

УДК: 378: [159. 942: 008]

О.В. ВОЙТОВИЧ

ТРЕНІНГ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

***Резюме.** У статті розглядається проблема формування емоційної культури вихователя, зокрема її значення у формуванні готовності студентів до професійної діяльності. Уточнено зміст понять “емоційна культура”, “компоненти емоційної культури”, “культура емоцій”. Здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми.*

***Ключові слова:** емоційна культура вихователя, компоненти емоційної культури, професійна компетентність.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах проблема професійної підготовки майбутніх вихователів набуває особливої актуальності. Змінюються вимоги до спеціалістів цього профілю, оскільки набуває нового змісту навчально-виховний процес в дошкільному закладі.

У системі освіти професія педагога є перетворюючою та керуючою. А для того, щоб управляти процесом розвитку особистості, потрібно бути компетентною особистістю. Професійна компетентність педагога, виступаючи умовою становлення й розвитку його педагогічної майстерності, становить зміст педагогічної культури, і є багатокомпонентною.

Аналіз досліджень. У психолого-педагогічній літературі структуру професійної діяльності, зокрема вольового компоненту педагогічної діяльності, розглядають виходячи із загальної структури діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Є.А.Клімов, О.М.Леонтьєв, Є.М.Прошицька, Н.В.Самоукіна, М.Д.Касьяненко та ін.).

Мета статті. Теоретично обґрунтувати роль та значення емоційної культури у професійній діяльності майбутнього вихователя; розкрити особливості саморегуляції та роль тренінгу у формуванні емоційної культури студентів.

Виклад основного матеріалу. Найбільш повна і узагальнена структура професійної діяльності обіймає: проєктовану мету, уявлення про результат діяльності; умови, за яких протікає діяльність; проєктований предмет (будь-яка річ, ситуація, система тощо); систему засобів праці; систему професійних службових обов'язків (професійні функції); систему прав; шляхи та засоби досягнення мети [6]. Зауважимо, що кожний структурний компонент професійної діяльності набуває специфічної особливості залежно від її фахової приналежності, тобто “об'єкту” діяльності, на кого чи на що спрямована діяльність людини-професіонала.

Проблему педагогічної діяльності досліджувала низка вчених (О.О. Абдулліна, Ю.С. Алферов, Л.М. Ахмедзянова, І.М. Богданова, Ф.Н. Гоноболін, І.А. Зязюн, Т.О. Ільїна, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, З.Н. Курлянд, А.Ф. Ліненко, Г.О. Нагорна, Л.Ф. Спірін, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков, Р.І. Хмелюк та ін.).

До структури педагогічної діяльності вчені відносять такі чинники: пізнавальний (орієнтовно-дослідницький), ціннісно-орієнтаційний, практично-перетворювальний (Л.Ф.Спірін); конструктивний, організаторський, комунікативний (Н.В. Кузьміна); спрямованість особистості (В.О. Сластьонін).

Що стосується визначення професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, Л.Г. Семушина зазначає, що професія вихователя дошкільного закладу має багато в чому схожого з будь-якою педагогічною діяльністю. Але водночас, вона і специфічна, оскільки “спрямована на вихователя і навчання дітей дошкільного віку з їхніми віковими, фізіологічними і психологічними особливостями; діяльність вихователя специфічна, своєрідна, оскільки пов'язана не стільки з навчальною діяльністю, скільки з

ігровою, побутовою, початковою трудовою діяльністю, спілкуванням [3].

Професійна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу складається із взаємодії суб'єкта діяльності (вихователь, вихователь-методист, завідувач) з предметом чи об'єктом праці (діти різного дошкільного віку, вихователі, батьки), за допомогою знаряддя (засоби, форми, методи, прийоми, технології навчання і виховання), які є динамічними та піддаються змінам.

Вчені (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович та ін.) визначають структуру готовності студентів до професійної діяльності як динамічну систему, що складається із сукупності індивідуальних мотивацій і емоційно-вольових сторін [5]. На думку окремих вчених (Н.Е. Кравцова, О.А. Федій та ін.), основним компонентом педагогічної готовності студента є його психологічна готовність, тобто внутрішнє налаштування на майбутню діяльність.

М.Д. Касьяненко, розглядаючи якості особистості, вказує на те, що вони можуть відображати не тільки систему ідей, знань, вмінь, вчинків, але й характер самоконтролю і саморегуляції [8]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що слід виокремити саморегулюючий компонент емоційної культури, тобто емоційно-вольовий (здатність до співпереживання, співчуття; уміння викликати в собі емоційний настрій для проведення конкретного заняття; спроможність захоплюватись спільною діяльністю з дітьми; здатність емоційного переходу, уміння керувати емоціями; уміння переборювати внутрішнє роздратування, негативне ставлення до окремих дітей; уміння навчити дошкільників керувати своїми емоціями).

У дослідженні О.А. Журавльової зазначається, що регуляція поведінки студентів спрямована на успішну міжособистісну взаємодію з викладачами, однолітками в умовах учбового співробітництва. Саморегуляція поведінки включає роботу над собою і діяльність з перетворення довкілля. Досліджуючи особливості саморегулюючого компонента, дослідники (О.А. Чернікова, А.Е. Ольшаннікова) розглядають такі поняття як "емоційний стрес", "емоційна напруга", "емоційна усталеність", оскільки педагогічна діяльність є емоційно напруженою. Функціональна неоднозначність впливу емоцій на поведінку і продуктивність діяльності людини є причиною виникнення проблеми емоційної усталеності.

Аналіз літератури засвідчив, що не всі вчені дотримуються єдиної думки у визначенні поняття емоційної усталеності. Деякі вчені (О.А. Чернікова, О.В. Дашкевич, А.Е. Ольшаннікова) розглядають емоційну стійкість як власну психологічну характеристику, що відноситься до емоційної сфери особистості. Інші автори (Н.Б. Зільберман, Л.М. Аболін, О.Я. Чебикін) вважають емоційну усталеність інтегративною якістю особистості, що відображає динамічні, міжпроцесуальні взаємовідносини у психіці людини, пов'язані з емоційним характером діяльності. Вона виявляється в єдності емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та інших процесів.

Е.Л. Носенко класифікує стан емоційного стресу (чи емоційної напруги) як відображення (безпосередньо чуттєве переживання) суб'єктом невідповідності між його життєво важливими потребами (мотивами), з одного боку, і явищами дійсності чи можливістю успішної реалізації діяльності, яка відповідає потребам суб'єкта, з іншого. Негативне ставлення виражається у вигляді суб'єктивних переживань: страху, гніву, відчаю, хвилювання, пригніченості [1].

Специфічність впливу емоційного стресу на діяльність деякі автори вбачають також і в тому, що він одні функції покращує (прискорення простих моторних функцій, збільшення м'язових зусиль), а інші – погіршує (ускладнення при виконанні інтелектуальних дій). О.В. Овчиннікова підкреслює, що це не правило, бо часто із ростом збудження інтелектуальні здібності також покращуються, але до певної межі, а потім – чим сильніше збудження, тим більше порушуються процеси мислення.

Кожна напружена ситуація викликає в педагога емоційну напругу, що може проявлятися в пасивно-захисній (сльозах) або в агресивній (окрики, нервові ходіння по групі, різкий стукіт по столі й т.д.) формі. Такого роду емоційні реакції можуть

спостерігатись не тільки в молодих педагогів, але й учителів зі стажем. Багато педагогів відзначають, що після пережитої емоційної напруги їхнє самопочуття погіршується (головні болі, розлади травлення, захворювання серцево-судинної системи й т.д.), а, отже, знижується працездатність, що веде у свою чергу до синдрому "емоційного вигорання".

Згідно із сучасними даними, під "емоційним вигоранням" розуміють стан фізичного, емоційного й розумового виснаження, що проявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром містить у собі три основні складові, виділені К. Маслач: емоційна виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень [4].

Найважливішими показниками емоційної культури педагога є високий рівень розвитку емоційної стійкості та гнучкості вихователя, що передбачає сформованість вольової сфери педагога. Так, емоційна стійкість виявляється в емоційному стилі спілкування педагога. А взаємини дітей у групі в більшості випадків відповідають тому емоційному стилю, яким характеризується поведінка вихователя. Так, в емоційно-неврівноваженого вихователя група буває нервозною, нерівною у ставленні один до одного [2]. Позитивне, комфортне спілкування вихователя можливе при грамотному вмінні педагога виражати перед дітьми свої почуття, розкрити свій внутрішній емоційний світ.

У рамках дослідження ми визначали зорієнтованість майбутніх вихователів на формування в них емоційної культури. Усі студенти зазначили про необхідність формування у них емоційної культури в межах навчальних програм університету, але чітко не усвідомлюють, які напрями роботи при цьому мають здійснюватись.

Наступним етапом дослідження стало анкетування студентів на з'ясування змісту понять, щодо емоційної культури. Нам вдалося встановити, що такі поняття як емпатія, емоції, керування емоціями, емоційна саморегуляція не викликають певних труднощів у трактуванні. Тоді як поняття емоційної стійкості, емоційного вигорання, способів саморегуляції, емоційного самоаналізу, асертивності викликають певні труднощі. Зокрема, поняття способів саморегуляції співвідноситься зі «стримуванням себе», тобто лише самонаказ. Інших варіантів способів саморегуляції студенти не пропонують. Тому необхідним є навчання студентів таким способам саморегуляції, ознайомлення їх з різноманітними техніками самоконтролю

Таким чином, майбутнім вихователям для здійснення їх професійної діяльності необхідні не лише спеціальні знання та практичні навички, а й певні особистісні якості. Тому постає питання про комплексну підготовку педагогів, яка б включала формування емоційної культури спеціалістів, оскільки емоційна культура вихователя є динамічним утворенням особистості, яка характеризує емоційну спрямованість стилю професійної поведінки й проявляється у володінні механізмами керування власними емоційними станами й емоційним відгуком дітей, у прагненні до вдосконалення свого емоційного досвіду.

Аналіз літератури підтверджує існування двох основних способів керування емоціями: контроль інтенсивності емоцій і керування їхньої екстенсивної складової – емоціогенними ситуаціями.

Сам процес виховання емоційної культури розглядається нами як динамічний процес, що передбачає реалізацію системи певних педагогічних засобів. У якості основних ми пропонуємо наступні: емоційна рефлексія й емоційне стимулювання. Під емоційною рефлексією ми розуміємо здатність до самоспостереження, самоаналізу процесу виникнення емоцій і способу емоційного реагування. Це особливий принцип мислення, спрямований на усвідомлення сприйняття власних проявів емоцій, які при цьому виступають як засіб самовираження й самореалізації.

Результати констатувального експерименту дозволили дійти висновків, що культура емоцій майбутніх вихователя розвинена недостатньо. У зв'язку з цим необхідно в зміст професійної підготовки студентів увести блок нової інформації з проблем культури емоцій вихователя для того, щоб здійснити цілеспрямовану підготовку майбутніх педагогів до

реалізації ефективної педагогічної взаємодії з вихованцями, результатом якої повинен стати новотвір їхньої особистості – культура емоцій.

Розкриття цих принципів як провідних вимог, з урахуванням яких здійснювався процес формування культури емоцій майбутніх вихователів, дозволив нам обґрунтувати його етапи, а також педагогічні умови, що сприяли розвитку означеної якості.

Педагогічними умовами, що забезпечують ефективність процесу формування культури емоцій, виступають:

- створення сприятливого емоційного клімату в навчальному процесі;
- спрямованість педагогічної підготовки на формування потреби в розвитку культури емоцій; оволодіння студентами системою знань про особливості емоційної сфери особистості, вміннями й навичками емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності;
- включення студентів до гуманістично-орієнтованої й особистісно-значущої діяльності шляхом застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання, спеціально спроектованих ситуацій, що сприяють вияву, закріпленню та розвитку культури емоцій;
- моделювання ситуацій сумісної діяльності учасників педагогічного процесу як активних суб'єктів професійно та особистісно-орієнтованої взаємодії з урахуванням динаміки розвитку культури емоцій.

Процес формування емоційної культури складався з трьох етапів:

- на першому етапі (етап «виникнення») відбувалось усвідомлення студентами ролі культури емоцій у професійній діяльності, пізнання особливостей власної емоційної сфери, формування мотиваційної установки на самовдосконалення і самовиховання;
- другий етап (етап «становлення») був спрямований на оволодіння студентами теоретичними і емпіричними знаннями з основ емоційної культури, розвиток емоційної виразності;
- характерною рисою третього етапу (етап «зрілості і перетворення») виступило застосування студентами набутих знань, умінь і навичок у навчально-пізнавальному процесі, пред'явлення вимог до себе і однокурсників згідно з соціальними вимогами до студента як майбутнього професіоналу.

Для того, щоб реалізувати таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б стимулювала розвиток у них ознак прояву кожного з компонентів культури емоцій, ми розробили тренінг «Формування культури емоцій студентів». Програма містить вісім взаємопов'язаних занять, які є цілісною системою, спрямованою на розвиток культури емоцій майбутніх вихователів, а саме її компонентів: мотиваційного, інтелектуально-операційного, комунікативного, емоційно-вольового, операційного.

Велику увагу приділяли актуалізації Я-зусиль студентів та мотивації їх до саморозвитку. Це досягалось шляхом побудови мети занять, формулювання чітких, однозначних ознак досягнення мети, що визнавались студентами, а усвідомленню власних успіхів студентів допомагало обговорення досвіду після виконання вправ, підведення підсумків занять та побудова планів досягнень. Важливим було дотримання правил роботи усіма учасниками групи. Набуті навички конструктивної комунікації студенти мали змогу продемонструвати та відпрацювати на кожному занятті.

Заняття проводились один-два рази на тиждень протягом 80 хвилин. Комплекс психодинамічних вправ підібрано таким чином, щоб набуті навички підкріплювались з кожною наступною зустріччю на більш глибокому рівні. Кожне заняття структуроване і складалося з чотирьох розділів:

Перший розділ – *групова взаємодія* – містив комплекс вправ, спрямованих на оволодіння конструктивними навичками комунікації на основі емпатійного спілкування та застосування засвоєних вербальних і невербальних засобів виразності. Завданнями цього розділу було: набуття та закріплення навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації; розвиток вміння щиро ділитися своїми почуттями і розуміти почуття іншого;

підкріплення позитивного образу «Я»; розвиток взаємної підтримки, довіри; вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, чинити опір психологічному тиску, усвідомлювати характер власних взаємовідносин з іншими.

Другий розділ заняття – *релаксаційний практикум* – містив комплекс вправ, спрямований на оволодіння навичками емоційної саморегуляції. Завдання розділу: навчити розслабляти різні частини тіла, знімати емоційне напруження, поновлювати фізичні сили; балансувати відчуття шляхом застосування навичок саморегуляції.

Третій розділ заняття – *групова експресія* – містив комплекс вправ, спрямованих на розвиток експресивного самовираження емоційного стану та експресивної взаємодії з іншими. Завдання розділу: досягнення тілесної розкутості з використанням танцювальних рухів, автентичних звуків; передача актуального емоційного стану за допомогою мімічних засобів виразності; розуміння емоційного стану іншого; набуття загальної гармонізації власного емоційного стану.

Четвертий, заключний розділ – *динамічне моделювання* – комплекс вправ, спрямований на відпрацювання вміння вільно застосовувати набуті навички конструктивної комунікації у змодельованих ситуаціях міжособистісної взаємодії. Завдання розділу: розвиток вміння здійснювати самопрезентацію в групі однолітків, будувати конструктивні взаємовідносини, усвідомлювати власні досягнення.

Заняття були спрямовані на розвиток у студентів рефлексії власного емоційного стану. Вправи активізували символотворення та були спрямовані на пошук і відкриття в собі ресурсів експресивного самовираження, розуміння емоційного стану інших людей через аналіз їх невербальних засобів виразності. Вони мали змогу продемонструвати типовий характер встановлення взаємовідносин з іншими та вміння здійснювати самопрезентацію у групі однолітків. Спеціально змодельовані ситуації, що обмежують вплив соціальних настанов (вправи з перетворенням в істоти), допомагали студентам стати розкутішими та природнішими у поведінці. В релаксаційних практикумах вони набували навичок розслаблення і саморегуляції.

Висновки. Емоційне ставлення педагога до дітей впливає на розвиток почуттів дошкільників, емоційний настрій вихователя часто віддзеркалюється в настрої вихованців, тому потрібно, щоб поміж чисельних якостей загальної культури вихователя в нього був розвинений і такий її компонент, як культура емоцій. Оскільки розвиток культури емоцій не формується самостійно і не залежить від стажу педагогічної діяльності, ми запропонували формувати культуру емоцій вихователів ще в процесі їх професійної підготовки. Дослідивши рівень культури емоцій майбутніх вихователів, ми дійшли висновку, що він є низьким, тому нами були сформульовані педагогічні умови розвитку культури емоцій, а також розроблений та апробований тренінг для студентів «Формування культури емоцій».

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Анненкова І. П. Емоційна культура вчителя / І. П. Анненкова // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – К., 2000. – Кн.2. – С. 318-323.
3. Богиніч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О.Л. Богиніч. – Режим доступу: [<http://intellect-invest.org.ua>]. – Назва з екрану.
4. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С. 45-87.
5. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя / Л. М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М., 2001.
6. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник / О.Г. Мороз,

О.С. Падалка, В.І. Юрченко; заг. ред. О.Г. Мороза. – К., 2003.

7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник / Т.І. Поніманська. – К., 2006.
8. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса, 1999.

О.В. ВОЙТОВИЧ. ТРЕНИНГ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования эмоциональной культуры воспитателя, её значение в формировании готовности студента к профессиональной деятельности. Уточнено содержание понятий "эмоциональная культура", "компоненты эмоциональной культуры", "культура эмоций". Осуществлён анализ психолого-педагогических исследований проблемы.

Ключевые слова: эмоциональная культура воспитателя, компоненты эмоциональной культуры, культура эмоций, профессиональная компетентность.

O.V. WOJTOWICZ. TRAINING IN FORMATION EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE PRE-SCHOOL TEACHER

The summary. The problem of the article is the emotional culture of the teacher, its importance in the formation of the students' readiness to the professional activity. It was specified the meanings of "emotional culture", "emotional components of culture", "the culture of the emotions". It was made the analysis of psychological and educational research of the problem.

Key words: emotional culture of the future pre-school teacher, components of emotional culture, culture of emotions, professional competence pre-school teacher.

Одержано редакцією 14.11.2012 р.