на самого студента для того, щоб прояснити суть педагогічної ситуації і сприяти адаптивній реакції на неї.

Другий механізм функціонування емоційного інтелекту, спираючись на розвинену емоційність майбутніх педагогів вищої школи, сприяє формуванню вираженої уваги до почуттів, здатності до їх розрізнення і емоційної саморегуляції. Для найбільш сприятливої реалізації цього механізму функціонування емоційного інтелекту необхідно створити умови для відкритості емоційних переживань у навчальному процесі, що забезпечить формування здатності співпереживання іншим людям, розумінню глибини їх почуттів, створить можливості оперативної оптимізації власного емоційного стану і протистояння невдачам і занепокоєнням. Другий механізм функціонування емоційного інтелекту передбачає суб'єкт-суб'єктний характер організації контекстного навчання, за якого викладач стає фасилітатором, поєднуючи у собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу. Разом з тим у процесі такого навчання необхідно задіювати механізми негативного впливу педагогічних ситуацій на студентів, поступово навчаючи їх протистояти таким впливам.

Третій механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на його особливість і окремішність, його відміну від інших видів інтелекту. Задіяння цього механізму забезпечується символічною репрезентацією емоцій,

залученням стратегій саморегуляції, які дають змогу керувати емоціями, набуттям майбутніми педагогами вищої школи певних моторних навичок (наприклад, сугестивне освоєння певного набору жестів, які забезпечують безвербальне керування навчальним процесом та поведінкою студентів, або певним чином емоційно забарвлена інтонована мова, що забезпечує вербальне керування навчальним процесом).

Наявність трьох механізмів функціонування емоційного інтелекту вказує на його триєдину структуру (рис. 1.4). Структурними компонентами емоційного інтелекту є: а) ідентифікація і виявлення емоцій (власних (вербальне або невербальне); інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) регуляція емоцій (власних та інших людей); в) використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація) [6, 8].

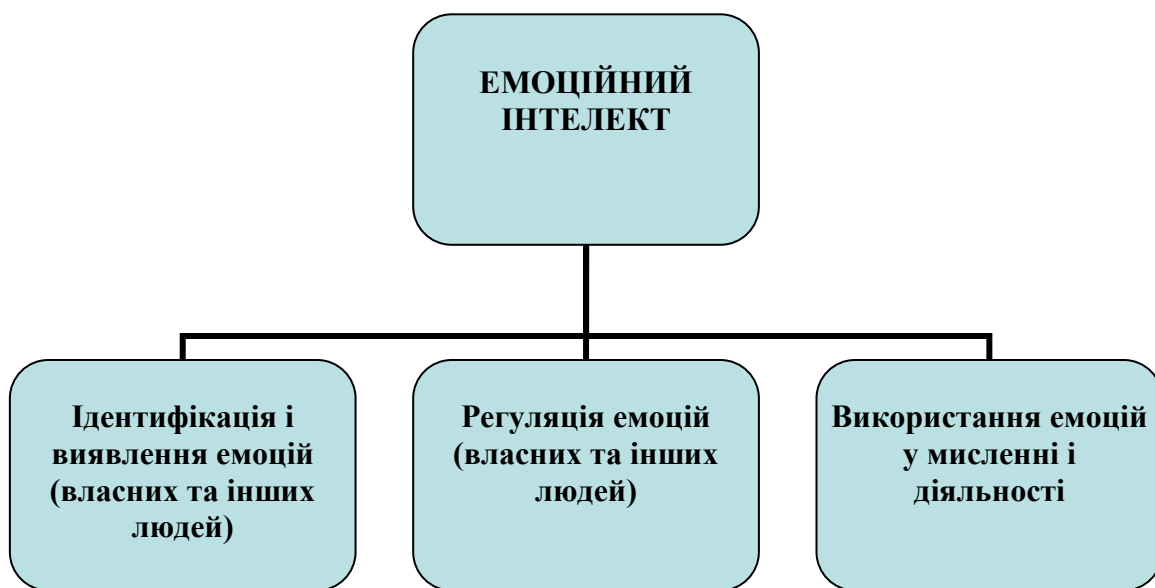


Рис. 1.4. Триєдина структура емоційного інтелекту

На сьогодні існує кілька моделей емоційного інтелекту, в рамках яких розглядаються його визначення та особливості функціонування, а також розроблена значна кількість методик вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту. У моделях знайшли своє відображення різні підходи авторів до визначення сутності емоційного інтелекту. За цими підходами всі моделі діляться на три групи: моделі здібностей, характеристик та змішані моделі.

Для моделей здібностей характерним є розуміння емоційного інтелекту як когнітивної здібності особистості, тобто емоційний інтелект розглядається як перетин множин здібностей та емоцій. Для моделі характеристик притаманним є розуміння емоційного інтелекту як сукупності рис особистості і поведінки, пов'язаних із емоціями.

Проте слід зауважити, що часто автори цього типу моделі емоційного інтелекту, характеризуючи її компоненти, називають і окремі когнітивні здібності.

У змішаних моделях емоційний інтелект трактується як інтегративне психологічне утворення, яке має і когнітивну, і особистісну природу. Воно містить когнітивні, особистісні і мотиваційні риси, завдяки чому є близько пов'язаним з адаптацією до реального життя [172, с. 212].

З огляду на важливість для нашого дослідження цих моделей (теорій) емоційного інтелекту, розглянемо найбільш відомі з них (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Моделі емоційного інтелекту

Структура інтелекту	Характеристика компонентів
Дж.Мейер, П.Селовей Д.Карузо (модель здібностей)	
1) розпізнавання емоцій	здатність ідентифікувати свої емоції за власним фізичним та психологічним станом; здатність ідентифікувати емоції за фізичним та психологічним станом іншої людини; здатність точно виражати емоції та виражати потреби, що пов'язані з цими переживаннями; здатність розрізняти точне та неточне, правдиве та неправдиве вираження переживань
2) фасилітація мислення	здатність спрямовувати мислення у певному напрямку, орієнтуючись на відчуття, що асоціюються з об'єктами, подіями та іншими людьми; здатність викликати або вміння перебороти яскраві емоції для стимулювання певних суджень та споминів про переживання; вміння використовувати коливання настрою для розширення багатоманітності можливих точок зору; здатність інтегрувати викликані настроєм теорії; здатність використовувати емоційні стани для сприяння вирішенню проблем та творчих задач;

<i>Продовження Таблиці 1.2</i>	
3) розуміння емоцій	здатність розуміти, яким чином взаємопов'язані різні емоції; здатність сприймати причини та наслідки переживань; здатність інтерпретувати складні переживання, такі як емоційні «суміші» та суперечливі емоційні стани; здатність розуміти та передбачати вірогідність зміни емоцій
4) управління емоціями	здатність бути відкритим для переживань, як для приємних, так і для неприємних; здатність контролювати та розмірковувати про емоції; здатність свідомо залучати емоції чи абстрагуватися від емоційного стану в залежності від його суб'єктивної інформаційності чи користі; здатність керувати як власними емоціями так і емоціями інших
Д.Гоулман (змішана модель)	
1) розуміння власних емоцій	зчитування власних емоцій та усвідомлення їх впливу; використання «здорового глузду» у прийнятті рішень; точна самооцінка: розуміння власних сильних та слабких сторін; впевненість у собі: непохитне відчуття власної цінності та можливостей
2) контроль власних емоцій	утримання руйнівних емоцій та імпульсів під контролем; надійність: підтримка стандартів чесності та прямої; усвідомленість: несення відповідальності за власні вчинки; адаптивність: гнучкість в адаптації до мінливих ситуацій або переборюванні перешкод; інновація: відчуття комфорту за наявності нових ідей, підходів та нової інформації
3) самомотивація	приведення емоцій в порядок заради досягнення мети, здатність привести себе у стан «натхнення», що забезпечить досягнення успішних дій (прагнення досягнень: прагнення вдосконалити вчинки задля досягнення відмінних результатів; зобов'язання: орієнтація на цілі групи чи організації; ініціатива: готовність діяти як тільки з'являється сприятлива можливість; оптимізм: наполегливість у досягненні цілей, незважаючи на перешкоди
4) розуміння емоцій інших	емпатія – відчуття переживань та намірів інших людей та глибока зацікавленість їхніми хвилюваннями;
5) соціальні уміння	розуміння інших і взаємин з ними, компетентне вирішення конфліктів, вирішення міжособистісних проблем, компетентна комунікація, здатність бути популярним, відкритим, дружнім, залученим; розвиток інших: відчуття потреб розвитку інших та підтримка їх здібностей; різноманіття засобів для досягнення мети

<i>Продовження Таблиці 1.2</i>	
К.В.Петридіс, Е. Фернхем (модель характеристик)	
1) адаптивність	гнучкість та готовність адаптуватися до нових умов
2) асертивність	рішучість, відвертість та готовність відстоювати свої права;
3) сприйняття власних емоцій та емоцій інших людей	розуміння власних емоцій та емоцій інших
4) емоційна експресія	здатність розповісти про свої емоції іншим
5) управління емоціями інших	здатність впливати на емоції інших людей
6) регуляція емоцій	здатність контролювати власні емоції
7) імпульсивність (низька)	поміркованість та здатність не піддаватися раптовим власним спонуканням
8) стосунки	здатність мати міцні міжособистісні стосунки
9) самооцінка	успішність та самовпевненість
10) самомотивація	керованість та здатність не здаватися перед труднощами
11) соціальна поінформованість	досвідчені мережеві працівники з відмінними соціальними навичками
12) управління стресом	здатність витримувати тиск та регулювати стресом
13) емпатія	здатність висловлюватися з позиції іншого
14) щастя	радість та задоволення життям
15) оптимізм	впевненість та здатність помічати в житті позитив
І. Андреева (змішана модель)	
1) емоційний інтелект індивіда	Потенційні «можливості» (abilities) для розвитку здібностей до розуміння емоцій та управління ними, тобто функціональні властивості, які до включення в діяльність знаходяться в латентному стані
2) емоційний інтелект суб'єкта діяльності	Емоційна компетентність, сприяє ефективності діяльності в системі «людина – людина» і взаємодії з іншими людьми
3) емоційний інтелект особистості	Система стійких взаємозв'язків емоційного інтелекту з рисами особистості (емоційною креативністю, адаптивністю, самосприйняттям і прийняттям інших, товариськістю, інтернальністю, емоційною комфортністю)
Е. Носенко, Н. Коврига (змішана модель)	
1) п'ять факторів «Великої П'ятірки»	Сумлінність, відкритість новому досвіду, емоційна стійкість, доброзичливість, екстраверсія
2) показники рівня тривожності:	Показник еґо-контролю, показник еґо-пластичності; показники самооцінки особистістю власної ситуативної та особистісної тривожності

<i>Продовження Таблиці 1.2</i>	
3) показники рівня самооцінки, толерантності до невизначеності, рівня академічної успішності	Самооцінка особистістю власного рівня психологічного благополуччя; самооцінки себе як суб'єкту життєдіяльності, зокрема самооцінки характеру, розуму, щастя, емоційної стійкості та здоров'я; показники самооцінки ефективності стратегій долаючої поведінки

Відзначимо, що модель українських дослідниць Е. Носенко та Н. Ковриги ґрунтується на емпіричному дослідженні, проведеному ними [149].

У змішаній моделі Д. Гоулмана наводяться варіанти моделі для різних груп фахівців. У моделі, поданій в таблиці 1.2, міститься перелік структурних елементів емоційного інтелекту та їх характеристика саме для педагогів.

Проте у подальшому будемо орієнтуватися на модель емоційного інтелекту, запропоновану Дж. Мейером, П. Селовеєм та Д. Карузо, з огляду на визнання цієї моделі більшістю науковців як найбільш розробленої й науково обґрунтованої [8].

Зазначимо, що, незважаючи на певні, а інколи, і досить суттєві відміни у структурі емоційного інтелекту та характеристиках його складових, ці моделі мають багато спільного. Насамперед, вони стверджують наявність такого феномену, як емоційний інтелект та його велике значення в житті та діяльності людини. Ці моделі вказують на можливість розвитку емоційного інтелекту в шкільному, студентському і дорослому віці. Розробка моделей емоційного інтелекту послужила підґрунтям для створення різноманітних тестів і методик з вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту та його окремих складових, вироблення численних тренінгових програм з його розвитку і в дитячому, і в дорослому віці, нарешті, привела до пошкваленого наукового вивчення цього феномену та поширення досліджень емоційного інтелекту з суто психологічних на інші сфери, зокрема, в галузі освіти.

1.2. Постановка проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

Підвищення інтенсивності використання інформаційних технологій у багатьох сферах нашого життя разом з небаченим розширенням можливостей пересічної людини в отриманні знань та якості комунікацій ставлять на порядок денний складні запитання до професіоналів у галузі освіти в аспекті організації та супроводу навчання дорослих людей у швидкоплинних умовах глобалізації.

Особливо гостро це стосується професійної освіти майбутніх педагогів вищої школи, специфічної категорії осіб, які зовсім нещодавно входили з однойменною назвою до переліку спеціальностей, за яким можна було здобути другий(магістерський) рівень вищої освіти.

Практика їх навчання демонструє тенденції до скорочення аудиторної взаємодії між викладачами та слухачами на користь самоосвітньої активності в зручно налаштованих інформаційних оболонках типу «Moodle» з метою економії викладацького навантаження, загальної редукції аудиторної роботи, що викликана посиленням інтересу до інших, здебільшого безкоштовних віртуальних версій лекційного навчання.

Така тенденція викликає занепокоєння більшості професіоналів з огляду на потенційну втрату окремих функціональних обов'язків викладача, а можливо, і роботи загалом. З огляду на зміщення акцентів педагогічної впливу в бік інтенсивного використання зручних автоматизованих навчальних оболонок значно модифікуються звичні смисли та шаблони фахової поведінки викладачів, поступово змінюються «правила гри», посилюючи підтримувальну, емоційну роль науково-педагогічних працівників.

При цьому 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 інтегральної компетентності педагогів вищої школи є наявність добре

розвиненого емоційного інтелекту – якості, яка дедалі більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю: філософів, психологів, соціологів (Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Є. Ільїн, Дж. Мейєр, Е. Носенко, А. Чеботар тощо).

Автори окреслили методологічні проблеми визначення феномену емоційного інтелекту та здійснили спробу його операціоналізації на конкретно-наукових рівнях методології. Між тим, у педагогічному дискурсі проблема розвитку емоційного інтелекту на цей час вивчена недостатньо.

Очевидно, що застосування інноваційних інформаційних технологій у вищій освіті, зростання ролі контекстної практики підготовки дають велику перевагу тим науковим та навчальним установам, що мінімізують витрати на людські ресурси, а значну автоматизацію обліку навчальних досягнень студентів, використання новітніх роботизованих програмно-апаратних комплексів, що є запорукою значної економії часу, енергії та фінансів, ефективно доповнюють інтенсивною, емоційно насиченою професійною підготовкою.

За таких умов потребує швидкої модифікації й сама підготовка майбутніх магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки», яка майже 10 років існувала у форматі професійної підготовки фахівців специфічних категорій під назвою «Педагогіка вищої школи».

Саме в ній, згідно із задумом розробників освітньо-професійної програми, було закладено стандарти змісту, форм, цільових установок, типових завдань діяльності, предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових та інших результатів професійної освіти майбутніх викладачів університетів і закладів вищої освіти (ЗВО) в умовах сучасної магістратури.

У процесі дослідження постала необхідність визначення ролі розвитку емоційного інтелекту в майбутніх викладачів вищої школи в загальній картині проблематики їх професійної освіти.

На Всесвітньому економічному форумі 2016 р. в Давосі, демонструючи найбільш актуальні навички для успішної кар'єри молодих спеціалістів, автори аналітичних узагальнень надають емоційному інтелекту шосте місце в рейтингу ключових компетентностей людини у 2020 р., після здатності комплексного розв'язання проблем, критичного мислення, креативності та навичок якісного управління й взаємодії в соціумі.

Звичайно, кожна з названих компетентностей частково теж містить добре розвинений емоційний інтелект як здатність самостійно вирішувати проблеми з ідентифікації емоційних станів іншої людини та себе, розуміння її намірів і мотивів, можливості конструктивного управління такими станами в межах вирішення життєвих завдань.

На користь топової ролі емоційного інтелекту серед інших загальних ключових компетентностей людини загалом, та викладачів вищої школи зокрема, наведемо декілька важливих аргументів, відомих завдяки видатним дослідникам природи успішної особистості.

Одним із перших дослідників кращих представників людства, що мав на меті експлікацію необхідних і достатніх якостей так званої «само-актуалізованої людини», був А. Маслоу. Учений стверджував, що для успішного життя, в якому людині вдається найбільш повно втілити власну природу, важливо мати серед багатьох інших такі характеристики:

- прийняття себе та інших такими, якими вони є;
- відсутність штучних, неприродних форм поведінки і несприйняття такої поведінки з боку інших;
- дотримання встановлених ритуалів, традицій і церемоній, але ставлення до них з належним почуттям гумору;
- свідомий конформізм на рівні зовнішньої поведінки;
- здатність відстороненого ставлення до багатьох подій;
- емоційна толерантність до впливу зовнішніх факторів;
- періодичні граничні переживання, які характеризуються відчуттям зникнення власного Я;

- почуття спільності з людством загалом;
- дружба з іншими самодостатніми людьми, відсутність проявів ворожості в міжособистісній взаємодії;
- демократичність у стосунках, готовність учитися в інших;
- гостре відчуття добра та зла; філософське почуття гумору тощо [132].

Як видно з наведених характеристик, більшість позицій прямо або імпліцитно стосуються емоційної природи особистості, її здатності до більш точного уявлення про власні психічні реакції та стани, в яких перебувають інші. Автор пов'язує успішність людини не стільки з загальним обсягом знань та вмінь встановлювати кореляційні зв'язки між ними, скільки з якостями, що більш складно піддаються опису та поясненню, але цілком комфортно вписуються в загальні уявлення про емоційний інтелект.

Не користуючись цим терміном публічно, але латентно презентуючи його в свої працях під іншими дефініціями, Карл Ренсом Роджерс наголошує на необхідних і достатніх психологічних установах, що мають детермінуюче значення для вчителів-фасилітаторів, які повноцінно функціонують. Ними він називав тих, хто повною мірою розкриває свої здібності й реалізує свій талант у педагогічній діяльності.

Перша установка передбачає відкритість учителя своїм власним думкам та переживанням, здатність відкрито виражати та транслювати їх у міжособистісному спілкуванні з учнями [152; 158].

Друга установка описана К. Роджерсом як «прийняття», «довіра», що в термінах вітчизняної педагогічної науки часто представлено як педагогічний оптимізм. Її сенс у тому, щоб сформувати в учителя безумовну впевненість у можливостях учня [152; 158].

Третя установка пов'язана з емпатичним розумінням внутрішнього світу та поведінки учня, можливістю відчутти його позицію (подивитися на світ або окрему ситуацію його очима) [152; 158, с. 9].

Ці установки успішного вчителя цілком логічно вписуються в перелік актуальних цілей професійної освіти майбутніх педагогів вищої школи. На

підтримку цієї думки знаходимо відповідні акценти у важливих нормативно-правових документах, що визначають педагогічну політику країни (Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»). Ці та інші документи частково підтверджують необхідність розвитку емоційного інтелекту в суб'єктів педагогічного процесу, встановлюють напрями модернізації вищої освіти загалом та вектори корекції професійної підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» (з 2015 р. 011 Освітні, педагогічні науки).

При цьому теоретико-методичні засади такої підготовки вже цілком повно представлено в працях відомих та пошанованих учених спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки тощо.

На сьогодні авторами вже описано загальну структуру навчального процесу, обґрунтовано номенклатуру ключових компетенцій сучасного педагога вищої школи, розроблено освітньо-професійну програму магістрів, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

На шляху до досягнення означених цілей науковці досить інтенсивно розробляють філософські та методологічні основи професійної освіти майбутніх викладачів вищої школи, окремі конкретно-наукові та прикладні технології формування їх професійної компетентності, які містять у собі проблематику емоційного інтелекту (В. Андрущенко, Н. Волкова, С. Гончаренко, О. Гура, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Романовський, П. Саух, С. Сисоєва тощо).

Аналіз праць зазначених і багатьох інших авторів дав змогу виділити подані у вступі практичні та теоретичні суперечності, що стримують розвиток емоційного інтелекту як ключової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці вітчизняних науковців: В. Димань,

А. Дудолодової, М. Журавльової, В. Зарицької, О. Милославської, О. Нечипорук та інших фахівців психологічної та педагогічної науки.

У дослідженнях В. Димань, присвячених змісту і показникам емоційного інтелекту майбутніх менеджерів освіти, здійснено категоріальний аналіз змістовних характеристик емоційного інтелекту і близьких за походженням понять. На основі структури емоційного інтелекту, запропонованої Дж. Мейером, П. Селовеєм, Д. Карузо виділено ментальні здібності особистості (усвідомлена регуляція емоцій; розуміння (осмислення) емоцій; асиміляція емоцій в мисленні; розрізнення і вираз емоцій) та дана їх характеристика [71].

Проблему формування емоційної культури майбутніх перекладачів дослідила А. Дудолодова [76]. Зокрема, проаналізувавши складові професійної компетентності та професійно важливі якості сучасного фахівця, вона відзначає, що різні автори виділяють емоційну компоненту професійної компетентності. Ми цілковито поділяємо думку А. Дудолодової, що «треба чітко виокремлювати такий компонент та надати йому належне місце серед професійних якостей особистості» [там само, с. 48]. Відзначимо, що А. Дудолодова підкреслює професійно важливу значущість психологічних якостей майбутнього викладача, зокрема необхідність бути емоційно гнучким. Вона вказує, що ця властивість «проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивне, стримувати негативні емоції, саморегулюватися. Його професійна компетентність буде визначатися не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь і навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю та підвищеною працездатністю в процесі професійної діяльності» [76, с. 49].

М. Журавльова досліджувала проблему розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів [85]. Методологічною основою цієї роботи слугував структурно-інтегративний підхід до дослідження інтелекту, розроблений Н. Холодною. М. Журавльова розглядає емоційний інтелект в структурі інтелекту і розуміє його «як особливу форму організації індивідуального емоційного досвіду у вигляді (а) наявних емоційних структур, (б) породжуваного ними емоційного простору відображення і (в) емоційних

репрезентацій, які будуються в рамках цього простору» [86, с. 75]. Дослідниця застосувала для розвитку емоційного інтелекту спеціально організований соціально-психологічний тренінг. Правомірно вважаючи, що саме тренінг найбільшою мірою узгоджується з фасилітативним підходом, авторка розглядає його як метод створення умов для саморозкриття та саморозвитку учасників групи, для самостійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем і обмежень. Проте, на наш погляд, запропоновано дещо однобічний підхід до розвитку емоційного інтелекту, що ґрунтується виключно на одержанні емоційного досвіду. Це веде до ігнорування когнітивного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців і вимагає у нашому дослідженні творчого перегляду запропонованої системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

У дослідженнях, присвячених емоційному інтелекту фахівців гуманітарного профілю, В. Зарицька виділила низку ознак наявності емоційного інтелекту:

- наявність реакцій у особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість у процесі життєдіяльності;
- здатність особистості оцінювати емоційні реакції на предмети, явища, об'єкти, конкретні ситуації інших;
- здатність визначати роль емоцій у житті людини;
- здатність проявляти емоції відповідно до ситуації, або всупереч їй;
- здатність особистості контролювати свої емоції;
- здатність особистості розпізнавати і керувати емоціями інших людей;
- здатність особистості використовувати емоції для досягнення поставленої мети [91; 94, с. 76–78; 95].

Зазначимо, що виділені ознаки наявності емоційного інтелекту свідчать про його різнорівневий характер виявлення у різних людей. Також ці ознаки демонструють необхідність розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Адже, наприклад, несформованість таких здатностей, як розпізнавання, розуміння, описування емоцій інших, керування емоціями,

емоційна емпатія, співчутливість іншим людям робить проблематичною успішну діяльність викладачів закладів вищої освіти.

Розглядаючи емоційний інтелект як складову готовності особистості до професійної діяльності, дослідниця зробила висновок щодо важливості виділених здатностей у фаховій діяльності і важливості опанування студентами у процесі професійної підготовки якомога вищого рівня володіння вказаними здатностями [91; 93; 94].

Важливе значення у контексті нашого дослідження мають такі виділені В. Зарицькою закономірності, пов'язані з проявами емоційного інтелекту, що притаманні будь-якій професійній діяльності:

1. Закономірні зв'язки між діяльністю індивіда і діяльністю суспільства, які мусять сприйматися особистістю емоційно позитивно як необхідні для професійної діяльності в даному суспільстві.

2. Закономірні зв'язки між тенденціями до змін професійної спрямованості суб'єкта праці та факторами, що їх зумовлюють (інтереси, потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, особистісні установки, воля тощо), в задоволенні яких важливу роль відіграють емоції та розумне використання їх суб'єктом праці.

3. Закономірні зв'язки між змінами у прояві психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення тощо), на які суттєво впливає емоційний стан людини, та її здатність контролювати і регулювати емоційні прояви.

4. Індивідуально-типологічна своєрідність ставлення до діяльності і її емоційне забарвлення, що знаходить своє відображення в поведінці людини. [91, с. 47–48].

О. Милославська, досліджуючи взаємозв'язок між соціальним та емоційним інтелектами, експериментально встановила, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють вищі показники соціального інтелекту, а саме вони успішніші в аналізі складних ситуацій взаємодії, більшою мірою розуміють логіку розвитку стосунків, здатні розпізнавати структуру міжособистісних стосунків в динаміці. Студенти з середнім рівнем

емоційного інтелекту більшою мірою проявляють здатність вірно оцінювати стан, намір, почуття інших людей, здатність співпереживати, співчувати, велику точність в оцінці невербальної поведінки. Таким чином, соціальний інтелект і емоційний інтелект мають зони перетину, що пов'язано з когнітивними та емоційними процесами [140; 139].

Узагальнивши різноманіття визначень емоційного інтелекту, конкретизуємо їх у вигляді понятійного концепту «емоційний інтелект педагога»: емоційний інтелект педагога – це особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду викладача, яка реалізується у процесі науково-педагогічної діяльності у вигляді комплексу здатностей до розпізнавання і розуміння як власних емоцій, так і емоцій студентів і колег-викладачів та управління ними.

Важливе значення для нашого дослідження становить розв'язок такого питання: необхідно вести мову про формування емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи чи про розвиток їхнього емоційного інтелекту? Відповідь на це питання ми знаходимо у розглянутих у п. 1.1 теоріях емоційного інтелекту. Згідно цим теоріям, формування емоційного інтелекту відбувається у дитячому віці і на його формування створюють значний вплив генетичні задатки та батьки (особливо матері). Якщо йдеться про дітей старшого шкільного віку, студентів та дорослих, можна лише розвивати їхній емоційний інтелект.

У дослідженні психологів К. Кисельової та О. Саннікової [108] встановлено, що як професійні психологи, так і студенти – майбутні психологи з досвідом роботи практичного психолога – краще розпізнають емоції інших людей, ніж студенти без належної психологічної підготовки. Отже, емоційний інтелект можна формувати і розвивати, необхідною умовою його розвитку є певний обсяг знань стосовно емоційної сфери людини, емоцій та особливостей їх виявлення.

З психологічної точки зору, механізм розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача вищої школи (за Е. Носенко і Н. Ковригою) полягає у

інтеріоризації знань і спостережень, пов'язаних з виявами емоційного інтелекту (і рефлексією власних емоційних процесів, набуттям відповідного емоційного досвіду) у вигляді ефективних форм емоційного реагування, що забезпечують адекватне пристосування в умовах педагогічної взаємодії з викладачами і студентами, і екстеріоризує їх у вигляді відповідних емоційних виявів і вчинків під час навчальних занять і педагогічної практики [149, с. 64].

Виділяючи такі два можливих напрями розвитку емоційного інтелекту, як онтогенетичні зміни у здатності до розуміння та управління емоціями та цілеспрямований (тренінговий) вплив на розвиток окремих складових емоційного інтелекту, С. Дерев'янка провела у 2009 р. у Чернігівському державному педагогічному університеті експеримент з активізації розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів [67]. Експеримент проводився у два етапи. На першому етапі відбувалося вивчення студентами спецкурсу «Феноменологія ЕІ: соціально-психологічні аспекти», спрямованого на розвиток когнітивної сфери і стимулювання мотиваційної сфери учасників експерименту. На другому етапі проводився соціально-психологічний тренінг «Розвиток ЕІ», що передбачав комплексний вплив на когнітивну (оцінка), емоційну (переживання) та поведінкову (комунікативна поведінка) сфери особистості [там само, с. 92]. Результати експерименту переконливо продемонстрували розвиток емоційного інтелекту студентів експериментальної групи майже за всіма експериментальними показниками.

Схоже дослідження було проведене у 2013 рр. М. Журавльовою на базі Севастопольського міського гуманітарного університету. Як і в дослідженні С. Дерев'янка, програма тренінгу включала теоретичний матеріал з проблеми емоцій і емоційного інтелекту; завдання і вправи, що практикуються у тренінгах з розвитку емоційного інтелекту, акторських здібностей, особистісного зростання, а також спеціально розроблені автором. Для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту до і після тренінгу використовувалися методика оцінки емоційного інтелекту за Н. Холлом, опитувальник «ЕмІн» Д. Люсіна, методика комунікативної толерантності

В. Бойко тощо. У студентів – майбутніх психологів експериментальної групи в результаті тренінгу зафіксовано статистично значуще підвищення загального рівня емоційного інтелекту і розширення емоційного досвіду [85].

Як підкреслює І. Андреева, становлення емоційного інтелекту являє собою розвиток інтегративної взаємодії когнітивних процесів, пов'язаних з обробкою емоційної інформації та управлінням емоціями, і афективних процесів, що сприяють фасилітації мислення. При цьому одним із визначальних чинників такого розвитку є сформованість відповідної мотивації [8; 190].

Привертають увагу дослідження російських науковців щодо значення і ролі емоційного інтелекту у сфері освіти (О. Айгунова, Е. Аронсон, О. Єгорова, М. Манойлова, В. Кулганов, Н. Самуйлова, Т. Солодкова) [3; 129].

У дисертаційному дослідженні Т. Солодкової здійснено теоретико-експериментальне обґрунтування положення про те, що емоційний інтелект є релевантним особистісним ресурсом подолання синдрому вигорання у педагогів, його цілеспрямований розвиток може сприяти зниженню ризику виникнення синдрому вигорання у процесі педагогічної діяльності. Зроблено висновок, що емоційний інтелект не є вродженою характеристикою, а детермінований як біологічними, так і соціокультурними факторами, що дає змогу чинити на нього формуючий вплив в різні вікові періоди. Розвиток емоційного інтелекту, як механізму усвідомленої регуляції, керування власними емоціями та емоціями інших людей може позитивно впливати на міжособистісну взаємодію, знижувати ризик виникнення професійних деструкцій, що є надзвичайно важливим для професій, пов'язаних зі спілкуванням [168].

У дослідженні О. Айгунової емоційний інтелект розглянуто як важливий елемент потенціалу особистості математично обдарованих учнів юнацького віку: виділено базові компоненти емоційного інтелекту (когнітивний, емоційний і поведінковий) і показано, що рівень розвитку таких базових компонентів емоційного інтелекту пов'язаний з об'єктивною навчальною успішністю у математично обдарованих учнів юнацького віку [3].

Дослідження М. Манойлової присвячене розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів в рамках акмеологічної концепції. Показано, що концепція емоційного інтелекту і продуктивності педагогічної діяльності виявляється концептуальною ланкою в становленні особистості професіонала в педагогічній діяльності [129]. Дослідницею розроблено методику проведення спецсемінару з розвитку емоційного інтелекту та відповідний тренінг.

Численні дослідження емоційного інтелекту протягом останнього десятиліття показали важливість цього феномену у житті і професійній діяльності людини. Проте переведення розгляду емоційного інтелекту з наукової площини у площину популяризації, чому мимоволі сприяла і книга Д. Гоулмана [58], призвело до численних спроб створення і практичної реалізації програм з його розвитку. Більшість з цих програм не мають наукової основи і спрямовані на отримання комерційної вигоди від їх застосування.

Проте продовжуються наукові дослідження емоційного інтелекту саме в аспекті його розвитку. У науковій, переважно психологічній, літературі, запропоновано методики вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту та програми його розвитку [68; 204], а також вимоги до їх розробки [209]. Р. Робертс відзначає, що сфера освіти стає однією з найбільш перспективних галузей розвитку емоційних здатностей людини [84]. Розглянемо особливості і проблеми впровадження програм розвитку емоційного інтелекту в деяких з цих областей.

Широкомасштабне дослідження застосування програм розвитку емоційного інтелекту в школах США провели Дж. Меттьюс, Р. Робертс і М. Зейднер [209]. Вони наводять дані щодо застосування в цій країні у більш ніж 700 шкільних округів понад 150 програм, які вони називають програмами підвищення емоційної грамотності, або програмами для розвитку емоційної і соціальної компетентності. Спектр назв цих програм різний: «тренінг життєвих умінь», «соціальне усвідомлення», «вирішення соціальних проблем», «соціальна компетентність», «творче розв'язання конфліктів» тощо [8].

На думку Дж. Меттьюса, Р. Робертса і М. Зейднера, однією з найбільш успішних програм, що тісно пов'язані з розвитком емоційного інтелекту, є програма впровадження стратегій альтернативного мислення (Promoting Alternative Thinking Strategies, PATS) [209]. Вона містить послідовне втілення загальної емоційної освіти на різних рівнях, насамперед на дошкільному та молодшому шкільному рівні. Програма ґрунтується, перш за все, на формуванні соціальної та емоційної компетентності, здатності усвідомлювати емоції дітьми, і вже на цій основі формуються здатності ефективного вирішення міжособистісних проблем, запобігання жорстокості та агресії, зниження рівня емоційних і поведінкових проблем, а також розвиток самоповаги та ефективної взаємодії з однолітками. Програма містить когнітивну та тренінгову складові: спочатку вивчаються базисні емоції, такі як щастя або гнів, потім переходять до аналізу більш складних емоцій, зокрема гордості, ревності або вини. Тренінгова частина містить розгляд і обговорення 35 емоційних станів, при цьому діяльність учнів акцентується згідно з моделлю емоційного інтелекту, запропонованою Дж. Мейером, П. Селовеєм та Д. Карузо (див. п. 1.1), на позначенні і описі емоцій, оцінці основних емоцій у себе і в інших людей та на управлінні емоційними станами. Школярі навчаються ідентифікації та називанню емоцій, їх висловлюванню, контролю імпульсивної поведінки, розуміння оточуючих, комунікативним умінням, технікам вирішення проблем і позитивному ставленню до життя в цілому [8].

Відзначимо, що програма PATS неодноразово зазнавала рандомізованого контролю, який засвідчив ефективність запропонованих заходів з формування і розвитку емоційної компетентності та здатностей до усвідомлення, виявлення емоцій у себе та інших, до емпатії. Учні експериментальної групи демонстрували більш високий рівень здатностей до усвідомлення емоційних і соціальних проблем, емпатії, більш низький рівень агресивності і жорстокості, підвищення поваги до себе та інших, більшу ефективність у вирішенні соціальних проблем [209].

Дж. Меттьюз, Р. Робертс і М. Зайднер висувають низку вимог до розробки програм розвитку емоційного інтелекту. Такі програми повинні базуватися на серйозній теоретичній основі, а їх цілі – фокусуватися на основних компонентах емоційного інтелекту. Кожна програма має містити перелік ключових результатів навчання в галузі емоційної компетентності, які повинні продемонструвати учні. Вони підкреслюють, що такі програми мають бути інтегративними, спрямовуючи процес розвитку емоційного інтелекту на зміцнення інтелектуального, емоційного, соціального та фізичного здоров'я [209].

Якщо вести мову про теоретичну основу програми вдосконалення емоційного інтелекту, то, як зазначає С. Дерев'янка, вона найбільш доцільна в рамках гуманістичного, поведінкового і когнітивного напрямків [68].

У рамках гуманістичного напрямку на перший план виходять емоції, почуття, а не когнітивні висловлювання та оцінки. Тому програми розвитку емоційного інтелекту (емоційної компетентності) в межах цього напрямку мають бути спрямовані на стимулювання вираження почуттів, на ідентифікацію об'єктів, пов'язаних з почуттями. Результатом такого тренінгу може бути особистісне зростання, формування здатностей до саморегуляції і емпатії. Програма розвитку емоціонального інтелекту в межах поведінкового напрямку зосереджується на управлінні емоціями та їх вираженні шляхом формування позитивних стереотипів емоційної поведінки відповідно прийнятих у суспільстві зразків реагування на ситуацію. У тренінгу розвитку ЕІ, розробленому в рамках поведінкового напрямку, увага акцентується на способах управління емоціями і їх експресивному вираженні. Для когнітивного підходу характерним є навчання новим способам емоційного мислення, розгляд зразків аналізу емоцій для їх розуміння та управління ними. Кінцевою метою тренінгу є зміна способів мислення, які підтримують неадаптивну емоційну поведінку [68].

Системні характеристики тренінгу розвитку ЕІ, з урахуванням методологічних аспектів, розроблені С. Дерев'янка [68], подані у таблиці 1.3

Таблиця 1.3

Системні характеристики тренінга розвитку емоційного інтелекту

Методологічний напрям	Характер тренінгового впливу	Об'єкт тренінгового впливу	Мета тренінгового впливу
Гуманістичний напрям	Недирективний	Емоційний стан	Актуалізація здібностей до розуміння і управління емоційними станами
Поведінковий напрям	Директивний	Емоційна поведінка	Навчання прийомам управління емоційною поведінкою і експресивним реагуванням
Когнітивний напрям	Директивний	Емоційне мислення	Продуктування способів емоційного мислення

Запит в пошуковій системі Google на тему «Тренінг розвитку емоційного інтелекту» дав 120 000 результатів. Звичайно, не всі з цих результатів є власне тренінговими програмами з розвитку емоційного інтелекту, проте аналіз значної частини сайтів, посилання на які містяться в першій десятці сторінок відповіді на запит, підтверджує наявність значного масиву таких тренінгових програм. Причому значна частина з них стосується розвитку емоційного інтелекту школярів [161; 176; 175 тощо], але є й сайти, що містять тренінгові програми розвитку емоційного інтелекту педагогів та майбутніх педагогів [159]. Частина з цих програм присвячена розвитку емоційної компетентності, але вона розглядається як синонім емоційного інтелекту [135; 160; 174 тощо]. На жаль, більшість з цих сайтів становить собою комерційний проект без належного наукового обґрунтування.

Ту ж картину ми бачимо у відповідь на запит російською чи англійською мовами.

Як зазначає С. Дерев'янка, наявні спроби підвести під програми розвитку ЕІ переконливу теоретико-методологічну основу. Вона підкреслює, що хоча розвиток емоційного інтелекту найбільш доцільно проводити в рамках гуманістичного, поведінкового та когнітивного напрямків, у сучасній

психологічній практиці стає можливим використання різноманітних наукових теорій і підходів. До найбільш продуктивних методів розвитку ЕІ належать гра, арт-терапія, психогімнастика, поведінкова терапія, дискусійні методи, моделювання, програвання ролей, зворотний зв'язок, демонстрації, проектування [68].

Отже, науковцями різних країн, зокрема, вітчизняними психологами і педагогами, обґрунтовано й експериментально перевірено засоби розвитку складових емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Виділено основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид: наявність реакцій в особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість у процесі життєдіяльності, які можуть бути адекватними чи неадекватними; оцінка особистістю реакцій на предмети, об'єкти, ситуації інших людей; її здатностей: визначати роль емоцій у житті людини, виявляти емоції відповідно до ситуації або всупереч їй, контролювати свої емоції, розпізнавати й управляти емоціями інших людей, використовувати емоції для досягнення поставленої мети; рівень розвитку емоційної сфери можна вимірювати за конкретними методиками, про що свідчать експериментально перевірені психологічні дослідження; сам факт виділення в психологічній науці емоцій як особливого класу суб'єктивних переживань, відчуттів приємного чи неприємного ставлення людини до світу і до людей, до процесу й результату її практичної діяльності [92].

Насамкінець у цьому підрозділі розглянемо важливе для нашого дослідження співвідношення понять «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність».

Передовсім звернемося до нормативного визначення поняття «компетентність», що дається у Законі України «Про освіту» (2017 р.), і яке є родовим по відношенню до емоційної компетентності: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно

соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [90].

Як і для поняття «емоційний інтелект», до розуміння якого науковці пройшли тривалий і суперечливий шлях, для поняття «емоційна компетентність» немає усталеного визначення, яке б задовольняло всіх без винятку дослідників.

До наукового обігу це поняття у контексті психології розвитку ввела К. Саарні. Розглядаючи емоційну компетентність як єдність «Я» – ідентичності, характеру та історії розвитку, дослідниця подає ЕК як сукупність таких восьми здатностей:

- усвідомлення власних емоційних станів;
- здатність розрізняти емоції інших;
- здатність використовувати емоції і форми вираження, прийняті в даній культурі (або субкультурі);
- здатність симпатичного і емпатичного включення в переживання інших;
- здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власному поведінці;
- здатність долати негативні переживання, використовуючи стратегії саморегуляції;
- усвідомлення того, що структура і характер взаємин значною мірою визначається тим, яким чином емоції виражаються у взаєминах: безпосередністю, справжністю прояву, емоційної взаємності або симетрією у взаєминах;
- здатність бути емоційно адекватним [6, с. 81].

Поштовхом до більш зацікавленого розгляду цього поняття стала книга Д. Гоулмана [58], який виділив у структурі емоційної компетентності особистісну компетентність як здатність управління собою (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і соціальну компетентність як здатність до встановлення взаємостосунків (емпатія та соціальні навички). О. Лазуренко вказує, що виділені Д. Гоулманом структурні компоненти емоційної

компетентності відносяться не лише до емоційної сфери особистості, зокрема, «мотивація як спрямована активність особистості є специфічною складовою емоційної компетентності (на відміну від емоційного інтелекту) і саме мотиваційний блок зумовив виокремлення феномену емоційної компетентності» [120, с. 126]. Проте у моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана міститься мотиваційна складова, а емоційна компетентність входить до складу емоційного інтелекту. Сам дослідник часто ототожнює ці поняття, розглядає як синоніми.

Досить розповсюдженим серед зарубіжних дослідників є визначення емоційної компетентності як вміння розпізнавати емоції інших людей за їх зовнішніми проявами, здатність виражати власні емоції так, щоб інші люди розуміли їх, а також вміння керувати власними емоціями, справлятися зі стресами (О. Азлецька [2], С. Шабанов і А. Альошина [189]).

Еволюцію розуміння цього поняття ми бачимо у І. Андрєєвої. Спочатку ототожнюючи ці поняття [7], у більш пізніх публікаціях вона дає визначення емоційної компетентності, у якому помітна педагогічна складова: «Емоційна компетентність – сукупність знань, умінь і навичок, що дають змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації» [6, с. 85].

Г. Юсупова під емоційною компетентністю розуміє групу розвивальних здатностей до саморегуляції та регуляції інтерперсональних відносин шляхом розуміння власних емоцій і емоцій оточуючих [200]. Запропонований нею тест для визначення рівня розвитку емоційної компетентності, на думку Ю. Мединської, практично не викликає застережень [136, с. 16].

До структури емоційної компетентності, за Г. Юсуповою, входять чотири компоненти:

– саморегуляція (СамРег) – контроль імпульсів і управління емоціями, вираження емоцій, блокування негативних емоційних станів;

– регуляція взаємин (РегОтн) – соціальні навички, вміння будувати відносини з оточуючими;

– рефлексія (Реф) – самоусвідомлення, раціональне осмислення емоцій, виявлення власних мотивів;

– емпатія (Емп) – емоційно-когнітивна децентрація.

У роботах українських вчених теж спостерігаються різні підходи до визначення змісту емоційної компетентності та її структури. Так, І. Войціх у структурі емоційної компетентності майбутніх психологів виділяє п'ять компонентів [43]:

– когнітивний (вивчення циклу дисциплін теоретичного і практичного спрямування і формування здатності використовувати у самостійній теоретичній підготовці і практичній діяльності);

– діяльнісний (здатність до практичної діяльності у міжособистісних стосунках та прийнятті виважених рішень, що сприятиме їх мобільності у виконанні професійних функцій);

– особистісний (особистісні і професійно важливі якості та емоційна зрілість (на основі достатнього і високого рівня емоційного інтелекту);

– соціальний (емпатія та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальна компетентність);

– мотиваційний (позитивна мотивація до фахової діяльності, діалогічна готовність, безумовне прийняття іншого, особистісна рефлексія).

І. Матійків, визначаючи емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями як власними, так і інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються [134], виділяє у її структурі життєву позицію; рівень суб'єктивного контролю; управління своїми емоціями; тип мислення; тип мотивації; рефлексивні уміння; самооцінку; комунікативний потенціал; тип поведінки.

Два останні дослідження демонструють відхід від традиційної схеми виділення в емоційній компетентності структурних складових, що притаманні також емоційному інтелекту, розглядаючи емоційну компетентність як більш широке поняття.

Розділяє поняття «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність» і С. Дерев'янку, розглядаючи емоційну компетентність як більш широке поняття, як результат розвитку емоційного інтелекту, а емоційний інтелект – як засіб формування емоційної компетентності [66].

Більшість названих дослідників має спільну позицію стосовно можливості формування емоційної компетентності, вказуючи на певний вплив генетично обумовлених чинників. Тобто формування емоційної компетентності визначається оточенням особистості та освітнім середовищем, вплив якого дуже помітний в даному аспекті.

В. Борисенко, аналізуючи визначення і структури емоційної компетентності у роботах різних дослідників, робить висновок, що спільним для всіх цих визначень і структур є чотири компоненти емоційної компетентності: регулювання людиною власних емоцій (саморегуляція емоцій); розпізнавання емоцій інших людей; емпатія; рефлексія [21]. Але враховуючи специфіку свого дослідження, вона доповнює цю структуру комунікативним потенціалом (вербальне і невербальне вираження емоцій).

Продовжуючи розгляд понятійного конструкту «емоційна компетентність», вкажемо на взаємозв'язок між емоційним інтелектом і загальними професійними компетентностями, поданими в програмі TUNING [214].

Серед загальних компетентностей, сформульованих розробниками програми, виділимо насамперед ті, що пов'язані зі спілкуванням та рефлексією:

- здатність адаптуватися до нових ситуацій;
- робота в команді;
- міжособистісні вміння;
- вміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі;
- увага до відмінностей та впливу культури;
- вміння працювати автономно;
- дотримання етики;
- усне та письмове спілкування рідною мовою.

Звичайно, ці компетентності необхідно сформувати у майбутніх педагогів вищої школи. Разом з тим, подана вище структура емоційного інтелекту показує, що у термінах компетентностей її компоненти можна сформулювати так: а) здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); в) здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). Сформульовані таким чином, елементи емоційного інтелекту входять до структури інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи і на цій основі можна сформулювати відповідні результати навчання, що підлягають виявленню, вимірюванню і оцінюванню.

На підставі розгляду цих досліджень емоційної компетентності, дамо власне визначення емоційної компетентності педагога вищої школи, ґрунтуючись на родовому понятті «компетентність» та трьох механізмах функціонування емоційного інтелекту: *емоційна компетентність педагога вищої школи – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача в емоційній сфері, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до ідентифікації та виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та емоцій студентів (невербальне сприйняття або емпатія), до регуляції емоцій (власних та студентів), до використання емоцій у мисленні і педагогічній діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація).*

Таким чином, важке й суперечливе утвердження сутності емоційного інтелекту, необхідності пошуку дидактичної платформи щодо його розвитку в майбутніх педагогів вищої школи поступово привело до необхідності оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності.

Постановка проблеми розвитку емоційного інтелекту в майбутніх викладачів закладів вищої освіти дала змогу виокремити головні завдання дослідження, виконання яких детерміновані метою цієї наукової роботи.

Висновки до першого розділу

1. Теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури, навчально-методичної документації дав змогу визначити роль і місію емоційного інтелекту в загальній картині професійно-педагогічної діяльності викладачів університетів та вищих навчальних закладів. Дано визначення емоційного інтелекту як здатності ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними; здатності, яка дозволяє знизити стрес, навчитися ефективному спілкуванню, подоланню перешкод і вирішенню конфліктів. Таке розуміння емоційного інтелекту спирається на класичні праці Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо тощо. Доведено, що він має характер наскрізної, професійно детермінуючої якості, а процес його розвитку – завданням, що має актуально-перспективний характер.

2. Користуючись результатами досліджень багатьох сучасних фахівців, що вивчали різні аспекти викладацької діяльності та процес професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, зроблено висновок, що вона має полівекторний психолого-педагогічний характер з виділенням специфічного емоційного компонента, а її результат визначається неоднозначною за кількістю та якістю сукупністю особистісних і професійних характеристик, які постійно зазнають модифікацій та оновлення.

3. Доведено, що розуміння діяльності викладача вищої школи, його особистісних і фахових характеристик багато в чому детерміновано обраною парадигмою або науковим підходом (компетентнісним, діяльнісним, функціональним, професіографічним тощо), а також особливостями спеціалізації, в якій викладач реалізує професійну діяльність. Аналіз змісту

документів, що регламентують трудову діяльність викладача, свідчить про їх суперечливість і невідповідність цільовим орієнтирам національних програм. Включене спостереження, бесіди з носіями емоційного інтелекту – усе це виявило незадоволеність нинішнім станом власної професійної та життєвої самореалізації викладачів, потребу розвитку емоційного інтелекту як у діючих професіоналів, так і в майбутніх педагогів вищої школи.

4. У розділі виділено три механізми функціонування емоційного інтелекту (емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми). наявність яких ми розглядаємо як основу для розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи:

Перший механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на прямий зв'язок емоційної лабільності людини від частоти і амплітуди змін емоційних станів, які є домінуючими у неї на даний момент. Реалізація першого механізму функціонування емоційного інтелекту вказує на необхідність створення особливого, «емоційно забарвленого» навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище дає змогу розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладачів у різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності.

Другий механізм функціонування емоційного інтелекту, спираючись на розвинену емоційність майбутніх педагогів вищої школи, сприяє формуванню вираженої уваги до почуттів, здатності до їх розрізнення і емоційної саморегуляції. З метою найбільш сприятливої реалізації цього механізму функціонування емоційного інтелекту необхідно створити умови для відкритості емоційних переживань у навчальному процесі, що забезпечить формування здатності співпереживання іншим людям, розумінню глибини їх почуттів, створить можливості оперативної оптимізації власного емоційного стану і протистояння невдачам і занепокоєнням.

Показано, що задіяння третього механізму забезпечується символічною репрезентацією емоцій, залученням стратегій саморегуляції, які дають змогу керувати емоціями, набуттям майбутніми педагогами вищої школи певних моторних навичок (наприклад, сугестивне освоєння певного набору жестів, які забезпечують безвербальне керування навчальним процесом та поведінкою студентів, або певним чином емоційно забарвлена інтонована мова, що забезпечує вербальне керування навчальним процесом).

Узагальнивши різноманіття тлумачень емоційного інтелекту, конкретизовано їх у вигляді авторського визначення: емоційний інтелект педагога – це особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду викладача, яка реалізується у процесі науково-педагогічної діяльності у вигляді комплексу здатностей до розпізнавання і розуміння як власних емоцій, так і емоцій студентів і колег-викладачів та управління ними.

5. Ґрунтуючись на родовому понятті «компетентність» та трьох механізмах функціонування емоційного інтелекту, подано авторське визначення емоційної компетентності педагога вищої школи: емоційна компетентність педагога вищої школи – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача в емоційній сфері, що дозволяє йому у професійній діяльності бути здатним до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та студентів (невербальне сприйняття або емпатія), до регуляції емоцій (власних та студентів), до використання емоцій у мисленні і педагогічній діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація).

Розглянуто співвідношення понять «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність». Показано, що дослідження вітчизняних науковців демонструють відхід від традиційної схеми виділення в емоційній компетентності структурних складових, що притаманні також емоційному інтелекту, розглядаючи емоційну компетентність як більш широке поняття, як результат розвитку емоційного інтелекту, а розвиток емоційного інтелекту як засіб формування емоційної компетентності. Встановлено, що більшість

дослідників мають спільну позицію стосовно можливості розвитку емоційного інтелекту, формування емоційної компетентності, вказуючи на певний вплив генетично обумовлених чинників.

6. Науковцями різних країн, зокрема, вітчизняними психологами і педагогами, обґрунтовано й експериментально перевірено засоби розвитку складових емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Виділено основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид: наявність реакцій в особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість у процесі життєдіяльності, які можуть бути адекватними чи неадекватними; оцінка особистістю реакцій на предмети, об'єкти, ситуації інших людей; здатність визначати роль емоцій у житті людини; здатність виявляти емоції відповідно до ситуації або всупереч їй; здатність особистості контролювати свої емоції; здатність особистості розпізнавати й управляти емоціями інших людей; здатність особистості використовувати емоції для досягнення поставленої мети; рівень розвитку емоційної сфери можна вимірювати за конкретними методиками, про що свідчать експериментально перевірені психологічні дослідження; сам факт виділення в психологічній науці емоцій як особливого класу суб'єктивних переживань, відчуттів приємного чи неприємного ставлення людини до світу і до людей, до процесу й результату її практичної діяльності. Аналіз розробленості у науковій теорії проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти, узагальнення досвіду їхньої професійної підготовки в Україні, а також аналіз нормативних документів, що визначають зміст цієї підготовки, засвідчили актуальність зазначеної проблеми, проте виявили відсутність її системних досліджень.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [29; 30; 35; 39].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У другому розділі розкрито теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача; подано авторську концепцію, організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача.

2.1. Теоретико-методологічне підґрунтя розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти є поліаспектною науковою проблемою, для вирішення якої необхідно розглянути філософські погляди на проблему мислення і інтелекту взагалі, загальнонаукові підходи до розгляду проблеми, психолого-педагогічні теорії і концепції, які можуть бути ефективно використані для розвитку емоційного інтелекту, узгоджене поєднання форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, тобто методичне забезпечення цієї підготовки. Тому теоретико-методологічне підґрунтя розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи розглядалося на трьох рівнях: теоретико-методологічному, психолого-педагогічному та методичному.

Важливе значення для нашого дослідження у методологічному плані відіграла концепція розвитку емоційного інтелекту педагога вищої школи. Перш ніж звернутися до її основних положень, відзначимо, що за Є. Бондаревською та С. Кульневич «Концепція – це система поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних визначальним задумом, провідною ідеєю» [20, с. 216]. Ці ж автори конкретизують поняття концепції

стосовно педагогічних досліджень: «Концепція в педагогіці – це основоположний задум, ідея педагогічної теорії, яка вказує спосіб побудови системи засобів навчання і виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів, Вона й подає стратегію педагогічної діяльності, визначає розробку відповідних теорій» [там само, с. 216].

Концепція дослідження ґрунтується на усвідомленні процесу розвитку емоційної компетентності майбутнього педагога вищої школи як важливого компонента сучасної професійної освіти, що дає змогу сформуванню викладача як конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчої педагогічної праці, та визначає теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та методичні засади цієї підготовки.

Розроблена у дослідженні концепція розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження.

Теоретико-методологічний концепт складають загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки загалом, зокрема, філософські положення про діяльність як спосіб людського буття, про особистість як суб'єкта діяльності й взаємовідносин; філософська концепція складної, багаторівневої будови інтелекту, а також теоретичні концепції, що застосовні до всіх або до більшості наукових дисциплін: системний підхід у його застосуванні до професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, моделювання процесу розвитку емоційного інтелекту.

У Тлумачному словнику української мови поняття «діяльність» має три значення:

- 1) застосування своєї праці до чого-небудь;
- 2) функціонування, діяння органів живого організму;
- 3) виявлення сили, енергії чого-небудь [166].

Тобто, для цих визначень діяльності у буденному значенні цього слова узагальнюючим буде виявлення будь-якої активності.

З філософської точки зору, діяльність є однією з фундаментальних категорій, що визначається як особлива форма активного ставлення людини до зовнішнього світу, зміст якої становить доцільна зміна та перетворення світу [150]. Схоже за загальністю визначення ми знаходимо у Л. Буєвої: «У загальнофілософському плані людська діяльність є соціальною формою руху матерії, способом існування і розвитку суспільства та окремої людини» [24, с. 62]. Проте така загальність тлумачення феномену діяльності не заважає виділити в її структурі загальні компоненти, якими є суб'єкт цілеполягання, предмет діяльності, засоби діяльності і її продукт (результат). Предмет, засоби і продукти діяльності пов'язані між собою певними зв'язками, які у філософському дискурсі розглядаються як основні закономірності світобудови у вигляді законів природи і суспільства [там само].

М. Каган з переконливою образністю стверджує, що «діяльність – різноплановий процес створення суб'єктом умов для власного і суспільного існування і розвитку, процес перетворення соціальної реальності відповідно до особистісних і суспільних потреб, цілей і завдань. У діяльності людина відкриває своє особливе місце в світі і стверджує себе як суспільна істота. Тому відповіді на питання «Що таке людська діяльність?» – означає визначити, що становить собою сама людина» [103, с. 5–6]. Для розуміння особливостей педагогічної діяльності важливим є виділення М. Каганом чотирьох базових видів діяльності: перетворювальна (зміни в світі, створення чи руйнування чогось); пізнавальна (добування або засвоєння знань, розвиток здібностей); комунікативна (передавання інформації, спілкування); ціннісно-орієнтаційна (виховання) [там само]. Адже очевидно, що саме вона містить всі ознаки вказаних видів діяльності, що вказує на її складність, значення для життя суспільства і необхідність всебічної підготовки до її належного здійснення.

До загальних принципів пізнання належать також загальнонаукові принципи *детермінізму, відповідності та доповняльності*.

Принцип детермінізму у нашому дослідженні виявляється у формі причинно-наслідкових зв'язків (умова → явище). Це означає, що за основу

приймаються зміни в цілях, змісті, формах, методах і засобах професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, пов'язані з необхідністю забезпечення належного рівня розвитку його емоційного інтелекту. Підкреслимо, що в сучасній педагогіці на сьогодні широко представлений термін «умови». У нашому дослідженні йдеться про організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Більш детально це питання буде розглянуто у наступному підрозділі.

Принцип відповідності означає наступність, спадкоємність наукових теорій. Здобуті раніше і обґрунтовані знання не відкидаються дослідниками повністю, вони певним чином «успадковуються», змінюється (як правило, звужується) сфера їхнього застосування. Наступність, як одна із рис критичного стилю мислення дослідника, протистоїть нігілістичному ставленню до досвіду попередників та запереченню їхніх цінностей [157, с. 14].

Принцип доповняльності в педагогіці вказує на необхідність врахування і подолання пізнавальних бар'єрів, існування яких зумовлено наявністю діалектичного поєднання закономірностей розуміння та закономірностей нерозуміння. Як вказують А. Коржуєв та В. Попков, вказані закономірності «...складають нерозривний конструкт, єдність протилежностей, співіснують на різних рівнях, доповнюють одна одну, і розрив, що спостерігається між ними в конкретній практиці педагогічного дослідження і практиці навчання ... згубний» [157, с. 83]. Особливе значення такі пізнавальні бар'єри, точніше, їхня фіксація та подолання, мають для розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Відзначимо, що теоретико-методологічний концепт дослідження відповідає першим двом рівням методології, виділеним Е. Юдіним [199] – філософському та загальнонауковому.

Психолого-педагогічний концепт містить психолого-педагогічні концепції навчання, основні положення яких стосуються розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи: концепція методів навчання (І. Лернер, М. Скаткін), діяльнісний підхід і теорія планомірно-поетапного

формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна тощо), концепція особистісно зорієнтованого навчання, компетентністний (В. Байденко, І. Драч, Л. Ващенко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Маслов, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татур, А. Хуторський, С. Шишов тощо), контекстний (А. Вербицький), акмеологічний (А. Деркач, Н. Кузьміна тощо) підходи. До цього психолого-педагогічного концепту також входить комплекс принципів навчання: наочності, науковості і доступності, усвідомленості та активності, систематичності і послідовності, міцності знань, зв'язку теорії з практикою, гуманістичної орієнтації освіти, інформатизації освіти, цілісності освітнього процесу, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів під час організації їхньої діяльності.

Концепцію «навчання через діяльність» вперше запропонував американський вчений Д. Дьюї, який визначив основні принципи діяльнісного підходу в навчанні:

- врахування інтересів учнів;
- учіння через навчання мисленню і дії;
- пізнання і знання як наслідок подолання труднощів;
- вільна творча робота і співпраця [80].

Концепція навчання Д. Дьюї, якій він дав назву «інструменталізм», ґрунтувалася на тому, що у навчанні необхідно реалізувати єдність навчальної, трудової та ігрової діяльності. Досвідом і знанням учень повинен опановувати в ході взаємодії з навчальним середовищем, під час знаходження відповідей на складні питання, виготовлення різних матеріальних об'єктів [там само].

У радянському психолого-педагогічному дискурсі діяльнісний підхід до навчання ґрунтувався на психологічній теорії діяльності, розробленій у працях Л. Виготського, А. Леонтьєва, Д. Ельконіна, П. Гальперіна, В. Давидова тощо. Згідно з цим підходом, розвиток особистості у навчальному процесі забезпечується насамперед формуванням універсальних навчальних дій, які є основою освітнього і виховного процесу. Діяльнісний підхід до розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи означає, що у фокусі

навчання знаходиться особистість магістранта, її мотиви, цілі, потреби, а умовою самореалізації особистості є особливо організована навчальна діяльність. Отже, застосування діяльнісного підходу до розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи передбачає мотивацію такого навчання, створення емоційно забарвленого освітнього середовища, в якому розгортається ця діяльність, забезпечення усвідомлення студентом мети – розвитку емоційного інтелекту, та знаходження шляхів та засобів її досягнення (тобто оптимально організовувати свою діяльність), допомагати магістранту сформувати у себе вміння самоконтролю над своїми емоціями, здатності до емпатії, вміння оцінювати емоційні стани інших і застосовувати сформовану емоційну компетентність у професійній діяльності.

Важливе значення в дослідженні відіграли також контекстний, компетентнісний, акмеологічний підходи.

Контекстний підхід, розроблений А. Вербицьким, особливе значення відводить контексту професійної підготовки майбутніх фахівців. З психологічної точки контекст визначають через поняття «ситуація», як систему умов, що спонукають суб'єкта і опосередковують його активність [28]. Тобто, розглядаючи процес підготовки майбутнього педагога вищої школи, в контекст будемо включати і навчальне середовище, і самого майбутнього педагога, і викладачів та магістрантів, з ким він вступає в комунікацію (навчальну взаємодію). Контекстне навчання складається з трьох базових форм діяльності: академічної (навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і семінарів); квазіпрофесійної (ділова гра, спецкурси); навчально-професійної (виробнича практика, дипломне і курсове проектування).

Визначальним поняттям компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців та загалом до освіти є поняття «компетентність». Компетентнісний підхід передбачає формування інтегральної компетентності, яка, у свою чергу, містить спектр загальних і фахових компетентностей фахівців. Перевірка засвоєності інтегральної, загальних і фахових компетентностей відбувається у вигляді контролю досягнення відповідних

результатів навчання. Характеризуючи компетентнісний підхід, І. Драч вказує, що його « ... основними ознаками є поєднання особистісної та діяльнісної орієнтацій в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь та навичок, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях» [72, с. 45].

Компетентнісний підхід знайшов своє втілення у законодавчій базі вищої освіти, зокрема у Законах «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), у Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) і в інших нормативних документах. На компетентнісному підході ґрунтується розробка Державних стандартів вищої освіти фахівців всіх галузей, освітніх програм та навчальних планів.

У нашому дослідженні важливим моментом є зв'язок між емоційним інтелектом та його структурою з компетентностями, які необхідно сформувані у майбутніх педагогів вищої школи. Зокрема, як було показано у п. 1.2, структурними компонентами емоційного інтелекту є: ідентифікація і виявлення емоцій (власних (вербальне або невербальне); інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); регуляція емоцій (власних та інших людей); використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). Виділена таким чином структура емоційного інтелекту показує, що у термінах компетентностей її компоненти можна сформулювати так: здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). Сформульовані таким чином, елементи емоційного інтелекту входять до структури інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи, і на цій основі можна сформулювати відповідні результати навчання, що підлягають виявленню, вимірюванню і оцінюванню.

Акмеологічний підхід розроблений у дослідженнях Б. Ананьєва, А. Деркача [69], Н. Кузьміної [115] тощо. Предмет акмеології – творчий потенціал людини, закономірності та умови досягнення суб'єктом діяльності різних рівнів розкриття творчого потенціалу, вершин самореалізації. Таким чином, акмеологічний підхід до розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи означає формування у нього компетентностей, які забезпечують можливість успішної самореалізації у викладацькій діяльності. Завдання викладачів – прищепити у магістрантів прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю, бо це основні фактори досягнення стану «акме» (у нашому випадку – вершини професіоналізму викладача вищої школи), та допомогти студентам у їх формуванні.

Як зазначає Н. Кузьміна, «основоположним принципом при розробці акмеологічних методів навчання та діагностики досягнутих успіхів і невдач є принцип, що включає в себе пошук закономірностей, механізмів, умов і факторів, що сприяють досягненню професіоналізму або перешкоджають цьому» [115, с. 8]. У нашому дослідженні визначення цих показників здійснювалося на основі методу порівняльного акмеологічного аналізу систем діяльності викладачів вищої школи, а також майбутніх викладачів вищої школи з виявленням вищого і нижчого показників продуктивності їхньої діяльності (А. Деркач, Н. Кузьміна). Застосування порівняльного акмеологічного аналізу в ході навчальних занять та асистентської практики надало можливість виявити системи показників і параметрів, що відповідають еталонному рівню професіоналізму викладача вищої школи.

Серед дидактичних принципів, наведених у концепті, звернемо увагу, насамперед, на принцип гуманістичної орієнтації освіти. Як зазначають В. Краєвський та А. Хуторської, цей дидактичний принцип є головним і системоутворювальним [113]. Його значення визначається тим, що він « ... передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток тих здібностей особистості, які потрібні їй, і суспільству: залучення до активної участі в житті, поєднання буття індивідуальної людини з культурою. При цьому

важливою характеристикою освітнього процесу мають бути доброзичливе ставлення один до одного його учасників, повага до особистості» [там само, с. 83].

У процесі дослідження нами були застосовані спеціальні принципи навчання, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти:

1. Принцип діяльності – полягає в тому, що формування емоційної компетентності магістранта відбувається шляхом багаторазового виконання різноманітних емоційно забарвлених видів навчальної діяльності, що сприяє успішному формуванню комплексу його емоційних здатностей.

2. Принцип контекстності – означає наповнення професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи різними видами контекстної діяльності: навчання академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, власне професійна діяльність.

3. Принцип системності – передбачає формування у магістрантів системного уявлення про майбутню професійну діяльність, про роль і місце емоційної компетентності у цій діяльності.

4. Принцип емоційної варіативності – передбачає формування у майбутніх педагогів вищої школи здатностей до адекватного прийняття рішень у ситуаціях вибору, їхньої підготовки до подолання стресоутворюючих педагогічних бар'єрів, формування здатності до систематичного перебору варіантів і вибору серед них оптимального.

Особливе місце в концепті займають теорії емоційного інтелекту, зокрема модель Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо, модель Р. Бар-Она та модель Д. Гоулмана.

Для формування основних положень психолого-педагогічного концепту були розглянуті численні дослідження, присвячені підготовці викладача вищої школи, (О. Гура, І. Дичківська, І. Драч, В. Краєвський, О. Крисанова, С. Ніколаєнко, О. Пехота, Л. Подимова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко, Т. Сущенко, А. Хуторської тощо), а також визначено законодавчий базис для

здійснення такої підготовки, який складають положення й вимоги державних нормативно-правових документів щодо освіти. До них, насамперед, належать Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018 р.) тощо.

Методичний концепт складають форми, методи, засоби і технології, що застосовуються у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, методи дослідження, а також методи оцінювання рівнів розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Психолого-педагогічний і методичний концепти відповідають третьому і четвертому рівням методології (за Е. Юдіним) – конкретно-науковому та технологічному.

Провідна ідея полягає у реалізації трикомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів його функціонування:

1. Емоційність сама по собі;
2. Фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями);
3. Спеціалізовані центральні механізми.

Перший механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на необхідність створення особливого, «емоційно забарвленого» навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище дає змогу розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладачів у різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності. Тобто, таким середовищем постає емоційно забарвлене контекстне навчання майбутній професії. Особливого значення у такому контекстному навчання набувають проблемні педагогічні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю.

Другий механізм функціонування емоційного інтелекту передбачає суб'єкт-суб'єктний характер організації контекстного навчання, за якого викладач стає фасилітатором, поєднуючи у собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу. Разом з тим, у процесі такого навчання необхідно задіювати механізми негативного впливу окремих особистостей на студентів, поступово навчаючи їх протистояти таким впливам.

Третій механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на його особливість і окремішність, його відміну від інших видів інтелекту. Задіяння цього механізму забезпечується символічною репрезентацією емоцій, залученням стратегій саморегуляції, які дають змогу керувати емоціями, набуттям майбутніми педагогами вищої школи певних моторних навичок (наприклад, сугестивне освоєння певного набору жестів, які забезпечують безвербальне керування навчальним процесом та поведінкою студентів, або певним чином емоційно забарвлена інтонована мова, що забезпечує вербальне керування навчальним процесом).

Реалізація провідної ідеї дослідження передбачає:

1) оновлення змісту професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи шляхом розроблення освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», навчального плану, навчальних програм дисциплін, навчально-методичних матеріалів, які мають враховувати аспект розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи;

2) використання трирівневої структури розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, що створює умови для відповідної теоретичної підготовки студентів (перший рівень); набуття ними практичних умінь та досвіду здійснення емоційно забарвленої педагогічної діяльності в процесі навчання (другий рівень); формування у магістрантів особистого досвіду роботи зі студентами, (третій рівень);

3) організацію емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища в умовах квазіпрофесійної діяльності магістрантів, що передбачає наближення форм організації освітньої діяльності майбутніх педагогів вищої

школи до форм їх професійної діяльності з метою імітації тих елементів педагогічної праці, які їм доведеться виконувати в майбутньому;

4) використання в процесі професійної підготовки методів, форм і засобів навчання, які сприяють залученню студентів до емоційно забарвленої пошукової діяльності під час аудиторної та позааудиторної форм роботи;

5) підвищення ролі самостійної роботи студентів в освітньому процесі шляхом їх залучення до проектної, тренінгової, квестової діяльності.

6) застосування акмеологічного методу порівняння різних систем діяльностей викладачів різних рівнів ефективності з метою вироблення елементів авторської системи діяльності майбутнього педагога вищої школи.

Таким чином, розроблена у дослідженні концепція розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження.

Теоретико-методологічний концепт складають загальні принципи пізнання (детермінізму, відповідності та доповняльності) і категоріальний апарат науки загалом, зокрема, філософські положення про діяльність як спосіб людського буття, про особистість як суб'єкт діяльності й взаємовідносин; філософські положення щодо мислення й інтелекту та його розвитку, а також теоретичні концепції, що застосовні до всіх або до більшості наукових дисциплін: системний підхід у його застосуванні до професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, моделювання процесу розвитку емоційного інтелекту.

Психолого-педагогічний концепт містить психолого-педагогічні концепції навчання, основні положення яких стосуються розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи: концепція методів навчання (І. Лернер, М. Скаткін), діяльнісний підхід і теорія планомірно-поетапного формування розумових дій, концепція особистісно зорієнтованого навчання, компетентнісний, контекстний, акмеологічний підходи. До цього психолого-педагогічного концепту також входить комплекс дидактичних принципів

навчання: наочності, науковості і доступності, усвідомленості та активності, систематичності і послідовності, міцності знань, зв'язку теорії з практикою, гуманістичної орієнтації освіти, інформатизації освіти, цілісності освітнього процесу, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів під час організації їхньої діяльності. Головним і системоутворюючим серед цих принципів є принцип гуманістичної орієнтації освіти. Крім того, у концепції виділені також і спеціальні принципи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи: діяльності, контекстності, емоційної варіативності та системності.

Особливе місце в концепті займають теорії емоційного інтелекту, зокрема модель Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо, модель Р. Бар-Она та модель Д. Гоулмана. В рамках даного концепту узагальнено численні дослідження, присвячені підготовці викладача вищої школи, (О. Гура, І. Дичківська, І. Драч, О. Крисанова, С. Ніколаєнко, Л. Подимова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко, Т. Сущенко, А. Хуторської, О. Шапран, тощо), а також визначено нормативну основу для здійснення такої підготовки.

Методичний концепт складають форми, методи, засоби і технології, що застосовуються у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, методи дослідження, а також методи оцінювання рівнів розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Провідна ідея дослідження полягає у реалізації трикомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Розроблена концепція підготовки майбутніх педагогів вищої школи послужила надійним теоретико-методологічним підґрунтям для виділення і обґрунтування організаційно-методичних умов та структурно-функціональної моделі цієї підготовки, до розгляду яких ми і перейдемо у наступних пунктах розділу.

2.2. Організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Як зазначено у концепції розвитку інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, принцип детермінізму у нашому дослідженні виявляється у формі причинно-наслідкових зв'язків (умова → явище). Це означає, що сукупність необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов повинна забезпечувати реалізацію «явища» – необхідний рівень розвитку емоційного інтелекту у майбутніх педагогів вищої школи. У той же час на розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи у процесі їх професійної підготовки можуть впливати різні чинники та умови. Ми поставили за мету виділення цих умов, для цього необхідно розглянути зміст понять «чинник», «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови».

У тлумачному словнику української мови поняття чинник визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис. Вказується, що синонімом цього слова є фактор [114]. У словнику «Всеслова» дається аналогічне визначення, проте підкреслюється, що ця рушійна сила може визначати не тільки характер процесу, але й окремі його межі [27]. З урахуванням специфічних особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи нами виділені такі чинники: соціальне замовлення та вимоги до професійної підготовки педагогів вищої школи, рівень готовності викладачів здійснювати таку підготовку, власне особливості емоційного інтелекту, освітнє середовище, в якому відбувається його розвиток, зміст і організація навчального процесу тощо.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено анкетування викладачів і магістрантів Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) та Запорізького національного університету на предмет вивчення значущості впливу виділених груп чинників на професійну підготовку майбутніх педагогів вищої школи (рис. 2.1, 2.2).

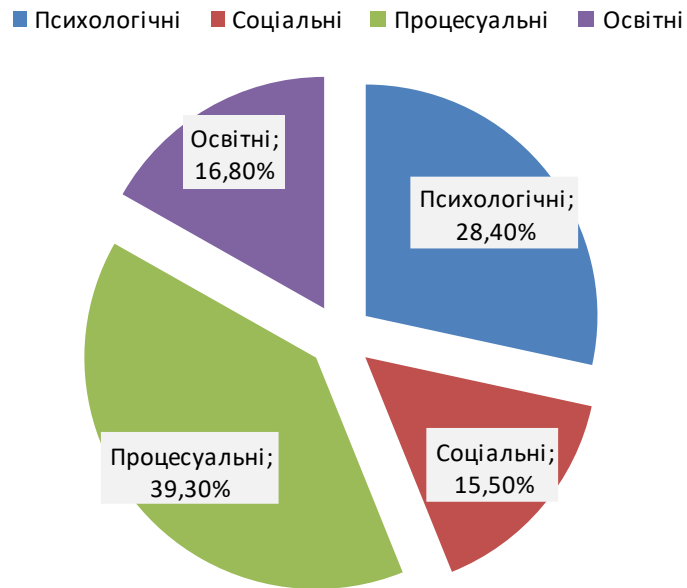


Рис. 2. 1. Вплив чинників на професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти. (Результати опитування студентів).

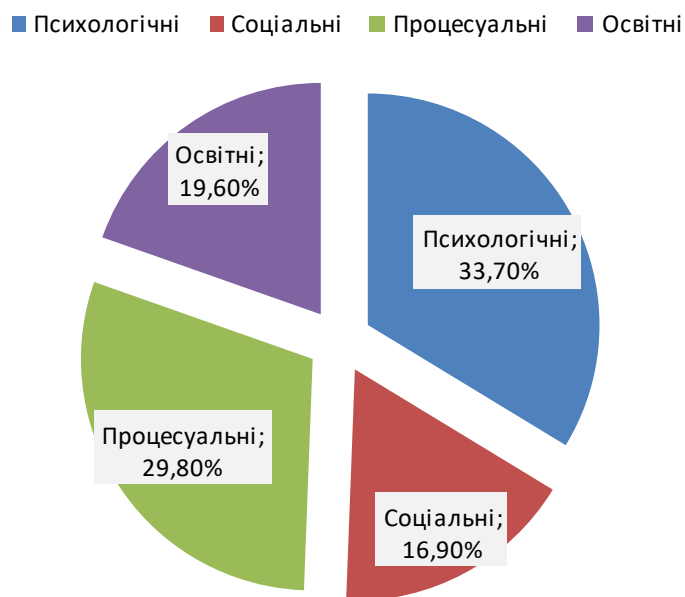


Рис. 2. 2. Вплив чинників на професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти. (Результати опитування викладачів).

У опитуванні взяли участь 35 студентів 1 курсу магістратури спеціальності «Педагогіка вищої школи» і 12 викладачів. Отримані результати анкетування викладачів і магістрантів засвідчили переважну роль

психологічних чинників, пов'язаних з властивостями емоційного інтелекту, та особливостей організації навчального процесу (процесуальні чинники). Характерною є однаковість викладачів і студентів у наданні переваги саме цим групам чинників (рис. 2.1, 2.2).

Проте між думками викладачів і студентів стосовно цих двох груп чинників виявлена суттєва відмінність: тоді як викладачі віддають перевагу психологічним чинникам (33,7% порівняно з 29,8% частки, що припадає на процесуальні чинники), майбутні педагоги вищої школи віддали перевагу процесуальним чинникам (39,3% порівняно з 28,4% частки, що припадає на психологічні чинники).

Показовою є недооцінка освітнього чинника обома категоріями респондентів, точніше, викладачі у анкетах вказують на зростаючу роль мотиваційного компонента (психологічні чинники), а студенти – на зростаючу роль практичної складової їхньої професійної підготовки (процесуальні чинники).

Аналіз даних, наведених на рис. 2.1, 2.2, показує, що в процесі підготовки майбутніх педагогів вищої школи необхідно в комплексі враховувати виявлені чинники, так як кожен з них має певний вплив на формування у студентів інтегральної професійної компетентності, до складу якої входять і елементи емоційного інтелекту.

У рамках компетентнісного підходу до фахової підготовки фахівців, який є домінуючим у теорії й методиці професійної освіти, серед напрямків, що найбільш інтенсивно розвиваються, є виявлення, обґрунтування і перевірка організаційно-педагогічних умов, виконання яких забезпечує досягнення належного рівня сформованості тієї чи іншої якості фахівця.

Насамперед, звернемося до тлумачення терміна «умова».

Аналіз вживання цього терміна показує його багатозначність та багатоаспектність. Про це свідчать визначення цього поняття у філософських. Зокрема, у філософському словнику за редакцією В. Шинкарука «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до

тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [177, с. 703]. Більш звужено, проте все ще з високим рівнем загальності, тлумачиться це поняття в психології – як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [111, с. 206]. Тому будемо розглядати значення цього терміна у контексті нашого дослідження. Так, у Академічному тлумачному словнику української мови у нашому випадку більш коректним є визначення умови як необхідної обставини, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [166]. На думку Н. Тверезовської, «умова – це зовнішнє стосовно предмета різноманіття об'єктивного світу». Дослідниця вказує, що розрізняють необхідні і достатні умови. «Необхідні умови наявні тоді, коли виникає якась дія. Достатні – неодмінно викликають дану дію» [171, с. 91]

Проблему умов саме у її педагогічному аспекті досліджували В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Басараб, О. Бражнич, А. Литвин, А. Найн, О. Назарова, Н. Яковлева, Н. Іпполітов, Б. Купріянов, О. Пехота тощо.

У таблиці 2. 1 наведено комплекс визначень вченими поняття «педагогічні умови».

Таблиця 2.1

Визначення поняття «педагогічні умови»

Автор	Визначення поняття «педагогічні умови»
В. Андреев [5, с. 124]	Результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення навчальних цілей
Ю. Бабанський [11]	Чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи
В. Басараб [8]	Складники педагогічного процесу, від яких залежить організація навчально-виховного середовища, де відбувається діяльність викладача та студента й реалізуються заплановані завдання
О. Бражнич [22]	Є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети
А. Литвин, О. Мацейко [123]	Комплекс спеціально спроектованих чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників.

<i>Продовження Таблиці 2.1</i>	
А. Найн [144]	Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань.
О. Назарова [143]	Сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на вирішення дослідницьких завдань
Л. Карпенко [114, с. 97]	Певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості.
Н. Іпполітова, Н. Стерхова [101, с. 11]	Один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний та процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.
В. Манько [130, с. 159]	Взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності.
О. Пехота [155]	Система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети.

Зазначимо, що науковці підкреслюють важливість дотримання педагогічних умов, адже вони «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, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [123, с. 56]

Аналіз наведених визначень поняття «педагогічні умови» показав, що їх можна звести до таких груп:

1. Педагогічні умови є одним із конструктивних компонентів освітньої системи (В. Басараб, Н. Іпполітова, Н. Стерхова, О. Пехота тощо).

2. Сукупність об'єктивних можливостей вирішення освітніх завдань, або, іншими словами, сукупність заходів педагогічного процесу (В. Бражнич, А. Найн, О. Назарова, В. Андреев тощо).

3. Чинники, що впливають на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу (Л. Карпенко, А. Литвин, О. Мацейко тощо).

Поняття «організаційно-педагогічні умови», крім наведених вище особливостей, характерних для педагогічних умов, містить організаційний (управлінський) компонент. І. Підласий, розглядаючи організацію як педагогічну категорію, визначає її як «...впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [156, с. 25]. У дисертаційному дослідженні ми застосували поняття «організаційно-педагогічні умови» з огляду на те, що їх основною функцією постає організація таких заходів впливу, які забезпечують науково обґрунтоване цілеспрямоване управління розвитком емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Таким чином, під організаційно-педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи ми розуміємо комплекс необхідних і достатніх різнопланових (зовнішніх і внутрішніх) соціально-педагогічних і дидактичних чинників, що забезпечують стабільний (запланований) розвиток цього елемента освітньої системи.

Обґрунтовуючи організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, ми спиралися на дослідження А. Литвина та О. Мацюк, які виокремили відправні точки організації навчально-виховного процесу у контексті умов ефективного здійснення професійної підготовки, до яких належать:

1) ресурсне забезпечення (програмно-методичне, матеріально-технічне, інформаційно-комунікаційне тощо);

2) обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище (освітнє, інформаційно-освітнє) навчального процесу;

3) позиція педагога щодо організації та управління навчанням;

4) ставлення учнів (студентів) до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, включеність у навчання тощо);

5) спрямованість на особистість учня (студента) як центральну фігуру навчання та виховання [123, с. 54].

Також необхідно було врахувати наявність трьох різних механізмів функціонування емоційного інтелекту: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Отже, на основі виокремлення відправних точок організації навчально-виховного процесу у контексті умов ефективного здійснення професійної підготовки та врахування механізмів функціонування емоційного інтелекту була виявлена така сукупність організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи у процесі його професійної підготовки:

– стимулювання емоційної самоідентифікації майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі соціалізації шляхом створення емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища;

– забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід магістрантів на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності та готовності студентів до самостійної роботи;

– корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутніх педагогів закладів вищої освіти через насичення практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту;

– стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи магістрантів та культивування суб'єктності майбутніх магістрів.

Розглянемо більш детально кожен елемент цього комплексу організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи.

1. Стимулювання емоційної самоідентифікації майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі соціалізації шляхом створення емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища.

Розглядаючи проблему особистісної та професійної самоідентифікації, відзначимо напрям досліджень ідентифікації, для якого «характерна підвищена увага до її мотиваційних компонентів. Зокрема, ідентифікацію розглядають як рядоутворюючий термін поряд з емпатією, а в емпатії знаходять ознаки ідентифікації» [156, с. 186]. У контексті нашого дослідження доречною є думка В. Кан-Каліка, який вважав емоційну ідентифікацію важливим соціально-психологічним компонентом на всіх етапах виховного процесу.

Емоційна самоідентифікація майбутнього педагога вищої школи є невіддільною складовою процесу його соціалізації. Як зазначає П. Герчанівська, «соціалізація людини є процесом формування особистості у певних соціальних умовах шляхом засвоєння соціального досвіду й перетворення цього досвіду в індивідуальні цінності, тобто, відбувається становлення індивіда як суб'єкта. Соціалізація протікає на тлі постійної опозиції «Я-Інший»: з одного боку, – це визначення власного Я в іншій людині (на цьому основана можливість розуміння, комунікації й взагалі будь-якої взаємодії), з іншого боку – виявлення в самому себе Іншого. У сучасній науці під Іншим розуміється не конкретна особистість, а спільність людей, з якою індивід себе ідентифікує або якій себе протиставляє» [54, с. 117]. Процес підготовки майбутнього педагога вищої школи в термінах соціалізації і самоідентифікації означає, що сприймаючи у навчальному процесі та позанавчальній особистісній взаємодії цінності, оцінки, моделі поведінки викладачів і магістрантів, студент ідентифікує себе з освітньою спільнотою, відчуває приналежність до особливої групи людей – майбутніх викладачів. Розглядаючи механізми емоційної самоідентифікації майбутніх

педагогів вищої школи, ми дійшли висновку, що найбільш плідною у цьому плані є психологічна концепція «дзеркальної самості» Ч. Кулі, згідно якій самосвідомість людини формується як реакція на оцінку її іншими [119]. У межах цієї концепції виділяються дві стадії й механізми формування Я:

- 1) прийняття ролі Іншого (завдяки цьому засвоюються цінності групи);
- 2) зовнішній контроль набуває форму внутрішнього самоконтролю.

Таким чином, процес професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, орієнтований на розвиток емоційного інтелекту, ґрунтується на сприйнятті і засвоєнні магістрантом досвіду навчальної групи (та викладачів, що працюють з нею), об'єднаної спільною метою (набуття професії), орієнтаціями, освітніми проблемами і спільною комунікацією. Сприйнятий і засвоєний досвід є багатограним, але він обов'язково повинен містити прояви емоційної виразності, чутливості, емоційного контролю. За сприятливих умов цей досвід трансформується в індивідуально-життєву форму, у рамках самоідентифікації відбувається емоційна самоідентифікація, яка виявляється в набутті здатності до емоційної виразності, чутливості, емоційного контролю.

Перший механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на необхідність створення особливого навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище надає можливість розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладача у різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності. У нашому випадку досягнення стратегічної мети дослідження, яка полягає у розвитку емоційного інтелекту педагога вищої школи, вимагає контекстності його професійної підготовки.

Особливого значення у такому контекстному навчанні набувають проблемні педагогічні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю. Отже, забезпечення виконання цієї організаційно-педагогічної умови сприяє

формуванню у магістрантів емоційної виразності, чутливості, емоційного контролю.

Перелічимо ті здатності керування емоціями, формуванню яких у магістрантів сприяє комплекс заходів, намічених згідно першої організаційно-педагогічної умови:

- здатність до ідентифікації і називання почуттів;
- здатність до виявлення почуттів;
- уміння оцінити силу почуттів;
- здатність до управління почуттями;
- здатність до відтермінування задоволення;
- здатність до контролю спонукань;
- здатність до ослаблення стресу;
- здатність до з'ясування різниці між почуттями і вчинками.

Відзначимо, що наведений перелік умінь керувати емоціями ґрунтується на програмі консорціуму У. Гранта, наведеній у книзі Гоулмана [58, с. 281].

2. Забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід магістрантів на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності та готовності студентів до самостійної роботи.

Наш досвід дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту виявив необхідність спеціальної підготовки викладачів до такої діяльності. Така підготовка забезпечується проведенням спеціальних семінарів та тренінгів, на яких розглядаються діяльність викладача як фасилітатора, способи створення і передачі потоків емоційної інформації, організація навчальної і самостійної роботи магістрантів з розвитку емоційного інтелекту під час вивчення навчальної дисципліни, прийоми активації як фасилітації, так і інгібіції. Ці феномени, згідно з дослідженнями Р. Заенса, найбільш явно виявляються попарно під час вирішення складних інтелектуальних завдань. Отже, забезпечення виконання цієї організаційно-педагогічної умови передбачає

спеціальну підготовку викладачів до організації емоційно насиченої пізнавальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи. Емоційно насичена пізнавальна діяльність магістрантів є наслідком постановки і керованого вирішення складних інтелектуальних завдань проблемного характеру.

Згідно з концепцією дослідження, у процесі підготовки викладачів до організації і проведення фахового навчання майбутніх педагогів вищої школи, пов'язаного з розвитком їхнього емоційного інтелекту, було застосовано системно-діяльнісний підхід. Його застосування передбачає такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи, при якому вони є не пасивними «приймачами» інформації, а самі активно беруть участь у навчальному процесі. Системно-діяльнісний підхід породжує багато різних способів організації процесу навчання. Крім мотивації, необхідно, щоб магістрант брав активну участь у навчальному процесі. У зв'язку з цим наголошуємо на зміні діяльності викладачів спецдисциплін: від трансляторів знань до організаторів спільної діяльності магістрантів, фасилітаторів, консультантів, з метою формування у майбутніх педагогів вищої школи педагогічних здібностей, проєктантів майбутньої професійної діяльності студентів. Викладач як фасилітатор формує і розвиває у магістрантів мотивацію і рефлексію. Особливі якості викладача-фасилітатора, такі як атрактивність, толерантність і асертивність, дають змогу створити необхідні умови для професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації майбутніх педагогів вищої школи.

Зміст підготовки викладачів спецдисциплін передбачав знайомство з поняттями «інтелект» і «емоційний інтелект», вивчення моделей емоційного інтелекту: Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо; Р. Бар-Она; Д. Гоулмана. Викладачі вивчали, як пов'язані між собою емоційний інтелект і емоційна компетентність, якими є ознаки діяльності фасилітатора, який поєднує в собі керівника, лідера та учасника навчального процесу. Наголошувалося на необхідності емпатійної взаємодії з учасниками навчального процесу, відкритого вираження своїх емоцій. У цьому ми поклалися на міркуванні

Д. Гоулмана стосовно емпатії: «Емпатія ґрунтується на самоусвідомленні: чим більше ми піддаємося власним емоціям, тим з більшим знанням справи будемо прочитувати почуття інших людей» [58, с. 100]. У зміст підготовки викладачів входило також вивчення поняття «інгібіція» та його змістовий зв'язок з діяльністю фасилітатора, прийоми подолання інгібіції, різноманітних пізнавальних бар'єрів. Вивчався зміст і послідовність організації проектної діяльності студентів, в ході якої можуть бути задіяні всі три механізми функціонування емоційного інтелекту:

1. Спільна постановка дослідницького завдання.

2. Виокремлення поля дослідження (виділення головного; формулювання запитань і завдань; формування комплексу запитань).

3. Організація полеміки.

Дієвою формою ефективної участі викладачів професійно орієнтованих дисциплін у розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи було проведення тренінгу «Роль емоцій в діяльності викладача». В процесі обговорення розглядаються прийоми, запропоновані групою дослідників на чолі з С. Кейнером, які дають змогу викладачу виконувати роль фасилітатора [107]:

1. Повага до різних стилів спілкування.

2. Перефразування думки (даємо зрозуміти, що почули, підтверджуємо право на думку).

3. Розпитування /уточнення – прояснення суті, допомога учаснику у висловленні ідеї.

4. Стекінг (організація висловлювання по черзі за наявності кількох бажуючих).

5. Трекінг – відслідковування декількох ліній обговорення – розгалуження ідей.

6. Підбадьорення (у кого ще є приклади? Хто ще бажає поділитися?)

7. Врівноваження (напряму дискусії часто задається першими декількома людьми, фасилітатор допомагає розширити дискусію – чи є інші погляди на це питання?).

8. Визнання почуттів та емоцій (я розумію, що ви гніваєтесь...).

9. Прийняття (будь-яка точка зору має право на існування, визнати існування різних думок без переходу на будь-який бік).

10. Емпатія (спроба уявити себе на місці іншої людини).

11. Пошук точок перетину (коли поляризується дискусія, треба знайти щось спільне, щось неочевидне, проте об'єднуюче).

12. Підведення підсумків (резюме та узагальнення, перефразування, назва своїми словами усього, що було).

Ми навели 12 прийомів, у книзі їх 18, і цей список можна продовжити.

Важливим є висновок Д. Гоулмана щодо взаємозв'язку високого рівня розвитку емоційного інтелекту зі здатністю до здійснення натхненної, творчої діяльності: «Уміння направляти емоції на досягнення корисного результату є головна обдарованість, що характеризує майстра. Не важливо, чи виявиться воно в стримуванні мотивів і відтермінуванні задоволення; управлінні своїми настроями, щоб вони сприяли, а не заважали процесу мислення; мотивуванні нас бути наполегливими і намагатися знову і знову досягти поставленої мети, незважаючи ні на які перешкоди, або відшуканні способів увійти в потік натхнення і таким чином працювати більш ефективно, — все свідчить про здатність емоцій стимулювати результативні прагнення» [58, с. 99]. Саме така, усвідомлена здатність викладачів спецдисциплін направляти емоції на досягнення позитивного результату у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи формувалася шляхом проведення відповідних занять, і саме таку здатність вони формували у магістрантів у процесі вивчення дисципліни.

Стосовно емоційно забарвленого контекстного середовища розглядалися форми і методи професійної підготовки педагога вищої школи. Особлива увага

була приділена академічній діяльності викладача, організації квазіпрофесійної діяльності студентів та їх навчально-професійній діяльності.

В академічній діяльності викладача аналізувалися види лекцій (за А. Вербицьким), які можна застосовувати під час академічного навчання: інформаційна, проблемна, лекція удвох, лекція прес-конференція, лекція із заздальгідь запланованими помилками. Стосовно розвитку емоційного інтелекту особливе місце займають проблемна лекція та лекція із заздальгідь запланованими помилками. Саме вони сприяють емоційній наповненості навчального процесу, подоланню пізнавальних бар'єрів і вирішенню проблеми інгібіції. Тобто, навіть навчання академічного типу створює умови для розвитку емоційного інтелекту.

Особливістю застосування контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи є значно звужений, порівняно з бакалавратом, період академічної діяльності. Він розпочинається і закінчується в першому семестрі, і вже в першому семестрі розпочинається квазіпрофесійне навчання. Це пов'язано з високим рівнем підготовки магістрантів, їхньою потенційною здатністю до здійснення цієї діяльності.

Реалізацію форм квазіпрофесійної діяльності пропонується вирішувати в рамках професійно орієнтованих дисциплін шляхом моделювання цілісного предметного і соціального змісту діяльності викладача вищої школи, під час якого засвоєння досвіду застосування теоретичних знань здійснюється в ході вирішення модельованих навчально-педагогічних ситуацій, що забезпечує трансформацію засвоєних знань у професійно значущі вміння та здатності, дає зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього педагога вищої школи [178].

Відомо, що найважливішою умовою формування будь-якого вміння як провідного компонента компетентності, зокрема, і в професійній діяльності, є включення його в практично значущу діяльність, в структурі якої дане вміння займає провідне місце, тому моделювання окремих елементів освітнього

процесу будується з урахуванням того, при виконанні якої педагогічної функції яскравіше виявляється те чи інше методичне вміння. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» магістранти беруть участь у моделюванні фрагментів лекції або семінарського заняття. Тому в процесі теоретичної підготовки викладач повідомляє вимоги до змісту і структури лекції, керівництва роботою студентів, лекторських даних, результативності лекції. У процесі реалізації фрагменту лекції звертається увага на такі аспекти:

Зміст лекції: науковість, відповідність сучасному рівню розвитку науки, світоглядна сторона, наявність методичних питань, правильне їх трактування. Активізація мислення шляхом висунення проблемних питань і розв'язання суперечностей в ході лекції. Висвітлення історії питання, показ різних концепцій, зв'язок з практикою. Лекція і підручник: чи викладається матеріал, якого немає в підручнику, чи переказується підручник, чи роз'яснюються особливо важкі питання, чи даються завдання опрацювати ту чи іншу частину матеріалу самостійно за підручником. Зв'язок з попереднім і наступним матеріалом, внутрішньопродметні, міжпредметні зв'язки.

Методика читання лекцій: чітка структура лекції і логіка викладу. Наявність або відсутність плану, дотримання його. Повідомлення літератури до лекції (коли, градація літератури). Доступність і роз'яснення нових термінів і понять. Доказовість і аргументованість. Виділення головних думок і висновків. Використання прийомів закріплення: повторення, питання на перевірку уваги, засвоєння; підведення підсумків в кінці питання, всієї лекції. Використання наочних посібників, засобів мультимедіа. Застосування лектором опорних матеріалів: текст, конспект, презентація, окремі записи, читання без опорних матеріалів.

Керівництво роботою студентів: вимога конспектувати і контроль за виконанням. Навчання студентів методиці запису і допомога в цьому: темп, повільний темп, повтор, паузи, креслення графіків і схем. Перегляд конспектів: по ходу лекції, після або на семінарських і практичних заняттях. Використання

прийомів підтримки уваги – риторичні питання, жарти, ораторські прийоми. Дозвіл ставити питання (коли і в якій формі).

Лекторські дані: знання предмета, емоційність, голос, дикція, ораторська майстерність, культура мови, зовнішній вигляд, вміння встановити контакт.

Результативність лекції: інформаційна цінність, активність студентів, виховний аспект, досягнення дидактичних цілей.

Ці ж вимоги стають еталонними під час проведення асистентської практики.

Засобами управління, за допомогою яких викладач направляє, регулює і контролює квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність студентів, є способи і прийоми проектування освітнього процесу. Структура засобів управління в рамках професійно орієнтованих дисциплін містить низку компонентів:

- навчальна програма дисципліни, структура якої традиційна і містить: цілі і завдання дисципліни, перелік професійних компетентностей і відповідні їм результати навчання; зміст курсу, навчально-тематичне планування лекцій, семінарських занять, самостійної роботи студентів; заходи контролю і рейтингові бали за окремі види робіт; перелік необхідної літератури та інформаційні ресурси;

- навчально-методичний комплекс дисципліни: тексти лекцій, методичні рекомендації до організації самостійної роботи магістрантів; екзаменаційні питання (питання на залік); завдання для поточного контролю; карта забезпечення навчальною літературою;

- контролюючим засобом управління є індивідуальний методичний портфель студента, який містить всі продукти, отримані в результаті здійснення квазіпрофесійної діяльності, що супроводжуються різними видами виконаних рефлексивних завдань. Всі ці матеріали мають яскраво виражений практичний характер, цінність і значимість, успішно застосовуються студентами в ході педагогічної практики та реальної професійної діяльності.

3. Корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутніх педагогів закладів вищої освіти через насичення практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту.

Поняття «стереотип» у найбільш поширеному сучасному його значенні вперше застосував У. Ліппман у книзі «Громадська Думка» (1921 р.). Йому ж належить виділення чотирьох характерних аспектів стереотипів: 1) стереотипи завжди простіші, ніж реальність; 2) люди набувають стереотипи (від знайомих, засобів масової інформації тощо), а не формулюють їх самі на основі особистого досвіду; 3) всі стереотипи помилкові, більшою чи меншою мірою; 4) стереотипи дуже живучі [208, с. 6].

У тлумачному словнику української мови наводяться три різних трактування цього поняття :

1. Пластина, плита із металу, гуми або пластмаси з точним відтворенням друкарського набору, що дає можливість водночас друкувати на кількох машинах, в різних місцях і т. ін. Власне, таке визначення поняття «стереотип» є вихідним, тобто воно виникло у друкарській справі.

2. Синтезуюча діяльність головного мозку людини й вищих тварин, яка полягає в об'єднанні в єдину складну динамічну систему умовних рефлексів, що виробляються в результаті неодноразового повторення певних подразників через сталі проміжки часу.

3. Те, що часто повторюється, стало звичайним, загальноприйнятим і чого дотримуються, що наслідують у своїй діяльності [165].

Більш доцільним у педагогіці є застосування третього варіанту (з вищенаведених) тлумачення цього поняття. Так, М. Мазніченко дає таке визначення: «Педагогічні стереотипи – поведінкові, розумові або афективні (емоційні) еталони, на які орієнтується педагог у своїй професійно-педагогічній діяльності» [127, с. 5].

Поряд з поняттям «стереотип» також застосовується поняття «стереотипізація». Ми будемо ґрунтуватися на працях В. Агеєва, який наводить

таке визначення стереотипізації: «Стереотипізація — це реальний психологічний процес сприйняття, результатом якого стає спрощений, схематизований, емоційно забарвлений і надзвичайно стійкий образ чого-небудь» [1].

Наявність психосоматичних стереотипів встановлена психосоматикою. Сучасне визначення психосоматики, за К. Карташовою, таке: «це галузь науки, що вивчає соматичні захворювання, що мають психогенне походження, зокрема, викликані порушеннями в емоційній сфері. Як розділ психотерапії вона шукає способи зміни деструктивних для організму способів емоційного реагування і поведінки; як соціальна наука вона досліджує поширеність психосоматичних розладів, їх зв'язок з культурними традиціями та умовами життя» [154, с. 9].

Емоційні теорії почали розвиватися з відкриття, що особистості психосоматичних хворих незвичайні – вони банальні, порожні, не здатні до розвитку, фантазування. У критичній ситуації психосоматичні хворі, замість уявлень, реагують рухом, тобто у них переважає автоматична тілесна регуляція.

У концепції емоційної специфічності (теорія «вегетативного неврозу») Франца Александра стверджується, що психосоматичні розлади виникають як результат психофізіологічних проявів, специфічних для постійного емоційного напруження [4]. Для навчальної діяльності постійне емоційне напруження характерне при завищених домаганнях, коли прагнення до успішного навчання не підкріплене ґрунтовною базовою підготовкою, а також при низькій мотивації до навчання, що породжує часті стресові ситуації, пов'язані з відставанням у навчанні та низькою успішністю.

Викладач закладу вищої освіти також досить часто перебуває у стані емоційного напруження. Для ефективного вирішення професійних завдань, що постійно виникають перед ним, він повинен, незважаючи на негативні стресові чинники, зберігати самовладання і залишатися прикладом для студентів в особистісному плані. Проте зовнішня заборона емоцій, коли всередині відбувається бурхливий емоційний процес, не призводить до заспокоєння, а,

навпаки, підвищує емоційне напруження і негативно позначається на здоров'ї. Для діяльності викладача вищої школи пережиті негативні емоційні стани часто супроводжуються яскраво вираженими вегетативними реакціями: тремтіння рук, помітні зміни в міміці і тонусі особи, прискорене серцебиття. Це негативно позначається на самопочутті педагога, викликає сильну перевтому, зниження працездатності [154].

Для зняття зайвого емоційного напруження у професійній діяльності велику роль відіграє розвиток емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що виражається в таких його показниках, як емоційна стійкість, емоційна чуйність, емоційна виразність.

Як стверджує Ф. Александер, дефіцит рефлексивних психологічних засобів може призводити до стійкого існування потенційно патогенного алекситимічного стереотипу психологічної регуляції або до звичного істеричного способу симптомоутворення психосоматичних розладів в життєво важких ситуаціях [4].

Для запобігання формуванню таких психосоматичних стереотипів необхідна спеціальна робота по моделюванню емоційно напружених ситуацій і оволодіння студентами способів їх подолання. Також у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін важливо показати конфліктні ситуації, їх ефективне вирішення та запобігання.

Учені зазначають, що в ситуації конфлікту викладач може зазнавати «емоційного удару» [186, с. 303]. Можна виділити такі основні чинники, що можуть викликати емоційно забарвлене напруження у діяльності викладача вищої школи:

- надмірне хвилювання на початку професійної діяльності, певний адаптаційний період, пов'язаний з комунікативною функцією викладача-початківця;
- різноманітні обставини, що ускладнюють роботу;

– значне аудиторне навантаження викладача, необхідність методичного забезпечувати та викладати велику кількість навчальних дисциплін, що призводить до фізичного і психологічного перевантаження і втоми [186, с. 273].

Стресозахисна функція емоційного інтелекту полягає, на думку М. Шпак, у тому, що він, забезпечуючи когнітивну обробку потенційно стресової інформації, запобігаючи емоційний дискомфорт та нервово-психічне виснаження. «Позитивне ставлення людини до себе, до інших людей, до навколишнього світу, адекватне оцінювання зовнішніх подій, високий рівень емоційного самоконтролю сприяють зниженню рівня прояву стресу, особливо емоційного стресу. Саме за ці когнітивно-емоційні здібності людини відповідає емоційний інтелект. Відтак, ми можемо констатувати, що емоційний інтелект допомагає зберегти психічне здоров'я людини» [195, с.8].

Корекції, окрім неефективних психосоматичних стереотипів, потребують і негативні стереотипи фахової поведінки викладачів вищої школи.

М. Мазниченко виділяє такі негативні стереотипи фахової поведінки викладача вищої школи [127]:

1. Авторитарний стиль педагогічного керівництва:

– менторська позиція (сприйняття студентів як об'єктів впливу викладача, здійснення формально-рольового спілкування, пропаганда зразків, посилення на авторитети, диктатура віку і посади);

– моралізування (монологічність і безапеляційність у спілкуванні; декларація вимог як заміна їх логічного доведення, педагогіка «гасел і цитат»);

– особливі професійні риси особистості педагога (догматизм, відчуття непогрішимості, педагогічна нетактовність, категоричність у судженнях, «манія судити», нетерпимість до чужих, не співпадаючих з власної точки зору думок, професійно-педагогічний педантизм).

2. Формалізм, орієнтація на форму педагогічного впливу.

3. Переважання педагогічних заходів впливу (організації, управління, регуляції тощо) на шкоду самоорганізації, самоврядуванню, саморегуляції.

4. Інтелектуальна перевага педагога над студентами (стереотип стає джерелом нетерпимості, агресії викладача по відношенню до яскравих, нестандартних студентів та ідей).

5. Ігнорування несприятливої інформації.

6. Неадекватна поведінка по відношенню до «хороших» і «поганих» студентів.

7. Емоційна нестримність.

8. Прагнення до моральних настанов.

Зі стереотипами тісно пов'язане упередження – негативна, несправедлива думка, яка складається щодо кого-, чого-небудь наперед, та пов'язане з нею відповідне ставлення [166]. Виникнення упереджень у майбутнього викладача закладу вищої освіти відбувається на основі сформованих стереотипів шляхом «вірного» логічного обґрунтування. Воно довгий час може залишатися незмінним, попри очевидні логічні міркування та раціональне мислення, і навіть попри спростування фактів, на основі яких людина дійшла відповідних висновків.

Зрозуміло, що коли магістрант ще не має педагогічного досвіду, більшість із зазначених негативних стереотипів педагогічної поведінки та упереджень у нього не сформована, але необхідне запобігання їх формуванню. Цьому сприяє відповідна організація професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та розвиток їхньої емоційної компетентності згідно запропонованої у нашому дослідженні структурно-функціональної моделі такого розвитку.

Процес розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи сприяє подоланню негативних психосоматичних та педагогічних стереотипів. Для цього студентам пропонується вільний вибір різноманітних видів діяльності як на рівні вільного вибору навчальних дисциплін, так і в рамках професійно орієнтованих дисциплін, що сприяє більш позитивній мотивації до навчання та більш високій продуктивності такої навчальної діяльності. Студенти беруть безпосередню участь у визначенні мети своєї

навчальної діяльності, у виборі, форм, методів і засобів навчання, тобто є суб'єктами навчального процесу. Особливо ефективною така робота є під час квазіпрофесійного навчання та різних видів навчально-професійного навчання (виконання локальних педагогічних досліджень, педагогічної практики, написання кваліфікаційної роботи). Завдання викладача – спонукати і всіляко заохочувати магістрантів до саморегуляції, самоорганізації, самоврядування. Ефективним прикладом такої навчальної діяльності є виконання стратегічного завдання студентами зі створення власної авторської системи викладання. На основі акмеологічного методу порівняльного вивчення різних за ефективністю індивідуальних систем діяльності викладачів та колег-магістрантів студент поступово відбирає, на його погляд, найбільш ефективні форми, методи, засоби і технології навчання. Застосування цих елементів авторської системи, їх апробацію студент здійснює на семінарських заняттях, тренінгах, на яких він виконує і роль студента, і роль викладача, а потім застосовує у процесі асистентської педагогічної практики. Вищим рівнем вияву такої саморегуляції, самоорганізації власної навчальної діяльності є втілення елементів авторської системи діяльності у кваліфікаційній роботі.

Виконання цієї організаційно-педагогічної умови дає можливість сформувати здатність входити у стан інших, ставити себе на місце іншого (долати комунікативний та моральний егоцентризм), запобігати або поступово змінювати психосоматичні і фахові стереотипи, що стає важливою основою для забезпечення ефективної комунікації майбутнього педагога вищої школи зі студентами.

4. Стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи магістрантів та культивування суб'єктності майбутніх магістрів.

Сучасна система вищої освіти розвивається в умовах глибокої модернізації цілей, форм, методів, засобів і технологій, вона є динамічною, конкурентно орієнтованою, висовує комплекс вимог до викладача вищої школи. Майбутній педагог вищої школи, який є суб'єктом складних соціальних

відносин, має право на певну автономність, водночас якість його майбутньої викладацької діяльності значною мірою залежить від здатності адаптуватися до модернізованих умов функціонування вищої освіти. Заклад вищої освіти з його усталеними традиціями, принципами свободи і відкритості актуалізує самостійний вибір авторської системи діяльності майбутнього педагога вищої школи. Проте під час його професійної підготовки необхідно сформулювати здатність до такого вибору. В більш широкому сенсі йдеться про професійну підготовку фахівця на засадах загальнолюдських цінностей, усвідомлення відповідальності за свою долю, свободу волі, свободу у постановці особистих і соціально значущих цілей. Свобода бути іншим лежить в основі сенсу людського існування.

На жаль, традиційна система підготовки фахівців досить повільно переорієнтовується з бачення студента як об'єкта навчання до його суб'єктності у процесі професійної підготовки. Незважаючи на різноманіття форм, методів і педагогічних технологій, недостатньою є активність студента як повноправного учасника навчального процесу. Орієнтири сьогодення в професійній підготовці майбутнього педагога закладу вищої освіти закладені в меті освіти, поданій у Законі України «Про освіту»: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [90].

Майбутній педагог вищої школи є активним учасником досить складного процесу професійної підготовки, в якому він може поставати з позицій викладача (залежно від поглядів і принципів, яких дотримується викладач у

процесі викладання) як об'єктом навчання, так і суб'єктом цього процесу, з позицій студентів – як суб'єкт спілкування і спільної навчальної діяльності, з власних позицій – як суб'єкт рефлексії та самоідентифікації. За знаннєвої парадигми освіти основною метою професійної підготовки було засвоєння студентом системи загальних і професійних знань, які створювали можливість адаптуватися до реальної професійної діяльності, причому студент поставав в якості об'єкта процесу професійної підготовки. Сучасна парадигма освіти передбачає введення студента у процес навчання в якості його суб'єкта, рівноправного, активного учасника. Отже, розвиток емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи у процесі його професійної підготовки повинен відбуватися в умовах активного здобування магістрантом комплексу знань, умінь і компетентностей. Створення емоційно забарвленого навчального середовища на засадах контекстного підходу сприяє розкриттю емоційного потенціалу магістрантів відповідно до їхніх сформованих мотивів, культурних потреб шляхом формування і розвитку комплексу здатностей, визначальною з яких є здатність взаємодіяти з навколишнім середовищем, першочергово, здатність здійснювати фахову діяльність. Особливе місце у формуванні такої здатності набуває педагогічний супровід у всіх його виявах. Для більш мотивованого, а, отже, більш ефективного та результативного здобуття професії педагога вищої школи магістрант потребує підтримки з боку викладачів і студентів. Ця підтримка повинна виявлятися в різноманітних способах допомоги, об'єктивній та виваженій оцінці його діяльності. Разом з тим важливим є матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення цього супроводу, про що йшлося вище. За таких умов забезпечується позитивне емоційне ставлення до процесу професійної підготовки. Як зазначає О. Сергеева, «емоційне збудження активізує процеси уваги, запам'ятовування, осмислення, робить ці процеси більш інтенсивними і тим самим створюються сприятливі умови для самовизначення, самоактуалізації, самоствердження і саморозвитку» [162, с. 3; 163, с. 109]. Основними методами емоційного стимулювання служать: створення ситуацій успіху в навчанні; заохочення у

навчанні; використання ігрової організації навчальної діяльності; постановка системи перспектив [202; 203].

При підготовці майбутніх педагогів вищої школи до професійної діяльності під самовизначенням ми розуміємо індивідуальне, особистісне засвоєння кожним магістрантом норм і цінностей суспільства, зокрема норм і цінностей, пов'язаних з ефективним здійсненням викладацької діяльності. Особливого значення набуває усвідомлений вибір магістрантами форм, методів і засобів діяльності викладача, що поступово утворюють елементи авторської системи педагогічної діяльності майбутнього викладача вищої школи. У нашому дослідженні зазначена авторська система належить до системи перспектив, які постають перед магістрантом на початку навчання у магістратурі. Вона є уособленням інтегральної компетентності, її формування і застосування безпосередньо пов'язане зі сформованістю у магістранта комплексу загальних і фахових компетентностей. Безумовно, цей процес формування компетентностей позначається на усвідомленні магістрантом індивідуальних якостей свого «Я» і змін у власній «Я-концепції». Тобто, самовизначення майбутнього педагога вищої школи відбувається поетапно: перший етап – пізнання магістрантом цінностей і норм, притаманних діяльності викладача вищої школи; змістом другого етапу самовизначення є сприйняття і засвоєння цих цінностей і норм як основи для власної «Я-концепції»; на третьому етапі відбувається формування індивідуальної системи оцінювання педагогічної діяльності; змістом завершального, четвертого етапу, є формування елементів авторської системи педагогічної діяльності у вигляді усвідомленого застосування форм, методів, засобів і технологій навчання.

Таким чином, розроблена у дослідженні система педагогічного супроводу дає можливість повною мірою задіяти емоційний чинник і сприяє розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Але дана система неможлива без інтенсивного зворотного зв'язку між учасниками процесу професійної підготовки майбутніх викладачів. У нашому дослідженні така

інтенсифікація забезпечувалася системою різних контролюючих заходів у поєднанні з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми виходили з можливості здійснювати моніторинг широкого спектру емоційної діяльності студентів, про яку Гоулман зазначав у своїй знаменитій книзі: «Емоційні навички включають самоусвідомлення, розпізнавання, виявлення і управління емоціями, контроль спонукання і відтермінування задоволення, уникнення стресу і тривожності. Контроль спонукань заснований на розумінні різниці між почуттями і діями і вмінні приймати більш правильне в емоційному плані рішення, спочатку контролюючи спонукання до дії, а потім визначаючи альтернативні дії і їх наслідки до того, як дія вчинена. Багато компетенцій належать до сфери міжособистісних відносин: зчитування соціальних і емоційних сигналів, вміння слухати, здатність чинити опір негативним впливам, розуміння точки зору іншої людини і усвідомлення, яка поведінка буде доречною в даній ситуації» [58, с. 246].

Індивідуальні консультації давали можливість спостерігати і фіксувати емоційні реакції магістранта в різних ситуаціях: успіху і невдачі, наростаючих труднощів, несподіванки. Під час бесіди викладач мав можливість виявити рівень сформованості тих чи інших здатностей, пов'язаних з емоційним інтелектом за такою програмою:

Когнітивні здатності: здатність до здійснення кроків у напрямі вирішення проблем та прийняття рішень (стримування спонукань, постановка завдань, визначення альтернативних дій, прогнозування наслідків); здатність до розуміння поглядів інших людей; розуміння правил поведінки (яка поведінка прийнятна, а яка ні); позитивне ставлення до життя; самоусвідомлення, наприклад, здатність до вироблення реалістичних очікувань щодо себе.

Поведінкові навички: невербальні – здатність до спілкування за допомогою зорового контакту, виразності особи, тону голосу, жестів й інше; вербальні – здатність чітко формулювати вимоги, дієво реагувати на критику, здатність до здійснення опору негативним впливам; вміння вислухати інших, надати допомогу іншим людям.

Ефективними засобами забезпечення зворотного зв'язку були моделювання процесу навчання на практичних і семінарських заняттях, ділові ігри, індивідуальні консультації. Саме ці форми відігравали визначальне значення з огляду на необхідність відслідковування проявів емоційної активності кожного студента.

Під час моделювання процесу навчання у вищій школі магістранти виступали і в ролі студентів, і в ролі викладачів. Наприклад, практикувалося проведення магістрантами коротких фрагментів лекцій різних типів (тривалістю до 10 хвилин), фрагментів практичних і семінарських занять, моделювання конкретних педагогічних ситуацій. Викладачі, крім аналізу й оцінювання власне навчальної діяльності кожного студента, спостерігали за виявленям емоційної активності студентів за наведеною вище програмою.

Інформаційно-комунікаційні технології та засоби мультимедіа застосовувалися для візуалізації навчального матеріалу під час лекцій, для демонстрації презентацій магістрантами на практичних заняттях, для підтримання індивідуального зв'язку зі студентами та тестової перевірки їхніх знань за допомогою сторінки навчальної дисципліни на платформі Moodle на сайті Класичного приватного університету. Але більш ефективним у контексті нашого дослідження було безпосереднє спілкування зі студентом за допомогою програми Skype, яка давала можливість фіксувати виявлення емоційної активності студентів.

Забезпечення цієї організаційно-педагогічної умови створює можливість формування у майбутніх педагогів вищої школи здатності до саморегуляції (вміння регулювати власні емоції та настрої), що є вельми важливою для їхньої успішної професійної діяльності

Отже, виконання організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи сприяє формуванню у магістрантів емоційної виразності, чутливості, емоційного контролю, здатності до саморегуляції (вміння регулювати власні емоції та настрої), здатності входити у стан інших, ставити себе на місце іншого (долати комунікативний та моральний

егоцентризм), поступово змінювати психосоматичні і фахові стереотипи, що веде до розвитку їхнього емоційного інтелекту.

2.3. Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Сучасна вища педагогічна освіта, що є основою професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, традиційно ґрунтується на вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, формуванні загальних і фахових компетентностей, рівень сформованості яких визначається за програмними результатами навчання. Це дає можливість майбутнім педагогам вищої школи контролювати їхнє педагогічне оточення. Стосовно ж закономірностей реальної педагогічної діяльності викладачів вищої школи, то вони вивчаються фрагментарно, до того ж фактично ігнорується емоціональна складова цієї діяльності. Така професійна підготовка майбутнього викладача вищої школи не забезпечує засвоєння магістрантами варіативних алгоритмічних приписів, які можна було б покласти в основу адаптивної на початку діяльності викладача-початківця. Тому процес «входження в професію» протікає складно, призводить до неоптимального вирішення складних педагогічних ситуацій, на які так багата професійна діяльність викладача вищої школи. Якщо в рамках професійної викладацької культури ціннісний акцент буде зміщено з абстрактного знання і пошуку вирішень педагогічних ситуацій методом проб і помилок на цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту, це може призвести до суттєвих зрушень у педагогічній діяльності майбутнього викладача (як в особистісному плані, так і в плані комунікаційному з колегами і студентами).

Важливим методом нашого дослідження постало моделювання, як загальнонауковий метод, що одержав широке застосування у теорії і методиці професійної освіти. Моделювання у дослідженні проводилося на двох рівнях: другий, більш високий і більш загальний рівень передбачав створення

структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, тоді як на першому рівні моделювання відбувалося педагогічне моделювання діяльності викладача вищої школи на основі контекстного підходу до його професійної підготовки в аспекті теми дослідження. Тому розглянемо особливості кожного з рівнів моделювання, представлених у дисертації.

Наукове обґрунтування методу моделювання міститься у низці робіт В. Афанасьєва, І. Новика, В. Штоффа тощо.

А. Теплицька, вказуючи на неоднозначне тлумачення поняття «модель» різними авторами, виділяє такі аспекти розуміння цього поняття:

«1) у широкому значенні: як систему, що мисленнево уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт;

2) у вузькому значенні: зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти;

3) як спрощені теорії, що дають змогу вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві;

4) як схему, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна» [173, с. 426]. У нашому дослідженні ми розглядаємо модель у першому з наведених у цитаті значень: Проте наше дослідження педагогічне, тому необхідно висвітлити особливості педагогічного моделювання.

Питання моделювання в педагогічних дослідженнях розглядаються в роботах С. Архангельського [10], Н. Кузьміної [116], Є. Лодатко [124; 125], В. Маслова [131], О. Столяренко тощо [170]. «Широке розповсюдження ... моделювання в педагогічних дослідженнях, – наголошує В. Міхеєв, – пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом

дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [142, с. 5].

Як зазначає В. Кузьмінов, «модель в педагогіці – створена або вибрана дослідником система, що відтворює з метою пізнання характеристики (компоненти, елементи, властивості, відношення, параметри тощо) об'єкта, що вивчається і внаслідок цього вона перебуває з ним в такому відношенні заміщення і схожості, що її дослідження слугує опосередкованим способом одержання знання про цей об'єкт і дає інформацію, що однозначно перетворюється в інформацію про об'єкт пізнання та допускає експериментальну її перевірку» [118, с. 2].

Структура та елементний склад моделі визначається метою дослідження. Тобто, педагогічне моделювання розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи ми розглядаємо як розробку і створення формальної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи у процесі їхньої професійної підготовки, що відображає основні ідеї, зміст, завдання, принципи, форми, методи, прийоми, засоби і технологічні рішення, які підлягають в подальшому експериментальному вивченню в умовах реального педагогічного процесу професійної підготовки цих фахівців.

Так як процес розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи як педагогічний процес містить елементи невизначеності, тому розроблена модель є структурно-функціональною з очікуваними результатами у вигляді трьох рівнів розвитку емоційного інтелекту студентів, що дозволяє здійснювати моніторинг процесу і систему зворотного зв'язку з можливістю коригування проміжних результатів.

Розробці моделі передувало виокремлення об'єкта та предмета дослідження, мети і його завдань та інших складових категоріального апарату дослідження. Також попередньо було проведене змістове і структурне вивчення емоційного інтелекту викладачів вищої школи як освітнього орієнтиру, що дало змогу встановити відповідність між розвитком емоційного інтелекту та формуванням емоційних компетентностей.

Ця відповідність забезпечила представлення емоційного інтелекту у формі професіографічного (компетентнісного) конструкту. Була сформульована мета дослідження – розвиток емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що створило основу для застосування методу моделювання.

В освітньо-професійній програмі професійної підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Класичного приватного університету міститься таке формулювання інтегральної компетентності: «Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі вищої освіти або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів психології та педагогіки, теорії і методики професійної освіти, проведення досліджень й здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» (Додаток А).

Така здатність неможлива без належно сформованих здатностей емоційного інтелекту. Адже вони забезпечують успішність діяльності педагога вищої школи з розпізнавання, розуміння, управління емоціями, внаслідок чого він має можливість ефективно адаптуватися до емоціогенних подій, якими так багате життя викладача вищої школи. Сформульовані таким чином, елементи емоційного інтелекту входять до структури інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи, і на цій основі можна сформулювати відповідні результати навчання, що підлягають виявленню, вимірюванню і оцінюванню. Отже, формування інтегральної професійної компетентності у майбутнього педагога вищої школи є складним багатоаспектним процесом, в якому важливу роль відіграє розвиток у нього емоційної компетентності.

У процесі дослідження нами розроблена структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, яка містить такі складові: теоретико-методологічну, змістову, операціонально-діяльнісну та діагностично-результативну (рис. 2.2).

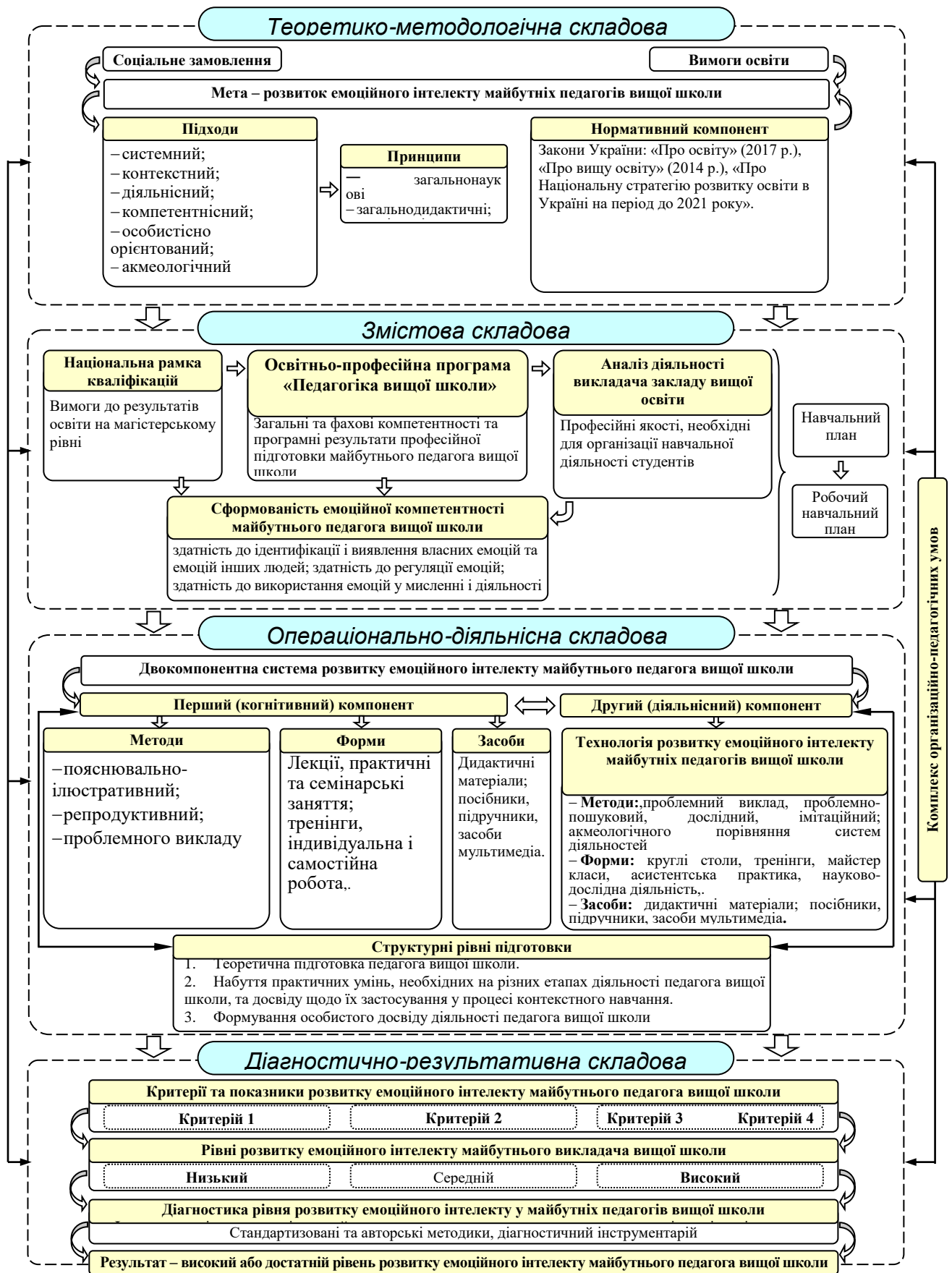


Рис. 2.3. Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Розглянемо більш детально зміст і структуру кожної з названих складових моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи у процесі їхньої професійної підготовки.

Теоретико-методологічна складова структурно складається з мети, якою є розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на рівні, достатньому для виконання освітніх вимог, зумовлених соціальним замовленням. Соціальне замовлення стосовно підготовки педагогів вищої школи знаходить своє відображення в державних нормативних документах для освітньої галузі: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». У Законі «Про освіту» визначена мета освіти, в якій у концентрованому вигляді подана освітня програма навчання, виховання і розвитку громадянина України на всіх освітніх рівнях: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [90].

У контексті нашого дослідження важливим є положення Статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» щодо особливостей другого (магістерського) рівня вищої освіти: «Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної

діяльності» [89]. До теоретико-методологічної складової зазначеної моделі також необхідно віднести методологічні підходи, науково обґрунтоване застосування яких в рамках визначеного соціального замовлення та вимог освіти може забезпечити досягнення центральної мети дослідження – розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи. Найбільш доцільним виявилось застосування таких методологічних підходів до процесу розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи: системного; контекстного; діяльнісного; компетентнісного; особистісно орієнтованого та акмеологічного.

Звичайно, побудова будь-якої освітньої моделі має ґрунтуватися на виконанні найбільш загальних законів і закономірностей, дотримання яких є необхідною умовою ефективності навчального процесу. У нашому дослідженні такими законами є загальнодидактичні та спеціальні принципи професійного навчання майбутніх педагогів вищої школи.

Соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та освітні нормативні документи є структурними компонентами теоретико-методологічної складової моделі і слугують основою для розробки змісту цієї підготовки в аспекті розвитку емоційного інтелекту.

Змістову складову моделі утворюють: Національна рамка кваліфікацій, яка визначає вимоги до результатів освіти на магістерському рівні, освітньо-професійна програма підготовки фахівців спеціальності «Педагогіка вищої школи», перелік компетентностей якої доповнений емоційною компетентністю та її складовими, а також відповідними їм результатами навчання; навчальний план підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи», конкретизований у робочому навчальному плані.

Згадана у статті 5 Закону «Про вищу освіту» Національна рамка кваліфікацій була введена у дію у 2011 р. постановою Кабінету міністрів України. Це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, покликаний забезпечити введення європейських

стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців [147]. Таким чином, вимоги Національної рамки кваліфікацій до результатів освіти на магістерському рівні є необхідною складовою змістового компонента моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Ці вимоги є основою для розробки Державних стандартів вищої освіти для фахівців всіх галузей знань, зокрема галузі 01 Освіта / Педагогіка (на жаль, поки що ці Стандарти існують лише у вигляді проектів) та освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Тобто і Державний стандарт, і освітньо-професійна програма є компонентами освітньої складової моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Зазначимо, що освітньо-професійна програма професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи містить загальні та фахові компетентності та програмні результати цієї підготовки, і, як ми показали у п. 1.3, необхідною складовою інтегративної компетентності майбутнього педагога вищої школи є компетентності, пов'язані з розвиненим емоційним інтелектом. Ці компетентності можна сформулювати так: а) здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); в) здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). До такого виділення компетентностей, пов'язаних з емоційним інтелектом, ми прийшли на підставі аналізу професійних якостей, необхідних для організації навчальної діяльності студентів.

Таким чином, до змістової складової моделі розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи входять: вимоги до магістерського (другого) рівня вищої освіти, подані в Національній рамці кваліфікацій; аналіз діяльності педагога вищої школи, на підставі якого виділяються професійні якості, необхідні для організації навчальної діяльності студентів; освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» підготовки

здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, що містить перелік загальних і фахових компетентностей та відповідні їм результати навчання.

До структури операціонально-діяльнісної складової моделі входить двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що містить базову (мотиваційно-когнітивну) складову, яка функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльнісну складову у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи. Контекстність професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи забезпечується створенням особливого, «емоційно зафарбованого» навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище надає можливість розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладача у різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності. Особливого значення у такому контекстному навчання набувають проблемні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю.

Діагностичний компонент моделі становлять критерії, показники, рівні та діагностика розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи (методика визначення рівня розвитку емоційного інтелекту Н. Холла, опитувальник «ЕмІн» Д. Люсіна, методика Л. Мітіної та А. Асмаковець «Емоційна гнучкість вчителя» для визначення рівнів розвитку емоційної компетентності тощо).

Запропонована структурно-функціональна модель містить систему горизонтальних і вертикальних зв'язків, системоутворюючий чинник – мету, потенційно варіативно-змінні елементи: форми, методи, засоби розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, причому ця група

елементів має різне наповнення залежно від структурних рівнів підготовки означених фахівців:

1. Теоретична підготовка педагога вищої школи.

2. Набуття практичних умінь, необхідних на різних етапах діяльності педагога вищої школи, та досвіду щодо їх застосування у процесі контекстного навчання.

3. Формування особистого досвіду діяльності педагога вищої школи.

Теоретична підготовка педагога вищої школи забезпечує знаннєвий компонент загальних і фахових компетентностей, які необхідно сформувані у процесі професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, а також знаходить своє вираження у результатах навчання, поданих у вигляді твердження «знає...», «знає і розуміє ...». Забезпечується вона першим (когнітивним) компонентом організаційно-методичної складової моделі. До нього входять:

1) методи:

- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- проблемного викладу;

2) форми:

- лекційні заняття академічного типу;
- практичні та семінарські заняття;
- індивідуальна і самостійна робота .

3) засоби навчання:

- дидактичні матеріали;
- посібники, підручники;
- засоби мультимедіа.

Набуття практичних умінь, необхідних на різних етапах діяльності викладача вищої школи, забезпечує формування спектра здатностей, представлених в загальних і фахових компетентностях та відповідних їм результатах навчання. Відзначимо, що особливе місце серед цих здатностей у

нашому дослідженні займають здатності, притаманні розвиненому емоційному інтелекту та набуття досвіду щодо їх застосування у процесі контекстного навчання.

Формування особистого досвіду діяльності педагога вищої школи забезпечується наявністю другого (діяльнісного) компонента організаційно-методичної складової в структурно-функціональній моделі.

1) методи:

- проблемного викладу;
- проблемно-пошуковий;
- дослідницький;
- імітаційний;
- акмеологічного порівняння систем діяльностей педагогів вищої школи;

2) форми:

- круглі столи;
- тренінги;
- майстер класи;
- асистентська практика;
- науково-дослідна діяльність;

3) засоби навчання:

- дидактичні матеріали;
- посібники, підручники;
- засоби мультимедіа.

Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи є концептуальною. Їй притаманні всі риси і властивості системи. Адже розроблена модель складається з елементів, які взаємодіють між собою, між елементами моделі існують системоутворюючі зв'язки і відношення. Системоутворюючим елементом моделі є мета – розвиток емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи.

Для даної структурно-функціональної моделі притаманна властивість ієрархічності. Адже елементи моделі становлять собою складні підсистеми, що

містять певну сукупність взаємопов'язаних елементів. У свою чергу, розроблена модель входить як підсистема в структуру професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи.

Разом з тим, розроблена модель є цілісною, для неї характерні інтегральні властивості, які неадитивні стосовно її елементів і їх не можна звести до властивостей цих елементів. Разом з цим даній моделі властива певна самостійність, вона покликана вирішувати важливе, проте локальне завдання, тому можна вести мову про певну автономність означеної структурно-функціональної моделі.

І, нарешті, за своєю побудовою її елементи структуровані, тобто моделі властива чітка структура з горизонтальними та вертикальними взаємозв'язками. Взаємодія між елементами моделі виявляється в логічних зв'язках і відношеннях, виявляється в діяльностях викладачів і магістрантів, що з особливою силою підкреслює концептуальність моделі.

Висновки до другого розділу

1. Грунтуючись на відомих підходах до розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій, розроблено авторську концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, яка містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження. Провідна ідея полягає у реалізації системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми. Ця ідея передбачає: оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти шляхом розроблення освітніх програм з введенням в них емоційної компетентності та її складових і відповідних їм результатів навчання, введення у навчальні дисципліни метадисциплінарних тем, навчально-

методичних матеріалів, які мають враховувати емоційну складову професійної діяльності майбутнього викладача та спрямовані на формування здатностей розпізнавати емоції, регулювати власні емоції, знань пов'язаних з емоційною сферою та здатностей застосувати їх та емоціогенні чинники у професійній діяльності; двокомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, що містить базову (мотиваційно-когнітивну) складову, яка функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльнісну складову у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи.

2. У розділі розроблено й обґрунтовано комплекс організаційно педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти, які є ядром структурно-функціональної моделі і забезпечують ефективний розвиток означеного феномена: стимулювання емоційної самоідентифікації майбутніх педагогів закладів вищої освіти в процесі соціалізації шляхом створення емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища; забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід магістрантів на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності та готовності студентів до самостійної роботи; корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутніх педагогів закладів вищої освіти через насичення практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту; стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи магістрантів та культивування суб'єктності майбутніх магістрів. Кожна з організаційно-педагогічних умов була забезпечена комплексом різноманітних форм, методів і засобів навчання, які дозволили створити емоційно забарвлене освітнє середовище контекстного типу.

3. Розроблено структурно функціональну модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, яка містить теоретико-методологічну, змістову, операціонально-діяльнісну та діагностично-результативну складові. Структурними компонентами теоретико-методологічної складової моделі є соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та освітні нормативні документи, які слугують основою для розробки змісту цієї підготовки в аспекті розвитку емоційного інтелекту. Змістову складову моделі утворюють Національна рамка кваліфікацій, яка визначає вимоги до результатів освіти на магістерському рівні, освітньо-професійна програма підготовки фахівців спеціальності «Педагогіка вищої школи», перелік компетентностей якої доповнений емоційною компетентністю та її складовими, а також відповідними їм результатами навчання, навчальний план підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи», конкретизований у робочому навчальному плані. До структури операціонально-діяльнісної складової моделі входить двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що містить базовий (мотиваційно-когнітивний) компонент, який функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльнісний компонент у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача закладу вищої освіти. Діагностично-результативна складова структурно-функціональної моделі містить критерії, показники, рівні та діагностика розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, які відображають спрямованість моделі на досягнення певного результату – середній і вищий рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Запропонована структурно-функціональна модель містить систему горизонтальних і вертикальних зв'язків, системоутворюючий чинник – мету, потенційно варіативно-змінні елементи: форми, методи, засоби розвитку

емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, причому ця група елементів має різне наповнення залежно від структурних рівнів підготовки означених фахівців:

1) Теоретична підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

2) Набуття практичних умінь, необхідних на різних етапах діяльності педагога вищої школи, та досвіду щодо їх застосування у процесі контекстного навчання.

3) Формування особистого досвіду діяльності педагога вищої школи.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [29; 31; 32; 33; 35; 36; 37; 38; 40; 41].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовано критерії і показники досягнення магістрантами рівнів розвитку емоційного інтелекту у процесі магістерської підготовки. Розглянуто організацію і результати експериментальної перевірки ефективності розробленої авторської моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

3.1. Організація педагогічного експерименту з розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Важливим завданням дослідження була експериментальна перевірка ефективності розробленої авторської моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». Експериментальна перевірка моделі передбачала також апробацію організаційно–педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, які були змістовим ядром цієї структурно-функціональної моделі.

Для виконання цього завдання було здійснено планування педагогічного експерименту, яке містило його етапи, заплановані заходи, їх зміст та методи дослідження, які застосовувалися для даного заходу (таблиця 3.1).

Здійснення педагогічного експерименту, відповідно до плану, проводилося на аналітико-пошуковому, діяльнісно-компетентнісному та контрольному етапах.

Проведенню педагогічного експерименту передувала ретельна підготовка: необхідно було забезпечити належні умови для його проведення,

провести попередню підготовку викладачів спецдисциплін, створити ефективний діагностичний інструментарій, розробити рівні, критерії та показники розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Необхідно було здійснити аналіз філософської, педагогічної, методичної і психологічної літератури з проблеми дослідження, вивчити стан вирішення проблеми розвитку емоційного інтелекту у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Специфіка нашого дослідження полягала в тому, що його основою постав широкий спектр психологічних досліджень: від моделей емоційного інтелекту до значного масиву тренінгових програм його розвитку, різноманітних методик діагностики його рівня.

Таблиця 3.1

План проведення педагогічного експерименту

Назва етапу	Заходи	Зміст етапу експерименту	Методи дослідження
Аналітико-пошуковий	1	Вивчення ступеню вирішення проблеми розвитку емоційного інтелекту у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Розробка критеріїв та показників розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти	Констатувальний експеримент. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, акмеологічний аналіз авторських систем діяльностей викладачів закладів вищої освіти.
	2	Формування експериментальної та контрольної груп магістрантів	Контент-аналіз, обсерваційні методи
	3	Виявлення вихідного рівня сформованості емоційного інтелекту та емоційної компетентності у майбутніх педагогів вищої школи	Анкетування, тестування, методи математичної статистики
	4	Вирівнювання експериментальної та контрольної груп (за необхідності)	Методи математичної статистики
	5	Перевірка розробленої структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту у майбутніх педагогів закладів вищої освіти в лабораторних умовах	Лабораторний експеримент

<i>Продовження Таблиці 3.1</i>			
Діяльнісно-компетентнісний	1	Впровадження в практику професійної підготовки структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, розроблену з урахуванням специфіки педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти	Формувальний експеримент. Застосування методик визначення рівня розвитку емоційного інтелекту. Проміжні зрізи, анкетування, тестування
Контрольний	1	Встановлення підсумкового рівня розвитку емоційного інтелекту та сформованості емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти	Методика Перший контрольний зріз, анкетування, тестування. Другий (підсумковий) контрольний зріз.
	2	Порівняльний аналіз результатів формульовального експерименту з розвитку емоційного інтелекту та формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти для підтвердження або спростування висунутої гіпотези. Проведення статистичної обробки отриманих результатів формульовального експерименту для визначення ступеня достовірності даних; висновки за результатами педагогічного експерименту	Якісний і кількісний аналіз результатів контролю, , методи математичної статистики

Базисом для підготовки і проведення педагогічного експерименту слугували наукові праці з методології та методики педагогічного дослідження В. Беспалько [15], П. Воловика [46], О. Дубасенюк та Д. Чернілевського [137], В. Загвязінського [87], С. Сисоєвої та Т. Кристочук [164], праці М. Грабаря, К. Краснянської [59] з використання непараметричних методів математичної статистики у педагогічних дослідженнях та методів математичної статистики в педагогіці Дж. Гласса, Дж. Стенлі [55] тощо.

У ході аналітико-пошукового етапу засобами констатувального експерименту встановлено, що проблема розвитку емоційного інтелекту ще не знайшла свого вирішення у практиці роботи закладів вищої освіти. Визначено рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти,

розроблені критерії та показники діагностики рівня його розвитку, встановлено вихідний рівень сформованості емоційного інтелекту у майбутніх педагогів закладів вищої освіти на початку їхньої професійної підготовки. Розроблено методику діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. В межах етапу було проведено лабораторний педагогічний експеримент, в ході якого проводилася перевірка дієвості розроблених методичних і діагностичних процедур для невеликої кількості студентів (кількість студентів у таких підгрупах варіювалася від 1 до 4). Така перевірка надала можливість внести необхідні зміни в запропонований інструментарій, коригувати елементи моделі і освітнього середовища.

Під час діяльнісно-компетентнісного етапу проведено формувальний експеримент, здійснена експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти та організаційно-педагогічних умов цього розвитку, які слугували ядром цієї моделі.

Під час контрольного етапу вивчена динаміка рівня розвитку у магістрантів емоційного інтелекту, зроблено висновок щодо ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов його розвитку.

Для обробки результатів констатувального та контрольного експериментів були застосовані методи математичної статистики.

Відповідно до «Українського педагогічного словника» С. Гончаренка «Розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. ... Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби» [56, с. 280]. Тоді рівень розумового розвитку ми можемо визначити як сукупність знань, умінь і сформованих під час їх засвоєння розумових дій; вільне оперування ними в процесах мислення, що забезпечують засвоєння в

певному обсязі нових знань і умінь. Наявний рівень розумового розвитку – це стан пізнавальних і творчих можливостей індивіда [26].

Емоційний інтелект є структурною складовою інтелекту. Як зазначає І. Андреева, емоційний інтелект може бути вимірний і можна виділити його рівні. Проблема полягає у виділенні об'єктивних критеріїв вимірювання емоційного інтелекту [8].

Діагностику рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти ми розглядали з двох позицій: як засіб для встановлення рівня розвитку емоційного інтелекту студентів, і як основу для подальшого розвитку емоційного інтелекту магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, тобто як ефективний засіб встановлення зворотного зв'язку між викладачами і магістрантами у процесі професійної підготовки останніх. Діагностика рівнів розвитку емоційного інтелекту магістрантів розглядалася як спосіб і процес отримання інформації про те, які результати розвитку цього феномену. Вона мала певну тривалість і фіксувала переходи розвитку емоційного інтелекту від одного стану до іншого.

Ми виділили три рівні розвитку емоційного інтелекту: низький, середній і високий. Для встановлення критеріїв, на підставі яких можна визначити рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, ми скористалися моделлю емоційного інтелекту Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо (модель здібностей) (див таблицю 1.1 підрозділу 1.1). В якості диференційних критеріїв в межах даного рівня розвитку емоційного інтелекту ми використали структурні елементи емоційного інтелекту, подані в цій моделі. Тому критеріями приналежності до даного рівня в межах кожного рівня емоційного інтелекту були:

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційного інтелекту;

Критерій 2: ступінь оволодіння здатністю до фасилітації мислення;

Критерій 3: ступінь оволодіння здатністю розуміти емоції;

Критерій 4: ступінь оволодіння здатністю управляти емоціями.

Зазначимо, що у зміст показників були внесені зміни, які підкреслюють специфіку діяльності викладача закладу вищої освіти. Також ми спиралися на рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, розроблені М. Журавльовою [85].

Таким чином, результати діагностики оцінювалися згідно з трьома рівнями розвитку ЕІ.

1. Низький рівень розвитку ЕІ

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційного інтелекту.

Показники: магістрант не здатний продуктивно використовувати свій емоційний досвід, не в змозі бачити і розуміти емоційні стани інших студентів та викладачів; не здатний точно виражати емоції та виражати потреби, що пов'язані з цими переживаннями; не здатний розрізняти точне та неточне, правдиве та неправдиве вираження переживань.

Критерій 2: ступінь оволодіння здатністю до фасилітації мислення.

Показники: магістрант не здатний використовувати емоційні стани для сприяння вирішенню проблем та творчих завдань; не аналізує емоції і поведінку інших людей, не рефлектує щодо власних почуттів та емоцій, так як у нього відсутні необхідні навички, емоційні здібності, спрямованість; не здатний спрямовувати мислення у певному напрямку, орієнтуючись на відчуття, що асоціюються з об'єктами, подіями та іншими людьми; помічає коливання настрою, але не вміє використовувати їх для розширення багатоманітності можливих точок зору.

Критерій 3: ступінь оволодіння здатністю розуміти емоції.

Показники: магістрант воліє не помічати емоційні переживання викладачів, інших студентів. Коли викладач або інші студенти виявляють сильні емоції, відчуває себе дискомфортно, не знає, як реагувати в такій ситуації, може вести себе неадекватно (наприклад, дратуватися і відчувати гнів при вигляді сліз), проявляти нетактовність, іронізувати в невідповідних педагогічних ситуаціях.

Критерій 4: ступінь оволодіння здатністю управляти емоціями.

Показники: магістрант не здатний бути відкритим для переживань, як для приємних, так і для неприємних; слабо контролює свої емоції, може проявляти емоції в невідповідних ситуаціях; при виникненні емоціогенних педагогічних ситуацій, що виходять за межі традиційного, може втрачати самоконтроль і дозволяти емоціям домінувати у свідомості, в результаті чого може діяти емоційно, імпульсивно, нелогічно.

2. Середній рівень розвитку ЕІ.

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційного інтелекту.

Показники: магістрант здатний певною мірою відчувати настрої викладачів та інших студентів і орієнтуватися в педагогічній ситуації на цій основі, але частіше не схильний користуватися даними здатностями, регулюючи свої відносини з викладачами та іншими студентами більшою мірою за принципами відповідності соціальним і моральним нормам.

Критерій 2: ступінь оволодіння здатністю до фасилітації мислення.

Показники: магістранту властиве нормативне мислення, дотримання правил, невисокий рівень креативності, він схильний до впливу емоційних установок; здатний до рефлексії з приводу почуттів, але в основному на формальній основі, висловлюючи загальноприйняті шаблонні формулювання, ніж насправді усвідомлюючи свої почуття.

Критерій 3: ступінь оволодіння здатністю розуміти емоції.

Показники: у міжособистісних відносинах магістрант швидше схильний судити про інших студентів за їх вчинками, ніж довіряти власним враженням; у педагогічних ситуаціях, коли викладач або інші студенти виявляють сильні емоції, веде себе адекватно, але адаптується до ситуації з певним запізненням.

Критерій 4: ступінь оволодіння здатністю управляти емоціями.

Показники: магістрант здатний розмірковувати над емоціями та успішно їх контролює, але при виникненні нестандартних педагогічних ситуацій може

на короткий час втрачати самоконтроль; здатний керувати емоціями інших стандартних ситуаціях.

3. Високий рівень розвитку ЕІ.

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційного інтелекту.

Показники: магістрант здатний до самоаналізу емоцій і переживань, а також до аналізу почуттів і поведінки викладачів та інших студентів, ідентифікує їхні емоції за фізичним та психологічним станом, з високою точністю декодує мімічні і кінестетичні прояви емоцій.

Критерій 2: ступінь оволодіння здатністю до фасилітації мислення.

Показники: магістрант здатний спрямовувати мислення у певному напрямі, орієнтуючись на відчуття, що асоціюються з навчальним процесом, викладачами та іншими студентами; здатний викликати, перебороти яскраві емоції для стимулювання певних суджень та споминів про переживання; здатний використовувати емоційні стани для сприяння вирішенню навчальних проблем та творчих педагогічних завдань.

Критерій 3: ступінь оволодіння здатністю розуміти емоції.

Показники: магістрант має стійку спрямованість на своє оточення, інтерес до викладачів та інших студентів, їх почуттів, переживань, поведінки, жваво цікавиться їхнім внутрішнім світом; здатний тонко відчувати і сприймати емоції інших людей; у педагогічних ситуаціях, коли викладач або інші студенти виявляють сильні емоції, веде себе адекватно; магістранту властивий високий рівень креативності, здатний до рефлексії з приводу почуттів.

Критерій 4: ступінь оволодіння здатністю управляти емоціями.

Показники: магістрант здатний адекватно виражати свої почуття та може успішно їх контролювати; не допускає негативного впливу емоцій на процес спілкування і взаємодії з викладачами та студентами, здатний викликати їхню довіру і прихильність; здатний свідомо залучати емоції чи абстрагуватися від

емоційного стану залежно від його суб'єктивної інформаційності чи користі; здатний емоційно впливати на інших студентів, надихати їх, вести за собою.

Експериментальна робота проводилася на базі Класичного приватного університету, Запорізького національного університету, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро) та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького з магістрантами спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки («Педагогіка вищої школи») (денна форма навчання).

Загальна кількість студентів, які брали участь в експерименті, становила 110 осіб. З них 56 магістрантів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Університету імені Альфреда Нобеля входили до контрольної групи (КГ), 54 магістранти – до експериментальної групи (ЕГ) (Класичний приватний університет та Запорізький національний університет).

Для забезпечення рівності умов проведення експерименту для контрольної і експериментальної груп використовувався однаковий вплив матеріально-технічної та навчально-методичної бази зазначених університетів, а також однакове навчальне навантаження.

Для визначення обсягу репрезентативності вибірки ми скористалися формулою 3.1 [25, с. 40]:

$$n = \frac{\left(\frac{t \cdot \sigma}{\Delta}\right)^2}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{t \cdot \sigma}{\Delta}\right)^2} \quad (3.1)$$

де t – кратність помилки репрезентативності вибірки;

N – обсяг генеральної сукупності;

Δ – рівень точності в частках від середнього;

σ – стандартне відхилення.

Дамо деякі пояснення стосовно цієї формули. Як зазначають Л. Бурлачук та С. Морозов, значення t залежить від заданих меж ймовірності $\Phi(t)$ (для педагогічних досліджень як правило $\Phi(t)$ беруть рівним 0,95 (95%)).

Значення t залежно від $\Phi(t)$ визначаються за таблицею значення інтеграла ймовірностей, тобто у нашому випадку табличне значення t дорівнює 1,96 (тобто майже дворазова помилка репрезентативності вибірки).

N – обсяг генеральної сукупності, тобто кількість магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у закладах вищої освіти України становить 300 студентів. $\Delta=0,025$, $\sigma=0,1$

Підставивши відповідні значення, ми визначили репрезентативний обсяг вибірки у нашому педагогічному експерименті:

$$n = \frac{\left(\frac{1,96 \cdot 0,1}{0,025}\right)^2}{1 + \frac{1}{300} \left(\frac{1,96 \cdot 0,1}{0,025}\right)^2} = 51$$

Отриманий розрахунок засвідчив репрезентативність вибірок магістрантів експериментальної та контрольної груп.

Навіть побіжний аналіз діагностичного інструментарію дослідників емоційного інтелекту та емоційної компетентності показав широкий спектр підходів і неоднозначність оцінок одержаних результатів.

Так, вітчизняні психологи Е. Носенко і Л. Коврига розробили власну методику діагностики емоційного інтелекту, в основу якої поклали 5 визначальних психологічних конструктів [149]. С. Дерев'янка та М. Журавльова з діагностичною метою застосовують опитувальники Н. Холла та Д. Люсіна.

Автори численних моделей емоційного інтелекту пропонують свій діагностичний інструментарій: дослідники, що розробляють моделі здібностей, проводять вимірювання емоційного інтелекту за допомогою тестів, що складаються із завдань, які мають правильні і неправильні відповіді (прикладом є MEIS і більш сучасна методика MSCEIT [8]), автори змішаних моделей – за допомогою опитувальників, подібних традиційним особистісним опитувальникам, які ґрунтуються на самозвіті.

Таку ж картину ми бачимо стосовно діагностики емоційної компетентності.

Отже, зважаючи на наявність широкого спектру тестових методик та опитувальників як засобів діагностики рівнів розвитку емоційного інтелекту, ми постали перед вибором власного інструментарію діагностики рівнів розвитку емоційного інтелекту та сформованості емоційної компетентності.

Відповідно до змісту основних складових емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти для оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту були застосовані такі методи діагностики:

- методика визначення рівня розвитку емоційного інтелекту Н. Холла;
- опитувальник «ЕмІн» Д. Люсіна;
- модифікована нами методика Л. Мітіної та А. Асмаковець «Емоційна гнучкість вчителя» для визначення рівнів розвитку емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Розглянемо характеристику і результати кожного методу діагностики.

Визначення первинного рівня розвитку емоційного інтелекту здійснювалося у 2017–2018 навчальному році, коли із магістрантів першого курсу були сформовані експериментальна і контрольна групи. В рамках констатувального експерименту така діагностика була потрібна для визначення початкового рівня розвитку означеного феномену і для доказу однорідності сформованих груп за вибраною ознакою.

Підсумкова діагностика рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи була проведена у студентів тих же груп наприкінці 3 семестру у 2018–2019 навчального року, коли студенти завершили вивчення спецдисциплін, пройшли другу асистентську практику, тобто процес розвитку емоційного інтелекту магістрантів в межах нашого дослідження було завершено.

Методика визначення рівня розвитку емоційного інтелекту за Н. Холлом забезпечує визначення рівнів розвитку як парціальних характеристик емоційного інтелекту, так і інтегральних рівнів розвитку.

Вона ґрунтується на змішаній моделі емоційного інтелекту та надає можливість оцінити п'ять його характеристик: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Респондентам пропонується шість ступенів оцінки кожного висловлювання: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); частково не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали) (Додаток Б).

Рівні парціальних характеристик емоційного інтелекту визначаються відповідно до набраних балів. Якщо тест набрав 14 і більше балів, тоді цей результат відповідає високому рівню розвитку даної парціальної характеристики емоційного інтелекту; 8–13 балів – середньому рівню; 7 і менше балів – низькому рівню.

Інтегративний показник рівня розвитку емоційного інтелекту визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше балів – високий рівень; 40–69 балів – середній рівень; 39 і менше балів – низький рівень.

Відзначимо, що методика Холла зазнала критики стосовно змістової валідності окремих частин тесту.

Так, Ю. Мединська, підкреслюючи змістову валідність тесту стосовно перших трьох характеристик емоційного інтелекту, вказує, що «опитування за шкалами «Емпатія» і «Розуміння емоцій інших людей» можна звести до прямого запитання, зверненого до респондента: «наскільки розвинутим є у вас емоційний інтелект?»

Така форма опитування зводить нанівець діагностичну цінність даного тесту, адже самі запитання не розкривають навиків чи рис, що характеризують рівень емоційного інтелекту особистості.

Таким чином, тест не витримує перевірки на змістовну валідність [136, с. 14].

Тому ми застосували також інші методики визначення рівня розвитку емоційного інтелекту, насамперед, опитувальник «ЕмІн» російського дослідника Д. Люсіна [126] (Додаток В).

Структура емоційного інтелекту за Д. Люсінім подана в таблиці 3.2 [там само, с. 8].

Опитувальник містить 46 тверджень, об'єднаних в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку.

Твердженням приписується значення в балах, що дорівнює числовому значенню відповіді в бланку відповідей. Частина пунктів інтерпретуються в зворотних значеннях.

Відповідь обирається з чотирьох градацій: зовсім не згоден; швидше не згоден; швидше згоден; повністю згоден.

Таблиця 3.2

Структура емоційного інтелекту за Д. Люсінім

	МЕІ Міжособистісний емоційний інтелект	ВЕІ Внутрішньоособистісний емоційний інтелект
РЕ Розуміння емоцій	MP Розуміння чужих емоцій	BP Розуміння своїх емоцій
УЕ Управління емоціями	МУ Управління чужими емоціями	ВУ Управління своїми емоціями BE Контроль експресії

Отримані результати відображають п'ять шкал, чотири інтегральних показники та один загальний – комплексний. Значення за шкалами МЕІ і ВЕІ отримують шляхом простого підсумовування відповідних субшкал [126]:

$$MEI = MP + MU$$

$$VEI = BP + BU + BE$$

Інший спосіб підсумовування субшкал дає ще дві шкали – РЕ і УЕ:

$$PE = MP + BP$$

$$UE = MU + BU + BE$$

Ми вже відзначали, що поняття емоційна компетентність і емоційний інтелект відрізняються, емоційна компетентність більш широке поняття, проте розвиток емоційного інтелекту забезпечує формування емоційної компетентності, тобто розвиток емоційного інтелекту постає засобом цього формування, а емоційна компетентність – його результатом.

Тому діагностика рівня сформованості емоційної компетентності на аналітико-пошуковому етапі передбачала визначення актуального рівня сформованості цього феномену та визначення потенційних можливостей його розвитку.

На контрольному етапі експерименту ставилося завдання встановити взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та рівнем сформованості емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Як і у випадку з діагностикою розвитку емоційного інтелекту, для оцінки рівня сформованості емоційної компетентності було встановлено критерії і показники. Ми використали той же підхід, що і стосовно емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти: в якості критеріїв рівня сформованості емоційної компетентності були обрані її структурні компоненти, а показниками рівня її сформованості постали характеристики цих компонентів в їх рівневій динаміці.

Структурними компонентами емоційної компетентності є мотиваційний, саморегулюючий, когнітивний, емоційно-діяльнісний та емпатійно-почуттєвий (Розділ I, п. 1. 3).

Таким чином, суттєвими ознаками сформованості емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти у нашому дослідженні були визначені:

– стосовно мотиваційного компонента: зацікавленість проблемою емоційного інтелекту; розуміння особистісної значущості емоційної компетентності для майбутньої успішної професійної діяльності в якості викладача вищої школи; здатність і прагнення до самовдосконалення як викладача закладу вищої освіти;

– стосовно саморегулюючого компонента: здатність розуміти власні емоції; здатність виявляти причину виникнення емоцій; здатність до саморегуляції власних емоцій як основи для мобілізації творчого стану в

процесі педагогічної діяльності; здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій викладачами, іншими магістрантами, студентами;

– стосовно когнітивного компонента: знання і розуміння особливостей розвитку емоційної сфери студентів; знання методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів та здатність до їх застосування; знання методів саморегуляції емоційних станів та здатність їх застосовувати у професійній діяльності; знання особливостей власної емоційної сфери;

– стосовно емоційно-діяльнісного компонента: здатність до створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття; здатність до розробки і використання емоціогенних чинників засобів навчання для впливу на емоції студентів; здатність до емоційної виразності мовлення, інтонації, міміки, жестикуляції, динаміки рухів у професійній діяльності;

– стосовно емпатійно-почуттєвого компонента: здатність прислухатися до переживань студентів і викладачів з метою проникнення в їхні переживання; здатність відчувати переживання колег-викладачів та студентів; здатність до прийняття емоційного стану іншої людини як до власного; здатність створювати під час заняття позитивний емоційний мікроклімат.

Зазначимо, що виділення суттєвих ознак сформованості емоційної компетентності у нашому дослідженні ґрунтувалося на роботах І. Андрєєвої [6; 7; 8], І. Анненкової [9], В. Борисенко [21], С. Дерев'янка [66], І. Войціх [43], І. Матійків [134] та Г. Юсупової [201].

Проте всі названі дослідження стосувалися формування або діагностики професійної компетентності фахівців загалом (І. Андрєєва, В. Борисенко, І. Матійків, Г. Юсупова), або майбутніх психологів (І. Войціх, С. Дерев'янка), тому нам довелося внести суттєві зміни до характеристик ознак та показників рівнів сформованості емоційної компетентності, враховуючи специфіку нашого дослідження.

Для діагностики сформованості емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти нами було виділено низький, середній і високий рівень.

Ґрунтуючись на виділених вище ознаках, дамо характеристику цих рівнів.

Низький рівень сформованості емоційної компетентності

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційної компетентності.

Показники:

- у магістранта відсутня зацікавленість проблемою емоційного інтелекту;
- він є слабо мотивованим щодо значущості емоційної компетентності в майбутній професійній діяльності, відсутні здатність і прагнення до самовдосконалення як викладача.

Критерій 2: здатність до регулювання власних емоцій

Показники:

- магістрант не намагається усвідомити власні емоції;
- має фрагментарне уявлення щодо особливостей власної емоційної сфери: байдужий до причин виникнення емоцій;
- слабо виражена здатність до саморегуляції власних емоцій;
- не завжди адекватно сприймає оцінку своїх емоцій викладачами, іншими магістрантами, студентами.

Критерій 3: наявність знань, пов'язаних з емоційною сферою та здатностей їх застосувати у професійній діяльності.

Показники:

- магістрант має фрагментарне уявлення щодо особливостей власної емоційної сфери, фрагментарні знання емоційної сфери студентів, не розуміє особливостей її розвитку;
- знає окремі методи емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів, але не здатний їх застосувати у навчальному процесі;
- відсутні знання особливостей власної емоційної сфери та методів саморегуляції емоційних станів; виявляє непоінформованість щодо сутності емоційної компетентності, її структури та шляхів формування.

Критерій 4: здатність до застосування емоціогенних чинників у професійній діяльності.

Показники:

– магістрант не звертає уваги на емоційну атмосферу під час заняття, не здатний вносити корективи в неї;

– відсутня здатність до розробки і використання емоціогенних чинників засобів навчання для впливу на емоції студентів; мовлення, інтонації, міміка, жестикуляція, динаміка рухів під час проведення занять емоційно невиразливі;

– у магістранта викликає труднощі вибір методів коригування небажаних емоцій;

– під час аналізу проведених занять, він визначає тільки найбільш вдалі або невдалі емоціогенні моменти на проведеному занятті;

– під час акмеологічного аналізу занять не звертає уваги на емоційний чинник;

– відсутня упевненість у собі як у викладачеві, педагогічна діяльність відбувається у стані емоційної напруженості. Можливі часті зміни настрою, основним станом якого є апатія.

Критерій 5: здатність у професійній діяльності до емпатії

Показники:

– магістрант не вважає за потрібне прислухатися до переживань студентів і викладачів, а тому не здатний до прийняття емоційного стану іншої людини як до власного;

– під час проведення заняття та акмеологічного його аналізу не звертає уваги на емоційний мікроклімат.

Середній рівень сформованості емоційної компетентності

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до розвитку емоційної компетентності.

Показники:

– у магістранта є зацікавленість проблемою емоційного інтелекту;

– розуміння особистісної значущості емоційної компетентності для майбутньої успішної професійної діяльності в якості викладача вищої школи;

– він фрагментарно виявляє здатність і прагнення до самовдосконалення як викладача закладу вищої освіти.

Критерій 2: здатність до регулювання власних емоцій

Показники:

– магістрант здатний розуміти власні емоції але не завжди прагне і вмє виявляти причину виникнення емоцій;

– здатний до саморегуляції власних емоцій в процесі педагогічної діяльності; інколи неадекватно сприймає оцінку своїх емоцій викладачами, іншими магістрантами, студентами;

– під час проведення заняття на тлі позитивних емоцій емоційна напруженість згасає;

– магістрант здатний створювати доволно потрібний настрій, адекватно оцінюють себе.

Критерій 3: наявність знань, пов'язаних з емоційною сферою та здатностей їх застосувати у професійній діяльності.

Показники:

– магістрант знає і розуміє особливості розвитку емоційної сфери студентів; знає методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів, проте у навчальному процесі застосовує лише деякі з них;

– знає методів саморегуляції емоційних станів та здатний до їх застосовувати у професійній діяльності; знає особливості власної емоційної сфери, але не завжди враховує їх у професійній діяльності;

– виявляє поверхову поінформованість щодо сутності емоційної компетентності, її компонентів та шляхів її формування.

Критерій 4: здатність до застосування емоціогенних чинників у професійній діяльності.

Показники:

– магістрант прагне до створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття, але зазнає труднощів у цьому аспекті під час нестандартних педагогічних ситуацій;

– здатний до розробки і використовує емоціогенні чинники засобів навчання для впливу на емоції студентів;

– слідує за емоційною виразністю мовлення, інтонації, міміки, жестикуляції, динаміки рухів у професійній діяльності;

– на занятті намагається слідувати за емоціями студентів, вчасно реагує на їхні негативні емоції, намагається їх усунути, але іноді зазнає труднощів і суперечливого ставлення до вибору прийомів, адекватних педагогічній ситуації.

Критерій 5: здатність у професійній діяльності до емпатії

Показники:

– магістрант намагається прислухатися до переживань студентів і викладачів з метою проникнення в їхні переживання; здатний відчувати переживання викладачів та студентів;

– не завжди сприймає емоційний стан студента як власний; намагається створювати під час заняття позитивний емоційний мікроклімат, але іноколи помиляється у виборі адекватних прийомів та засобів.

Високий рівень сформованості емоційної компетентності

Критерій 1: ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до формування емоційної компетентності.

Показники:

– магістрант демонструє зацікавленість проблемою емоційного інтелекту; розуміння особистісної значущості емоційної компетентності для майбутньої успішної професійної діяльності в якості викладача вищої школи;

– здатний і прагне до самовдосконалення як викладача закладу вищої освіти;

Критерій 2: здатність до регулювання власних емоцій

Показники:

– магістрант демонструє розуміння власних емоцій; виявляє причину виникнення емоцій;

– здатний до саморегуляції власних емоцій, прагне використати їх для мобілізації творчого стану в процесі педагогічної діяльності;

– позитивно і творчо сприймає оцінку своїх емоцій викладачами, іншими магістрантами, студентами.

Критерій 3: наявність знань, пов'язаних з емоційною сферою та здатностей їх застосувати у професійній діяльності.

Показники:

– магістрант демонструє знання і розуміння особливостей розвитку емоційної сфери студентів;

– знає методи емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів та застосовує їх на навчальних заняттях;

– демонструє знання методів саморегуляції емоційних станів та застосовує їх у професійній діяльності;

– добре знає особливості власної емоційної сфери.

Критерій 4: здатність до застосування емоціогенних чинників у професійній діяльності

Показники:

– магістрант створює сприятливу емоційну атмосферу під час заняття;

– розроблює і використовує емоціогенні чинники засобів навчання для впливу на емоції студентів;

– слідкує за емоційною виразністю мовлення, інтонації, міміки, жестикуляції, динаміки рухів у професійній діяльності;

– під час навчальних занять слідкує за виявами емоцій студентів, за рахунок адекватного підбору системи прийомів усуває їхні несприятливі виявлення;

– демонструє упевненість у собі як у викладачі: відсутність емоційної напруженості, експресивні уміння, усвідомлення впливу на оточуючих.

Критерій 5: здатність у професійній діяльності до емпатії

Показники:

– прислухається до переживань студентів і викладачів з метою проникнення в їхні переживання;

– відчуває переживання колег-викладачів та студентів; здатний до прийняття емоційного стану іншої людини як до власного;

– під час заняття намагається створювати для кожного студента позитивний емоційний мікроклімат.

Для діагностики рівня сформованості емоційної компетентності були розроблені завдання диференційованого характеру, вирішення яких передбачало виявлення низького, середнього і високого рівнів сформованості означеного феномену.

При цьому завданню, виконання якого відповідає ознакам низького рівня, привласнювався коефіцієнт «1», середнього рівня – коефіцієнт «2», високого рівня – коефіцієнт «3». Оцінки виставляли викладачі-експерти, які проводили навчальні заняття і були методистами під час педагогічної практики магістрантів.

Окремо, за допомогою анкетування, оцінювалися ступінь оволодіння здатністю розпізнавати емоції і пов'язана з ним наявність стійких мотивів до формування емоційної компетентності. Ми приписували різним варіантам відповідей коефіцієнти (бали) «1», «2» або «3» відповідно до рівня виявлення мотивації.

Таким чином, діагностичний інструментарій, пов'язаний з визначенням рівня сформованості емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, був об'єднаний у три блоки:

– блок I містив завдання, пов'язані з виявленням ступеня мотивації до формування емоційної компетентності та здатності до саморегуляції емоцій;

– блок II містив завдання, спрямовані на виявлення знань і розумінь магістрантів, пов'язаних з емоційною сферою №

– III містив завдання, пов'язані з виявленням і регулюванням емоцій у квазіпрофесійній і професійній діяльності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Блок I містив анкету, спрямовану на виявлення наявності стійких мотивів до формування емоційної компетентності, а також здатності до саморегуляції власних емоцій. Всього при діагностиці оцінювалися 8 відповідей (мінімальна кількість балів – 6; максимальна – 24) [141].

Блок II містив 20 завдань, при цьому мінімальна кількість балів, які міг отримати студент, що виконував усі завдання цього блоку, дорівнювала 0 (оскільки необхідно врахувати вірогідність того, що хтось із студентів не впорається ні з одним завданням), максимальна – 36 балам [141].

Блок III складався з 20 завдань (0 і 51 бал відповідно).

Зазначимо, що для розбаловки завдань і обробки результатів за цими завданнями ми скористалися методикою діагностики емоційної гнучкості вчителя, розробленою Л. Мітіною та О. Асмаковець [141].

Звичайно таку методику слід у подальшому дослідженні адаптувати та відкорегувати відповідно до умов діяльності та особливостей професії педагогів вищої школи. Між тим, основний зміст запитань та тверджень дає достатньо повноцінну картину емоційного потенціалу професійного педагога будь-якого типу.

Відповідно до цієї методики, у нашому дослідженні рівень сформованості або розвиненості емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти визначався на основі аналізу рівнів сформованості її окремих компонентів.

Але оскільки кожен діагностичний блок містить різну діагностичну базу, необхідно встановити науково обґрунтовану процедуру виявлення інтегральної емоційної компетентності.

Відповідь на це завдання і дає методика Л. Мітіною та О. Асмаковець.

Для визначення інтегративних показників рівнів сформованості емоційної компетентності майбутніх викладачів вищої школи для кожного блоку обчислювалися мінімально і максимально можливі суми балів, за допомогою коефіцієнтів встановлювали верхню межу низького і середнього рівня.

При трирівневій діагностиці автори методики Л. Мітіна і О. Асмаковець встановлюють коефіцієнт 0,45 для верхньої межі низького рівня і коефіцієнт 0,75 – для верхньої межі середнього рівня [141].

Результати цих розрахунків подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Переклад «сирих» балів в середні показники за блоками (модифікована методика Л. Мітіної та О. Асмаковець)

Діагн. блок	Мінімальна сума балів	Максимальна сума балів	Рівні		
			Низький	Середній	Високий
I	6	24	менше 14	14–19	від 20
II	0	36	менше 17	17–27	від 28
III	0	51	менше 23	23–37	від 38
I – III	6	111	менше 54	54–84	від 85

Отже, розробивши діагностичний інструментарій для визначення рівнів розвитку емоційного інтелекту та сформованості емоційної компетентності і підготувавши базу для обробки результатів діагностики, ми створили умови для одержання кількісних результатів педагогічного експерименту та наступної їх обробки за допомогою методів математичної статистики.

3.2. Результати педагогічного експерименту з розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Для виявлення вихідного рівня розвитку емоційного інтелекту у майбутніх педагогів вищої школи були застосовані опитувальники Н. Холла та Д. Люсіна, а для виявлення вихідного рівня сформованості емоційної компетентності – модифіковану методику Л. Мітіної та О. Асмаковець.

Розглянемо таблиці 3.4 та 3.5, в яких подані результати застосування методики Н. Холла, та рисунок 3.1, на якому зображено відповідну діаграму розподілу.

Зазначимо, що одержані результати є досить низькими.

Так, найменше значення для середнього рівня по парціальним показникам становить 7, тобто частина показників за шкалами EQ свідчить про досягнення низького рівня сформованості емоційного інтелекту як для експериментальної, так і для контрольної груп (шкали «управління своїми емоціями», «самотивація» та «емпатія»), за двома іншими шкалами показники засвідчують досягнення середнього рівня (шкали «емоційна обізнаність» та «розпізнавання емоцій інших»).

Але необхідно підкреслити, що під час заповнення бланка опитувальника респонденти були орієнтовані на виявлення емоційних аспектів саме у професійно-педагогічній діяльності, а не в будь-якій іншій: сімейній, дозвілльовій тощо.

Таблиця 3.4

Групові значення за кожною з шкал опитувальника Н. Холла

Шкали EQ	Експериментальна група, середнє значення \bar{X}	Контрольна група, середнє значення \bar{X}
Емоційна обізнаність	8,9	9,1
Управління своїми емоціями	6,1	5,8
Самотивація	5,8	6,3
Емпатія	5,1	5,6
Розпізнавання емоцій інших	8,2	7,9
Загальний EQ	34,1	34,7

Таблиця 3.5

Розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту (за методикою Н. Холла)

№ з/ч	Рівні сформованості емоційного інтелекту	Експериментальна група		Контрольна група	
		Кількість студентів (56)	%	Кількість студентів (54)	%
1.	Високий	2	3,6%	3	5,6%
2.	Середній	33	58,9%	29	53,7%
3.	Низький	21	37,5%	22	40,7%

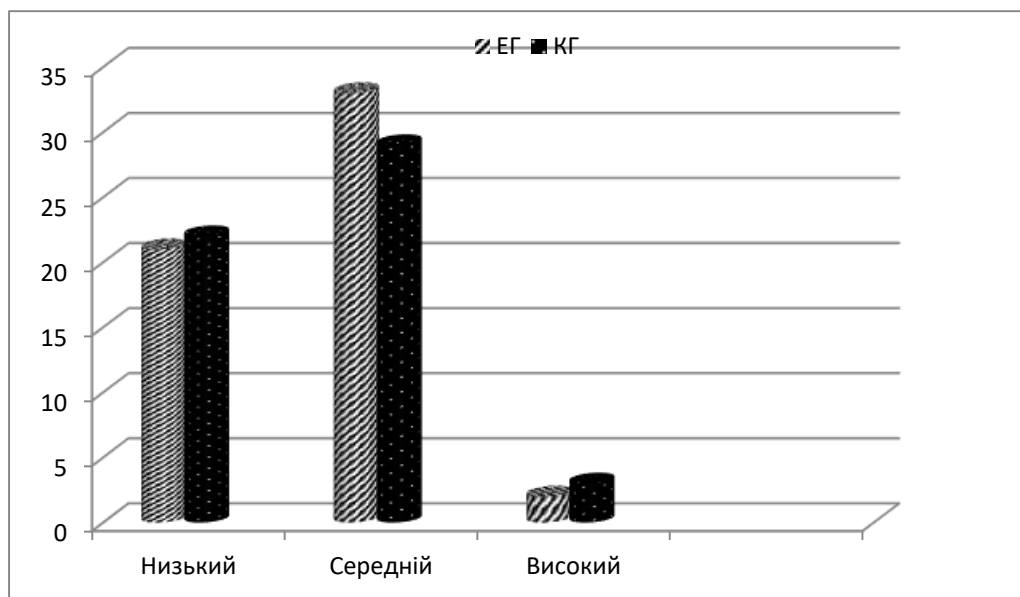


Рис. 3.1. Розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту (за методикою Н. Холла)

Можна зробити висновок, що одержані результати засвідчили приблизно рівні показники розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти в контрольній і експериментальній групах як за окремими шкалами опитувальника Н. Холла, так і за інтегральними показниками.

Зазначимо, що отримані результати засвідчили, що і для експериментальної, і для контрольної груп переважною є кількість магістрантів, які досягли середнього рівня розвитку емоційного інтелекту (відповідно 58,9% та 53,7% магістрантів). У той же час показники досягнення високого рівня є занадто низькими (відповідно 3,6% та 5,6%).

Переважаюча частина магістрантів закінчила бакалаврат по одній із педагогічних спеціальностей, і всі вони вивчали дисципліни «Педагогіка», «Психологія», предметну методику, проходили практику та стажування у закладах вищої освіти різного типу.

Наведені результати вказують на відсутність належної уваги емоційним аспектам навчального процесу та емоційній сфері особистості як студента, так і педагога.

Порівняння отриманих даних між собою виконувалось для підтвердження однаковості розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти у контрольній та експериментальній групах. Сформулюємо нульову гіпотезу H_0 ; відмінності у розподілі магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту відсутні.

Альтернативна їй гіпотеза H_1 : наявні значні відмінності у розподілі магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту.

Для перевірки того факту, що за розглянутими рівнями експериментальна та контрольна групи майбутніх педагогів закладів вищої освіти статистично не відрізняються між собою, був використаний критерій χ^2 .

Значення статистики критерію χ^2 було розраховано за формулою [59, с. 98]:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^k \frac{(n_1 Q_{1i} - n_1 Q_{2i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (3.1)$$

де: n_1, n_2 – об'єми вибірок; Q_{1i}, Q_{2i} – кількість елементів відповідної вибірки, що відносяться до i -го рівня; k – кількість рівнів.

Так як кількість студентів, що знаходяться на високому рівні, менша 5 для обох груп, не можна користуватися розрахунковою формулою для $k=3$ [там само, с. 99]. Тому, об'єднавши показники високого і середнього рівнів для кожної з груп, значення статистики обчислимо за формулою (3.2) для $k=2$, в якій $O_{11}=21, O_{12}=22, O_{21}=35, O_{22}=32$:

$$T = \frac{N \cdot \left(|Q_{11} \cdot Q_{22} - Q_{12} \cdot Q_{21}| - \frac{N}{2} \right)^2}{n_1 \cdot n_2 \cdot (Q_{11} + Q_{21}) \cdot (Q_{12} + Q_{22})} \quad (3.2)$$

$$T_{\text{експ11}} = \frac{110 \cdot \left(|21 \cdot 32 - 22 \cdot 35| - \frac{110}{2} \right)^2}{56 \cdot 54 \cdot (21 + 35) \cdot (22 + 32)} = 0,02$$

Порівнявши експериментальне значення статистики критерію з критичним значенням $T_{\text{кр}}=3,84$, доходимо висновку, що $T_{\text{кр}} > T_{\text{експ}}..$

Таким чином, за правилом прийняття рішення, альтернативна гіпотеза H_1 відхиляється і приймається нульова гіпотеза H_0 : статистично значущі відмінності у розподілі магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту відсутні.

У таблиці 3.6 подано розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту, визначений за методикою Д. Люсіна, а на рис. 3.2 відповідна йому діаграма.

Таблиця 3.6

**Розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп
за рівнями сформованості емоційного інтелекту**

(за методикою Д. Люсіна)

№ з/ч	Рівні сформованості емоційного інтелекту	Експериментальна група		Контрольна група	
		Кількість студентів (56)	%	Кількість студентів (54)	%
1.	Високий	1	1,8%	2	3,7%
2.	Середній	36	64,3%	34	63,0%
3.	Низький	19	33,9%	18	33,3%

Незважаючи на деякі відміни, рівні розвитку емоційного інтелекту, визначені за методикою Д. Люсіна загалом відповідають показникам, одержаним за методикою Н. Холла. Дещо вищими є результати досягнення магістрантами експериментальної і контрольної груп середнього рівня сформованості емоційного інтелекту (відповідно 64,3% та 63,0%), хоча між собою вони практично не відрізняються, і нижчими показники досягнення низького рівня (відповідно 33,9% та 33,3 %).

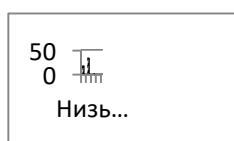


Рис. 3.2. Розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту (за методикою Д. Люсіна)

На перший погляд, між результатами досягнення рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти експериментальної та контрольної груп немає суттєвих відмінностей. Проте необхідно у цьому пересвідчитись, застосувавши методи математичної статистики. Аналогічно попередньому розгляду стосовно методики Холла, сформулюємо нульову і альтернативну гіпотези:

– гіпотеза Н0: відмінності у розподілі магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту відсутні;

– альтернативна їй гіпотеза Н1: наявні значні відмінності у розподілі магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту.

Застосувавши критерій χ^2 , аналогічно до попереднього випадку об'єднаємо показники високого і середнього рівнів для кожної з груп і розрахунок статистики критерію проведемо за формулою 3.2.

$$T_{\text{експ11}} = \frac{110 \cdot \left(|19 \cdot 36 - 37 \cdot 18| - \frac{110}{2} \right)^2}{56 \cdot 54 \cdot (19 + 18) \cdot (37 + 36)} = 0,02$$

Порівнявши експериментальне значення статистики критерію з критичним значенням $T_{\text{кр}}=3,84$, доходимо висновку, що $T_{\text{кр}} > T_{\text{експ}}$. Отже, альтернативна гіпотеза Н1 відхилюється, і приймається нульова гіпотеза Н0: статистично значущі відмінності у розподілі магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційного інтелекту відсутні.

Під час констатувального експерименту магістрантам була запропонована анкета № 1, яка містила питання відкритого типу, пов'язані з емоціями у професійній діяльності педагога (Додаток Б, Анкета № 1). Завданням анкетування була перевірка результатів, одержаних під час визначення рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти за методиками Н. Холла і Д. Люсіна.

На перше запитання анкети «Назвіть, будь ласка, навчальні дисципліни, у змісті яких висвітлювалися б питання виявлення емоцій взагалі й значення емоційної сфери у професійній діяльності педагога», 46% респондентів назвали «Психологію» і «Педагогіку», 24% – «Основи педагогічної майстерності», і лише 7% – «Предметну методику навчання». Але відповіді на друге запитання показали, що більшість магістрантів не розуміють змісту поняття «емоційний

інтелект педагога». Серед опитаних 5% визначили емоційний інтелект як уміння розуміти емоції учнів, 9% вказали, що це здатність керувати своїми емоціями, 86% не змогли охарактеризувати це поняття. Показово, що на значну роль емоційної сфери у професійній діяльності викладача вищої школи вказали 79% респондентів і лише 6% з числа опитаних у відповідях на четверте питання відвели емоційній сфері у навчальному процесі і діяльності педагога низьку роль.

На четверте запитання «Що особливо важливе Ви засвоїли під час Вашої професійної підготовки для розвитку емоційної сфери?» 44% зазначили, що нічого особливого для розвитку емоційної сфери не засвоїли, 36% відповіли, що отримали лише загальні відомості про цю сферу, 17% вказали, що не розуміють змісту запитання, а 3% проігнорували це запитання.

На п'яте запитання «Чи задоволені якістю Вашої професійної підготовки в аспекті розвитку емоційної сфери?» 78% відповіли, що не задоволені, лише 9% висловили різний ступінь задоволення, а 13% вказали, що не можуть дати відповідь на це запитання.

На шосте запитання анкети «Яких труднощів Ви найчастіше зазнавали під час педагогічної практики?», поряд із традиційними проблемами майбутніх педагогів (на кшталт проблем із організацією дисципліни учнів на уроках (57%), налаштування навчальної взаємодії з класом (49%), труднощів, пов'язаних з необхідністю вносити корективи в план уроку (40%) та виконання функцій класного керівника (36%)), 44% з числа респондентів зазначили труднощі з налаштування і підтримання належної емоційної атмосфери під час уроку.

На сьоме запитання «Що б Ви запропонували для подальшого удосконалення підготовки майбутніх педагогів у плані розвитку емоційної сфери?» переважна більшість магістрантів (81%) вказали на необхідність значного збільшення обсягу такої підготовки шляхом більш системного і систематичного вивчення особливостей емоційної сфери та її ролі у навчальній діяльності учнів та студентів, а також у професійній діяльності педагогів.

Особливо студенти підкреслювали роль практичної підготовки в цій сфері, необхідність імітації різноманітних емоційно забарвлених педагогічних ситуацій, спеціальних тренінгів і спецсеминарів, ділових ігор. Частина респондентів (36%) висловилися стосовно необхідності мотивації студентів до цілеспрямованої підготовки, пов'язаної із керуванням емоціями, як власними, так і учнів (студентів). 9% із загальної кількості опитаних магістрантів не змогли, або не захотіли сформулювати своїх побажань.

Таким чином, відповіді магістрантів контрольної і експериментальної груп на запитання анкети № 1 підтвердили досить низькі показники досягнення рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, одержані за допомогою методик Н. Холла та Д. Люсіна, і необхідність спеціальних заходів у процесі їхньої професійної підготовки, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту.

За модифікованою методикою Л. Мітіної та О. Асмаковець діагностувався вихідний рівень сформованості емоційної компетентності. У таблиці 3.6 представлені результати вимірювання рівнів сформованості емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти експериментальної та контрольної груп на початку експерименту по трьом блокам та інтегральні показники І_{експ}.

Таблиця 3.6

Розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості емоційної компетентності (методика Л. Мітіної та О. Асмаковець)

Рівень сформ. ЕК	Експериментальна група, кількість студентів (відсоток)				Контрольна група, кількість студентів (відсоток)			
	Блок 1	Блок 2	Блок 3	І _{ек}	Блок 1	Блок 2	Блок 3	І _{ек}
Низький	30 (53,6)	48 (85,7)	33 (58,9)	37 (66,1)	31 (57,4)	45 (83,3)	30 (55,6)	35 (64,8)
Середній	26 (46,4)	8 (14,3)	23 (41,1)	19 (33,9)	23 (42,6)	9 (16,7)	24 (44,4)	19 (35,2)
Високий	0	0	0	0	0	0	0	0

На рисунку 3.3 подано діаграму розподілу магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості інтегральної емоційної компетентності Іексп.

Ми бачимо досить суттєві відмінності у результатах діагностики рівнів розвитку емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти від відповідних результатів застосування опитувальників Н. Холла та Д. Люсіна для діагностики рівнів розвитку емоційного інтелекту. Пояснення цих відмін ми вбачаємо насамперед у тому, що, на відміну від опитувальників, у модифікованій методиці Л. Мітіної та О. Асмаковець діагностувалися конкретні знання емоційної сфери магістрантами та здатність застосувати їх у навчальній і професійній діяльності.

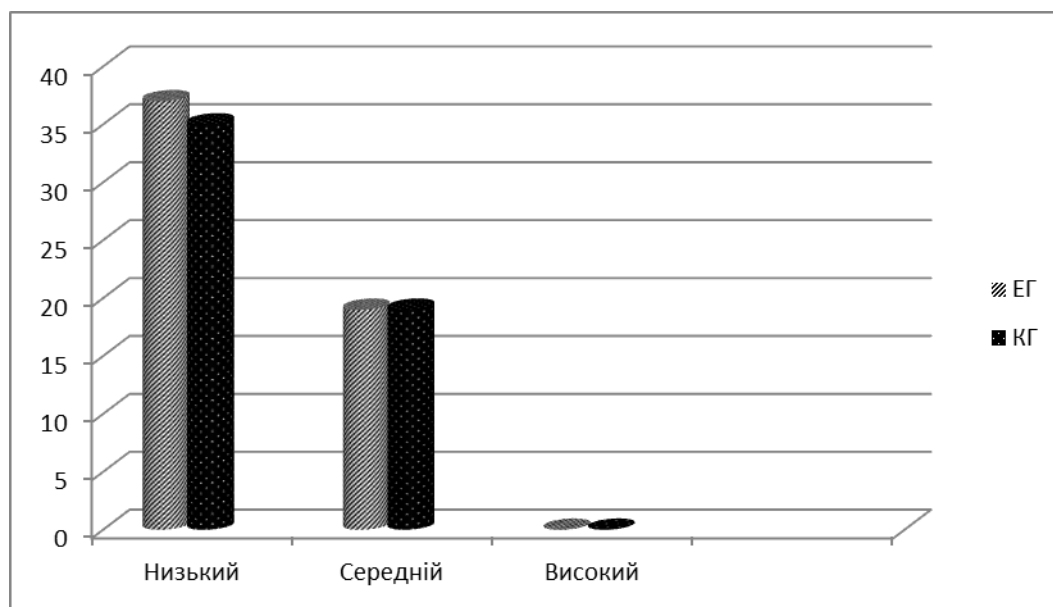


Рис. 3.3. Розподіл магістрантів 1 курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості інтегральної емоційної компетентності

В межах самої методики результати діагностики експериментальної та контрольної груп не мають особливих відмінностей, тільки, на перший погляд, видаються несподіваними результати блоку 2 і блоку 3 для обох груп магістрантів (блок 2 експериментальної групи, низький рівень – 85,7%, блок 3 цієї ж групи, низький рівень – 58,9%, схожі результати і у контрольної групи).

Блок II містив завдання, спрямовані на виявлення знань і розумінь магістрантів, пов'язаних з емоційною сферою, а блок III – завдання, пов'язані з виявленням і регулюванням емоцій у квазіпрофесійній і професійній діяльності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Тому здавалося, що показники виконання студентами завдань обох блоків не повинні суттєво відрізнятися, тоді як насправді вони суттєво різняться. Проте пояснення такого несподіваного результату полягає у тому, що більша частина магістрантів мала досвід роботи у навчальних закладах і тому продемонструвала кращі діяльнісні, ніж знаннєві результати, спираючись на свій досвід та пов'язане з ним інтуїтивне сприйняття емоційної сфери у навчальній діяльності. Разом з тим, незважаючи на позірну схожість частини формулювань у критеріях та показниках розвитку емоційного інтелекту та сформованості емоційної компетентності, все ж підкреслимо, що це не тотожні поняття, тому й результати їх діагностики є різними.

Незважаючи на досить близькі результати рівневої діагностики емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у експериментальній та контрольній групах, необхідно було переконатися у відсутності відмін між цими групами стосовно сформованості емоційної компетентності, застосувавши для обробки отриманих результатів методи математичної статистики. У таблиці 3.7 подані результати розрахунків статистики критерію χ^2 попарного порівняння по відповідним блокам і по інтегральним показникам рівневої сформованості емоційної компетентності у майбутніх педагогів.

Таблиця 3.7

Зведені результати статистичного порівняння показників рівневої сформованості емоційної компетентності у експериментальній та контрольній групах

Статистика критерію	Блок 1	Блок 2	Блок 3	I _{ек}
Експериментальна статистика, T _{експ}	0,05	0,01	0,03	0,003
Критичне значення статистики, T _{кр}	3,84	3,84	3,84	3,84
Результат порівняння	T _{кр} > T _{експ}	T _{кр} > T _{експ}	T _{кр} > T _{експ}	T _{кр} > T _{експ}

Отже, статистична обробка результатів констатувального експерименту підтвердила, що експериментальна і контрольна групи майбутніх педагогів закладів вищої освіти не мають статистично значущих відмін ні за рівнями розвитку емоційного інтелекту магістрантів, ні за рівнями сформованості у магістрантів емоційної компетентності.

Таким чином, аналітико-пошуковий етап педагогічного експерименту виявив необхідність суттєвої модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти стосовно розвитку в них емоційного інтелекту та емоційної компетентності, розробки методики розвитку їхнього емоційного інтелекту, яка забезпечить розвиток знань стосовно емоційної сфери особистості, сформує вміння розпізнавати емоції у себе, студентів і викладачів, регулювати емоції і застосовувати ці вміння у професійній діяльності.

Враховуючи ці висновки, була здійснена організація і проведення формувального експерименту з розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в двох запорізьких університетах: Класичному приватному університетів та Запорізькому національному університетів, де якраз і готують фахівців обраної спеціальності з симетрично названими освітньо-професійним програмами

Формувальний експеримент з розвитку емоційного інтелекту магістрантів проводився за традиційною схемою: у експериментальній групі апробувалася структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, тоді як у контрольній групі проводилася традиційна професійна підготовка магістрантів цієї ж спеціальності.

Відповідно до розробленої у дослідженні структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи діяльнісно-компетентнісний етап педагогічного експерименту передбачав впровадження двокомпонентної системи його розвитку, що містить базову (мотиваційно-когнітивну) складову, яка функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльнісну складову у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно

зabarвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи.

Основна діяльність з розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти у Класичному приватному університеті та Запорізькому національному університеті відбувалася під час вивчення навчальних дисциплін, поданих у таблиці 3.7.

Зазначимо, що ці дисципліни входять до Освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта спеціальності 011 Науки про освіту професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти Класичного приватного університету та Запорізького національного університету (Додаток Б).

Таблиця 3.8

Перелік дисциплін, під час вивчення яких відбувався розвиток емоційної компетентності магістрантів експериментальної групи

Назва навчальної дисципліни	Семес- тр	Кред.	годин	Форма контролю
Цикл професійної підготовки (ПП)				
Методологія наукових досліджень в освіті	2	3	90	залік
Педагогіка вищої школи	1	5	150	екзамен
Педагогічна та професійна психологія	1	4	120	екзамен
Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця	2	4	120	екзамен
Методика викладання у вищій школі	2	5	150	екзамен
Дисципліни за вибором				
Фізична культура та психофізіологічний тренінг	1	3	90	залік
Загальні основи педагогіки	1	3	90	залік
Психолого-педагогічна компетентність педагога	3	3	90	залік
Педагогічна майстерність викладача	2	3	90	залік

У рамках базової (мотиваційно-когнітивної) складової відбувалося забезпечення усвідомленого «входження» магістрантів у процес розвитку емоційної компетентності.

Зазначимо, що цьому сприяло надійне підґрунтя, закладене на етапі констатувального експерименту. Адже виконання завдань, пов'язаних з емоційною сферою, стимулювало магістрантів до зацікавлення такими феноменами, як емоційний інтелект та емоційна компетентність, вони почали

розуміти значення емоційних процесів та характеристик у майбутній професійній діяльності. Також відбувалася активізація мотиваційних ресурсів майбутніх педагогів закладів вищої освіти, їхньої пізнавальної активності, «занурення» у проблему розвитку емоційного інтелекту.

Це занурення забезпечувалося введенням метапредметних тем під час вивчення дисциплін «Загальні основи педагогіки», «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна та професійна психологія»: «Емоційна сфера особистості», «Емоційний інтелект», «Емоційний інтелект у професійній діяльності викладача» протягом першого навчального семестру.

Вивчення вказаних дисциплін проводилося у вигляді академічного навчання під час лекційних занять, причому лекції носили проблемний характер. На практичних заняттях під час вивчення метадисциплінарних тем практикувалося моделювання різноманітних педагогічних ситуацій, що ілюстрували емоційні вияви учасників навчального процесу, активний аналіз та обговорення студентами альтернативних шляхів їх вирішення.

Таким чином відбувалося знайомство магістрантів з інформацією про емоції, емоційний інтелект, емоційну компетентність та їх значення у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти. У студентів формувалися елементи мотиваційного і когнітивного компонентів емоційної компетентності у вигляді зацікавленості проблемою емоційного інтелекту; розумінням особистісної значущості емоційної компетентності для майбутньої успішної професійної діяльності в якості викладача вищої школи; здатність і прагнення до самовдосконалення як викладача закладу вищої освіти; знання і розуміння особливостей розвитку емоційної сфери студентів та її значення для успішної реалізації авторської системи діяльності викладача.

Ми використали значний потенціал, закладений у дисципліні «Фізична культура», для формування здатностей, пов'язаних з регуляцією емоційної сфери. Ця дисципліна дає можливість апробувати прийоми і сформувати навички саморегуляції психофізичного стану магістранта. Магістрантам можна порекомендувати фізичні дії для зняття напруги. Наприклад, відпрацьовується

прийом «Управління власними відчуттями (емоціями)». Зафіксувавши появу хвилювання, непомітно стисніть і розтисніть кулаки, також напружте м'язи ніг. Потягніться, пройдіться, пострибайте, скорчіть гримасу (звичайно, якщо є сприятливі для цього умови педагогічної ситуації).

У рамках діяльнісної складової системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти операціонально-діяльнісного компонента моделі формувалися більш складні види діяльності, пов'язані з емоційною сферою.

Ці види діяльності реалізовувалися під час вивчення метадисциплінарних тем навчальних дисциплін: «Методологія наукових досліджень в освіті», «Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця», «Методика викладання у вищій школі», «Педагогічна майстерність викладача»: «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?» в рамках другого навчального семестру.

Здійснювалося квазіпрофесійне навчання з моделюванням педагогічних ситуацій, вирішальну роль у навчальному процесі відігравали методи активного навчання. Під час вивчення цих дисциплін формувалися компетентності, пов'язані з розвиненим емоційним інтелектом: здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація).

Під час вивчення навчальної дисципліни «Методологія наукових досліджень в освіті» вивчалися методи педагогічних досліджень, які застосовні для вивчення емоційної сфери: обсерваційні методи, анкетування, контент-аналіз, різноманітні методики діагностики емоційного інтелекту та емоційної компетентності, параметричні та непараметричні методи математичної статистики для обробки результатів застосування діагностичних методик.

Вивчення дисципліни «Методика викладання у вищій школі» супроводжувалося знайомством з методами навчання та їх класифікаціями,

особлива увага приділялася методам активного навчання та аспектам емоційних виявів студентів та викладачів під час їхнього застосування.

Вивчення цієї дисципліни забезпечує вагомий внесок у створення емоційно забарвленого навчального середовища на засадах контекстного підходу, сприяє розкриттю емоційного потенціалу магістрантів відповідно до їхніх сформованих мотивів, культурних потреб шляхом формування і розвитку комплексу здатностей: здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій викладачами, іншими магістрантами, студентами; здатність до створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття; здатність до розробки і використання емоціогенних чинників засобів навчання для впливу на емоції студентів; здатність до емоційної виразності мовлення, інтонації, міміки, жестикуляції, динаміки рухів у професійній діяльності. На останню здатність викладач звертає увагу під час вивчення теми «Лекція як форма навчального заняття у закладах вищої освіти». На практичних заняттях ця здатність відпрацьовується у ході реалізації магістрантами фрагментів лекцій.

Під час вивчення навчальних дисциплін «Педагогічна майстерність викладача» та «Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця» доцільним виявилось застосування комплексу методичних прийомів, що сприяли формуванню знання методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів та здатності до їх застосування, здатність створювати сприятливу емоційну атмосферу під час заняття; розробляти і використовувати емоціогенні чинники засобів навчання для впливу на емоції студентів.

Розглянемо приклади таких організаційно-методичних прийомів, що застосовувалися в рамках діяльнісного компонента двокомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Прийом «Усвідомлення власних емоцій».

Запропонувати магістрантам ведення «Емоційного щоденника», в якому фіксуються дата, час, заняття, емоція, пов'язана з навчальним процесом,

педагогічною ситуацією, її інтенсивність, причини. Цей прийом допомагає магістрантам визначати джерело власних емоцій і ступінь їхньої інтенсивності.

Прийом «Погляд з боку».

Інколи для аналізу власного настрою нам потрібен партнер для усвідомлення емоції, в якій ми не бажаємо самі собі зізнатися. У цьому випадку допомагає власний погляд на себе збоку.

Прийом «Усвідомлення емоцій інших».

Демонстрація фрагментів фільмів на педагогічну тематику. Розглядаються педагогічні ситуації з вимкненою звуковою доріжкою. Магістранти відповідають на запитання: Які емоції відчують учасники епізоду? Які емоції демонструє педагог? Які емоції виявляють учні (студенти)?

Потім даний фрагмент прокручується зі звуковим супроводом і робляться висновки з приводу наведених оцінок емоційного стану педагогів і учнів (студентів). (Фільми «Доживемо до понеділка», «Велика перерва», «Розіграш» тощо). Можна створити відеотеку та фототеку навчальних занять зі спецдисциплін, на яких зафіксувати різноманітні педагогічні ситуації, і використовувати фрагменти з них для аналізу емоційних станів викладачів та студентів.

Прийом «Керування емоціями студентів»

1. Надайте можливість студенту висловитися, не перебиваючи та не підбадьорюючи його.

2. Проаналізуйте, які емоції притаманні Вашій авторській системі діяльності як викладача. Спробуйте запобігати різкій зміні емоційних станів, якщо виявили це в результаті аналізу. Зосередьтесь і поясніть проблему студенту (студентам) спокійно. Спробуйте дещо підвищити голос у педагогічній ситуації, яка цього вимагає.

Важливий спектр здатностей, пов'язаних з розвитком емоційного інтелекту і формуванням емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, формувався під час проведення асистентської практики магістрантів. Вона проходила на кафедрі освіти та управління навчальним

зкладом Класичного приватного університету у 2 семестрі та тривала 5 тижнів. Перший тиждень магістранти експериментальної групи відвідували заняття, що проводилися для студентів різних спеціальностей. Вони здійснювали акмеологічне вивчення авторських систем діяльностей викладачів з наступним порівняльним аналізом цих систем, враховуючи аспект розвитку емоційного інтелекту студентів. Аналіз авторських систем діяльностей викладачів проводився на основі суттєвих ознак сформованості емоційної компетентності викладача, насамперед: знання методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів та здатність до їх застосування; здатність до створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття; здатність до розробки і використання емоціогенних чинників засобів навчання для впливу на емоції студентів; здатність до емоційної виразності мовлення, інтонації, міміки, жестикуляції, динаміки рухів у професійній діяльності; здатність створювати під час заняття позитивний емоційний мікроклімат тощо.

Студентам дозволялася фото- та відеофіксація фрагментів навчальних занять.

Магістранти виділяли як позитивний, так і негативний досвід управління емоціями, створення сприятливого емоційного мікроклімату на лекціях і практичних заняттях, формували елементи власної авторської системи діяльності, вносили корективи в неї на підставі результатів обговорення різних систем діяльностей викладачів і виділення еталонних зразків професійно-педагогічної дії.

Під час проведення магістрантами практичних занять практикувалася обов'язкова присутність двох-трьох інших магістрантів на цьому занятті з відповідною фото- та відеофіксацією фрагментів заняття, що слугувало надійним підґрунтям для його аналізу, одним із аспектів якого були емоційна поведінка студентів та магістранта-викладача.

По завершенню асистентської практики відбувалася підсумкова конференція, на якій магістранти виступали із звітами, обов'язковим елементом яких був емоційний аспект діяльності практиканта та студентів.

Важливе місце у двокомпонентній системі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти ми відвели дисципліні «Психолого-педагогічна компетентність педагога» (III семестр, 90 год., 32 год. ауд. занять, 18 годин інд., 40 год. сам. р.).

До програми її вивчення входило формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, а засобом реалізації цієї мети був розвиток емоційного інтелекту.

Розділ II цієї дисципліни мав назву «Емоційна компетентність викладача» та містив лекційні і практичні заняття, які були спрямовані на формування комплексу здатностей, пов'язаних з емоційним інтелектом (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Навчально-тематичний план вивчення розділу «Емоційна компетентність викладача»

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		л.	пр.
1	Емоційний інтелект та емоційна компетентність	2	
2	Моделі емоційного інтелекту	2	
3	Методики вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту		2
4	Сучасність: запит на емоційно компетентного викладача	2	
5	Структура емоційної компетентності викладача закладу вищої освіти	2	2
6	Критерії та показники розвитку емоційної компетентності майбутнього викладача		2
7	Методики діагностики рівня сформованості емоційної компетентності викладача		2
8	Принципи, механізми та методи розвитку емоційної компетентності майбутнього викладача	2	2
Всього		10	10

Завданнями розділу були систематизація і узагальнення знань, умінь і навичок майбутніх педагогів закладів вищої освіти, пов'язаних з емоційною сферою і набутих під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін та проведення асистентської практики. Насамперед, актуалізувалися знання і уміння магістрантів, сформовані під час вивчення метадисциплінарних тем у рамках спецдисциплін.

Для активізації пізнавальної діяльності магістрантів, створення «емоційно забарвленого» середовища варіювалися види лекцій: інформаційна, проблемна,

лекція прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками. Викладачеві необхідно було на власному прикладі під час читання лекцій демонструвати еталонні зразки емоційної компетентності: створювати сприятливу емоційну атмосферу, слідкувати за емоційною виразністю мовлення, інтонації, міміки, жестикуляції, динаміки рухів, слідкувати за виявами емоцій студентів.

На практичних заняттях моделювалися різні види занять з обов'язковим спільним обговоренням їх фрагментів. Зверталася увага студентів на необхідність розуміти власні емоції, встановлювати їх причину формувалася здатність до саморегуляції власних емоцій як основи для мобілізації творчого стану в процесі педагогічної діяльності. Вивчалися методи емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів та особливості їх застосування, прийоми створення сприятливої емоційної атмосфери під час заняття.

Таким чином створювалося «емоційно забарвлене» навчальне середовище, сприятливе для формування емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, так як саме емоційна компетентність відповідає за саморегуляцію (контроль і управління емоціями, виявлення емоцій, блокування негативних емоційних станів), регулювання взаємовідносин (соціальні навички, вміння будувати відносини зі студентами та викладачами), рефлексію (самоусвідомлення, раціональне осмислення емоцій, виявлення власних мотивів) і емпатію (здатність до співчуття, співпереживання).

Підкреслимо, що вивчення цієї дисципліни, зокрема розділу «Емоційна компетентність викладача», насамперед виконувало завдання розвитку емоційного інтелекту, так як ми вважаємо, що емоційна компетентність пов'язана з емоційним інтелектом і ґрунтується на ньому. І тільки досягши певного рівня розвитку емоційного інтелекту (у нашому дослідженні – це середній та високий рівні його розвитку), можна вести мову про формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти конкретних компетентностей як системи здатностей, пов'язаних з емоціями.

Наприклад, розвинута у процесі вивчення розділу «Емоційна компетентність викладача» здатність розуміти емоції інших людей створила можливість розвинути такі здатності, як вміння емоційно впливати на студентів і надихати їх.

На завершення педагогічного експерименту з апробації структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти на контрольному етапі були проведені діагностичні процедури з вимірювання досягнення студентами експериментальної та контрольної груп рівнів розвитку емоційного інтелекту та сформованості емоційної компетентності.

Для підтвердження або спростування гіпотези дисертаційного дослідження, а саме того, що підготовка майбутніх магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» у вищих навчальних закладах стане більш ефективною в разі застосування моделі розвитку емоційного інтелекту, яка має забезпечити необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови, необхідно порівняти емпіричні дані, одержані на аналітико-пошуковому та контрольному етапах педагогічного експерименту.

Таке порівняння виконувалося на підставі застосування опитувальників Н. Холла, Д. Люсіна та модернізованої нами методики «Емоційна гнучкість вчителя», розробленої Л. Мітіною та О. Асмаковець.

Розглянемо таблиці 3.10 та 3.11, в яких подані результати застосування методики Н. Холла, та рисунок 3.4, на якому зображено відповідну діаграму розподілу.

Таблиця 3.10 наочно ілюструє необхідність спеціальних заходів з розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Звичайно, показники досягнення парціальних рівнів розвитку емоційного інтелекту магістрантів експериментальної групи суттєво переважають відповідні результати контрольної групи і показують досить значне зростання

як по парціальним показникам, так і по інтегральному показнику порівняно з результатами констатувального експерименту.

Таблиця 3.10

Групові значення за кожною з шкал опитувальника Н. Холла

Шкали EQ	Експериментальна група, середнє значення \bar{X}		Контрольна група, середнє значення \bar{X}	
	На початок експерименту	На кінець експерименту	На початок експерименту	На кінець експерименту
Емоційна обізнаність	8,9	12,3	9,1	9,4
Управління своїми емоціями	6,1	11,8	5,8	8,3
Самомотивація	5,8	12,9	6,3	7,5
Емпатія	5,1	10,1	5,6	6,1
Розпізнавання емоцій інших	8,2	12,4	8,5	8,9
Загальний EQ	34,1	59,5	35,3	40,2

Для контрольної групи, порівняно з аналітико-пошуковим етапом педагогічного експерименту, відбулося незначне зростання парціальних показників по кожній шкалі, середньому рівню відповідають результати за трьома шкалами (на відміну від двох на початок експерименту), зріс і інтегральний показник, тепер він відповідає середньому рівню, але лише ледь-ледь перевищує межу з низьким рівнем – яка становить 39 балів, проте суттєво менше, на 19,3 бали, інтегрального показника експериментальної групи.

Зазначені результати дають якісну відповідь на питання ефективності розробленої моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, проте не дають можливості за допомогою методів математичної статистики підтвердити цей висновок. Для кількісного порівняння розглянемо розподіли магістрантів контрольної та експериментальної груп за парціальними рівнями сформованості емоційного інтелекту та інтегральним показником на початку і в кінці педагогічного експерименту (таблиця 3.11), а також діаграму розподілів магістрантів контрольної і експериментальної груп за інтегральними показниками.

Таблиця 3.11

**Розподіли магістрантів контрольної та експериментальної груп
за рівнями сформованості емоційного інтелекту на початку і в кінці педагогічного
експерименту, кількість (%)
(за методикою Н. Холла)**

Рівень	Шкала, кількість магістрантів (відсоток)					
	Емоційна обізна- ність	Управління своїми емоціями	Самомо- тивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Інтегральний EQ
Експериментальна група						
На початок експерименту						
Низький	24(42,9)	20(35,7)	18(32,1)	23(41,1)	21(37,5)	21(3,6)
Середній	30(53,5)	35(62,5)	36(64,3)	31(55,3)	32(57,1)	33(58,9)
Високий	2(3,6)	1(1,8)	2(3,6)	2(2,6)	3(5,4)	2(37,5)
На завершення експерименту						
Низький	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
Середній	37(66,1)	35(62,5)	33(58,9)	44(78,6)	36(64,3)	37(66,1)
Високий	19(33,9)	21(37,5)	23(41,1)	12(21,4)	20(35,7)	19(33,9)
Контрольна група						
На початок експерименту						
Низький	18(33,3)	24(44,4)	20(37,0)	26(48,2)	23(42,6)	22(40,7)
Середній	32(59,3)	27(50,0)	29(53,7)	26(48,2)	29(35,2)	29(53,7)
Високий	4(7,4)	3(5,6)	5(9,3)	2(3,6)	2(3,6)	3(5,6)
На завершення експерименту						
Низький	16(29,6)	21(38,9)	18(33,3)	23(42,6)	20(37,0)	20(37,0)
Середній	33(61,1)	27(50,0)	30(55,6)	27(50,0)	28(51,9)	29(53,7)
Високий	5(9,3)	6(11,1)	6(11,1)	4(7,4)	6(11,1)	5(9,3)

Якісний аналіз одержаних результатів засвідчує, що і в контрольній, і в експериментальній групі відбувся розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти як за парціальними шкалами, так і за інтегральним показником. Але у контрольній групі ці зміни були незначними, хоча дещо зросли парціальні показники досягнення середнього рівня, і на 1–2 зросла кількість магістрантів, які досягли високого рівня розвитку емоційного інтелекту

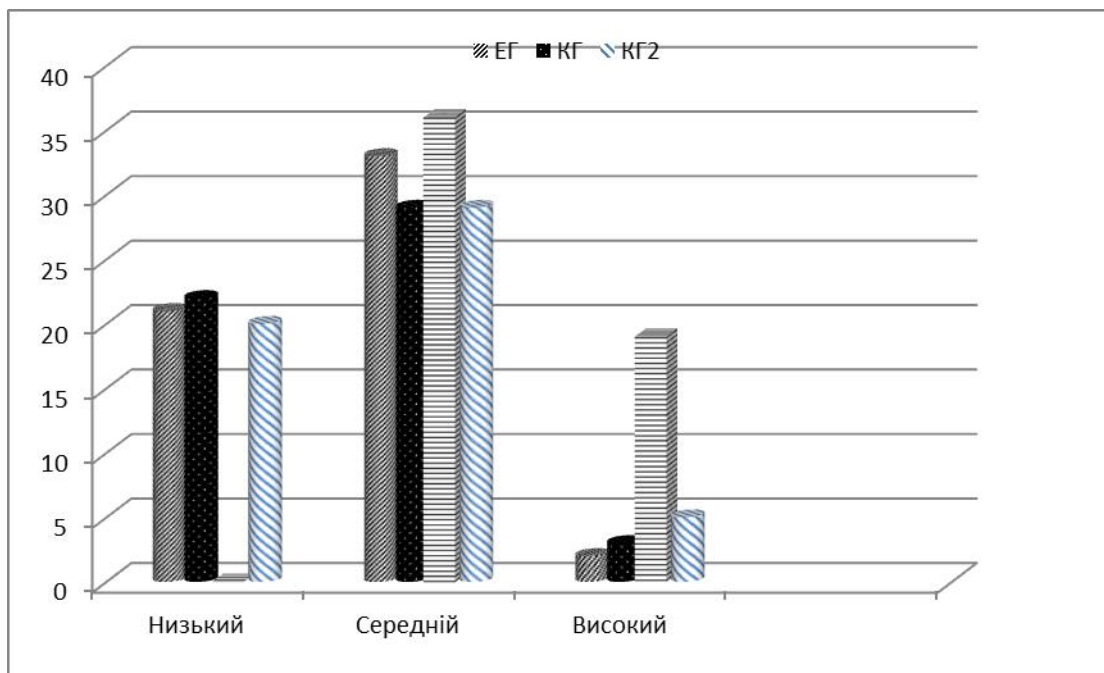


Рис. 3.4. Діаграма розподілу магістрантів контрольної та експериментальної груп за інтегральним показником розвитку емоційної компетентності (методика Н. Холла) (на початку і по завершенню експерименту)

Дещо іншу картину ми бачимо у результатах експериментальної групи. Насамперед, і за парціальними показниками, і за інтегральним показником, відсутні студенти з результатами, які відповідають низькому рівню розвитку емоційного інтелекту, суттєво зросла кількість студентів, які досягли високого рівня. Так, за парціальним показником «Емоційна обізнаність» ріст склав 17 позицій, за парціальним показником «Управління своїми емоціями» – 20, за парціальним показником «Самотивація» – 21, «Емпатія» – 10, «Розпізнавання емоцій інших» – 17, за інтегральним показником – 17. Впадає у вічі суттєво менше зростання у магістрантів експериментальної групи показника «Емпатія» для цього рівня. Ймовірно, це пояснюється меншими можливостями розвитку цієї якості у нашому експерименті.

Ми здійснили попарне порівняння результатів розвитку емоційного інтелекту магістрантів експериментальної та контрольної груп за парціальними показниками по кожній шкалі та по інтегральному показнику. Порівняння

здійснювалося за критерієм χ^2 , обчислення статистик критерію проводилося за формулою 3.1 для ступеня вільності 3.

У випадку, якщо хоч один із показників був менше 5, відповідно до процедури, прописаної у роботі Грабаря та Краснянської [59], результати цього рівня об'єднувалися з попереднім (наступним), і обчислення проводилося за формулою 3.2 для ступеня вільності 2. Так як серед магістрантів експериментальної групи і за парціальними шкалами, і за інтегральним показником відсутні студенти, які показали досягнення низького рівня за всіма шкалами, результати по шкалам для низького і середнього рівня об'єднувалися і для експериментальної, і для контрольної груп, і обчислення проводилися за формулою 3.2.

Результати обчислень і порівняння емпіричного значення статистики з критичним подані у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Зведені результати статистичного порівняння
показників рівнів розвитку емоційного інтелекту
у експериментальній та контрольній групах
(за методикою Н. Холла)**

Статистика критерію	Шкали					
	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Інтегральний EQ
Експериментальна статистика, T_e	8,41	8,96	11,21	3,29	7,91	8,41
Критичне значення статистики, $T_{кр}$	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84
Результат порівняння	$T_e > T_{кр}$	$T_e > T_{кр}$	$T_e > T_{кр}$	$T_{кр} > T_e$	$T_e > T_{кр}$	$T_e > T_{кр}$

Отже, статистичне порівняння показників рівнів розвитку емоційного інтелекту магістрантів у експериментальній та контрольній групах за парціальними шкалами показало статистично значуще перевищення результатів

експериментальної групи за чотирма парціальними шкалами «Емоційна обізнаність», «Управління своїми емоціями», «Самотивація» та «Розпізнавання емоцій інших» та за інтегральною шкалою над результатами контрольної групи. Тільки за парціальною шкалою «Емпатія» відсутня статистично значуща відміна в результатах контрольної і експериментальної груп, хоча якісний аналіз показує цю відмінність на користь експериментальної групи.

Таким чином, можна зробити висновок, що за методикою Н. Холла експериментально доведено ефективність структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка забезпечує виконання комплексу організаційно педагогічних умов цього розвитку.

Дамо деякі пояснення до таблиці 3.13. Як і у випадку застосування методики Н. Холла, і в контрольній, і в експериментальній групі відбувся розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти як за парціальними шкалами «МЕІ» та «ВЕІ», так і за інтегральним показником «ІЕІ». Проте у контрольній групі ці зміни були незначними, хоча дещо зросли парціальні показники досягнення середнього рівня, і на 2–3 зросла кількість магістрантів, які досягли високого рівня розвитку емоційного інтелекту (що складає зростання лише на 6–7%).

Застосування методики Д. Люсіна дало змогу виявити суттєве підвищення показників розвитку емоційного інтелекту як за парціальною шкалою «МЕІ», тобто здатності магістрантами експериментальної групи розуміти і управляти емоціями студентів на навчальних заняттях (приріст відсотка студентів, що досягли високого рівня розвитку емоційного інтелекту за цією шкалою, склав, порівняно з результатами констатувального експерименту, 39,6%), так і за парціальною шкалою «ВЕІ», тобто здатності магістрантів розуміти і управляти власними емоціями, а також здійснювати контроль експресії (приріст відсотка студентів, що досягли високого рівня

**Розподіли магістрантів контрольної та експериментальної груп
за рівнями сформованості емоційного інтелекту
на початку і в кінці педагогічного експерименту, кількість (%)
(за методикою Д. Люсіна)**

Рівні EI	Шкали емоційного інтелекту		
	MEI	BEI	Інтегральний EI
	Значення (абсолютні і в відсотках)	Значення (абсолютні і в відсотках)	Значення (абсолютні і в відсотках)
Експериментальна група			
На початок експерименту			
низький	19 (33,9)	22 (39,3)	19 (33,9)
середній	35 (62,5)	32 (57,1)	36 (64,3)
високий	2 (3,6)	2 (3,6)	1 (1,8)
Експериментальна група			
На завершення експерименту			
низький	0(0)	0(0)	0(0)
середній	32(57,1)	34(60,7)	35(62,5)
високий	24 (42,9)	22(39,3)	21(37,5)
Контрольна група			
На початок експерименту			
низький	21(38,9)	20(37,0)	18 (33,3)
середній	31(57,4)	31(57,4)	34(63,0)
високий	2(3,7)	3(5,6)	2(3,7)
Контрольна група			
На завершення експерименту			
низький	15(27,8)	16(29,6)	14(25,9)
середній	34(62,9)	32(59,3)	35(64,8)
високий	5(9,3)	6(11,1)	5(9,3)

розвитку емоційного інтелекту за цією шкалою, склав, порівняно з результатами констатувального експерименту, 32,7%). Як і у випадку застосування методики Н. Холла, для обох парціальних шкал та інтегрального показника розвитку емоційного інтелекту студентів експериментальної групи відсутні студенти, для яких зафіксовані результати, що відповідають низькому рівню розвитку даного феномену. Переколивим виглядає зростання відсотка студентів, які досягли високого рівня розвитку емоційного інтелекту за інтегральним показником, порівняно з результатами констатувального експерименту, на 35,7%.

Здійснивши попарне порівняння результатів розвитку емоційного інтелекту магістрантів експериментальної та контрольної груп за парціальними показниками по кожній шкалі та по інтегральному показнику (застосовано критерій χ^2 , обчислення статистик критерію проводилося за формулою 3.2), ми одержали результати, подані в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Зведені результати статистичного порівняння
показників рівнів розвитку емоційного інтелекту
в експериментальній та контрольній групах
(за методикою Д. Люсіна)**

Статистика критерію	Шкали		
	MEI	BEI	IEI
Експериментальна статистика, T_e	14,3	10,06	7,54
Критичне значення статистики, $T_{кр}$	3,84	3,84	3,84
Результат порівняння	$T_e > T_{кр}$	$T_{кр} > T_e$	$T_e > T_{кр}$

Таким чином, результати, представлені у таблиці 3.14, засвідчили, що статистичне порівняння показників рівнів розвитку емоційного інтелекту магістрантів у експериментальній та контрольній групах показало статистично значуще перевищення результатів експериментальної групи за всіма парціальними шкалами та інтегральним показником. Отже, можна зробити висновок вже з позицій результатів застосування методики Д. Люсіна: експериментально доведено ефективність структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка забезпечує виконання комплексу організаційно педагогічних умов цього розвитку.

Аналіз відповідей магістрантів експериментальної та контрольної груп на запитання анкети № 2 на контрольному етапі експерименту засвідчив, що більша частина студентів експериментальної групи виявила значну зацікавленість у вивченні питань з проблеми розвитку емоційного інтелекту (64%) порівняно з 5% студентів контрольної групи. Також 81% від загалу

студентів експериментальної групи висловили впевненість, що зможуть здійснювати керування власними емоціями у процесі викладацької діяльності і 76% – що зможуть керувати емоціями студентів, тоді як в контрольній групі цей відсоток був суттєво нижчим – відповідно 16% та 44%. Показово, що 84% магістрантів експериментальної групи вказали на достатність обсягу і змісту їхньої професійної підготовки для розвитку емоційного інтелекту порівняно з 87% студентами контрольної групи, що повідомили про їх недостатність. На запитання, «Чи сприяє вивчення професійно зорієнтованих дисциплін в університеті розвитку емоційного інтелекту?» ствердну відповідь дали 90% студентів експериментальної групи порівняно з 40% студентів контрольної групи.

Привертає увагу показник в 94% від загалу магістрантів експериментальної групи, які дали ствердну відповідь на запитання щодо задоволеності знаннями, вміннями, здатностями, компетентностями, одержаними при вивченні професійно зорієнтованих дисциплін в аспекті розвитку емоційного інтелекту порівняно з 20% магістрантів експериментальної групи. Деякі інші результати ми бачимо стосовно розуміння студентами значення у майбутній професії знань, умінь, здатностей і компетентностей, пов'язаних із емоційним інтелектом: Хоча 91% від загалу магістрантів експериментальної групи вказали на важливість таких знань і умінь, але і переважна більшість студентів контрольної групи – 72% – висловили такі ж переконання.

Наостанок в анкеті № 2 магістрантам було запропоновано здійснити самооцінку їхнього рівня розвитку емоційного інтелекту, користуючись розробленими нами критеріями. Магістранти експериментальної групи на підставі самооцінки були розподілені за рівнями розвитку емоційного інтелекту таким чином: високий рівень – 31%, середній рівень – 62%, низький рівень – 2% і 5% не змогли визначитися. Деякі інші результати ми бачимо в контрольній групі: високий рівень – 5%, середній рівень – 32%, низький рівень – 28%.

Показово, що 35% магістрантів контрольної групи не змогли визначитися зі своєю приналежністю до одного з рівнів розвитку емоційного інтелекту.

Таким чином, результати анкетування дають змогу на якісному рівні зробити висновок про ефективність структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти та відповідних організаційно-педагогічних умов. Ці результати переконливо свідчать про необхідність спеціальних цілеспрямованих заходів у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти, спрямованих на розвиток їхнього емоційного інтелекту.

На завершальному, контрольному етапі педагогічного експерименту за модифікованою методикою Л. Мітіної та О. Асмаковець діагностувався набутий магістрантами у процесі апробації структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту рівень сформованості емоційної компетентності. У таблиці 3.14 представлені результати вимірювання рівнів сформованості емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти експериментальної та контрольної груп по завершенню експерименту за трьома блоками та інтегральні показники Іек.

Дані, представлені в таблиці 3.15, свідчать про якісно кращі результати досягнення рівнів сформованості емоційної компетентності у майбутніх педагогів закладів вищої освіти експериментальної групи порівняно результатами контрольної групи. Особливо це стосується досягнення магістрантами високого рівня сформованості емоційної компетентності: по блокам 1–3 результати магістрантів експериментальної групи перевищують відповідні результати магістрантів контрольної групи на 22,8% (по блоку 3) – 37,0% (блок 1). Така ж картина спостерігається і стосовно результатів досягнення магістрантами високого рівня сформованості емоційної компетентності: результати магістрантів експериментальної групи перевищують результати контрольної групи на 28,2%.

Відзначимо, що суттєво покращилися результати контрольної групи порівняно з результатами, отриманими на аналітико-пошуковому етапі: помітно

зменшилася кількість студентів, результати яких свідчать про досягнення низького рівня сформованості емоційної компетентності по всіх блоках і за інтегративним показником (зростання на 16,7% для середнього рівня і 11,1% для високого).

Таблиця 3.15

**Розподіли магістрантів контрольної та експериментальної груп
за рівнями сформованості емоційної компетентності
на початку та по завершенню педагогічного експерименту
(модифікована методика Л. Мітіної та О. Асмаковець)**

Рівень сформ. ЕК	Експериментальна група, кількість студентів (відсоток)				Контрольна група, кількість студентів (відсоток)			
На початок педагогічного експерименту								
	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Іек	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Іек
Низький	30 (53,6)	48 (85,7)	33 (58,9)	37 (66,1)	31 (57,4)	45 (83,3)	30 (55,6)	35 (64,8)
Середній	26 (46,4)	8 (14,3)	23 (41,1)	19 (33,9)	23 (42,6)	9 (16,7)	24 (44,4)	19 (35,2)
Високий	0	0	0	0	0	0	0	0
По завершенню педагогічного експерименту								
	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Іек	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Іек
Низький	0 (0)	4 (7,1)	2 (3,6)	3 (5,4)	20 (37,0)	24 (44,4)	18 (33,3)	20 (37,0)
Середній	30 (53,6)	28 (50,0)	35 (62,5)	31 (55,4)	30 (55,6)	26 (46,2)	30 (55,6)	28 (51,9)
Високий	26 (46,4)	24 (42,9)	19 (33,9)	22 (39,3)	4 (7,4)	4 (7,4)	6 (11,1)	6 (11,1)

Тобто, під час вивчення спецдисциплін і проведення асистентської практики так чи інакше розглядалася емоційна сфера особистості і її значення для ефективної організації навчального процесу у закладах вищої освіти, але цих питань викладачі торкалися спорадично і не системно. Помітним проривним результатом є динаміка зміни показників досягнення магістрантами контрольної групи середнього рівня сформованості емоційної компетентності за блоком 2, але на початку експерименту саме за цим блоком спостерігався значний обсяг студентів, які перебували на цьому рівні (83,3%), певна частина

яких за балами, одержаними по блоку 2, перебувала на верхній межі середнього рівня.

Таким чином, якісний аналіз результатів досягнення рівнів сформованості емоційної компетентності майбутніми педагогами закладів вищої освіти експериментальної та контрольної груп засвідчив ефективність структурно-функціональної моделі розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Здійснивши попарне порівняння результатів формування емоційної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп за трьома блоками та за інтегральним показником рівня сформованості емоційної компетентності (застосовано критерій χ^2 , обчислення статистик критерію проводилося за формулою 3.2), ми одержали результати, подані в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Зведені результати статистичного порівняння показників рівнів розвитку емоційного інтелекту в експериментальній та контрольній групах (модифікована методика Л. Мітіної та О. Асмаковець)

Статистика критерію	Блоки			Інтегральний EQ
	Блок 1	Блок 2	Блок 3	
Експериментальна статистика, T_e	19,2	16,4	9,1	10,1
Критичне значення статистики, $T_{кр}$	3,84	3,84	3,84	3,84
Результат порівняння	$T_e > T_{кр}$	$T_e > T_{кр}$ $T_e > T_{кр}$	$T_{кр} > T_e$ $T_e > T_{кр}$	$T_e > T_{кр}$

Отже, результати, представлені у таблиці 3.15, засвідчили, що статистичне порівняння показників рівнів сформованості емоційної компетентності магістрантів у експериментальній та контрольній групах показало статистично значуще перевищення результатів експериментальної групи за всіма блоками та інтегральним показником. Отже, з позицій результатів застосування модифікованої методики Л. Мітіної та О. Асмаковець експериментально доведено ефективність структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка

забезпечує виконання комплексу організаційно педагогічних умов цього розвитку.

Таким чином, емпіричні результати педагогічного експерименту з апробації моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи та їх обробка методами математичної статистики показали ефективність даної моделі, яка забезпечує виконання комплексу організаційно педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту магістрантів.

Висновки до третього розділу

1. Експериментальна перевірка ефективності розробленої авторської моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» проводилося на аналітико-пошуковому, діяльнісно-компетентністному та контрольному етапах. На аналітико-пошуковому етапі засобами констатувального експерименту встановлено, що проблема розвитку емоційного інтелекту ще не знайшла свого вирішення у практиці роботи закладів вищої освіти. Визначено рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, розроблені критерії та показники діагностики рівня його розвитку, встановлено вихідний рівень сформованості емоційного інтелекту у майбутніх педагогів закладів вищої освіти на початку їхньої професійної підготовки. Розроблено методика діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Діагностичним інструментарієм слугували методика визначення рівня розвитку емоційного інтелекту Н. Холла, опитувальник «ЕмІн» Д. Люсіна, модифікована нами методика Л. Мітіної та А. Асмаковець «Емоційна гнучкість вчителя» для визначення рівнів розвитку емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

2. Під час діяльнісно-компетентністного етапу проведено формувальний експеримент, здійснена експериментальна перевірка структурно-

функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти та організаційно-педагогічних умов цього розвитку, які слугували ядром цієї моделі. Формувальний експеримент з розвитку емоційного інтелекту магістрантів проводився за традиційною схемою: у експериментальній групі апробувалася структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, тоді як у контрольній групі проводилася традиційна професійна підготовка магістрантів цієї ж спеціальності. У експериментальній групі була апробована двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту, що містить базовий (мотиваційно-когнітивний) компонент, який функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльнісний компонент у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи, які застосовувалися під час вивчення дисциплін: «Методологія наукових досліджень в освіті», «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна та професійна психологія», «Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця», «Методика викладання у вищій школі», «Фізична культура та психофізіологічний тренінг», «Загальні основи педагогіки», «Педагогічна майстерність викладача» та розділу «Емоційна компетентність викладача» під час вивчення дисципліни «Психолого-педагогічна компетентність педагога». У ході такого навчання формувався спектр здатностей, пов'язаних з розвитком емоційного інтелекту і формуванням емоційної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

3. Під час контрольного етапу педагогічного експерименту вивчена динаміка рівня розвитку у магістрантів емоційного інтелекту та емоційної компетентності. Якісний аналіз результатів досягнення студентами експериментальної та контрольної груп рівнів розвитку емоційного інтелекту, засвідчує, що на відміну від контрольної групи, де відбулися незначні зміни показників розвитку емоційного інтелекту, в експериментальній групі відбулося суттєве зростання цих показників як за парціальними шкалами, так і

за інтегральним показником. За парціальним показником «Емоційна обізнаність» ріст склав 17 позицій, «Управління своїми емоціями» – 20, «Самотивація» – 21, «Емпатія» – 10, «Розпізнавання емоцій інших» – 17, за інтегральним показником – 17.

Аналогічні результати були отримані і за методикою «ЕМІн» Д. Люсіна.

Емпіричні результати педагогічного експерименту та їх обробка методами математичної статистики із застосуванням критерію χ^2 показали статистично значуще перевищення показників досягнення студентами експериментальної групи рівнів розвитку емоційного інтелекту та рівнів сформованості емоційної компетентності як за парціальними показниками, так і за інтегральним показником для всіх застосованих у дослідженні методик, та підтвердили ефективність даної моделі, яка забезпечує виконання комплексу організаційно педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту магістрантів.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [30; 37; 42].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне обґрунтування та авторське вирішення наукової проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі їх професійної підготовки. Узагальнення результатів проведеного дослідження є підставою для таких висновків.

1. Аналіз розробленості у науковій теорії проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти, узагальнення досвіду їхньої професійної підготовки в Україні, а також аналіз нормативних документів, що визначають зміст цієї підготовки, засвідчили актуальність зазначеної проблеми, проте виявили відсутність її системних досліджень.

Попри численні спроби модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, її слід визнати недостатньою до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, зокрема, в аспекті розвитку у магістрантів здатності самостійно вирішувати проблеми ідентифікації емоційних станів студентів та себе, розуміння їх намірів та мотивів, можливості конструктивного управління такими станами в межах вирішення освітніх та життєвих завдань. Це пов'язано, по-перше, з тим, що у нормативних документах, які визначають зміст підготовки, відсутній необхідний перелік компетентностей та програмних результатів навчання, які мали б забезпечити аспект професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, пов'язаний з емоційною сферою; по-друге, з відсутністю відповідного теоретичного та навчально-методичного забезпечення розвитку їхнього емоційного інтелекту.

2. Визначено емоційний інтелект викладачів закладів вищої як особливу форму організації індивідуального емоційного досвіду викладача, яка реалізується у процесі науково-педагогічної діяльності у вигляді комплексу здатностей до розпізнавання і розуміння як власних емоцій, так і емоцій студентів і колег-викладачів та управління ними.

Ґрунтуючись на родовому понятті «компетентність» та трьох механізмах функціонування емоційного інтелекту, подано авторське визначення емоційної компетентності педагога закладу вищої освіти як динамічної комбінація знань, умінь, навичок викладача в емоційній сфері, що дозволяє йому у професійній діяльності бути здатним до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та студентів (невербальне сприйняття або емпатія), до регуляції емоцій (власних та студентів), до використання емоцій у мисленні і педагогічній діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація).

3. Ґрунтуючись на відомих підходах фахівців гуманітарних професій до розвитку емоційного інтелекту, розроблено авторську концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, яка містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження. Провідна ідея полягає у реалізації системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Ця ідея передбачає: оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти шляхом розроблення освітніх програм з введенням в них емоційної компетентності та її складових і відповідних їм результатів навчання, введення у навчальні дисципліни метадисциплінарних тем, навчально-методичних матеріалів, які мають враховувати емоційну складову професійної діяльності майбутнього викладача та спрямовані на формування здатностей розпізнавати емоції, регулювати власні емоції, знань пов'язаних з емоційною сферою та здатностей застосувати їх та емоціогенні чинники у професійній діяльності; двокомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

4. Розроблено структурно функціональну модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, яка містить теоретико-

методологічну, змістову, операціонально-діяльнісну та діагностично-результативну складові. Структурними компонентами теоретико-методологічної складової моделі є соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та освітні нормативні документи, які слугують основою для розробки змісту цієї підготовки в аспекті розвитку емоційного інтелекту. Змістова складова моделі містить Національну рамку кваліфікацій, яка визначає вимоги до результатів освіти на магістерському рівні, освітньо-професійну програму підготовки фахівців спеціальності «Педагогіка вищої школи», перелік компетентностей якої доповнений емоційною компетентністю та її складовими, а також відповідними їм результатами навчання, навчальний план підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи», конкретизований у робочому навчальному плані. До структури операціонально-діяльнісної складової моделі входить двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що містить базовий (мотиваційно-когнітивний) компонент, який функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльнісний компонент у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача закладу вищої освіти. Діагностично-результативна складова структурно-функціональної моделі містить критерії, показники, рівні та діагностику розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога закладу вищої освіти, які відображають спрямованість структурно-функціональної моделі на досягнення певного результату – середній і вищий рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

5. У дисертації розроблено й обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти, які є ядром структурно-функціональної моделі і забезпечують ефективний розвиток означеного феномену: стимулювання емоційної самоідентифікації майбутніх педагогів закладів вищої освіти у

процесі соціалізації шляхом створення емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища; забезпечення фасилітації та інгібіції потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід магістрантів на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності та готовності студентів до самостійної роботи; корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутніх педагогів закладів вищої освіти через насичення практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту; стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи магістрантів та культивування суб'єктності майбутніх магістрів. Кожна з організаційно-педагогічних умов була забезпечена комплексом різноманітних форм, методів і засобів навчання, які дозволили створити емоційно забарвлене освітнє середовище контекстного типу.

Емпіричні результати педагогічного експерименту та їх обробка методами математичної статистики із застосуванням критерію χ^2 показали статистично значуще перевищення показників досягнення студентами експериментальної групи рівнів розвитку емоційного інтелекту та рівнів сформованості емоційної компетентності як за парціальними показниками, так і за інтегральним показником для всіх застосованих у дослідженні методик, та підтвердили ефективність авторської моделі розвитку даного феномену у майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка забезпечує виконання комплексу організаційно педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту магістрантів.

6. Теоретично обґрунтована й експериментально перевірена структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти упроваджена в практику роботи Класичного приватного університету на основі: метадисциплінарних тем «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?», які були введені у зміст професійно-зорієнтованих дисциплін; узагальнюючого розділу «Емоційна

компетентність викладача» у рамках дисципліни «Психолого-педагогічна компетентність педагога», квазіпрофесійного емоційно забарвленого моделювання педагогічних ситуацій; системи заходів із цілеспрямованої підготовки викладачів зі створення емоційно збагаченого освітнього середовища.

Таким чином, вирішення завдань дослідження зумовило досягнення його мети, що полягала у науковому обґрунтуванні ефективної моделі формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти під час магістерської підготовки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (освітня програма «Педагогіка вищої школи»).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми й засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими найбільш перспективними напрямками: дослідження гендерних особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів, вивчення емоційного інтелекту як чинника комунікативної взаємодії викладача і студента, емоційний інтелект як модель емоційних компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеев В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов. *Вопросы психологии*. 1986. С. 95–102.
2. Азлецкая Е. Н. Как сформировать эмоциональную компетентность. *Директор школы*. 2006. № 1. С. 35–36.
3. Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью. Автореф. дис. . канд. психолог. наук. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. Москва, 2011. 25 с.
4. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение / пер. с англ. В. Старовойтов, А. Боковиков. Москва : Канон-Плюс, 2016. 352 с.
5. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В. И. Андреев. [2-е изд.]. Казань : Центр инновационных технологий. 2000. 600 с.
6. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. 288 с
7. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов. *Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции* / Под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. Минск, 2003. С. 166–168.
8. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
9. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2002. 240 с.

10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 36 с.
11. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. Москва : Знание, 1987. 80 с.
12. Басараб В. Я. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. праць. Київ : ПТО НАПН України, вид-во ООО «ІМА-прес» Павлоград, 2015. Вип. 8. С. 95–100.
13. Березовська Л. І. Соціально-психологічні умови виникнення внутрішньо-особистісних конфліктів. *Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти*: матер. Всеукр. наук.-пошук. конф. : у 2 ч. / за ред. І. Г. Єрмакова, С. В. Рудаківської. Київ : КиМУ, 2005. Ч. 2. С. 106–114.
14. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. 2007. С. 20–23.
15. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1989. 144 с.
16. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
18. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. Ч. 1. 189 с.
19. Біла книга (Сили змін та вектору руху до нової освіти України) / упор. В. Громовий. Київ : Україна – 3000, 2009. 130 с.
20. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. 560 с.

21. Борисенко В. М. Структура емоційної компетентності: аналітичний огляд наукових підходів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова*. Психологія. 2017. Том 22. Випуск 2 (44). С. 16–26.
22. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / Кривий Ріг, 2001. 238 с.
23. Брюховецька О. В., Чаусова Т. В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1. С. 74–78.
24. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва : Мысль, 1978. 216 с.
25. Бурлачук Л. Ф. , Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике / отв. ред. С. Б. Крымский. Київ : Наукова думка, 1989. 200 с.
26. Велика психологічна енциклопедія. Рівень розумового розвитку. URL: <http://enc.com.ua/velika-psixologichna-enciklopediya/univ-fakt/106414-rivenrozumovogorozvitku.html>.
27. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
28. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: [монография]. Москва : Исслед. центр проблем качества подг. специалистов, 1999. 75 с.
29. Верітова О. С. Елементи емоційного інтелекту як складова інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серії «Педагогіка, психологія, філософія». 2018. № 291. С. 51–58.
30. Верітова О. С. Емоційні компетентності та відповідні їм результати навчання у професійній підготовці майбутнього педагога вищої школи. *Педагогіка і психологія сьогодення : теорія та практика : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (18–19*

- січня 2019 року)., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С.74–76.
31. Верітова О. С. Забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів вищої школи. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2019. С. 98-104.
 32. Верітова О. С. Запобігання і корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки майбутнього педагога вищої школи. Педагогіка і психологія : актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5-6 квітня 2019 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 53–55.
 33. Верітова О. С. Концепція розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 63. С. 49–54.
 34. Верітова О. С. Концептуальні засади розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Сучасний вимір психології та педагогіки: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24–25 травня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 71–72.
 35. Верітова О. С. Механізми функціонування емоційного інтелекту як основа його формування у майбутніх педагогів вищої школи. Наука і вища освіта: тези доповідей XXVI-ї міжнародної наукової конференції студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 14 листопада 2018 року. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С.218–219.
 36. Верітова О. С. Розроблення структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2018. Т. 2

- Вип. 61. С. 18–22. URL : <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/> (дата звернення : 01.01.2019).
37. Верітова О. С. Організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи. Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г. В. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2019. №1 (32). С. 25–30.
 38. Верітова О. С. Подолання стереотипізації поведінки майбутніх педагогів вищої школи у процесі розвитку їхнього емоційного інтелекту. Верітова О. С. Подолання стереотипізації поведінки майбутніх педагогів вищої школи у процесі розвитку їхнього емоційного інтелекту. Збірник наукових праць національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. №2 (17). 2019 р. С.51-61.
 39. Верітова О. С. Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2017. Вип. 56–57 (109–110). С. 98–105. URL : <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/> (дата звернення: 01.01.2019).
 40. Верітова О. С. Стимулювання емоційної самоідентифікації майбутнього педагога вищої школи в процесі професійної підготовки. Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку. IV всеукраїнська науково-практична конференція. 21 березня 2019 року. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. С. 51–53.
 41. Верітова О. С. Теоретико-методичні засади розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (15–16 березня 2019 року, м. Одеса). Одеса, 2019. Ч.2. С. 13–16.
 42. Верітова О.С. Методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. «Наукова школа академіка Івана

- Зязюна у працях його соратників та учнів». V міжнародна науково-практична конференція (22-23 травня 2019 року, м. Харків). Харків, 2019. С. 30-33.
43. Войціх І. В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». 2013. № 1 (7). С. 54–58.
 44. Войціх І. В. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2017. 337 с.
 45. Волкова Н.П. Емоційний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує компетентність майбутнього вчителя в здійсненні професійно-педагогічної комунікації. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. Т.І. Сущенко та ін.. Запоріжжя, 2007. Вип. 41. 388 с.
 46. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці. Київ : Радянська школа, 1969. 224 с.
 47. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса: 2010. 278 с.
 48. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
 49. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. для викладачів та аспірантів вузів. Київ : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
 50. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1965. 51 с.

51. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.
52. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. Москва : Вільямс, 2007. 512 с.
53. Гарскова Г. Г. Введення поняття «емоціональний інтелект» в психологічну теорію. Ананьєвські читання. Тез. науч.- практ. конф. / редкол.: А. А. Крылов и др. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. С. 25–26.
54. Герчанівська П. Е. Самоідентифікація людини у сучасних соціокультурних реаліях. Культура народів Причорномор'я. 2013. № 263. С. 116–119.
55. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистическі методи в педагогіці і психології / пер. с англ. Л. И. Хайрусовой / общ. ред. Ю. П. Адлера ; посл. Ю. П. Адлера, А. Н. Ковалева. Москва : Прогресс, 1976. 496 с.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
57. Гончаренко С. У., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С. 63–71.
58. Гоулман Д. Емоціональний інтелект. Чому він може значить більше, ніж IQ. Москва : «Манн, Іванов і Фербер (МИФ)», 1995. 334 с.
59. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
60. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 568 с.
61. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

62. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 Запоріжжя, 2008. 536 с.
63. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 182 с.
64. Демідов Д. В. Моделювання технології організації навчального процесу у педагогічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 – теорія та методика управління освітою / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 260 с.
65. Дерев'янку С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 20 с.
66. Дерев'янку С. П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. Вип. 41. Т. 1. Чернігів, 2006. С. 87–89.
67. Дерев'янку С. П. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2009. № 3(27). Ч.1. С. 92–98.
68. Дерев'янку С. П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах. Психологический журнал. 2008. № 2. С. 79–84.
69. Деркач А. А. Акмеология. Акмеологический подход. URL: <http://gendocs.ru/v19091/>.
70. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. Москва : Изд-во РАГС, 1999. Кн. 1 : Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. 392 с.

71. Димань В. Ю. Зміст і показники емоційного інтелекту майбутніх менеджерів освіти. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 1(2). С. 121–128.
72. Драч І. І. Загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі / Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна та ін. Київ : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. С.29-65.
73. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико–методичні засади: монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.
74. Драч І. І. Формування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 45 (98). С. 452-459.
75. Дубравська Д. М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України . Київ, 2004. 177 с.
76. Дудоладова А. В. Особливості емоційної сфери особистості перекладача у професійній діяльності. Вектори психології. 2010: Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2010. С. 168–170.
77. Дудоладова А. В. Роль емоційної складової в системі професійних якостей майбутнього перекладача. Наукові записки Тернопільського національного педагог. універс. імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2010. № 1. С. 46–50.

78. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Москва, 1983. 353 с.
79. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Москва : Лабиринт, 1999. 186 с.
80. Дьюї Д. Досвід і освіта /пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
81. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
82. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1974. 112 с.
83. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(2). С. 90–95.
84. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс и др. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, № 4. С. 3–26.
85. Журавлёва М. О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга. Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 73–82.
86. Журавльова М.О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. Наука і освіта. 2009. № 1–2. С. 57–61.
87. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учеб. пособие. Москва : Академия, 2001. 208 с.
88. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 187 с.

89. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
90. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
91. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2014. Вип. 49. С. 42–51.
92. Зарицька В. В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. Теорія та практика сучасної психології: зб. наук. пр. / редкол.: В. Й. Бочелюк (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2010. Вип. 1. С. 16–20.
93. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2012. 40 с.
94. Зарицька В. В. Ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості. Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія. 2013. Т. 21. Вип. 19. С. 74–79.
95. Зарицька В. В., Бекіньова Л. Б. Особливості емоційної саморегуляції у молодих жінок Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2017. Вип. 55. С. 26–36.
96. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
97. Зливков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології. Соціальна психологія. 2006. №5. С.128–136.
98. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических ВУЗов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01– общая педагогика, история педагогики и образования /

- Московский педагогический государственный университет. Москва, 2003. 170 с.
99. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. № 25. С. 13–18.
100. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 783 с.
101. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. Общее и профессиональное образование. 2012. № 1. С. 8–12.
102. Інгібіція (соціальна інгібіція). Психологіс. Енциклопедія соціальної психології. URL: http://psychologis.com.ua/ingibiciya_socialnaya.htm
103. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
104. Казанжи М. Й. Психологічні особливості осіб з різним типом фасилітативності : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Одеса, 2007. 190 с.
105. Калошин В. Ф., Безносюк О. О., Лемешко Ю. П. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу (теорія і практика). Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 1 (82). С. 70–74.
106. Калошин В.Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 4. С. 54–63.
107. Кейнер Сэм и др. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения. Москва: «Издательство Дмитрия Лазарева», 2015. 328 с.
108. Киселева Е. А., Санникова О. П. Психологическая проницательность и ее диагностика. Виховання економічної культури. Одеса, 1997. С. 91–98.
109. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

110. Концепція розвитку педагогічної освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
111. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж : Модэк, 1996. 224 с.
112. Корнієнко І.О. Особливості саморегуляції поведінки особистості студента в ситуації неспіху. Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутнього фахівця : програма та тези Міжнар. наук.-практ. конф. (19–20 червня 2009 р.) / за заг. ред. Н.О. Євдокимової. Миколаїв : Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, 2009. 92 с.
113. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
114. Краткий психологический словарь. / Ред.- сост. Л. А. Карпенко / Под общей ред. А. Н. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону, Изд-во «Феникс». 1998. 512 с
115. Кузьмина Н. В. Акмеология – новый этап развития петербургской научной школы психологов Б .Г. Ананьева. «Акмеология: методология, методы и технологии». Материалы научной сессии, посвященной 75-летию Н. В. Кузьминой / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 1998. 230 с.
116. Кузьмина Н. В., А. А. Реан. Проблемы повышения профессионализма педагогов. Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 185–186.
117. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
118. Кузьминов В. И. О методологии педагогического моделирования развития информационно-компьютерной готовности иностранных студентов. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия:

- Информатизация образования. 2010. № 1. С. 1–7. URL: <http://journals.rudn.ru/informatization-education/article/view/6916/6369>.
119. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.
 120. Лазуренко О. До проблеми визначення змісту емоційної компетентності. Молодь і ринок. №2 (109). 2014. С. 124–129.
 121. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами. Санкт-Петербург : Вектор, 2013. 192 с.
 122. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
 123. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43–63.
 124. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. 2010. Вип. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine.
 125. Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. Вип.3. 2011. т.1. С. 339–344.
 126. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн. Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
 127. Мазниченко М. А. Коррекция педагогической деятельности : учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва : Юрайт, 2018. 142 с.
 128. Майер Д. Интуиция. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 256 с.
 129. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. 60 с.
 130. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація

- особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
131. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. Післядипломна освіта в Україні. 2008. № 1. С. 3–9
132. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
133. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій. Ктїв : Українські пропілеї, 2001. 300 с.
134. Матійків І. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина людина». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 2. С. 144–153.
135. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник . Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
136. Мединська Ю. Я. Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій. Практична психологія та соціальна робота. № 10. 2013. С. 11–15.
137. Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / Д .В. Чернілевський, О. А. Дубасенюк та ін. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. 364 с.
138. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. Автореф. дисс. ... канд. психолог. н. РФ19.00.0719.00.07. Курск, 2011. 20 с.
139. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2011. 19 с.
140. Милославська О. В. Особливості формування емоційного інтелекту та комунікативної компетентності студентів. Психологические особенности личности современного студента : сборник статей преподавателей кафедры общей и прикладной психологии, посвященный 20-летию НУА. Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». Харьков, 2011. С. 26–32.

141. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. Моск. психол.-соц. ин-т. Москва : Флинта, 2001. 192 с.
142. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.,
143. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. Информатика и образование. 2003. № 11. С. 79–84.
144. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.
145. Национальная психологическая энциклопедия. Интеллект. URL: <http://vocabulary.ru/termin/intellekt.html>.
146. Национальная философская энциклопедия. Интеллект. URL: <http://terme.ru/termin/intellekt.html>].
147. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.
148. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як одна із форм множинності проявів інтелекту. Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія. 1998. Вип. 3. С. 3–10.
149. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.
150. Огурцов А. П., Юдин Э. Г., Симонов А. Н. Деятельность. Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий, 2002–2019. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7082>.
151. Оришкевич В.М. Вміння контролювати свої емоції. Психолог. 2008. № 2 (290). Січень. – С. 23–25.
152. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. Москва : Академия, 2002. 272 с.

153. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. Москва : «КСП+», 2003. 272 с.
154. Основы психосоматики: учебно-методическое пособие / сост. К. С. Карташова. Красноярск : Сиб. федер.ун-т, 2012. URL: http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/OSNOVY_PSIHOSOMATIKI.pdf.
155. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ : В-во А. С. К., 2003. 240 с.
156. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
157. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 224 с.
158. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / под общ. ред. и предисл. Е. И. Исепиной. Москва : Прогресс : Универс, 1994. 480 с.
159. Розвиток емоційного інтелекту (ЕІ). 2-денний тренінг для освітян: «Емоційний інтелект. 4 кроки до ефективної співпраці». URL: <https://www.empatia.pro/rozvytok-emotsijnogo-intelektu-ei/>.
160. Розвиток емоційної компетентності педагога засобами тренінгу: навчально-методичний посібник / уклад. О. М. Молчанова. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 44 с. URL: <http://koippo.in.ua/arhiv/druk/rek2017.pdf>.
161. Семінар-тренінг «розвиток емоційної компетентності учнів з метою формування інноваційної людини». URL: <https://vseosvita.ua/library/seminar-trening-rozvitok-emocijnoi-kompetentnosti-ucniv-z-metou-formuvanna-innovacijnoi-ludini-117605.html>.
162. Сергеева О. А. Система педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников. Ареф дисс. ...докт. пед. наук. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Москва, 2013. 48 с.

163. Сергеева О. А. Эмоциональное стимулирование как педагогическая технология. Известия Волгоградского педагогического гос. ун-та. Волгоград, 2010. С. 109–115.
164. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
165. Словник української мови (Академічний тлумачний словник (1970–1980)). Діяльність. URL: <http://sum.in.ua/s/chynnyk>.
166. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/s/intelekt>.
167. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки) / уклад. Н. В. Козирєва. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 69 с.
168. Солодкова Т. И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов. Дисс.... канд. психолог. наук. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Восточно-Сибирская государственная академия образования. Иркутск, 2011. 160 с.
169. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «Екс Об», 2004. 304 с.
170. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
171. Тверезовська Н. Т., Філішова Л. М. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова педагогічна думка. 2009. № 3. С. 90–92.
172. Темрук О, Колісник Л. Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 33. С. 207–223.

173. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2015. Вип. 6. С. 424–432. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_6_22.
174. Тренінг «Емоційна компетентність». URL: [http://www.uaod.org.ua/data/pdf/TU-1\(4\)2017-54-58.pdf](http://www.uaod.org.ua/data/pdf/TU-1(4)2017-54-58.pdf).
175. Тренінг розвитку емоційного інтелекту «Усе це мої почуття». URL: <http://www.cpls.kubg.edu.ua/sluzhinnia/treninhy-z-liderstva/663-treninh-rozvytku-emotsiinoho-intelektu-use-tse-moi-pochuttia.html>.
176. Тренінгове заняття з елементами арт-терапії «Розвиток емоційного інтелекту як основа психологічного комфорту у навчанні». URL: <https://naurok.com.ua/treningove-zanyattya-z-elementami-art-terapi-rozvitok-emociynogo-intelektu-yak-osnova-psihologichnogo-komfortu-u-navchanni-8804.html>.
177. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. Київ : Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.
178. Фрицко Ж. С. Квазіпрофесійна діяльність при підготовці майбутніх учителів в умовах педагогічного коледжа. Інтернет-журнал «Ейдос». 2007. 30 вересня. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>.
179. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
180. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва : Изд-во Московского университета, 2003. 415 с.
181. Хуторской А. В. Инновации в образовании: человекосообразный ракурс : сб. науч. тр.. Москва : ЦДО «Эйдос», 2009. 209 с.
182. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 23–35.

183. Хуторской А. В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2009. № 6 (40). С. 4–11.
184. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособ. Москва : Высш. шк., 2007. 638 с.
185. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности : Основные положения, исследования и применение. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 608 с.
186. Чеботарев П. Г. Перевод как средство и предмет обучения: науч.-метод. пос. Москва : Высшая школа, 2006. 319 с.
187. Чеботарь А. И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека. Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. 1999. Вип. 4. С. 129–134.
188. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04– теорія та методика професійної освіти. Київ, 2007. 608 с.
189. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 429 с.
190. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс, 2007. 284 с.
191. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. для вузов. Москва : Логос, 1996. 320 с.
192. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти. Київ, 2003. 22 с.
193. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 . Київ, 2006. 245 с.

194. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта: дис. ... доктора психологічних наук : 19.00.01 / Кам'янець-Подільський держ. ун-т. Кам'янець-Подільський, 2004. 445 с.
195. Шпак М. М. Функціональні особливості емоційного інтелекту особистості. Технології розвитку інтелекту. 2016. Т. 2, № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_3_11.
196. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК, 2005. 798 с.
197. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс и др. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, № 4. С. 3–26.
198. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
199. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
200. Юсупов И. М., Юсупова Г. В. Тест эмоциональной компетентности. Социальный психолог. 2009. № 1 (17). С. 141–148.
201. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 208 с.
202. Яновская М. Г. Эмоциональное стимулирование как педагогическая технология. Школьные технологии. 2005. № 3. С. 210–212.
203. Яновская, М. Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности. Классный руководитель. 2003. № 4. С. 24–43.
204. Chemiss C., Boyatzis R., Elias M. Developments in emotional intelligence. San Francisco : Jossey–Bass, 2000.
205. Cooper R. K., Sawaf A. Executive JQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York : Grosset / Putnum, 1997. 376 p.
206. E-slovník. Електронний тлумачний словник української мови : Розум, здатність людини до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів. Рівень розумового розвитку. URL:

<https://eslovnyk.com/%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>.

207. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. N.Y:Basic Books, 1993. 528 p.
208. Lippman Walter. Public Opinion. New York, London: The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York; Colier Macmillan Publishers, London, 1949. 268 p.
209. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D.. Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge : MIT Press, 2004.
210. Mayer J., D. Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54, № 3,4. P. 772–781.
211. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V.4. P.197–208.
212. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. N.Y. 1993. P. 433–442.
213. Sternberg R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. N.Y : Viking Penguin Inc. 1988. 135 p.
214. TUNING (Education). Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/269-reference-points-for-the-design-and-delivery-of-degree-programmes-in-education.html>.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта спеціальності 011 Науки про освіту, спеціалізації Педагогіка вищої школи

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗАТВЕРДЖУЮ

Ректор Класичного приватного університету

_____ В.М. Огаренко

“ ___ ” _____ 2016 р.

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА

РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Другий (магістерський) рівень
(назва рівня вищої освіти)

СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Магістр
(назва ступеня вищої освіти)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 01 Освіта
(шифр та назва галузі знань)

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 Науки про освіту
(код та найменування спеціальності)

СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ Педагогіка вищої школи
(код та найменування освітньої програми)

*Діє як тимчасовий до введення стандартів
вищої освіти*

**Запоріжжя
2016**

ЗМІСТ

I Преамбула	3
II Загальна характеристика	4
III Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти	5
IV Перелік компетентностей випускника	6
V Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання	8
VI Форми атестації здобувачів вищої освіти	9
VII Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти	9
VIII Вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності)	10
IX Перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти	10

I Преамбула

Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта спеціальності 011 Науки про освіту, спеціалізація: Педагогіка вищої школи.

Внесено кафедрою освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету

Затверджено на засіданні Вченої ради КПУ від 27 квітня 2016 року (протокол №7) як тимчасовий документ до введення стандартів вищої освіти за спеціальністю.

Розробники Стандарту:

1. *Сущенко Андрій Віталійович*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом;
2. *Дяченко Марія Дмитрівна*, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом;
3. *Кравченко Володимир Миколайович*, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри освіти та управління навчальним закладом

II Загальна характеристика

Рівень вищої освіти	Другий (магістерський) рівень
Ступінь в/о	Магістр
Галузь знань	01 Освіта
Спеціальність	011 Науки про освіту, спеціалізація – Педагогіка вищої школи
Обмеження щодо форм навчання	Немає
Кваліфікація освітня, що присвоюється	Магістр з наук про освіту
Кваліфікація професійна	231 Викладач університетів і вищих навчальних закладів
Кваліфікація в дипломі	Магістр з наук про освіту, 231 Викладач університетів і вищих навчальних закладів
Опис предметної області	<p><i>Об'єкт вивчення:</i> освітній процес у вищому навчальному закладі</p> <p><i>Цілі навчання:</i> підготовка майбутніх викладачів, здатних вирішувати практичні проблеми та складні задачі навчання та виховання здобувачів вищої освіти та адаптуватися до інноваційних змін в освіті та суспільстві.</p> <p><i>Теоретичний зміст предметної області:</i> філософські засади освіти, психологічні теорії навчання та діяльності, закони, закономірності, принципи навчання у вищій школі.</p> <p><i>Методи, методика та технології:</i> оптимальне поєднання активних та інтерактивних методів та технологій навчальної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах інформаційного освітньо-професійного середовища вищого навчального закладу, друковані джерела та електронні навчально-методичні комплекси дисциплін.</p> <p><i>Інструменти та обладнання:</i> педагогічна техніка викладача; інформаційно-комунікаційні системи та технології, обладнання та устаткування, необхідні для проведення занять та забезпечення електронної підтримки освітнього процесу.</p>
Академічні права випускників	Магістр може продовжувати навчання на третьому (Освітньо-науковому) рівні вищої освіти

III – Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти

Обсяг освітньої програми магістра

- На основі базової (бакалавр) або повної (спеціаліст, магістр з іншої спеціальності) вищої освіти: 90 кредитів ЄКТС;

- 75% обсягу освітньої програми спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених Стандартом вищої освіти.

Обсяг кредитів ЄКТС для здобуття ступеня магістра зі спеціальності 011 Науки про освіту, спеціалізації Педагогіка вищої школи

Цикли підготовки	Кредити ЄКТС
Освітня програма магістр:	90 (100 %)
Цикл професійної підготовки у т. ч. нормативні дисципліни дисципліни за вибором студента	60 (66,7 %) у т. ч. 45 (75%) 15(25%)
Цикл практичної підготовки	9 (17,8 %)
Дипломовання та атестація здобувачів	21 (16,7 %)

Варіативна частина програми містить 10 дисциплін (спецкурсів), з яких студент вибирає 5 по 3 кредити.

	Назва навчальної дисципліни	Кред.	годин	Форма контролю
Шифр	Цикл професійної підготовки (ПП)	60	1800	
	Нормативних навчальні дисципліни	45	1350	
ПП 1	Філософія освіти	3	90	залік
ПП 2	Методологія наукових досліджень в освіті	3	90	залік
ПП 3	Системний підхід у вищій освіті	3	90	екзамен
ПП 4	Інформаційні технології в освіті	4	120	екзамен
ПП 5	Педагогіка вищої школи	5	150	екзамен
ПП 6	Педагогічна та професійна психологія	4	120	екзамен
ПП 7	Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій школі	4	120	залік
ПП 8	Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця	4	120	екзамен

	Назва навчальної дисципліни	Кред.	годин	Форма контролю
ПП 9	Управління навчальною та виховною діяльністю	5	150	екзамен
ПП 10	Педагогічний контроль в системі освіти	4	120	екзамен
ПП 11	Методика викладання у вищій школі	5	150	екзамен
ПП 12	Курсова робота за спеціальністю	1	30	диф.залік
	Дисципліни за вибором (5 дисциплін)	15	450	
ВПП 1	Фізична культура та психофізіологічний тренінг	3	90	залік
ВПП 2	Соціальна та екологічна безпека діяльності	3	90	залік
ВПП 3	Загальні основи педагогіки	3	90	залік
ВПП 4	Психолого-педагогічна компетентність педагога	3	90	залік
ВПП 5	Педагогічна майстерність викладача	3	90	залік
ВПП 6	Основи педагогічного експерименту	3	90	залік
ВПП 7	Методика проведення навчальних занять з використанням ІКТ	3	90	залік
ВПП 8	Основи педагогічної техніки	3	90	залік
ВПП 9	Інноваційні педагогічні технології	3	90	залік
ВПП 10	Масові комунікації	3	90	залік
	Практична підготовка та атестація здобувачів вищої освіти	30	900	
	Асистентська педагогічна практика	9	270	диф.залік
	Дипломування та захист магістерської роботи	21	630	
	Разом	90	2700	

IV. Перелік компетентностей випускника

Інтегральна компетентність	ІК. Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в освітньому процесі вищого навчального закладу, що передбачає проведення педагогічних досліджень й здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов й вимог.
Загальні компетентності	ЗК1. Здатність до аналізу та синтезу інформації у предметній області, необхідної для навчально-методичної, науково-дослідної роботи й інноваційної

	<p>діяльності.</p> <p>ЗК2. Здатність до застосування здобутих знань й набутих умінь у ситуаціях практичної діяльності на основі розуміння особливостей предметної області і професії.</p> <p>ЗК3. Здатність до використання інформаційних і комунікаційних технологій з метою пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.</p> <p>ЗК4. Здатність до адаптації та дій в новій ситуації, креативності, генерування ідей.</p> <p>ЗК5. Здатність до критичного осмислення проблем в професійній освітній діяльності та на межі предметних галузей.</p> <p>ЗК6. Здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісні взаємодії при вирішенні поставлених завдань.</p> <p>ЗК7. Здатність працювати автономно та відповідально.</p>
<p>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності</p>	<p>СК1. Здатність до проектування навчальної дисципліни та підготовки нормативної документації навчально-методичного комплексу (НМКД).</p> <p>СК2. Здатність до розробки та впровадження в освітній процес інноваційних форм і методів навчання</p> <p>СК3. Здатність до підготовки та проведення занять з використання інформаційних технологій</p> <p>СК4. Здатність до розробки елементів електронних навчально-методичних комплексів дисциплін, готовність до здійснення комбінованого навчання з електронною підтримкою.</p> <p>СК5. Здатність до вирішення комплексу проблем планування та проведення заняття відповідно до вибраної моделі навчання.</p> <p>СК6. Здатність до активізації навчальної взаємодії зі студентами, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для мотивації до навчання, професійного та особистісного саморозвитку студентів .</p> <p>СК7. Здатність організовувати власне самонавчання та самостійну роботу студентів.</p> <p>СК8. Здатність здійснювати допомогу студентам у плануванні вивчення навчальної дисципліни за індивідуальною траєкторію, проведення консультацій (очних та засобами віртуальної аудиторії).</p> <p>СК9. Здатність проведення контрольних заходів (поточних, модульних, екзаменів, заліків), ведення обліку успішності студентів (зокрема в електронному</p>

	<p>журнали на сторінці дисципліни СПОП).</p> <p>СК10. Здатність до моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця на рівні новітніх досягнень педагогічної науки.</p> <p>СК 11. Здатність до самостійного проведення науково-педагогічних досліджень, використання їх результатів в освітньому процесі підготовки фахівців.</p> <p>СК12. Здатність до управління навчально-виховною діяльністю з підготовки фахівця.</p> <p>СК13. Здатність до рефлексії, самоаналізу та професійного та особистісного саморозвитку.</p>
--	---

V. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання

РН1. Знання вимог до змісту та структури нормативної навчальної документації. Уміння розробляти матеріали навчально-методичного комплексу дисципліни.

РН2. Знання дидактичних принципів навчання та їхнє урахування у проектуванні навчальної дисципліни та проведенні занять.

РН3. Знання змісту інтерактивних методів навчання та особливостей методики їхнього застосування. Уміння розробляти сценарії та проводити ділові ігри, тренінги, квести тощо.

РН4. Уміння застосовувати технічні засоби та інформаційні технології для розробки навчальних матеріалів та проведення занять.

РН5. Уміння розробляти елементи електронного навчально-методичного комплексу дисципліни, та використовувати ЕНМКД для здійснення комбінованого навчання з електронною підтримкою.

РН6. Знання сутності і структури сучасних методів навчання. Уміння вибору ефективної технології з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та наявних умов навчального середовища.

РН7. Уміння застосовувати на заняттях елементи педагогічної техніки .

РН8. Уміння встановлення ефективної навчальної взаємодії, створення сприятливих психолого-педагогічних умов мотивації до навчання, професійного та особистісного розвитку студентів.

РН9. Знання системи контролю у ВНЗ, уміння розробляти контрольні завдання, об'єктивні критерії оцінювання контрольних контрольних заходів (поточних, модульних, екзаменів, заліків), ведення обліку успішності студентів (зокрема в електронному журналі на сторінці дисципліни СПОП).

РН10. Уміння застосовувати тестові методики та комп'ютерні програми для складання тестів та проведення тестування; демонстрація власних продуктів (розроблених тестів), проведення взаємотестування.

РН11. Здатність здійснювати допомогу студентам у плануванні та організації вивчення навчальної дисципліни за індивідуальною траєкторією, проведення консультацій (очних та засобами віртуальної аудиторії).

РН12. Уміння працювати в команді, демонстрація освітніх продуктів магістрантів: елементів комплексу нормативних документів спеціальності (освітніх програм, ОКХ, засобів діагностики, програми практики та державної атестації тощо).

РН13. Знання теорії управління освітніми системами, структури та методів управління навчальним закладом, методів та технологій навчання та виховання.

РН 14. Уміння планувати навчальну та виховну роботу, здійснювати заходи педагогічного впливу на саморозвиток студентів.

PH15. Знання категоріального апарату та процедури наукових досліджень. Уміння проводити педагогічний експеримент. Уміння презентувати результати педагогічних досліджень у наукових публікаціях та магістерській роботі.

PH16. Знання методик самоспостереження та самовивчення. Уміння проводити самодіагностику, планувати особистісний та професійний розвиток, володіння методами самоудосконалення.

VI Форми атестації здобувачів вищої освіти

Форми атестації здобувачів вищої освіти	Атестація здобувачів вищої освіти здійснюється у формі: публічного захисту дипломної роботи магістра за спеціальністю 011 Науки про освіту.
Вимоги до кваліфікаційної роботи (за наявності)	Атестацію випускників здійснює екзаменаційна комісія на підставі оцінки якості підготовки та захисту магістерської роботи, що виконується за розробленим випусковою кафедрою Положенням про магістерську роботу.
Вимоги до атестаційного/єдиного державного кваліфікаційного екзамену (екзаменів) (за наявності)	
Вимоги до публічного захисту (демонстрації) (за наявності)	

VII Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти

У Класичному приватному університеті функціонує система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості), яка передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- 1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярно

оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;

4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;

6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;

7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;

8) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти;

9) інших процедур і заходів.

VIII Вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності)

Повна назва Професійного стандарту	–
Назва та реквізити відповідного документа	–
Особливості стандарту вищої освіти, пов'язані з наявністю певного Професійного стандарту	–

IX Перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти

1. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Національна рамка кваліфікацій: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>

2. Національний класифікатор України: "Класифікатор професій" ДК 003:2010. – К.: «Соцінформ», 2010.

3. Національний класифікатор України: «Класифікація видів економічної діяльності» ДК 009:2010.

4. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

5. Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>.

6. Довідник користувача ЄКТС-2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/860/>

7. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (проект) [Електронний ресурс] / кол. авторів. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya-2016.html>

8. TUNING (Education). Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/269-reference-points-for-the-design-and-delivery-of-degree-programmes-in-education.html>

9. ISCED (МСКО) 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>

ДОДАТОК Б

Анкета №1

Шановний магістранте! Просимо Вас відповісти на запитання анкети. Аналіз Ваших відповідей допоможе удосконалити викладання психолого–педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

1. Назвіть, будь ласка, навчальні дисципліни, у змісті яких висвітлювалися б питання виявлення емоцій взагалі й значення емоційної сфери у професійній діяльності педагога.

2. Що Ви розумієте під емоційним інтелектом педагога?

3. Яка, на Вашу думку, роль емоційної сфери у професійній діяльності педагога?

4. Що особливо важливого Ви засвоїли під час Вашої професійної підготовки для розвитку емоційної сфери?

5. Чи задоволені якістю Вашої професійної підготовки в аспекті розвитку емоційної сфери?

6. Яких труднощів Ви найчастіше зазнавали під час педагогічної практики?

7. Що б Ви запропонували для подальшого удосконалення підготовки майбутніх педагогів у плані розвитку емоційної сфери?

Дякуємо за увагу!

Анкета №2

Шановний магістранте! Просимо Вас відповісти на запитання анкети. Аналіз Ваших відповідей допоможе удосконалити процес професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

1. Ваше ставлення до вивчення питань з проблеми розвитку емоційного інтелекту:

- а) вивчав(ла) із зацікавленістю;
- б) вивчав(ла), не виявляючи особливої зацікавленості;
- в) скоріше не цікавився(лась), ніж цікавився(лась);
- г) не цікавився (лась);
- д) важко відповісти.

2. Чи впевнені Ви, що зможете здійснювати керування власними емоціями у процесі Вашої викладацької діяльності?:

- а) цілковито упевнений;
- б) упевнений(а);
- в) скоріше невпевнений(а);
- г) невпевнений(а);
- д) важко відповісти.

3. Чи впевнені Ви, що зможете здійснювати керування емоціями студентів у процесі Вашої викладацької діяльності?:

- а) певна річ, упевнений;
- б) упевнений(а);
- в) скоріше невпевнений(а);
- г) невпевнений(а);
- д) важко відповісти.

4. Як Ви вважаєте, чи сприяв обсяг і зміст Вашої професійної підготовки розвитку емоційного інтелекту?:

- а) вважаю, що цього недостатньо;
- б) цього скоріше недостатньо, ніж достатньо;
- в) вважаю, що цього достатньо;
- г) вважаю, що його треба скоротити;
- д) важко відповісти.

5. Чи сприяє вивчення професійно зорієнтованих дисциплін в університеті розвитку емоційного інтелекту?:

- а) сприяє всебічному розвитку;
- б) сприяє;
- в) скоріше не сприяє;
- г) не сприяє;
- д) важко відповісти.

6. Чи задоволені Ви знаннями, вміннями, здатностями, компетентностями, одержаними при вивченні професійно зорієнтованих дисциплін в аспекті розвитку емоційного інтелекту?:

- а) повністю задоволений(а);

- б) задоволений(а);
- в) скоріше задоволений(а), ніж ні;
- г) незадоволений(а);
- д) важко відповісти.

7.Ваша думка щодо значення у Вашій майбутній професії знань, умінь, здатностей і компетентностей, пов'язаних із емоційним інтелектом:

- а) обов'язково потрібні;
- б) потрібні;
- в) навряд чи будуть потрібні;
- г) не потрібні;
- д) важко відповісти.

8.Ваша оцінка власного рівня розвитку емоційного інтелекту:

- а) високий рівень розвитку емоційного інтелекту;
- б) середній рівень розвитку емоційного інтелекту;
- в) низький рівень розвитку емоційного інтелекту;
- г) важко відповісти.

Дякуємо за допомогу!

Таблиця Б2

Результати відповідей магістрантів на запитання анкети № 2

№	А		Б		В		Г		Д	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	64	5	17	0	19	33	0	24	0	34
2	37	4	44	12	12	49	0	14	7	21
3	32	18	44	26	24	36	0	11	0	9
4	3	73	6	14	84	3	7	0	0	10
5	45	12	55	28	0	36	0	18	0	6
6	31	4	44	4	19	12	3	54	3	26
7	78	28	13	44	5	18	0	6	4	4
8	31	5	62	32	2	28			5	35

ДОДАТОК В

**Тест Холла, адаптований для визначення рівня емоційного інтелекту
майбутніх педагогів закладів вищої освіти.**

Інструкція

У тесті Вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти Вашої навчальної та педагогічної діяльності. Кожне висловлювання оцініть однією із шести запропонованих в таблиці оцінок, які відображають ступінь Вашої згоди (незгоди) з цим висловлюванням

Повністю не згоден (-3 бали)	Частково згоден (+1 бал)					
В основному не згоден (-2 бали)	В основному згоден (+2 бала)					
Частково не згоден (-1 бал)	Повністю згоден (+3 бала)					
Висловлювання	-3	-2	-1	+1	+2	+3
1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції у навчальній і професійній діяльності є джерелом знання про те, як робити вчинки у процесі цієї діяльності.						
2. Негативні емоції у навчальній і професійній діяльності допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своїй авторській системі діяльності викладача.						
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку викладачів та інших магістрантів.						
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів під час навчання і професійної діяльності.						
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до педагогічної ситуації.						
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.						
7. Я слідкую за тим, як я себе почуваю під час навчальної та професійної діяльності.						
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій під час проведення заняття, я можу легко оволодіти своїми						

почуттями.						
9. Я здатний вислухати проблеми інших магістрантів.						
10. Я не зосереджуюсь на негативних емоціях під час навчання та професійної діяльності.						
11. Я чуйних до емоційних потреб викладачів та інших магістрантів.						
12. Я можу діяти на інших магістрантів та студентів заспокійливо.						
13. Я можу примусити себе знову і знову встати перед лицем перешкод						
14. Я намагаюсь підходити до педагогічних проблем творчо.						
15. Я адекватно реауюю на настрій, спонукання і бажання викладачів, інших магістрантів та студентів.						
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості здійснювати навчання і професійну діяльність.						
17. Коли є час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів під час навчання і професійної діяльності і розбираюсь, в чому проблема.						
18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.						
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки високого рівня професійної компетентності						
20. Я добре розумію емоції інших магістрантів та студентів, навіть коли вони не виявлені відкрито.						
21. Я можу добре розпізнавати емоції викладачів, інших магістрантів та студентів за виразом обличчя.						
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно здійснювати процес викладання.						
23. Я добре помічаю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого потребують інші магістранти та студенти.						
24. Інші магістранти вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.						
25. Викладачі і магістранти, які усвідомлюють свої дійсні						

почуття, краще управляють своєю професійною діяльністю.						
26. Я здатний покращити настрій інших магістрантів і студентів.						
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між студентами і викладачами.						
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших магістрантів і студентів.						
29. Я допомагаю іншим магістрантам використовувати їх спонукання для досягнення особистих навчальних і професійних цілей.						
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей, пов'язаних з навчанням і професійною діяльністю.						

Обробка й інтерпретація результатів.

Шкала “емоційна обізнаність” – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала “управління своїми емоціями” – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала “самотивація” – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала “емпатія” – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала “розпізнавання емоцій інших людей” – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціальних характеристик емоційного інтелекту визначаються відповідно до набраних балів. Якщо Ваш тест набрав:

14 і більше – високий рівень;

8–13 – середній рівень;

7 і менше – низький рівень.

Інтегративний показник рівня емоційного інтелекту визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше – високий рівень;

40–69 – середній рівень;

39 і менше – низький рівень.

ДОДАТОК Д

Опитувальник «Емін» Д. Люсіна

Інструкція

Пропонуємо Вам заповнити опитувальник, що складається з 46 тверджень. Читайте уважно кожне твердження і вставте хрестик (або галочку) в тій графі, яка найкраще відображає Вашу думку.

Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

	MEI Міжособистісний емоційний інтелект	BEI Внутрішньоособистісний емоційний інтелект
PE розуміння емоцій	MP Розуміння чужих емоцій	BP Розуміння своїх емоцій
UE управління емоціями	MU Управління чужими емоціями	BU Управління своїми емоціями BE Контроль експресії

Шкала MEI (міжособистісний EI). Здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Шкала BEI (внутрішньоособистісний EI). Здатність до розуміння власних емоцій і управління ними.

Шкала PE (розуміння емоцій). Здатність до розуміння своїх і чужих емоцій.

Шкала UE (управління емоціями). Здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Субшкала MP (розуміння чужих емоцій). Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Субшкала MU (управління чужими емоціями). Здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Субшкала BP (розуміння своїх емоцій). Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Субшкала BU (управління своїми емоціями). Здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Субшкала BE (контроль експресії). Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій

Твердженням приписується значення в балах, що дорівнює числовому значенню відповіді в бланку відповідей. Частина пунктів інтерпретуються в зворотних значеннях:

Варіант відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не згоден	0 балів	3 бала
Швидше не згоден	1 бал	2 бала
Швидше згоден	2 бала	1 бал
Повністю згоден	3 бала	0 балів

№п/п	Висловлювання	Зовсім не згоден	Швидше не згоден	Швидше згоден	Повністю згоден
1.	Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати				
2.	Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею гарні стосунки				
3.	Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя				
4.	Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій				
5.	У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника				
6.	Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю				
7.	Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди				
8.	Я не відразу помічаю, коли починаю гніватись				
9.	Я вмю поліпшити настрій оточуючих				
10.	Якщо я захоплююся розмовою, то розмовляю занадто голосно і активно жестикулюю				
11.	Я розумію душевний стан деяких людей без слів				
12.	В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки				
13.	Я легко розумію міміку і жести інших людей				
14.	Коли я злюся, я знаю, чому				
15.	Я знаю, як підбадьорити людину, яка перебуває у важкій ситуації				
16.	Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною				
17.	Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані				
18.	Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших				
19.	Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати				

20.	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан				
21.	Я контролюю вираз почуттів на моєму обличчі				
22.	Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття				
23.	У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираження своїх емоцій				
24.	Якщо треба, я можу розлютити людину				
25.	Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан				
26.	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю				
27.	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це				
28.	Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився				
29.	Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу				
30.	Я не вмію керувати емоціями інших людей				
31.	Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому				
32.	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі				
33.	Мені важко справлятися з поганим настроєм				
34.	Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує				
35.	Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям				
36.	Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями				
37.	Я вмію контролювати свої емоції				
38.	Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно				
39.	За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю				
40.	Якщо близька людина плаче, я гублюся				
41.	Мені буває весело або сумно без будь-якої причини				
42.	Мені важко передбачити зміну настрою у оточуючих мене людей				
43.	Я не вмію долати страх				
44.	Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє				
45.	У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити				
46.	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються				

Шкала	Прямі твердження	Зворотні твердження
Розуміння чужих емоцій	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управління емоціями інших	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння свої емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управління своїми емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Міжособистісний емоційний інтелект	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Загальний рівень емоційного інтелекта	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37	2, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Стенайни	Бали за шкалами			
	MEI	BEI	PE	UE
1	31 і менше	28 і менше	31 і менше	29 і менше
2	32–34	29–32	32–34	30–32
3	35–37	33–36	35–37	33–36
4	38–40	37–40	38–40	37–40
5	41–44	41–44	41–44	41–44
6	45–47	45–48	45–47	45–47
7	48–51	49–53	48–51	48–51
8	52–55	54–57	52–56	52–56
9	56 і більше	58 і більше	57 і більше	57 і більше



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

big 03.07.2019 № *12-03/201* _____

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Верітової Ольги Сергіївни з теми «**Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки**» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Видана О. С. Верітової в тому, що елементи запропонованої у дисертаційному дослідженні системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи впроваджені у 2017-2019 рр. в освітній процес на факультеті Інформатики, математики та економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Знайшли своє втілення, зокрема, наступні матеріали.

1. Методи і прийоми теоретичної та практичної підготовки магістрантів до реалізації комплексу здатностей до розпізнавання і розуміння як власних емоцій, так і емоцій студентів і колег-викладачів та управління ними. Їх зміст відображено у метадисциплінарних темах «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?», які були введені у зміст професійно-зорієнтованих дисциплін.

2. Методичні аспекти використання квазіпрофесійного емоційно забарвленого моделювання педагогічних ситуацій; системи заходів із цілеспрямованої підготовки викладачів зі створення емоційно збагаченого освітнього середовища.

Впровадження зазначених матеріалів сприяло активізації продуктивної діяльності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, освітньо-наукової програми «Педагогіка вищої школи» у процесі їх професійної підготовки, зокрема в аспекті розвитку у них здатності самостійно вирішувати проблеми ідентифікації емоційних станів студентів та себе, розуміння їх намірів та мотивів, можливості конструктивного управління такими станами в межах вирішення освітніх та життєвих завдань. Це вказує на ефективність запропонованої О. С. Верітовою системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі їхньої магістерської підготовки.

Ректор



А.М.Солоненко

УНІВЕРСИТЕТ
імені
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



ALFRED NOBEL
UNIVERSITY

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
тел. +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

18, Sicheslav'ska Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine
tel.: +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

№ 341/2 від 10.05.2019

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Верітової Ольги Сергіївни з теми «Розвиток емоційного інтелекту майбутніх
педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки» на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

У ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» на базі кафедри педагогіки та психології у 2017-2019 рр. проводився педагогічний експеримент, пов'язаний з впровадженням структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процес магістерської підготовки. В експериментальному навчанні взяли участь магістранти спеціальностей «Психологія», «Освітні, педагогічні науки».

В експерименті апробована структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, ядром якої є відповідні організаційно-педагогічні умови на основі вивчення метадисциплінарних тем «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?», які були введені у зміст професійно-орієнтованих дисциплін; узагальнюючого розділу «Емоційна компетентність викладача» у рамках дисципліни «Психолого-педагогічна компетентність педагога», квазіпрофесійного емоційно забарвленого моделювання педагогічних ситуацій; системи заходів із цілеспрямованої підготовки викладачів зі створення емоційно збагаченого освітнього середовища.

Результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність запропонованої О. С. Верітовою системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Вона сприяє формуванню елементів їхньої авторської системи діяльності, прискорює психологічну адаптацію до ролі викладача, що позитивно впливає на розвиток особистості фахівця та забезпечує його готовність до організації навчальної діяльності студентів.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації

**ПРОРЕКТОР ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

І.С. ШКУРА

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ
THE UNIVERSITY HAS BEEN CERTIFIED AND ACCREDITED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
 тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

Від 25.08.2019 № 01-13/213

На № _____

від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Верітової Ольги Сергіївни з теми «Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Протягом 2016/17–2018/19 навчальних років у Запорізькому національному університеті на базі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності факультету соціальної педагогіки та психології здійснювалася апробація моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти. У ході проведення педагогічного експерименту були використані такі матеріали:

1. Навчально-методичне забезпечення метадисциплінарних тем «Емоції у навчальному процесі», «Читаю обличчя як книгу», «IQ чи EQ?», які були введені у зміст професійно-зорієнтованих дисциплін; узагальнюючого розділу «Емоційна компетентність викладача» у рамках модуля «Психолого-педагогічна компетентність педагога», (зокрема, методичне забезпечення лекційних та практичних занять, методичне забезпечення самостійної роботи студентів, методичне забезпечення зворотного зв'язку).

2. Система проблемних ситуацій, завдань, що спрямовують майбутніх магістрів до інноваційного пошуку, квазіпрофесійного емоційно забарвленого моделювання педагогічних ситуацій; система заходів із цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти зі створення емоційно збагаченого освітнього середовища.

3. Діагностичний інструментарій для оцінювання рівня розвитку у них емоційного інтелекту (опитувальники Н. Хола та Д. Люсіна).

Висновок про ефективність запропонованих О. С. Верітовою нововведень було зроблено з огляду на підвищення індивідуальних показників рівня розвитку емоційного інтелекту у майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Зазначені матеріали отримали позитивну оцінку викладацького складу кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол №1 від 28.08.2019 р.).

Проректор з наукової роботи

Г.М. Васильчук



Шевченко 228 75 92