

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧЕРНОУС ТЕТЯНИ ЮРІЇВНИ

УДК 159.925:371.132

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАСОБАМИ МУЗИКИ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник:

Каламаж Руслана Володимирівна
доктор психологічних наук, професор

Острог - 2024

АНОТАЦІЯ

Черноус Т. Ю. Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія». – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2024.

У дисертації представлено теоретико-експериментальне дослідження психологічних особливостей формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики у вимірі їх професійної спрямованості.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психології. Визначено його співвідношення із суміжними поняттями “емоційна компетентність”, “емоційна креативність” тощо, які пов'язані з ефективністю та успішністю професійної діяльності вчителя. Доповнено визначення поняття емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів як інтегрально-ієрархічної структури когнітивного, емоційного, адаптаційного та мотиваційно-регулятивного компонентів, яка забезпечує реалізацію внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, є основою формування професійних компетентностей, сприяє успішному задоволенню індивідуальних, соціальних та професійних потреб.

Досліджено у контексті заявленої теми структурні компоненти (когнітивний, емоційний, адаптаційний, мотиваційно-регулятивний) та функції (інтерпретативна, експресивна, рефлексивна, регулююча, адаптивна, комунікативна, стресозахисна, активізуюча) емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, особливості його формування під час навчально-професійної діяльності та місце у системі професійних компетентностей. На основі проведеного теоретичного аналізу емоційний інтелект майбутніх учителів початкових класів концептуалізовано як основу формування низки їх

важливих професійних компетентностей, а також як важливий особистісний ресурс професійного становлення, що зумовлює здатність до активації власних адаптаційних можливостей, проактивності, професійної й особистісної гнучкості, налагодження конструктивної та партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, вміння працювати в команді, вирішувати проблеми та знаходити творчі рішення тощо.

На основі функціональної структури емоційного інтелекту досліджено критерії оцінки ефективності його формування у майбутніх учителів початкових класів: когнітивний, емоційний, адаптивний, регулятивний, мотиваційний.

Проаналізовано та згруповано зовнішні й внутрішні чинники впливу на рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів (особистісні, когнітивні й метакогнітивні, індивідуально-психологічні, соціальні, психолого-педагогічні). У системі психолого-педагогічних умов визначено групу критеріїв оцінки ефективності впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів: соматичний, рефлексивний, психоемоційний, творчий, соціальний, що є основою для конструювання заходів формувального впливу.

На основі проведеного теоретичного аналізу сконструйовано концептуальну динамічну модель формування емоційного інтелекту засобами музики, яка містить цільовий, структурно-функційний, операційний та діагностичний блоки і є основою побудови експериментального дослідження.

Представлено програму, методи та організацію експериментального дослідження, проаналізовано результати констатувального етапу експерименту, описано формувальний етап експерименту.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження показали переважання низького й дуже низького рівнів розвитку емоційного інтелекту у вибірці студентів. Середній рівень емоційного інтелекту продемонстрували 36% респондентів за методикою ЕМІН та 38% респондентів за методикою Н. Холла. Найнижчою виявилася частка респондентів з високим

рівнем емоційного інтелекту. Отримані дані продемонстрували, що студенти з нижчими показниками особистісної та ситуативної тривоги за методикою Спілбергера мають кращі здібності, які входять до структури емоційного інтелекту. Дослідження емоційного інтелекту в аспекті адаптації та стресоподолання продемонструвало, що за методикою діагностики копінг-стратегій Дж. Амірхана близько 41 % респондентів мають низький та дуже низький рівень розвитку адаптивної копінг-стратегії вирішення проблем, а також 45 % відмічають низький рівень використання адаптивної стратегії пошуку соціальної підтримки. Водночас кореляційний аналіз за критерієм Пірсона показав негативні статистично значимі кореляційні зв'язки між малоадаптивною копінг-стратегією уникнення та загальним рівнем емоційного інтелекту за методикою ЕмІН ($r=.522$; $p\leq 0.01$) та інтеграційним інтелектом за тестом емоційного інтелекту Н. Холла ($r=.478$; $p\leq 0.01$). Було констатовано необхідність сприяння зниженню тривоги та актуалізації адаптивних копінг-стратегій студентів як важливих індикаторів емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.

Загалом отримані дані засвідчили, що близько половини опитаних студентів спеціальності “Початкова освіта” мають певні труднощі з ідентифікацією й розумінням своїх і чужих емоцій та управлінням ними, а відтак потребують розвитку емоційного інтелекту відповідно до його структурно-функційних складових.

Результати діагностування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку вказують на недостатній рівень розуміння їх цінності у процесах навчання та розвитку особистості. Це обумовлює актуальність едукативної роботи в напрямку подолання традиційних уявлень щодо доцільності застосування музичних засобів, насамперед, для досягнення естетичних та організаційно-виховних цілей порівняно з цілями розвитку емоційної сфери школярів та власної емоційної компетентності.

На основі концептуальної динамічної моделі, а також згідно з отриманими на етапі констатувального дослідження даними було запропоновано спеціальну програму формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики та здійснено її верифікацію під час формувального етапу експерименту. Основну мету та завдання програми (розвиток структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту студентів, підвищення їх мотивації до застосування засобів музики у професійній діяльності та для саморозвитку, формування мотивації використання музичних засобів для оптимізації копінг-ресурсів для подолання стресу) було реалізовано шляхом втілення психолого-педагогічної фасилітації, тілесно-орієнтованого, емоційно-сфокусованого, творчого, соціально-спрямованого підходів під час імплементації компонентів програми.

Здійснено якісну і кількісну інтерпретацію результатів формувального експерименту та запропоновано методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту засобами музики. Згідно з аналізом експериментальних даних встановлено, що в ЕГ відбулася помітна оптимізація усіх компонентів емоційного інтелекту відповідно до виділених критеріїв результативності програми: когнітивного, емоційного, адаптаційного, регулятивного, мотиваційного. Емпірично обґрунтовано та підтверджено ефективність впливу музичних засобів на виокремлені нами структурно-функційні компоненти моделі емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів.

Розроблено методичні рекомендації для викладачів ЗВО та студентів щодо ефективного використання засобів музики для розвитку емоційного інтелекту, де зазначено теоретико-методологічні підстави; основні завдання та умови; основні критерії ефективності їхнього впливу (рефлексивний, психоемоційний, соматичний, творчий та соціальний), що дозволяють обирати найбільш оптимальні музичні засоби відповідно до потреб конкретної групи

чи індивіда; представлено орієнтовний перелік та опис технік, рекомендованих для проведення музичних інтервенцій.

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що *уперше* побудована концептуальна динамічна модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики; запропоновано та верифіковано програму формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики; обґрунтовано та експериментально перевірено психолого-педагогічні умови ефективності впливу музичних засобів на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів; отримано емпіричні дані щодо готовності студентів до застосування музичних засобів для вирішення професійних завдань, саморозвитку та для актуалізації особистісних копінг-ресурсів для подолання стресу; *уточнено та доповнено* зміст поняття емоційного інтелекту у контексті навчально-професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; *набули подальшого розвитку* теоретико-методичні підходи щодо ролі музичних засобів для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та психолого-педагогічних умов їх ефективного застосування у вимірі професійного становлення студентів.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що теоретичні і емпіричні результати вивчення психологічних особливостей формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики увійшли до освітнього змісту навчальних дисциплін “Орф-педагогіка у початковій школі”, “Методика викладання мистецьких та технологічних дисциплін”, “Корекційна та інклюзивна освіта”. Пропоновані наукові положення можуть бути використані викладачами ЗВО під час лекційних і практичних занять із курсу «Загальна психологія» в темах «Психологія емоцій», «Психологія міжособистісних стосунків», «Психологія спілкування», курсу “Психологія емоційного інтелекту” Розроблену програму формування емоційного інтелекту засобами музики викладачі ЗВО можуть використовувати для організації навчання студентів умінням проєктно-

навчальної діяльності, а також для вирішення інших психолого-педагогічних завдань.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, емпатія, копінг-стратегії, музичні засоби, студенти, саморефлексія, саморегуляція, стресостійкість, творчість, успішність педагогічної діяльності.

ABSTRACT

by Chernous, T. Yu. Psychological Peculiarities of Emotional Intelligence Development in Prospective Primary School Teachers through Music – Qualification research paper on the rights of manuscript.

A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology (Speciality No. 053) – the National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2024.

The dissertation presents a theoretical and experimental study of the psychological features of forming emotional intelligence in prospective primary school teachers through music within the context of their professional orientation.

The thesis provides a theoretical analysis of the concept of emotional intelligence in both domestic and foreign psychology. It defines its relationship between emotional intelligence and related concepts such as "emotional competence" and "emotional creativity," which are associated with the effectiveness and success of the teacher's professional activities. This research proposed the definition of emotional intelligence for prospective primary school teachers as an integral hierarchical structure comprising cognitive, emotional, adaptive, motivational, and regulatory components. This structure ensures the development of intrapersonal and interpersonal abilities to identify, understand, and manage emotions, forming the basis for professional competencies and contributing to the successful fulfilment of individual, social, and professional needs.

It identified and discussed the structural components (cognitive, emotional, adaptive, motivational, and regulatory) and functions (interpretative, expressive, reflective, regulatory, adaptive, communicative, stress-protective, and activating) of emotional intelligence in future primary school teachers, as well as the peculiarities of its formation during educational and professional activities. The thesis also examined the role of emotional intelligence in the system of professional competencies. Based on the theoretical analysis, the author conceptualised emotional intelligence in prospective primary school teachers as a foundation for developing a range of important professional competencies and a crucial personal resource for professional growth. This resource enhances their ability to activate

adaptive capabilities, proactivity, professional and personal flexibility, constructive and partnership interactions with educational process participants, teamwork, problem-solving, and creative solutions etc.

The scholar highlighted the criteria for assessing the effectiveness of emotional intelligence development, basing on its functional structure, including cognitive, emotional, adaptive, regulatory, and motivational aspects.

The thesis analysed and grouped the external and internal factors influencing the development of emotional intelligence in prospective primary school teachers (personal, cognitive and metacognitive, individual psychological, social, psychological, and pedagogical). In the system of psychological and pedagogical conditions, the study determined a set of criteria for assessing the effectiveness of music in developing emotional intelligence in future primary school teachers, including somatic, reflective, psycho-emotional, creative, and social aspects. These criteria form the basis for designing formative procedures.

Following a theoretical examination, the research sets up a conceptual dynamic model of the development of emotional intelligence through music, comprising target, structural and functional, operational, and diagnostic blocks. This model underpins the experimental study design.

The dissertation outlines the programme, methods, and organisation of the experimental study, analyses the results of the initial stage of the experiment, and describes the formative stage.

The findings of the initial experimental stage indicate a predominance of low and very low levels of emotional intelligence among the students sampled. 36% of respondents using the Emotional Intelligence Test methodology and 38% of respondents using the Hall's EQ Test demonstrated an average level of emotional intelligence. The share of respondents with a high level of emotional intelligence appeared to be the lowest one. Data obtained using Pearson's correlation coefficient revealed that students with lower trait and state anxiety scores, according to Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI), exhibited better abilities within the structure of emotional intelligence. The study of emotional intelligence in the

context of adaptation and stress management, using Amirkhan's Coping Strategy Indicator, showed that approximately 41% of respondents had a low or very low level of development in the adaptive coping strategy for problem-solving, and 45% demonstrated a low level of using the adaptive strategy for seeking social support. Furthermore, the Pearson's correlation analysis highlighted significant negative correlations between the low-adaptive avoidance coping strategy, the General Emotional Intelligence (GEQ) according to the Emotional Intelligence Test methodology ($r=.522$; $p\leq 0.01$), and integrative intelligence in line with the Hall's EQ Test Test: $r=.478$; $p\leq 0.01$). The research findings emphasised the necessity of promoting anxiety reduction and the actualisation of adaptive coping strategies as key indicators of prospective primary school teachers' emotional intelligence.

Overall, the data indicates that about half of the surveyed students pursuing a major in Primary Education experience difficulties in identifying, understanding, and managing one's own emotions and those of others, highlighting the need for developing emotional intelligence in accordance with its structural and functional components.

The research also assessed the readiness of future primary school teachers to use musical means in professional activities and self-development. The results indicate an insufficient understanding of their value in learning and personal development processes. This underscores the need for educational efforts to overcome traditional views on the use of music, prioritising its role in emotional development over aesthetic, organisational, and educational objectives, compared to the goals of developing the emotional sphere of students and their own emotional competence.

Based on the conceptual dynamic model and the initial experimental stage data, the author proposed a specialised programme for developing emotional intelligence in prospective primary school teachers through music and validated it during the formative stage of the experiment. The research managed to holistically implement the programme and achieve its goals and objectives (developing structural and functional components of emotional intelligence, enhancing

motivation to use music professionally and for self-development, as well as forming motivation to use music for optimising coping resources to manage stress) through psychological and pedagogical facilitation, body-oriented, emotionally focused, creative, and socially oriented approaches.

The dissertation provides a qualitative and quantitative interpretation of the formative experiment results and proposes methodological recommendations for developing emotional intelligence through music. The analysis of experimental data demonstrates a significant improvement in all components of emotional intelligence in the experimental group according to the cognitive, emotional, adaptive, regulatory, and motivational criteria of the programme performance. Moreover, the research empirically substantiated and confirmed the effectiveness of music for the structural and functional components of the emotional intelligence model elaborated for a prospective primary school teacher.

The study developed methodological guidelines for lecturers / academic staff, and students on the effective use of music for developing emotional intelligence, encompassing theoretical and methodological foundations, main goals and conditions, and criteria for evaluating effectiveness (reflective, psycho-emotional, somatic, creative, and social). The guidelines also provide an indicative list and description of recommended techniques for musical interventions.

The **contribution of this dissertation towards theory** is significant, as it constructs *for the first time* a conceptual dynamic model for developing emotional intelligence in prospective primary school teachers through music. The research proposes and validates an appropriate comprehensive programme, substantiates and experimentally verifies the psychological and pedagogical conditions necessary for the effective influence of music, and provides empirical data on students' readiness to utilise musical means for professional and self-development, as well as for improving coping resources to manage stress. A further theoretical addition is the *clarification* of the content of the emotional intelligence concept in the context of the educational and professional training of future primary school teachers. The research *further advanced* theoretical and methodological approaches to the role of

musical means in developing the emotional intelligence of prospective primary school teachers and the psychological and pedagogical conditions for their effective application in the dimension of students' professional formation.

The **practical significance** of the study is evidenced by the incorporation of theoretical and empirical findings into the educational curricula of such disciplines as "Orff-Pedagogy in Primary School," "Methods for Teaching Art and Technology Disciplines," and "Correctional and Inclusive Education." An added contribution to practice is that the proposed scientific provisions can be employed by university lecturers in both lectures and practical classes for courses such as "General Psychology," encompassing topics like "Psychology of Emotions," "Psychology of Interpersonal Relations," "Psychology of Communication," and "Psychology of Emotional Intelligence." The developed programme for fostering emotional intelligence through music can assist university lecturers in facilitating students' project-based learning activities and managing other psychological and pedagogical issues.

Keywords: emotional intelligence, emotional competence, empathy, coping strategies, music activities, students, self-reflection, self-regulation, stress resistance, creativity, teaching effectiveness.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Музично-рухові засоби розвитку самоусвідомлення психоемоційних станів майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 57–64.

2. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активация стресс-переблорюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 62–71

3. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Тілесно-руховий чинник музичного впливу на рефлексивний компонент емоційного інтелекту (на прикладі майбутніх учителів початкових класів). *Вісник Львівського університету. Серія “Психологічні науки”*. 2022. Випуск 12. С. 130-138

4. Chernous, T., Kalamazh, R. & Romaniuk, V. Development of Emotional Intelligence in Future Elementary School Teachers. *Youth Voice Journal*, 2024. 14(3), 33-44, ISBN (ONLINE): 978-1-911634-82-9

Наукові публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Черноус Т. Використання Орф-музикотерапії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: Збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.*, м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р. / Редкол.: Л. М. Дунаєва, О. І. Кононенко, Л. С. Смокова. Одеса: ОНУ, 2020. С. 291-294.

6. Черноус Т. Нейробіологічні чинники впливу музики на когнітивні та емоційні процеси. *Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез*

Міжнародної інтернет-конференції (м. Острог, 31 травня 2021 р.). Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. С. 60-61. DOI 10.25264/31.05.2021

7. Черноус Т. Вплив музики на адаптивні функції емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів в умовах війни. *Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства*", міжнародна наук.-практ. конф. (2021; Львів). Збірник тез VII Міжнародної науково-практичної конференції "Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства", 20 квітня 2022 р. / за ред. Л.В. Рижак ; відповід. за вип. Н. І. Жигайло, Ю. В. Максимець. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. С. 211-213.

8. Handzilevska, H., Shershnova, O., & Chernous, T. Psycholinguistic Analysis of the Poetic Collection «Mandala» by Wira Wovk in Dimension of Resilience Resources. *Psycholinguistics in a Modern World*, Pereiaslav, 16-17 Dec. Pereiaslav, 2021. 49-53p. URL: <https://psycholing-conference.com/index.php/conferen>.

9. Chernous T. Enhancing resilience in prospective primary school teachers through music and movement interventions. Training of specialists in the field of psychological and pedagogical education of children through the prism of adaptation to emergencies: resilience approach. *The materials of the international round table February 15-17, 2024*. Ostroh, Publishing House of the National University of Ostroh Academy, P. 17-26. DOI 10.25264/978-617-8041-24-3

Наукові публікації, що додатково відображають її наукові результати:

10. Halyna Handzilevska, Eduard Balashov, Olena Shershnova, Tetiana Chernous, Eva Levakova. Psychological analysis of Wera Wowk`s poetic collection "Mandala" in the resilience resources` context: Orff approach. *Rivista di psicolinguistica applicata. Journal of applied psycholinguistics*. ed. Fabrizio Serra Pisa, Roma. 2024. 79–88p. DOI: 10.19272/202407701005

11. Барановська І., Бровчак Л., Вацьо М., Дабіжа Л., Добровольська Р., Коваль Т., Колодяжна В., Ліхіцька Л., Маринчук Т., Старовойт Л., Тодосієнко Н., Черноус Т., Шикирінська О., Якименко Ю. Підготовка майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: Колективна монографія. Вінниця, 2021. 246 с.

12. Орф-підхід та інклюзія: метод. посіб. / Уклад : В. В. Колодяжна, Т. Черноус. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 100 с.

13. Chernous T., Fir S. Orff Schulwerk in Ukraine: Traditions and Innovations. Orff Schulwerk in diverse cultures – an idea that went round the world. *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Volume II.* (ed. Barbara Haselbach and Carolee Stewart). Published by Pentatonic Press, San Francisco, California, 2021, P. 201-205.

14. Halyna Handzilevska, Tetiana Chernous Sanogenic approach in the organization of resilient morning primary school meetings: psychodramatic, musical and movement practice. *Resilience in education: Ukrainian – V4 experience.* TUTORIAL edited by Denys Havryliuk, Eduard Balashov. Ostroh, Publishing House of the National University of Ostroh Academy, 2024. P. 23-61.

DOI 10.25264/978-617-8041-25-0

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	28
1.1 Поняття, зміст та функції емоційного інтелекту у структурі професійної діяльності вчителів початкових класів.....	28
1.2. Визначення критеріїв ефективності впливу музичних засобів на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів.....	44
1.3 Конструювання концептуальної динамічної моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.....	54
Висновки до розділу 1.....	70
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ	72
2.1 Опис вибірки та обґрунтування методів експериментального дослідження.....	72
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального етапу експерименту.....	84
2.3 Аналіз та інтерпретація результатів формувального етапу експерименту.....	104
Висновки до розділу 2.....	120
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЕРИФІКАЦІЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ.....	123
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів контрольного етапу експерименту.....	123

3.2. Методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів засобами музики.....	142
Висновки до розділу 3.....	166
 ВИСНОВКИ.....	 169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	175
ДОДАТКИ.....	196

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ:

MEI – міжособистісний емоційний інтелект

BEI – внутрішньоособистісний емоційний інтелект

PE – розуміння емоцій

UE – управління емоціями

MP – розуміння чужих емоцій

MU – управління чужими емоціями

BP – розуміння своїх емоцій

BU – управління своїми емоціями

BE – контроль експресії

OP – освітня програма

OK – освітній компонент

EG – експериментальна група

KG – контрольна група

ST – ситуативна тривожність

OT – особистісна тривожність

EO – емоційна обізнаність

UBE – управління своїми емоціями

SM – самомотивація

E – емпатія

PEI – розпізнавання емоцій інших людей

IEI – інтегративний емоційний інтелект

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Проблема розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкових класів на сьогоднішній день набуває значної актуальності з огляду на упровадження загальних змін у галузі освіти, завдання розбудови нової української школи, а також на особливості суспільних умов їх реалізації, що пов'язані, зокрема, з пандемією та війною. Події останніх років додатково привернули увагу до теми емоційного інтелекту вчителів, проблем розширення можливостей адаптації в стресогенних умовах, розвитку стресостійкості та резильєнтності майбутнього вчителя. У науковій літературі не втрачає актуальності тематика розвитку емоційного інтелекту й у вимірі розвитку професійно-необхідних емоційних компетенцій як запорука успіху професійної діяльності вчителя. Системне впровадження інновацій у галузі освіти значною мірою стосується і емоційних компетенцій вчителів. Згідно з професійним стандартом України, що регулює вимоги за професією «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (Наказ Міністерства освіти України № 2736 від 23.12.2020), педагогічний працівник поряд зі спеціалізованими та дидактичними компетенціями має володіти цілою низкою компетентностей, що передбачають відповідний рівень розвитку емоційного інтелекту, на базі якого формуються його професійно-необхідні компетентності, зокрема емоційно-етична, психологічна, інклюзивна, здоров'язбережувальна, рефлексивна компетентність, а також компетентність педагогічного партнерства.

У Державному стандарті вищої освіти (СВО) за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН України № 357 від 23.03.21) визначено спеціальну компетентність СК-4, яка передбачає сформованість здатності управляти власними емоційними станами та налагоджувати конструктивну й партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, а також загальну компетентність ЗК-4 – здатність працювати в команді. Їх сформованість повинна забезпечити

виконання трудових функцій, зокрема функції партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Непоодинокі автори розглядають розвиток емоційних компетенцій у взаємозв'язку із концепцією НУШ, тому формування емоційних компетенцій майбутніх педагогів набуває важливого значення для розвитку галузі освіти (М. Шпак, О. Цюняк, О. Новак та ін).

Наукові дослідження, зокрема, й у галузі психотерапії (Д. Абрахамсен, О. Алборова, Г. Бреслав, В. Вілюнас, О. Запорожець, К. Ізард, Є. Карпенко, К. Саарні, К. Стайнер), наголошують на значенні впливу емоцій щодо усіх сфер життєдіяльності людини, у тому числі й професійної.

Доволі традиційним є спрямуванням наукового інтересу багатьох учених на інтелектуальну сферу особистості в освітньому процесі (П. Друкер, М. Петренко, Дж. Флінн, Джек П. Шонкофф), що пов'язано з переконанням про залежність якості знань від характеру інтелектуальної діяльності й мислення. Однак, звернення до емоційного інтелекту, як основи професійного становлення вчителя, привертає увагу до загальної проблеми гармонізації інтелектуального й емоційного у структурі освітнього процесу.

Проблема розвитку емоційного інтелекту особистості, сутнісний зміст та теоретичні моделі формування, зокрема діагностичні методики вимірювання цієї властивості, достатньо повно описані у працях американських вчених Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Дж. Мейєра, П. Саловея. Вагомий внесок у дослідження цієї теми внесли й українські дослідники М. Августюк, О. Власова, С. Дерев'янка, Є. Карпенко, Н. Коврига, Є. Моргун, Е. Носенко, І. Пасічник, Н. Чепелева, М. Шпак та ін.

Не дивлячись на численні напрацювання щодо проблеми емоційного інтелекту, питання структури та методології його формування й розвитку в учителів початкових класів все ще залишається недостатньо розробленим. До того ж, різні моделі емоційного інтелекту, різниця у підходах до його діагностики та операціоналізації ускладнюють визначення значущих чинників його розвитку у вимірі специфіки професійної діяльності вчителя.

Вивчення психологічних особливостей формування емоційного інтелекту засобами музики ґрунтується на даних щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та творчості (Дж. Р. Ейверілл, І. Данилюк, Д. Джозеф, Т. Любарт, Д. Маєр, В. Мартинюк, К. Муширу та ін.), ролі творчого потенціалу у професійному становленні вчителя (Г. Гандзілевська, Ю. Калюжна, О. Матласевич, Ю. Плинка, Л. Ракітянська, С. Решетняк, С. Яланська), ефективності музично-рухових засобів розвитку емоційних компонентів у структурі професійних якостей майбутніх учителів (Т. Котик, Роза-Марія Родрігес-Хіменес, Т. Скорик, А. Міненко), застосування музично-рухових практик у вимірі подолання стресу та адаптації, резилієнсу вчителів, профілактики професійного вигорання тощо (Г. Гандзілевська, А. Міхєєв, Л. Ракітянська, М. Савчин та ін.). Водночас, попри визнання психоемоційної складової музичного впливу, у вітчизняній науковій психолого-педагогічній літературі недостатньо представлено практичні та методологічні аспекти застосування відповідного методичного інструментарію, а також засобів творчого музикування та імпровізації, як основи формування нового емоційного досвіду особистості.

У контексті професійного становлення майбутніх учителів початкових класів недостатньо верифікованих даних про вплив музичних засобів на формування емоційного інтелекту, що створює обмеження для практичного застосування цих технік у сфері підготовки майбутніх педагогів. Означене обумовило практичну площину дослідження психологічних особливостей формування емоційного інтелекту засобами музики.

Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення означеної проблеми обумовило вибір тематики нашого дослідження, а саме “Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології Національного університету «Острозька академія»,

здійснене в межах науково-дослідної теми «Розвиток суб'єктів освітньої діяльності в умовах кіберпростору» (номер державної реєстрації: 0121U112964).

Тема дисертації затверджена вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол №4 від 30.11.2020 р.)

Мета дисертаційного дослідження: теоретично проаналізувати та експериментально дослідити психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики, верифікувати відповідну програму, а також розробити методичні рекомендації за її результатами.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі **завдання:**

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття емоційного інтелекту, а також виокремити психологічні умови та чинники його формування засобами музики;

2) експериментально дослідити ефективність впливу засобів музики на формування складових емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів;

3) розробити та верифікувати програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики;

4) розробити методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект як предиктор професійного становлення майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: умови та чинники ефективності формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувались такі **методи:**

теоретичні: абстрагування, аналіз та синтез наукових здобутків, систематизацію та узагальнення існуючих теоретичних підходів до вивчення

емоційного інтелекту та особливостей впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів;

емпіричні: для психодіагностичного вимірювання рівня емоційного інтелекту було використано методику ЕМІН в українській адаптації О.Верітової, а також тест емоційного інтелекту Н. Холла; для дослідження емоційного стану респондентів – методику діагностики самопочуття, активності і настрою (САН); для визначення динаміки рівня тривоги – тест «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» (STAI) Спілбергера; для визначення копінг-стратегій, як провідних способів подолання стресових ситуацій було використано методику «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, авторські анкети було застосовано для з'ясування готовності майбутніх учителів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку, а також для актуалізації копінг-ресурсу; для визначення рівня важкості/легкості оцінювання психоемоційного стану та рухової активності – 5-бальну шкалу Лайкерта “Рівень легкості/важкості оцінки власного психоемоційного стану”, 5-бальну шкалу Лайкерта “Рівень легкості/важкості оцінки рухової активності”, 7-бальну шкалу Лайкерта “Самооцінка рухової активності”;

методи математико-статистичної обробки емпіричних даних: описові статистики, критерій для перевірки відповідності даних закону нормального розподілу, критерій Фішера, t-критерій Стюдента для пошуку значимих міжгрупових відмінностей; коефіцієнт рангової кореляції Спірмена та коефіцієнт кореляції Пірсона для встановлення статистично значущих взаємозв'язків між змінними.

Емпірична база дослідження. Дослідження проведено на базі Національного університету “Острозька академія”, Вінницького державного педагогічного університету ім. Коцюбинського, Волинського національного університету імені Лесі Українки. На різних етапах констатувального експерименту було охоплено 349 респондентів – студентів 1-4 курсів спеціальності “Початкова освіта”, віком від 17 до 21 року. Формувальним

експериментом було охоплено 23 студенти 1-3 курсів спеціальності “Початкова освіта” Національного університету “Острозька академія”, з них – 22 дівчини, 1 юнак, а також 22 студента 1-3 курсів спеціальності “Початкова освіта” Вінницького державного педагогічного університету ім. Коцюбинського, усі віком від 17 до 21 року.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше: побудовано концептуально-динамічну модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики; запропоновано та верифіковано програму формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики; обґрунтовано та експериментально перевірено психолого-педагогічні умови ефективності впливу музичних засобів на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів; отримано емпіричні дані щодо готовності студентів до застосування музичних засобів для вирішення професійних завдань, саморозвитку та для актуалізації особистісних копінг-ресурсів для подолання стресу;

уточнено та доповнено: зміст поняття емоційного інтелекту у контексті навчально-професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;

набули подальшого розвитку: теоретико-методичні підходи щодо ролі музичних засобів для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та психолого-педагогічних умов їх ефективного застосування у вимірі професійного становлення студентів.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що теоретичні і емпіричні результати вивчення психологічних особливостей формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики увійшли до освітнього змісту навчальних дисциплін “Орф-педагогіка у початковій школі”, “Методика викладання мистецьких та технологічних дисциплін”, “Корекційна та інклюзивна освіта”. Пропоновані наукові положення можуть бути використані викладачами ЗВО під час лекційних і практичних занять із курсу «Загальна психологія» в темах «Психологія

емоцій», «Психологія міжособистісних стосунків», «Психологія спілкування», курсу “Психологія емоційного інтелекту” Розроблену програму формування емоційного інтелекту засобами музики викладачі ЗВО можуть використовувати для організації навчання студентів умінням проєктно-навчальної діяльності, а також для вирішення інших психолого-педагогічних завдань.

Особистий внесок здобувача. Отримані емпіричні дані та розроблені наукові положення є самостійним внеском автора у дослідження тематики формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики. У статтях “Музично-рухові засоби розвитку самоусвідомлення психоемоційних станів майбутніх учителів початкових класів” та “Тілесно-руховий чинник музичного впливу на рефлексивний компонент емоційного інтелекту”, що написані у співавторстві з В. Каламаж, автору належить обґрунтування основних теоретичних положень щодо ролі музичних засобів у розвитку процесів самоусвідомлення психоемоційних та психосоматичних станів та рефлексії, вибір методик емпіричного дослідження, інтерпретація основних емпіричних результатів. У статті “Активация стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики”, що опублікована у співавторстві з В. Каламаж, автор розробив основні аспектні характеристики застосування музичних засобів для копінгу, здійснив опис процедури емпіричного дослідження та інтерпретацію результатів. У статті “Development of Emotional Intelligence in Future Elementary School Teachers”, що написана у співавторстві з В. Романюком та Р. Каламаж, авторові належить обґрунтування психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту засобами музики, розробка та обґрунтування емпіричної частини, обробка та інтерпретація даних.

Результати дослідження **впроваджувались** і практично застосовувались у науково-дослідній та практичній діяльності Національного університету «Острозька академія» (довідка № 110-1, від 02.05.2024р.), Волинського Національного університету імені Л. Українки (довідка № 03-

24/03/15-16, від 29.05.2024р.), Вінницького педагогічного інституту імені М.Коцюбинського (довідка № 06/20-1, від 28.05.2024р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/31, від 10.05.2024 р.).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення дисертаційного дослідження обговорювались на: Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві» (м. Одеса, 5 листопада 2020 року); науково-практичній онлайн-конференції з міжнародною участю «Нова українська школа: Досвід. Проблеми. Перспективи» (м. Острог, 12-19 листопада 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій» (м. Чернівці, 26-27 травня 2021 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRACP-2021) (м. Острог, 31 травня 2021 року); Міжнародній науковій відео-конференції до 130-ліття з початку української еміграції до Бразилії (10-11 вересня 2021 року); VII Міжнародній науково-практичній конференції “Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства” (м. Львів, 20 квітня 2022 року); XXVII Науковій викладацько-студентській конференції “Дні науки НаУОА” (м. Острог, 19 травня, 2022 року); 1-ому Міжнародному симпозіумі «Музична терапія із сім’ями» (23-25 вересня, м. Відень (Австрія)); круглому столі грантової програми Вишеградського фонду «Resilience approach in cross-cultural training of future teachers in Ukraine and V4 countries» (15-17 лютого 2024р., онлайн); круглому столі грантової програми “Медіапсихологічна едукація дітей, батьків та вчителів початкової школи: орф-підхід” (6 червня, 2023 р., онлайн); 22-й міжнародній науково-практичній конференції “Обличчям до сонця цілющі сили систем: особистість, сім’я, суспільство” (м. Львів, 7-8 жовтня 2023 року).

Публікації. За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 14 наукових праць (з них – 4 одноосібних), у тому числі: 3 статті у виданнях,

що включені до переліку фахових у галузі психології, 2 статті в науковому журналі, що входить до міжнародних наукометричних баз даних, 5 статей у збірниках матеріалів конференцій, 1 розділ у колективній монографії, 1 методичний посібник, 2 статті у методичних посібниках.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел 177 найменування, з них – 76 – англійською мовою та 8 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 210 сторінок друкованого тексту, з них 155 – основний текст. Робота містить 14 рисунків та 31 таблицю, представлених на 12 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСОБИСТІСНОГО ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У першому розділі наведено результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження емоційного інтелекту, визначено співвідношення поняття емоційного інтелекту з іншими суміжними поняттями “емоційна компетентність”, “емоційна креативність”, тощо, які пов'язані з ефективністю та успішністю професійної діяльності. Проаналізовано функції та структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, особливості його формування під час навчально-професійної діяльності та місце у системі професійних компетентностей. Згруповано чинники, виокремлено критерії ефективності формування емоційного інтелекту засобами музики. На основі теоретичного аналізу сконструйовано концептуально-динамічну модель формування емоційного інтелекту засобами музики.

Вказані аспекти є методологічною основою для планування подальшого експериментального дослідження психологічних умов та чинників ефективності формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики.

1.1. Поняття, зміст та функції емоційного інтелекту у структурі професійної діяльності вчителів початкових класів

Сучасні тенденції розвитку освіти формують нове бачення змісту професійних компетенцій майбутнього вчителя, спонукаючи до пошуку нових шляхів у їх становленні. Ці питання привертають увагу наукової спільноти як

в Україні, так і за кордоном. Увага дослідників до психоемоційних та соціальних чинників ефективності професійного становлення майбутніх учителів початкових класів пов'язана із специфікою професії вчителя, як професії типу “людина-людина”; завданнями розвитку сучасної освітньої системи та розбудови нової української школи; впливом непереборних стресових факторів, таких, як світова пандемія Covid-19, повномасштабне вторгнення росії на територію України тощо. У системі вагомих психоемоційних чинників професіоналізації вчителя особлива роль належить феномену емоційного інтелекту як невід'ємної складової професійної педагогічної компетенції сучасного вчителя та важливого складника його педагогічної культури. Сьогодні уже загальновизнано, що сучасні виклики для педагогічної професії неможливо подолати, ґрунтуючись тільки на категоріях знань, умінь та навичок. Такі теоретичні засади підготовки вчителя вже не задовольняють потреб сучасної школи та суспільства [59]. Відповідно до бачення Єврокомісії, ЮНЕСКО та Ради Європи метою сучасної освіти є «вчитися, аби бути, аби знати, аби діяти, аби жити разом», що підкреслює важливість особистісного та соціального векторів розвитку професійних компетенцій в системі освіти.

Професійне становлення та особистісне зростання вчителя передбачає не тільки опанування системи професійних знань, але й формування професійно-значущих якостей, необхідних для ефективної реалізації навчально-виховного процесу. Зокрема, до таких якостей належать емпатійність, емоційна стійкість, толерантність тощо. Формування психологічної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності вимагає не лише належного рівня комунікативних та організаторських здібностей, але й вміння налагоджувати емоційний контакт з іншими людьми, добре розумітись на власних і чужих емоціях, розвитку здатності здійснювати емоційну саморегуляцію.

Для професії вчителя загалом, і для вчителя початкових класів зокрема, характерними є: великі психоемоційні навантаження через надмірну кількість

соціальних контактів та стресу, відтак, висока загроза емоційного та професійного вигорання; необхідність відповідати певним нормам та критеріям з огляду на публічність професії вчителя, високий рівень відповідальності тощо. У зв'язку з цим актуальності набувають проблеми підвищення рівня психологічного благополуччя у професійній діяльності (М. Мартінес, К. Пилипенко, Н. Волинець), зменшення рівня стресу в освітньому середовищі, попередження психологічної травматизації серед учасників навчально-виховного процесу (Л. Кіясь, Т.Котик, О. Марковець, О. Чернякова, Н. Фалько, Г. Мешко), підвищення рівня адаптації вчителя до стресових ситуацій (Г. Гандзілевська, Ю.Плиса, О. Шершньова, С. Штурхецький, М. Голубєва, О. Макаренко, О. Топузова, О. Малихін, Т. Опалюк), розвиток резилієнтності вчителя (Г.Гандзілевська, Р. Каламаж, В. Кондратюк, К. Балахтар, Т. Панченко), запобігання емоційному та професійному вигоранню вчителів (М. Колодич, Т.Чебикіна, І. Бушинська, М. Бутиріна).

Розв'язання вищезначених проблем потребує відповідного рівня підготовки вчителів, головним чином спираючись на розвиток їх емоційно-інтелектуальних здібностей.

Досліджуючи різні аспекти емоційного інтелекту в структурі професійних якостей учителя, науковці М. Шпак, Н. Чепелєва, Л. Ракітянська, І. Сухопара одностайні у тому, що форма і особливості його прояву зумовлені специфікою професійної діяльності, яка пов'язана з активним міжособистісним спілкуванням та взаємодією в соціумі. Тому, уміння налагоджувати стосунки, будувати відносини, зокрема, в професійному полі, неможливо без знання та врахування принципів функціонування емоційної сфери особистості.

Емоційний інтелект є одним з важливих чинників, що впливає на рівень ефективності та успішності професійної діяльності сучасного вчителя. Загалом, наука розглядає питання розвитку емоційного інтелекту не лише як суто психологічну проблему. Як зазначає М. Шпак, сьогодні емоційний інтелект досліджують як комплексний, складний особистісний ресурс у

життєдіяльності людини [93]. Дослідження цього феномена представлені в галузях медицини, психології, педагогіки, соціології та менеджменті.

Загалом сучасний стан розробленості теми розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів характеризує наукове осмислення природи цього феномену, обґрунтування його теоретичних засад, створення різних концептуальних підходів до його структури, вивчення прикладного значення, а також розробка психодіагностичних методик його вимірювання [65].

Проблема розвитку емоційного інтелекту особистості, сутнісний зміст та теоретичні моделі формування, зокрема діагностичні методики вимірювання цієї властивості, достатньо повно описані у наукових працях закордонних вчених Дж. Мейєра, П. Саловея, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана та Г.Гарднера, К. Ізарда, Р. Купера, К. Петридає та Е. Фернхем. Серед українських досліджень, до поля наукових інтересів яких було включено емоційний інтелект, варто назвати праці О. Власової, С. Дерев'янка, Е.Носенко, Н. Ковриги, Є.Моргун, М. Шпак, Є.Карпенка, М. Августюк, Ю. Бреус, В. Зарицької, С. Яланської та ін.

Загальновідомо, що поняття «емоційний інтелект», як комплекс психічних властивостей людини, вперше було сформульоване та введене у психологічну теорію на початку 90-х років минулого століття американськими психологами Дж. Майєром і П. Саловеєм. Широку увагу до цього поняття привернув Д. Гоулман, наголошуючи на виключній ролі емоцій для виживання та адаптації людини (адже історія формування цього поняття сягає праць Чарльза Дарвіна). Перші фундаментальні праці з тематики емоційного інтелекту зосереджуються переважно на питаннях міжособистісної взаємодії, пов'язаних із управлінням та розумінням інших.

На початку XX ст. Е. Торндайк вперше ставить питання визначення соціального інтелекту. Невдовзі Д. Векслер, формулює концепцію «некогнітивного» інтелекту, підкреслюючи вплив на інтелект низки здібностей та рис, що не обмежуються логічними та абстрактними поняттями, а більше залежать від темпераменту та особистісних якостей [172].

Важливим кроком у формуванні сучасного розуміння поняття емоційного інтелекту вважають роботи Г. Гарднера та виокремлені ним множинні форми інтелекту, зокрема, вербальний, просторовий, кінестетичний, логіко-математичний, музичний, внутрішньоособистісний та міжособистісний [123]. Згідно з теорією Г. Гарднера, саме внутрішньоособистісний та міжособистісний види інтелекту відображають спроможність людини усвідомлювати власні емоції та психічні стани, а також емоції та стани інших людей.

Дж. Стайн, виділяючи шість різновидів інтелекту, виокремлює емоційний та творчий інтелект, що охоплює сферу генерування нових ідей та запровадження інновацій [167].

У своєму дисертаційному дослідженні М. Августюк здійснила глибокий теоретико-порівняльний аналіз поняття “емоційний інтелект”, де визначила його як складну інтегрально-ієрархічну систему, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних, соціальних складових у процесі реалізації внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивності емоційного та інтелектуального розвитку особистості [3].

Аналіз наукових психологічних джерел вказує на низку термінів, пов'язаних з поняттям емоційним інтелектом, це зокрема: "емоційна розумність", "емоційне самоусвідомлення", "емоційна компетентність", "емоційне мислення", "емоційна грамотність", "емоційна обдарованість", "риса емоційної самоефективності" (“trait emotional self efficacy”), «емоційна креативність» та ін. [94; 66].

Л. Ракітянська вказує на семантичну близькість сутнісного змісту понять «емоційний інтелект» та «емоційна креативність» учителя. Розглядаючи означені поняття у структурі творчого потенціалу вчителя, дослідниця визначає їх як джерело формування професійно важливих якостей, збагачення його особистісного ресурсу, створення потенційної можливості

для досягнення високої продуктивності й успішності у професійній діяльності [66]. Емоційну креативність зазвичай розглядають як здатність до творчого перетворення емоцій. Вперше це поняття було визначено представником конструктивістської теорії емоцій Джеймсом Еверіллом [100]. Автор виділяє кілька рівнів емоційної креативності. Людину з високим рівнем емоційної креативності науковець описує як доброзичливу, відкритую для досвіду, схильну до містичних переживань, що прагне у відкритій і чесній манері ставити екзистенційні питання. Згідно з теорією Дж. Еверілла, розвитку емоційної креативності сприяють не лише кількість та якість емоційного досвіду, а й наявність емоційних травм, перешкод та розчарувань у ранньому дитячому досвіді. Зокрема, травматичний емоційний досвід, такий як смерть або серйозна хвороба близької людини, розлучення батьків, вербальні чи фізичні образи, запускає рефлексивність як намагання проаналізувати та зрозуміти емоції, що сприяє розширенню діапазону переживань та їх виходу за рамки повсякденності. Автор зазначає, що емоційна креативність є більш ширшим поняттям, ніж емоційний інтелект, оскільки передбачає новизну емоційної реакції [158].

Сьогодні не існує єдиної загальноприйнятої моделі емоційного інтелекту, проте можемо констатувати, що спільним конструктором для усіх моделей є здатності до ідентифікації, розуміння та керування емоціями. Водночас характерну відмінність окремих моделей становить включення до них міжособистісних здібностей, навичок та компетентностей.

Серед існуючих моделей зазвичай розрізняють моделі здібностей, змішані моделі та моделі, у яких емоційний інтелект визначають як рису характеру. Зокрема, класичною вважають модель Дж. Майєра та П. Саловея, яка визначає емоційний інтелект, як здатність сприймати та інтегрувати, а також розуміти та регулювати емоції для сприяння особистісному зростанню. Ця модель визначає емоційний інтелект як чотири типи здібностей [149]. Розроблена К. Петрідес та А.Фернхем модель рис особистості, являє собою диспозиційну модель або модель емоційної самоефективності, що відображає

емоційний інтелект як набір фундаментальних рис, що характеризує звичку діяти тим чи іншим чином у певних ситуаціях [158].

У дослідженнях К. Ізарда емоційний інтелект пов'язаний із такими складовими, як знання емоцій, ідентифікація та оцінювання емоцій, а також емоційна адаптивність. Згідно з цією теорією розуміння емоцій залежить від певних навичок та вмінь, які ґрунтуються на зв'язку людини та середовища. У відповідності до цього виникають здібності, які є результатом функціонування системи емоцій або є спільним продуктом емоцій та когнітивної системи. Серед таких здібностей автор виділяє: сприймання емоційних сигналів з орієнтацією на їх аудіальні, фізичні та поведінкові прояви, а також з урахуванням різноманітного контексту; визначення сигналів, а також встановлення причинно-наслідкового зв'язку між власними емоціями та емоціями навколишніх; вміння передбачити власні емоції у певних ситуаціях, вміння розпізнавати та розуміти зв'язок між емоцією, мотивацією та поведінкою; усвідомлення та врахування контексту закономірностей функціонування сімейних систем та культурних норм для вербального та невербального вираження емоцій. Також К. Ізард приділяє особливу увагу емоційній адаптації, розглядаючи її у вимірі детермінації функціонування емоційної, когнітивної та діяльнісної систем емоцій та їх мотиваційних властивостей [134]. Загалом, як вказує М. Августюк, модель емоційного інтелекту К. Ізарда передбачає, що незалежно від джерела породження емоцій, вони опосередковують вирішення проблеми, впливаючи на вибір поведінкових альтернатив, що може суперечити раціональності когнітивного рішення.[2]

До змішаних моделей, що поєднують когнітивні, особистісні та емоційно-вольові риси, а також соціальні навички та характеристики самосвідомості, зазвичай зараховують моделі Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Р.Купера, В. Зарицької, М. Люсіна, Е. Носенко та Н. Ковриги, Є. Карпенка та ін. Центром уваги моделей здібностей є емоції та особливості їхнього зв'язку з мисленням, натомість змішані моделі поряд з ідентифікацією та розумінням

емоцій розглядають такі компоненти, як мотивація, пізнання та соціальні навички.

Модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она розглядає його як набір некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, що допомагають людині успішно діяти в будь-яких ситуаціях, долати перешкоди та застосовувати ефективні стратегії. Загалом автор виділяє п'ять основних субкомпонентів емоційного інтелекту, окремо виділяючи внутрішньоособистісний та міжособистісний субкомпоненти: 1) внутрішньоособистісний емоційний інтелект, куди включають самоповагу, впевненість у собі та емоційний самоаналіз, асертивність, розуміння власних емоцій, незалежність, самоактуалізацію та самореалізацію; 2) міжособистісний емоційний інтелект, що включає такі навички міжособистісного спілкування, як емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємини або компетентність у міжособистісних відносинах; 3) регулятивний компонент, до якого входять здібності та навички керування стресовими ситуаціями та регуляція стресу, стресостійкість, керування імпульсивністю; 4) адаптивний компонент або адаптаційні здібності, до яких належать відчуття зв'язку з реальністю (реалістичність), гнучкість та здатність вирішувати проблеми; 5) загальний настрій та самомотивація, що включає оптимізм, щастя та задоволення життям [104].

Модель Д. Гоулмана торкається такого важливого аспекту життєдіяльності людини, як успішність, у тому числі й у професійній діяльності. Вчений наголошує на винятковій функції емоційного інтелекту у досягненні успіху, особистісному зростанні, ефективності професійної діяльності тощо [16].

У межах моделі емоційного інтелекту Р. Купера створено методику вимірювання «EQМар». Основою емоційного інтелекту згідно з цією теорією є: навколишнє оточення, емоційне самопізнання, емоційна компетентність, емоційні цінності та позиції, а також емоційні результати.

У контексті інших моделей, зокрема інформаційно-перероблюваної (Е. Носенко та Н. Ковриги) та потокової моделей (Т. Бредберрі та Дж.Грівз), емоційний інтелект розглядають як співвідношення емоційних та інтелектуальних компонентів особистості, диспозиційних аспектів вияву певних рис особистості, об'єднання в єдине ціле за рахунок інформаційного обміну між раціональним та емоційним.

Інформаційно-перероблювана модель емоційного інтелекту Е. Носенко та Н. Ковриги передбачає поняття «емоційна розумність». Важливою особливістю цієї моделі є ієрархічність її структури, відповідно до якої автори виділяють певний рівень сформованості емоційної розумності. Згідно з цією моделлю низькому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає сенсорно-перцептивна структура, що відображає реактивну дію особистості; середньому рівню відповідає мисленнєва структура, як усвідомлена дія особистості; високий рівень емоційного інтелекту проявляється у структурі настанов, цінностей, ідеалів, у вигляді вчинків особистості [52].

Потокова модель, запропонована науковцями Т. Бредберрі та Дж.Грівз, розглядає емоційний інтелект як об'єднання раціонального мислення та емоційних реакцій. Згідно з авторами цієї моделі, емоційний інтелект трактують як когнітивно-особистісне утворення, до якого входять знання, уміння та відповідні стратегії переробки емоційної інформації. Складовими потокової моделі є самоусвідомлення, самокерування, соціальна усвідомленість та керування відносинами [108].

Триангуляційна модель Є. Карпенка розглядає емоційний інтелект у психолого-герменевтичному вимірі, відзначаючи його аксіологічний потенціал у розвитку особистості. За визначенням автора, емоційний інтелект представлений єдністю організмичного чуття та емоційної компетентності, що визначається сформованістю функцій ідентифікації та розуміння власних смислових переживань, а також їх орієнтацією на інтерпретацію смислів, представлених у просторі міжособистісної взаємодії. Загалом, ця теорія спирається на конструктивіські уявлення про природу емоцій, запропоновані

Л. Барретт [5], яка стверджує, що емоції не є вродженими факторами, а продукуються людиною за рахунок фізичних властивостей тіла та розумової діяльності. Зокрема, Є. Карпенко, визначаючи таке поняття, як організмичне чуття, що забезпечує процес розуміння та емоційну компетентність, важливі для процесу інтерпретації, звертає увагу на природу їх формування з вроджених здатностей людини до любові та пізнання. Таким чином, відповідно до розвитку цих здатностей, дослідник аналізує два типи особистості - наївно-первинний та вторинно-реактивний, що формуються внаслідок дисбалансу процесів розуміння та інтерпретації. Також відмічається їх зв'язок із інтернальним та екстернальним модусами життєздійснення, поряд з якими, автор розглядає третій, інтегративний модус життєздійснення, що передбачає баланс обох здатностей. Базові емоційні установки, згідно з авторською теорією, і є джерелами розвитку організмичного чуття, що представлені сферами “Я” і “Пра-Ми”. Водночас, розвиток емоційної компетентності забезпечують сфери “Ми” і “Ти”. Тож сфери Тіла та Сенсів забезпечують удосконалення організмичного чуття, а сфери Діяльності та Контактів – емоційної компетентності [28].

Модель емоційного інтелекту, представлена Ю. Бреус та В. Зарицькою, виділяє три рівні функціонування емоційного інтелекту: когнітивний, емоційний та поведінковий. Ця модель репрезентує емоційний інтелект як конструкт ментальних здібностей у контексті оперування емоційною інформацією та формування емоційного досвіду. Зокрема, когнітивний рівень відповідає за процеси сприйняття, обробки та систематизації емоційної інформації та формування уявлень про себе й інших; емоційний рівень координує особливості емоційних реагувань та відповідає за емоційне самопочуття; поведінковому рівню відповідає застосування емоційних знань на практиці, що формує комунікативну поведінку [8; 22].

О. Власова розглядає емоційний інтелект як окрему підсистему соціальних здібностей, підкреслюючи його евристичний потенціал, що сприяє успіху соціальної взаємодії [13]. В онтогенетичному аспекті Н. Назарук вважає

важливим параметром емоційного інтелекту збалансованість та рівномірність розвитку його показників, відзначаючи зв'язок цих показників із соціометричним статусом і стилем міжособистісної комунікації [48].

Проаналізовані моделі відзначають важливість безперервності розвитку емоційного інтелекту впродовж життя людини, що обумовлює цілеспрямоване формування його компонентів у процесі навчання та виховання [10; 3].

Сучасне розуміння емоційного інтелекту передбачає комбінацію здібностей особистості, що дозволяє їй усвідомлювати, розуміти, контролювати власні емоції та емоції навколишніх, спрямовуючи ці знання на підтримку ефективності діяльності та покращення якості життя, досягаючи власного успіху та сприяючи успіху інших. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту здатні розуміти фізичні, розумові та соціальні наслідки впливу емоцій на самопочуття, стосунки, здатні приймати ефективні рішення та досягати поставлених цілей, Манчіні визначає емоційний інтелект як необхідний психологічний фактор для таких важливих сфер життя, як успішна соціалізація, психічне здоров'я та індивідуальне благополуччя [122].

Сучасні дослідження пропонують досить широкий погляд на питання розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів, що не обмежується формуванням їх професійно-необхідних компетенцій, а торкається проблем успішності майбутньої професійної педагогічної діяльності, формування низки компетенцій щодо підвищення рівня самоефективності в сучасних умовах дії потужних стресових факторів, забезпечення сприйняття складних соціальних змін тощо. Розвиток емоційного інтелекту у період професійного навчання передбачає якісне збагачення емоційного досвіду, що дозволить ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, впливаючи на загальний рівень задоволення життям та професійну успішність.

Також дослідження емоційного інтелекту у педагогічній психології доводять значну ефективність розвитку емоційного інтелекту для зменшення рівня академічної прокрастинації. Дослідження студентів-старшокурсників, проведені М. Гуо, С. Їнь, Ц. Ванг, Л. Ні, Г. Ванг, вказують на

опосередкованість взаємозв'язку між самоефективністю та рівнем емоційного інтелекту [176].

Невипадково у психолого-педагогічній літературі автори виокремлюють низку функцій емоційного інтелекту, серед яких не тільки інтерпретативна (І. Собченко), рефлексивна (В. Зарицька, Е. Носенко), але й регулююча (С. Дерев'янка, М.Шпак), адаптивна й стресозахисна (І.Аршава, С. Дерев'янка, Н. Коврига, Е. Носенко) та активізуюча (І.Собченко). Реалізація цих функцій становить передумову формування відповідних емоційних компетентностей, що проявляються у педагогічній діяльності.

Регулююча функція емоційного інтелекту майбутніх учителів проявляється, згідно з М. Шпак, у його інтегративній властивості, що забезпечує взаємодію емоційних, когнітивних, конативних та мотиваційних особливостей в процесі управління емоційним станом. Авторка виділяє управління емоційними станами як функцію емоційного інтелекту, що у сукупності з умінням розпізнавати власні та чужі емоційні переживання дозволяють значно полегшити розв'язання складних життєвих та професійних проблем [93].

І. Собченко визначає інтерпретативну функцію, наголошуючи на її продуктивності щодо здійснення розкодування емоційної інформації на основі аналізу виразу обличчя, інтонації голосу тощо, що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду. Активізуюча функція, згідно з визначенням автора, забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні [77].

Є. Карпенко вказує на взаємопов'язаність емоційного інтелекту студентів та мотивації, рівнів тривожності, агресії, вміння керувати своїми емоціями та психічними станами [30]. Провідне значення емоцій у структурі мотивації визначає потенціал розвитку мотиваційної функції емоційного інтелекту, як ще однієї важливої сфери розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя.

Важливе значення для практичного використання тієї чи іншої моделі емоційного інтелекту у навчально-професійній діяльності студентів є визначення структури цього явища. На основі вищезазначених праць М. Августюк, І. Собченко, М. Шпак, С. Дерев'янка, Є. Носенко, Н. Ковриги, Є. Зарицької в нашому дослідженні розглянуто структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтується на взаємозв'язку когнітивного, емоційного, адаптаційного та регулятивно-мотиваційного компонентів. Домінуючим методологічним підходом до виокремлення основних структурних компонентів цієї моделі є співвіднесення їх із певною групою когнітивних, емоційних, адаптаційних, соціальних та регулятивних здібностей, а також певних особистісних якостей, значимих у професійній діяльності вчителів (Рис. 1.1).



Рис. 1.1 Структура емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів

Зокрема, І. Собченко та А. Костюк, досліджуючи процеси ідентифікації та розуміння емоцій, пов'язують їх із когнітивними здібностями. Керування емоціями, що передбачає підтримку позитивного модусу емоцій, пов'язують із емоційними здібностями. Натомість керування емоціями в стресових ситуаціях, що вимагає самоконтролю, вибору продуктивних стратегій

поведінки та самомотивації, пов'язують з адаптаційними здібностями. До структурних компонентів, пов'язаних із соціальними здібностями, автори включають соціальну емпатію, а також здатність керувати емоціями інших людей [77; 36].

Для розкриття предмету нашого дослідження важливо виокремити чинники та умови, які впливають на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів. Зокрема, до таких чинників автори включають вік, стать, особистісні риси, наявність/відсутність позитивного емоційного досвіду, соціальну підтримку, рефлексію, метакогнітивний моніторинг емоційних процесів, психофізіологічні чинники, професійний досвід тощо.

С. Дерев'янка вказує на вікові та гендерні чинники процесу формування емоційного інтелекту у контексті соціально-психологічної адаптації майбутніх вчителів до студентського середовища, формування їх лідерських якостей і комунікативних здібностей [18].

Зважаючи, що переважна більшість майбутніх учителів початкових класів - це молоді люди старшого підліткового та юнацького віку, як правило жіночої статі, беремо до уваги дослідження К. Шеппе, І. Монтойя-Кастілла, Д. Рауфельдер, у яких виявлено гендерні *відмінності в рівнях сприйняття емоцій* (дівчата сприймають емоції краще, ніж хлопці), *у рівнях стресостійкості* (для дівчат старшого підліткового віку у порівнянні з хлопцями є більш характерним переживання вищого рівня стресу). Такі дані обумовлюють врахування гендерних відмінностей у процесі підготовки майбутніх учителів, як чинника розвитку їх професійних компетенцій [163].

У дослідженні емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу у контексті індивідуально-психологічних відмінностей студентів (М. Августюк) також підкреслюється їх залежність від вікових особливостей та статі [3].

Дослідження Т. Котик щодо залежності рівня емоційного інтелекту від професійного досвіду, обумовлюють врахування цього чинника на етапі навчально-професійної підготовки студентів [37].

Врахування таких чинників, як когнітивний моніторинг емоційних процесів та рефлексія, обумовлені їх впливом на процеси формування загальної здатності означувати та регулювати емоційні стани. На думку С. Дерев'янка, ця здатність є формоутворювальним елементом базових конструктів, які входять до складу низки компонентів емоційного інтелекту, зокрема самопізнання, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок. Також брак досвіду визначати свої психоемоційні стани глибоко впливає на рівень сформованості компетенції самоусвідомлення та відображається на регулятивній, контролюючій та адаптивній функціях емоційного інтелекту майбутніх учителів [18].

Інтерес у науковій літературі до особистісних рис, як важливого чинника розвитку емоційного інтелекту студентів, пов'язаний із дослідженням його взаємозв'язку із мотивацією, креативністю та системою прийняття рішень [3; 17; 15; 27]. Загалом визначено провідне значення розвитку таких особистісних якостей учителя, як емпатія, саморегуляція, комунікативність, толерантність та тактовність, які поряд із здатністю до встановлення гарних та теплих взаємин із учнями та колегами, є притаманними вчителям із високим рівнем професійної продуктивності [37; 38].

Виокремлення такого соціально-психологічного чинника, як емоційний досвід, спирається на позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та досвідом наданої чи отриманої соціальної підтримки [24; 145].

Тілесний компонент професійного образу Я майбутніх учителів реалізується через такі конструкти, як «образ тіла», «схема тіла», «тілесне» або «фізичне Я», «тілесна усвідомленість». Дослідження Д. Туркової, щодо вікової динаміки розвитку тілесного «Я» обумовлює вплив на його розвиток екзогенних (освітні, культуральні, сімейні) та ендогенних факторів (формально-динамічні, мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові). Дослідниця вказує на зв'язок між компонентами тілесного «Я», вказуючи на важливість розвитку психосоматичної компетентності, яку вона включає до структури ендогенних факторів розвитку тілесного-Я [80; 87; 88].

У психологічній літературі представлено чимало праць щодо засобів та технік розвитку емоційних компетенцій, що спираються на розвиток когнітивних стратегій та метапізнання [2], використання творчості та творчих інструментів, соціальні взаємини та комунікацію, особистісні риси та психофізіологію [74; 76; 6;].

Відтак, проведений теоретичний аналіз дає змогу уточнити поняття *емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів як інтегрально-ієрархічну структуру когнітивного, емоційного, адаптаційного та мотиваційно-регулятивного компонентів, яка забезпечує реалізацію внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, є основою формування професійних компетентностей, сприяє успішному задоволенню індивідуальних, соціальних та професійних потреб.*

Реалізація функцій емоційного інтелекту (інтерпретативна, рефлексивна, експресивна, регулююча, адаптивна, стресозахисна, активізуюча) у вимірі навчально-професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів становить передумову формування відповідних емоційних компетентностей, що проявляються у педагогічній діяльності, а також сприяє їх задоволеності навчанням.

Визначення на основі теоретичного аналізу чинників розвитку емоційного інтелекту дозволяє здійснити їх групування на особистісні, когнітивні й метакогнітивні, індивідуально-психологічні, соціальні, психолого-педагогічні. Зокрема, до *особистісних чинників* віднесено вік, стать, особистісні риси (толерантність, емпатія, комунікативність, тривожність тощо); до *когнітивних й метакогнітивних* - рефлексія та метакогнітивний моніторинг емоційних процесів; до *індивідуально-психологічних чинників* - емоційний досвід; до *соціальних чинників* - соціальний та професійний досвід; до *психолого-педагогічних* - принципи, умови, форми й методи розвитку емоційного інтелекту в процесі навчально-професійного становлення студентів. Означена система чинників дає змогу

виокремити психолого-педагогічні умови ефективності впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.

1.2. Визначення критеріїв ефективності впливу музичних засобів на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів

Завдяки своїм ключовим властивостям музика здатна впливати на емоційну сферу, на розвиток певних компонентів у структурі емоційного інтелекту, тим самим сприяючи професійному становленню майбутніх учителів. Тому наразі актуальним є пошук відповідних умов для інтеграції інноваційних ідей розвитку емоційного інтелекту музично-руховими засобами до сучасних освітніх програм підготовки учителів початкових класів.

Представлені у науковій літературі дані щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та творчості (Дж. Р. Ейверіл, І. Данилюк, Д. Джозеф, Т. Любарт, В. Мартинюк, Р. Mayer, К. Муширу, Д. Нейман), ролі творчого потенціалу у професійному становленні вчителя (Г. Гандзілевська, О. Матласевич, Ю. Плиська, Л. Ракітянська, С. Решетняк, Ю. Калюжна, С. Яланська), структури творчого потенціалу вчителя (Л. Ракітянська, М. Лазарева, В. Лозова, С. Сисоєва) спонукають до дослідження формування емоційного інтелекту за допомогою музичних засобів шляхом їх включення у творчу діяльність.

Основою будь-якої діяльності творчого характеру є когнітивна сфера та інтелектуальні творчі здібності (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Уайсберг, Дж. І. Ніренберг). Дж. І. Ніренберг під здатністю до творчості має на увазі здатність до творчого мислення, яке є складовою частиною людського інтелекту [39]. Мотиваційно-особистісний підхід вказує на мотиваційну природу творчості (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, Г. Ассаджіолі, Г. Оллпорт, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Згідно А. Маслоу джерелом творчості вважається мотивація особистісного зростання, а також потреба в самоактуалізації [150]. Системний підхід вивчає зв'язки між творчістю та різними психічними явищами, зокрема мисленням, сприйняттям, усвідомленням та емоційною сферою.

У науково-психологічній літературі творчу діяльність, поряд з грою, психогімнастикою, когнітивно-поведінковою терапією, моделюванням, рольовою грою, проєктною діяльністю тощо, розглядають як найбільш продуктивний метод розвитку емоційного інтелекту. Сьогодні дедалі більше звертаються до теми творчості та емоційного інтелекту як взаємопов'язаних категорій. При цьому емоційний інтелект виступає як залежною, так і незалежною змінною у дослідженнях. Тобто, з одного боку, досліджують вплив емоційного інтелекту на розвиток творчості та креативного мислення, а з іншого боку – у фокусі наукових розробок представлена проблема використання засобів творчості, й зокрема, засобів мистецтва, для формування емоційного інтелекту майбутніх учителів. Наприклад, А. Переверзева вказує на залежність креативності як від загального, так і від емоційного інтелекту суб'єктів прийняття рішення. Емоційний інтелект через процеси самоідентифікації та вміння розпізнавати емоції, бажання й мотиви інших індивідів забезпечує вищий рівень формування та реалізації креативного мислення, що є основою покращення міжособистісних відносин [157].

Нове бачення творчої діяльності як джерела розвитку емоційного інтелекту є цілком релевантним інноваційним тенденціям у сфері сучасної освіти, що характеризують вимоги освітніх стандартів до професійного навчання вчителів. Водночас, маємо звернути увагу, що творчі види діяльності недостатньо представлені у сучасній системі навчально-професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема для ефективного розвитку їх професійних та емоційних компетенцій. Причини такої ситуації вбачаємо у загальній спрямованості психолого-педагогічних досліджень та освітньої практики на проблему формування навчально-виховних компетенцій учителя та належне виконання ним навчальних функцій, що ґрунтуються переважно на передачі інформації щодо мистецтва. Водночас в системі освіти бракує сучасних підходів, що розглядали б мистецтво як засіб збагачення емоційних компетенцій майбутніх вчителів. Серед таких підходів

виокремлюємо такі напрями, як психодрама, соціодрама, орф-педагогіка та орф-підхід, плейбек-театр тощо [89; 126; 129; 130].

Окремо зупинимось на визначенні нашого розуміння семантичного змісту понять творчість, мистецтво та музичні засоби, які ми використовуємо для розкриття предмета нашого дослідження.

Семантика творчості полягає у визначенні її як діяльності людини, спрямованої на створення якісно нових матеріальних та нематеріальних цінностей. Загалом, творчість, за визначенням В. Роменця є вищим вираженням індивідуалізації людини у соціумі [68]. Розглядаючи творчу діяльність у вимірі професійного становлення, В. Моляко зазначає її стратегічне завдання щодо підготовки фахівців, зокрема їх здатність “на високому рівні здійснювати гіпотези й проекти сьогоденного та завтрашнього дня”. Творча людина має вищий ступінь підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної раціональної поведінки в так званих “прикордонних станах” та в умовах катастрофи [46].

С. Яланська, розглядаючи творчість у контексті розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, вважає, що у широкому розумінні творчість можна розглядати “як педагогічну взаємодію, що забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, вміння діяти в нових педагогічних ситуаціях. Таким чином, завдання кожного викладача – допомогти майбутньому вчителю повірити у власний успіх, створити всі умови для розвитку творчості” [46].

Ролло Мей описує творчий акт як інтенсивну зустріч між людиною та її внутрішнім світом, що стає можливою не лише завдяки творчому процесу, а й завдяки свідомому фокусуванню на процесах рефлексії як комплексної здатності до самоспостереження, усвідомлення та розуміння емоційної інформації [147].

Детермінаційні зв'язки творчості та рефлексії, як необхідної продуктивної дії, процесу усвідомлення, переусвідомлення та трансформації

змісту [4], спонукають розглядати процес музичної творчості як чинник впливу на розвиток рефлексивної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів.

Мистецтво як галузь людської культури, охоплює різноманітний спектр людської діяльності та її результати, що охоплюють різні жанри, стилі, форми та засоби. У процесі теоретичного аналізу нами встановлено, що мистецькі засоби (музика, танець, рух тощо) можна розглядати як ефективний інструмент впливу на окремі компоненти емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. Морально-естетичний та емоційний характер впливу мистецтва, музики та танцю надає їм особливого значення у процесі формування таких якостей особистості, як сенситивність, чуйність, толерантність, здатність встановлювати тісний емоційний зв'язок, емпатійність, рефлексивність, здатність до розуміння та контролю емоцій.

Музичне мистецтво традиційно забезпечує виконання таких важливих для людини соціокультурних функцій, як гедоністична, експресивна, комунікативна, пізнавальна, духовно-катарсична, магічно-сугестивна та суспільно-організаційна. Ефект музичного впливу на емоції зумовлений її здатністю втілювати та передавати емоційний заряд, за допомогою окремих складників музичної тканини, як-от ритм, мелодія та гармонія [55; 140].

У науковій літературі музику розглядають як вагомий невербальний чинник впливу на емоційну сферу, що забезпечує безпечний та ефективний шлях до емоційного самоусвідомлення. Практичне застосування відповідного музичного інструментарію та технік апелює до чуттєвої сторони діяльності, особистісних переживань, відповідно надаючи можливість включити їх у процес психоедукаційної роботи та сприяти підвищенню рівня рефлексії емоційних процесів.

Вплив музичного мистецтва на людину пов'язують із розвитком процесів сприйняття, аналізуючи несвідомий і свідомий компоненти психічної діяльності, де до несвідомого включають такі явища, як емоційну та рухову реакцію на музичний матеріал, до свідомого - оцінювання музичного твору, на

основі суб'єктивного сприйняття слухачем виконавських характеристик музичного твору та усвідомлення його впливу на діяльність та стан.

Питання впливу музики на розвиток особистості досліджували вітчизняні вчені В. Баранова, О. Власова, К. Завалко, Л. Литвинчук, Н.Пасічник, Ю. Плиска, Г. Побережна, Л. Ракітянська тощо. Загалом, ефективність використання музики, як активного чинника впливу на психічні процеси підтверджується сучасними дослідженнями в галузі нейропсихології (Р. Заторре, Р. Гелдінг, В. Томпсон, Р. Дей). Також деякі терапевтичні аспекти впливу музики, у тому числі і процесу музикування, на психофізіологію, розвиток, соціальне та професійне становлення особистості досліджують у напрямках педагогічної психології, соціальної психології, психології особистості, психології розвитку, когнітивної психології тощо [117; 124; 156;177].

Теоретико-методологічною підставою для означення музичного мистецтва як чинника розвитку емоційного інтелекту може вважатись модель множинного інтелекту Г. Гарднера, згідно з якою поряд з лінгвістичним, логіко-математичним, просторовим, особистісним (внутрішньоособистісним та міжособистісним) видами інтелекту автор виділяє музичний та тілесно-кінестетичний інтелекти, вказуючи на їх вагоме значення у інтелектуальній діяльності людини. Хоча науковець не виділяє окремо емоційний інтелект, виокремлення ним музичного та тілесно-кінестетичного видів інтелекту, з огляду на їх зв'язок із емоціями привертає увагу до розгляду впливу цих компонентів на формування емоційного інтелекту.

У вітчизняній науці питання впливу музики на розвиток особистості досліджували Л. Литвинчук, В. Баранова, О. Власова, Н. Пасічник, Ю.Плиска, К. Завалко, Г. Побережна тощо. Загалом питання досліджувалось з огляду на такі аспекти музичного впливу, як когнітивний, інтелектуальний, творчий, адаптивний, соматичний, активаційний, мотиваційний, комунікативний, соціальний тощо. Відомими є класичні положення щодо взаємозв'язків між музичним навчанням та розвитком психічних функцій, результати сучасних

досліджень загалом засвідчують ефективність музичного впливу на розвиток загального інтелекту та емоційний розвиток [120; 138].

Значення музичного мистецтва як чинника розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів розглядали вітчизняні науковці Т. Скорик, А. Міненко, Л. Ракітянська, В. Гриньова та ін. Зокрема, Т. Скорик та А. Міненко відзначають характерні особливості впливу музичного мистецтва на соматичний та психічний стан людини, уяву, мислення, світосприйняття, здатність викликати, усвідомлювати та розуміти емоції та почуття [74; 75]. З-поміж численних технологій розвитку емоційних компетенцій майбутніх учителів початкових класів згадані дослідники виокремлюють музикотерапію, ізотерапію, драма-терапію та психодраму як такі, що найбільше впливають на розвиток емоційного інтелекту.

Аналіз досліджень музичного впливу, представлених у галузі музичної терапії, пропонує погляд на засоби музики з огляду на її властивість здійснювати невербальний вплив на психіку. З огляду на цілі, що ставлять перед собою дослідження музично-рухового впливу в терапевтичній галузі, така властивість музики забезпечує безпечний та ефективний шлях до емоційного самоусвідомлення. Загалом, терапевтичний вплив музики розглядається з огляду на різні її властивості. Зокрема, К. Шумахер, досліджуючи історичні закономірності звернення до терапевтичних аспектів музики, виділяє наступні ключові властивості музики: активний засіб вираження та комунікації; мистецтво; мультисенсорний медіум, рецептивний та регулятивний медіум; гра [11].

Дослідження Р. Заторре, П. Яната, А. Дамассіо визначають психосоматичну природу впливу музики, а також надають провідне значення цьому фактору у формуванні емоційної реакції на музику. Р. Заторре у контексті нейронаукових досліджень розглядає такі музичні засоби, як ритм, мелодія, інтонація, тембр, фразування, швидкість, динаміка тощо. Окремі автори вивчають вплив музики на психоемоційні властивості особистості

(емоційний стан, сенситивність, активність), а також вплив на сферу міжособистісних взаємин [137; 156; 173].

Погляди на розвиток емоційних компетенцій вчителів, розроблених, на основі здобутків музичної, танцювально-рухової терапії [110], а також Орф-підходи ґрунтуються на засадах взаємопроникнення музично-рухового та психоемоційного впливу музичної діяльності [130; 170; 121].

Взаємна детермінованість емоційних та фізіологічних процесів спонукає розглядати руховий фактор музичного впливу, як один з чинників, що задіяний у психоемоційному процесі та відображає його. Це обумовлює психосоматичний характер впливу музичної діяльності.

Питання впливу музично-рухових технік на регулювання емоційних станів отримує активний розвиток як у психології, так і в педагогіці [43; 87]. Поширеність застосування музично-рухових інтервенцій у практиці групової роботи, як освітнього, так і терапевтичного спрямування, вказує на широкі перспективи їхнього застосування.

К. Юнг, Д. Віннікотт, Д. Стерн розглядають музику та рух, як джерело зцілення, та є інструментами, що здатні віддзеркалювати реальність і прокладати шлях до власної природи через символи та несвідоме [41].

Поряд з питанням професійної успішності вчителя, розвитку його творчого потенціалу, емоційної обізнаності, самоусвідомлення та рефлексії, використання музично-рухових засобів активно розглядають у вимірі стресоподолання, застосування ефективних стрес-долаючих стратегій та адаптації майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, відповідні копінг-стратегії пов'язують із властивістю музики активізувати уяву та творчість [79], її властивостями позитивно впливати на процеси адаптації, рефлексію, загальний рівень активності, тілесно-емоційне самоусвідомлення тощо [91; 86; 88].

Дослідження музичних засобів як творчих та невербальних методів подолання наслідків довготривалого стресу, проведені M.Witte, A.Pinho, da G.

Stams, X. Moonen, доводять їх ефективність, наголошуючи на психофізіологічній природі музичного впливу [174].

У ситуації сильного стресу, коли людина, зазвичай, не може сформулювати свої думки, музика надає можливість експлікувати внутрішні переживання. Відтак, музичні засоби можуть бути використані для емоційного відреагування, зняття психоемоційного напруження [120; 69; 162].

До функцій музичного впливу, що сприяє соціально-психологічній адаптації та стабілізації психоемоційного стану, також включають сенсорну стимуляцію, регуляцію фізичної активності та активацію комунікативної функції [156; 69; 162].

Музику розглядають як один із способів комунікації та міжособистісного впливу, що сприяє удосконаленню соціально-комунікативного простору. Змістовому наповненню музики, як джерелу інформації, притаманна певна універсальність акустичних, динамічних, ритмічних та просторових властивостей, що певним чином відображають комунікативні патерни людських взаємин [33]. Здатність музики створювати невербальні зв'язки уможливорює її використання як ефективного соціального інструменту. Такі техніки, як колективна імпровізація, спонтанне музикування тощо, сприяють створенню простору, де людина ділиться своїми переживаннями з іншими у невербальний спосіб. Можливість розділити свої відчуття через приєднання до групового процесу, спільна імпровізація несуть важливий соціальний контекст.

Сучасні наукові дослідження (А. Норс, Дж.Лондон, Е. Лонсдале, Т. Черноус та ін.) доводять вплив музики на настрій і емоції, водночас визначаючи, що різні жанри музики а також різні види діяльності по-різному впливають на настрій і емоції людей [86; 87; 90; 142; 143; 154].

Також музичні техніки сприяють розвитку позитивної структури мотивації. Зокрема, це техніки сумісної імпровізації, активного музикування, колективного музикування, інтеграційні техніки з використанням орф-підходу

[126]. Теоретичною базою такого підходу є положення щодо мотиваційної складової творчої компетентності майбутніх учителів [99].

Низка зарубіжних та вітчизняних досліджень (М. Брекетт, Д. Гоулман, І. Матійків, І. Опанасюк) пропонують тренінгові програми з розвитку емоційного інтелекту у вимірах стресостійкості, адаптивності, метокогнітивного самоусвідомлення, творчості, резилієнсу тощо. Застосування у межах тренінгових програм арт-технологій, у тому числі музики та руху, як дієвих чинників впливу на компоненти емоційного інтелекту, є доволі поширеним.

На основі проведеного теоретичного аналізу нами виокремлено критерії ефективності впливу засобів музики на емоційний інтелект, що обумовлено необхідністю вирішення конкретних завдань, пов'язаних із розвитком його складових компонентів як основи формування професійних емоційних компетенцій майбутніх учителів початкових класів. Такими критеріями є: соматичний, психоемоційний, творчий, рефлексивний, а також соціальний. Означені критерії музичного впливу по відношенню до виокремлених нами компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів дозволяють класифікувати та структурувати численні музичні інтервенції на психоедукаційні, рефлексивні, адаптивні та мотиваційні.

У вимірі виокремленого нами *когнітивного компонента емоційного інтелекту* рефлексивний критерій ефективності музичного впливу передбачає обрання музичних засобів, що впливатимуть на розвиток процесів самоусвідомлення та рефлексії, психоемоційний критерій визначає спрямування музично-рухової інтервенції на збагачення емоційного досвіду та аналіз емоційних станів та емоцій, соматичний – визначає спрямування музичної інтервенції на усвідомлення соматичної реакції на основі емоційно-тілесного самоусвідомлення; творчий – спрямовує вплив на трансформацію емоційних станів, сприяючи таким чином регуляції емоційних станів та адаптації; соціальний – спрямовує музичну інтервенцію на усвідомлення емоційних процесів у вимірі взаємодії, як спільної творчої діяльності.

У вимірі виокремленого нами *емоційного компонента емоційного інтелекту*, рефлексивний критерій скеровує вплив музичних засобів на розвиток рефлексії емоційного стану (наприклад, це може бути співвіднесення музичних характеристик з емоційною реакцією); психоемоційний визначає вплив щодо збагачення емоційного досвіду, соматичний – вплив музичних засобів на процеси усвідомлення характерних особливостей тілесних реакцій на музичний матеріал (наприклад, “мурашки” по шкірі, затримка дихання тощо); творчий критерій визначає засоби, що сприяють гармонізації емоційного стану та зняттю емоційної напруги; соціальний критерій обумовлює вплив музичних засобів на усвідомлення емоційного боку музично-рухової експресії учасників.

У вимірі виокремленого нами *адаптаційного компонента емоційного інтелекту*, рефлексивний критерій музичного впливу спрямовано на усвідомлення процесів трансформації емоцій на основі музики; психоемоційний критерій передбачає стимулювання змін емоційних реакцій за допомогою таких музичних компонентів, як ритм, мелодія, тембр, швидкість тощо; соматичний критерій визначає зміну психофізіологічних процесів емоційної реакції, обумовлюючи її трансформацію; творчий критерій спрямовує вплив творчого опрацювання подій на основі сублімації прожитого емоційного досвіду; соціальний критерій - сприяння адаптації через отримання досвіду взаємодії засобами музики.

У вимірі виокремленого нами *мотиваційно-регулятивного компонента емоційного інтелекту* рефлексивний критерій впливу музичних засобів спрямовує на інтервенції, що сприяють розумінню та усвідомленню активності, ресурсів резилієнтності та мотивації діяльності; психоемоційний критерій музичного впливу скеровує на стимулювання емоцій, сприятливих для досягнення тих чи інших цілей; соматичний критерій спрямовує до регулювання рівня активності; творчий критерій – підтримку та стимулювання засобами музики творчої активності щодо навчальної та професійної

діяльності; соціальний – сприяння мотивації спільної діяльності на основі спільної/розділеної творчості.

Відтак, на основі проведеного теоретичного аналізу визначено групу критеріїв оцінки ефективності впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів: соматичний, рефлексивний, психоемоційний, творчий, соціальний, що є основою для конструювання заходів формувального впливу.

Можемо зробити висновок, що психолого-педагогічна фасилітація розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів на етапі професійного становлення передбачає звернення до релевантних підходів застосування музичних засобів, таких як спільне музикування, імпровізація, музично-рухова взаємодія, прослуховування музики, імагінативні та інтеграційні техніки творчої музичної діяльності тощо.

Ми розглядаємо засоби музики як компонент більш загального конструкту арт-терапії, що підкреслює творчий характер їх впливу, але не вичерпується ним. Також засоби музики ми вивчаємо з позиції єдності музики та руху, як двох взаємодоповнюючих вимірів музичної діяльності, що дозволяє аналізувати музикальність та тілесність музичного прояву.

Музичні засоби розглядаємо як ефективний вплив на компоненти емоційного інтелекту на основі ідей творчості, сумісної творчості та творчої взаємодії, у процесі яких відбувається якісне збагачення емоційного досвіду, фасилітації процесів розуміння та управління емоціями.

1.3. Конструювання концептуальної динамічної моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів

Сучасні дослідження Д. Абрахамсена, Г. Бреслава, К. Ізарда, Є.Карпенка, К. Саарні, К. Стайнера, О. Чебикіна наголошують на значенні впливу емоцій на всі сфери життєдіяльності людини, у тому числі й

професійної. Очевидність такого впливу спонукає науковців до пошуку певних критеріїв, завдяки яким можна було б концептуалізувати поняття емоційного інтелекту по відношенню до різних видів діяльності, у тому числі й педагогічної. Відтак, збільшується кількість досліджень структурних відмінностей у формуванні емоційного інтелекту, з урахуванням специфіки різної професійної спрямованості. Поряд із світовим досвідом, у вітчизняній науці також відмічаємо зростання кількості досліджень емоційного інтелекту, зокрема, у контексті інноваційних змін в сфері освіти.

Розвиток емоційного інтелекту сучасного вчителя доцільно розглянути у контексті сучасних тенденцій формування педагогічної культури, яка, на думку Ю. Плиски, є інтегрованою структурою особистості [59]. Серед визначених дослідниками компонентів педагогічної культури вчителя здатність актуалізувати свої емоційні та вольові процеси, здатність входити у стан творчості посідають вагоме місце поряд з важливістю гармонійного інтелектуального, морального та естетичного розвитку, прагнення до самовдосконалення. Глибинна психоемоційна основа закладена у формуванні таких важливих чинників педагогічної культури, як духовність, загальна ерудиція, педагогічна майстерність, культура мовлення та спілкування [44; 59; 99].

Однак, не дивлячись на достатні наукові здобутки та напрацювання щодо розвитку емоційного інтелекту, ми не маємо достатньо чіткої методології формування й розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів як важливого чинника їх професійного становлення.

Науковці одностайно вказують на тісний взаємозв'язок між формуванням педагогічних компетенцій та розвитком емоційного інтелекту, до функцій якого належить здатність розпізнавати емоції, емоційні стани та керувати ними як в особистісному, так і в міжособистісному вимірах.

Вивчення різних аспектів емоційного інтелекту в структурі професійних якостей учителя представлено у вітчизняних дослідженнях М. Августюк, О. Верітової, Т. Котик, Д. Сабол, Т. Скорик, І. Сухопари, Л. Ракітянської, Т.

Фогель, Н. Чепелевої, М. Шпак та ін. Загалом, науковці одностайні у тому, що форма і особливості прояву емоційного інтелекту вчителя зумовлені специфікою його професійної діяльності, яка пов'язана з постійним фактором міжособистісного спілкування та активною взаємодією в соціумі. Уміння налагоджувати стосунки, будувати відносини, зокрема в професійному полі, неможливо без знання та врахування певних принципів функціонування емоційної сфери. Л. Ракітянська, узагальнюючи поняття «емоційний інтелект» вчителя, пов'язує його з індивідуально-особистісною, а також з професійною успішністю [66].

Сучасні дослідження представляють модель емоційного інтелекту вчителя як інтегроване динамічне утворення емоційного, діяльнісного та когнітивного компонентів, що в єдності здатні забезпечити вимоги педагогічної професії [95; 96; 47].

Варто зазначити, що не дивлячись на достатньо високий рівень зацікавленості темою емоційного інтелекту, у практичній площині педагогічної професії, запровадження інновацій в освіті (зокрема, НУШ), у тому числі й у сфері підготовки вчителів, розвиток емоційних компетенцій все ще поступається розвитку інтелектуальних. Не дивлячись на достатньо велику кількість наукових напрацювань щодо емоційного інтелекту, нерідко ефективність освітнього процесу та якість знань й надалі пов'язують переважно з інтелектуальною діяльністю та мисленням (П. Друкер, Л. Петренко, Дж. Флінн, Джек П. Шонкофф). Така ситуація привертає увагу до питання гармонізації інтелектуального й емоційного в структурі освітнього процесу [56; 119].

Запровадження інноваційних підходів до освіти й організації освітнього процесу на перший план виводить особистість, її потреби, цінності, мотивацію, самосвідомість тощо, підкреслюючи значення особистісних якостей учителя у структурі його педагогічних здібностей. Водночас дані вітчизняних досліджень емоційного інтелекту вказують на досить низький відсоток учителів (лише 16%), що володіють високим рівнем емоційного

інтелекту [37], а також на залежність рівня розвитку емоційного інтелекту вчителів від педагогічного стажу, що очевидно передбачає набуття емоційних компетенцій завдяки професійному досвіду. Науковими дослідженнями емоційного інтелекту вчителів встановлено складнощі переважно у сферах розуміння емоцій інших людей за зовнішніми проявами, керування власними емоціями, та впливу на емоційні стани учнів. Найбільш проблемними компонентами емоційного інтелекту вчителів, згідно з дослідженням О. Новак, визначено здатність до керування власними емоціями (87,5% вчителів мають низький рівень здатності до управління емоціями) та саморегуляцію [49].

Такі результати свідчать про актуальність розвитку емоційного інтелекту вчителів початкових класів ще на етапі їх професійного навчання у ЗВО. Формування емоційного інтелекту у вимірі професійного становлення майбутніх учителів неможливо розглядати без співвіднесення цього поняття з іншими суміжними поняттями, які пов'язані з ефективністю та успішністю професійної діяльності. Насамперед, йдеться про поняття емоційної компетентності та компетенції. Розкриваючи сутність емоційного інтелекту як психолого-педагогічного феномену, вітчизняні науковці дають наукове обґрунтування необхідності розвитку певних емоційних компетенцій у процесі підготовки вчителів до реалізації завдань Нової української школи.

Як зазначає В. Каламаж, у компетентнісному підході як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в проблемних ситуаціях. Загалом компетентності традиційно описують у термінах здатності, тобто природної або здобутої спроможності, досвіду, таланту, що дає можливість особі успішно виконувати певну дію, роботу або завдання, натомість «компетенції це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин), які потім проявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах» [25].

Згідно з Я. Кодлюк компетентність є результатом набуття компетенцій, що трактуються як задані норми, вимоги до підготовки фахівця. Загалом компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності або "надбання", що передбачає наявність знань з дидактики, психології, мови та інших наук, значимих для педагогічної діяльності, володіння професійними вміннями, зокрема конструктивними, організаційними, гносеологічними та комунікативними [34].

На основі аналізу наукового досвіду у цій сфері Т. Скорик формулює поняття емоційної компетентності як комплексної характеристики особистості, що є результатом прояву її емоційного інтелекту та виявляє здатність до адекватної рефлексії, саморегуляції, прояву емпатії та відповідної соціальної взаємодії. Одним із основних компонентів емоційної компетентності вчителя, на її думку, є здатність керувати власним самопочуттям, проявляти стійкість до стресу та вміння спрямовувати емоції на допомогу засобам педагогічного впливу. У зв'язку з цим авторка наголошує на важливості формування емоційної компетентності майбутніх учителів у напрямках готовності вчасно ідентифікувати та усвідомлювати власні емоції та визначати потреби, які їх продукують, розвитку здатності до емпатії, як основи керування власними емоційними реакціями та емоційними реакціями інших людей, а також звільнення від негативних емоцій та заміщення їх адекватними ситуації реакціями [74; 75; 76].

У праці Е. Черланд викладено підхід до розуміння структури емоційної компетентності як сукупності навичок, а саме: усвідомлення власних емоцій; здатність розрізняти та розуміти емоції інших; здатність використовувати словниковий запас щодо емоцій та експресії; здатність до емпатії; здатність відрізняти суб'єктивне емоційне переживання від зовнішнього вираження емоцій; адаптивність у подоланні негативних емоційних станів; усвідомлення емоційного спілкування у стосунках; здатність до емоційної самоефективності [112].

Нам імпонує підхід Д. Гоулмана до розмежування понять емоційного інтелекту та емоційної компетентності, який розглядає останню як таку, що «показує, яку частину своїх можливостей людині вдалось опанувати на такому рівні, щоб розширити вміння, необхідні для виконання своєї роботи» на противагу емоційному інтелекту, що лише «визначає потенційну здатність опановувати основами самовладання» [16]. Запропонована вченим структура емоційної компетентності включає два складники: особистісну та соціальну компетентності. До особистісної він включає розуміння себе, зокрема усвідомлення власних станів, переваг, ресурсів та інтуїцію; саморегуляцію – управління власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами та сукупність мотивів досягнення, обов'язку та ініціатив, тобто наполегливість та готовність використовувати всі можливості. У межах соціальної компетентності дослідник розглядає емпатію, як чутливість до почуттів, турбот і потреб інших, та соціальні навички – здатність до ефективної взаємодії з іншими [там само] .

Українська дослідниця І. Сухопара, вказує на поєднання у структурі емоційного інтелекту особистісних та міжособистісних компетенцій вчителів початкових класів. Відтак, можемо підсумувати, що емоційна компетентність у навчально-професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів є проявом емоційного інтелекту й включає особистісний та соціальний (міжособистісний) контекст. [78]

Відповідно до згаданого нами професійного стандарту вчителя початкових класів, соціальна та емоційно-етична компетентності є розмежованими. Соціальна компетентність, як здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування із представниками інших професійних груп різних рівнів, включена до переліку загальних компетентностей, тоді як емоційно-етична компетентність – до професійних. Останню в професійному стандарті означено як “здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками

освітнього процесу; здатність усвідомлювати та поціновувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі” [60].

На основі проведеного теоретичного аналізу ми концептуалізуємо емоційний інтелект майбутніх учителів початкових класів як основу формування низки їх важливих професійних компетентностей, а також як важливий особистісний ресурс професійного становлення, що зумовлює здатність до активації власних адаптаційних можливостей, проактивності, професійної й особистісної гнучкості, налагодження конструктивної та партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, вміння працювати в команді, вирішувати проблеми та знаходити творчі рішення.

Виходячи з важливої методологічної засади щодо принципу єдності зовнішнього та внутрішнього у детермінації психічного, розглядаючи питання формування емоційного інтелекту у навчально-професійній діяльності студентів, ми беремо до уваги зовнішні умови, які включають цілі та завдання діяльності вчителя початкових класів, професійні стандарти та професійні компетентності, суспільні запити тощо, які мають гармонійно поєднуватись із внутрішніми умовами особистості, зокрема особистісним та міжособистісним контекстом її мотиваційної, когнітивної, ціннісної, соціальної спрямованості.

Звертаємо увагу, що вчені, вивчаючи детермінацію успіху професійної педагогічної діяльності, наголошують на провідній ролі внутрішніх чинників, що обумовлюють ставлення до зовнішніх умов, а також характер їхньої взаємодії [75; 74]. Схожу ідею прослідковуємо у працях Е. Носенко, яка, досліджуючи емоційний інтелект з позиції єдності зовнішнього та внутрішнього, встановила, що домінування зовнішнього над внутрішнім притаманне низькому рівню розвитку емоційного інтелекту, а домінування внутрішнього над зовнішнім – характерна риса високого рівня емоційного інтелекту [51].

Досліджуючи розвиток емоційного інтелекту у молодшій школі, М. Шпак, розглядає емоційний інтелект, як поняття, що поєднує інтелектуальну

та емоційну залученість особистості у контексті характерних особливостей, що притаманні педагогічній діяльності. Також автор розглядає емоційний інтелект у вимірі категорії “діяльність”, звертаючи увагу на активуючу та мотиваційну функції емоцій [96].

Формування емоційного інтелекту тісно пов’язане із розвитком самосвідомості майбутніх учителів. На думку науковців, якість процесів самоусвідомлення, управління настроєм, самомотивації та управління відносинами відображають ключові моменти ефективності педагогічної діяльності сучасного вчителя. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженнях Р. Каламаж, яка, вивчаючи структуру формування Я-концепції студентів, пов’язує поняття рефлексії та самосвідомості з людською здібністю до мислення, виводячи переваги рефлексивної самосвідомості у її здатності контролювати дію та психічний досвід. Поряд з цим, автор вказує на важливість формування здатності студентів до самоаналізу та аналізу різних ситуаційних чинників, що актуалізують саморефлексивні процеси [27].

Такі особистісні характеристики майбутнього вчителя, як чутливість та рефлексивність, поряд із емоційною обізнаністю стають важливими показниками розвитку здатності до усвідомлення власного емоційного стану. У свою чергу, рефлексивність та підвищення рівня самоусвідомлення, розуміння та врахування особистісних факторів, характерних рис формування емоційних реакцій, сприятиме процесам емоційного самопізнання, відповідно відображаючись на розвитку професійних якостей майбутніх учителів.

Виходячи з теоретичного аналізу праць Е. Носенко та І. Сухопари, такі компетенції, як здатність керувати собою, розпізнавати власні емоційні стани, підтримувати відповідний рівень рефлексії та самоусвідомлення, поряд з умінням встановлювати і підтримувати контакти з людьми, здатність розуміти людей, розбиратися в їхніх характерологічних особливостях постає як комплекс необхідних емоційних компетенцій, які потрібно формувати у процесі професійного становлення майбутніх учителів початкових класів [77; 49].

М. Шпак, розглядаючи проблему психолого-педагогічних умов розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів у зв'язку із проблематикою формування емоційного інтелекту молодших школярів, також значну увагу приділяє розвитку емпатії, як важливої здатності у структурі емоційних компетенцій [95].

Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів потребує значної уваги до розвитку адаптаційних механізмів, що забезпечуватимуть ефективність педагогічної діяльності у стресових ситуаціях, застосування ефективних засобів подолання стресу, зняття психологічної напруги, відновлення, а також попередження травматизації та професійного вигорання тощо. Така проблематика професійної підготовки майбутніх учителів вже давно є у фокусі наукового інтересу, однак із початком війни вона значно розширюється. До кола проблемних питань потрапляють потреби сучасних вчителів в опануванні відносно новими психосоціальними компетенціями, зокрема щодо попередження травматизації учасників навчального процесу, налагодження освітнього процесу в умовах підвищеної небезпеки, консультування сімей, робота з переміщеними особами, тощо. Така ситуація актуалізує питання розвитку емоційних компетенцій майбутніх вчителів у розрізі проблематики стресу, резилієнсу, розширення можливостей до адаптації, ефективності прийняття рішень в стресових умовах, ефективності у відновленні психологічної та фізичної безпеки, вміння регулювати власну поведінку, впливати на навколишніх, сприяти регуляції навчальної діяльності в стресових умовах тощо.

За твердженням науковців, постійне зростання стресогенних чинників, зумовлених непередбачуваністю зовнішніх обставин, в першу чергу впливає на представників професій типу «людина-людина». У вимірі педагогічної професії це спонукає до пошуків ефективних механізмів та засобів формування таких компетенцій майбутніх учителів, як гнучкість та адаптивність, вміння швидко усвідомлювати емоційні фактори та ефективно впливати на них. Останнє потребує високого рівня самоусвідомленості та

рефлексії. Не випадково згаданий нами вище професійний стандарт сучасного вчителя серед переліку ключових компетенцій передбачає емоційно-етичну, психологічну та рефлексивну, які є засадами формування інших важливих професійних компетентностей, зокрема педагогічного партнерства.

З огляду на це, тематика копінгу та стрес-долаючих стратегій у вимірі професійної спрямованості спеціалістів активно досліджується як зарубіжними так і вітчизняними авторами [71; 7].

Згідно з дослідженнями копінг-поведінки, високий рівень емоційного інтелекту є запорукою успіху в подоланні стресу, адже він значно знижує ризик звернення до деструктивних, переважно агресивних або уникаючих стратегій. Високий рівень емоційного інтелекту зумовлює зазвичай вибір більш адаптивних способів поведінки та стратегій. Натомість недостатньо розвинутий емоційний інтелект не дозволяє людині адекватно оцінити, зрозуміти й керувати своїми та чужими емоціями. Як результат, перевага надається більш примітивним і деструктивним копінг-стратегіям, обумовленим механізмами психологічного захисту. Низка досліджень пов'язує високий рівень емоційного інтелекту зі здатністю протиставляти стресу ефективні проблемно-орієнтовані стратегії, що вважаються найбільш адаптивними. Водночас, низький рівень емоційного інтелекту пов'язують більше зі стратегіям подолання, спрямованими на емоційне відреагування та уникнення вирішення проблем [103].

Згідно з методикою «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, такі базисні стрес-долаючі стратегії як «стратегія вирішення проблем», «стратегія пошуку соціальної підтримки», «стратегія уникнення», відображають їх міжособистісний, особистісний, а також діяльнісно-мотиваційний виміри. Відповідно до методики, «стратегія розв'язання проблем», що є найбільш раціональною та адекватною в стресовій ситуації, пов'язана з дією, спрямованою на розуміння ситуації, її аналіз та пошук оптимального рішення шляхом розгляду можливих альтернатив, а також плануванням та поетапним подоланням існуючих перешкод. Стрес-долаюча стратегія «уникнення»

орієнтує поведінку людини на відновлення емоційного благополуччя за рахунок спроб уникнути будь-якої взаємодії з існуючою проблемою. Така стратегія спрямована на зменшення напруги, зниження емоційного компоненту дистресу для зміни самої ситуації. «Стратегія пошуку соціальної підтримки» відображає активну поведінкову стратегію [79]. Загалом таку стратегію застосовують для ефективного вирішення проблем, через пошук підтримки друзів, родичів та рідних у складних життєвих обставинах без зміни себе та ситуації, що склалася. Н. Завадська включає соціальну підтримку до інтерперсональної складової адаптаційного потенціалу особистості [19]. Одним з чинників, що спонукає до активного використання індивідом ефективних стрес-долаючих стратегій, є позитивна структура мотивації, що передбачає переважання у поведінці мотивації досягнення успіху над уникненням невдачі та стимулює бажання вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти.

На сучасному етапі дослідження емоційного інтелекту активно розробляють теми суб'єктивного благополуччя вчителя [146], профілактики емоційного вигорання та професійно-особистісного зростання [37; 14; 28] тощо. Згідно з цими дослідженнями емоційний інтелект розглядають як фактор підвищення рівня суб'єктивного благополуччя вчителя, відповідно привертаючи увагу до його розвитку у період навчання, як передумови успішності майбутньої професійної діяльності вчителя. Такий погляд на специфіку професії вчителя початкових класів виводить на перший план питання резильєнтності, адаптивності та стресостійкості. Відповідно до сучасних досліджень ефективність впливу на процеси адаптації та резильєнсу залежить від вміння зберігати та налаштовувати ресурсний психологічний стан, обирати та активувати ефективні стратегії стресоподолання, що безпосередньо пов'язані з адаптаційною та стресозахисною функціями емоційного інтелекту.

К. Пилипенко, досліджуючи питання резильєнтності та ресурсів адаптації вчителів, розглядає емоційний інтелект як предиктор емоційного

благополуччя, що не лише сприяє розвитку особистісного потенціалу, а й готує майбутніх учителів до динамічних процесів у системі освіти й суспільстві загалом [57]. Схожі тенденції прослідковуються у дослідженнях Г. Гандзілевської, Ю. Плиски, О. Шершньової, С. Штурхецького, Т. Ширяєвої, А. Гільман, які вивчають емоційну стійкість майбутніх педагогів у вимірі саногенного підходу, у контексті бар'єрів та ресурсів на шляху до професійного успіху майбутніх учителів [14]. Досліджуючи шляхи розвитку саногенного мислення студентської молоді, А. Гільман визначає саморегуляцію, як один з основних критеріїв готовності студентів до професійної діяльності [15].

З числа українських досліджень розвитку саморегуляції педагогів у складних умовах професійної діяльності та буденних ситуаціях, визначаємо праці щодо саморегуляції студентів [110; 32; 42; 44; 58; 72].

Розглядаючи питання захисту психологічного здоров'я вчителів, А. Кіясь зазначає, що професія педагога за своїми особливостями, зазвичай, вважається стресонебезпечною, що потребує формування значних психоемоційних компетенцій, зокрема здатності до формування та застосування у стресових ситуаціях відповідних стрес-долаючих стратегій [32].

Підсумовуючи, зазначимо, що емоційний інтелект, як важлива складова професійних компетенцій майбутніх учителів початкових класів, з позиції різних його концепцій, визначає розвиток професійних емоційних компетентностей, зазначаючи важливість розмежування у їх структурі особистісних якостей та міжособистісних взаємин, як важливих сфер життєдіяльності вчителя.

Відповідно до різних концепцій та моделей емоційного інтелекту, звернення до його особистісного та міжособистісного виміру відображає дуальну природу людини як відкритої системи, що перебуває під впливом факторів взаємообміну із навколишнім середовищем. Емоційний інтелект майбутнього вчителя розглядаємо як важливий особистісний ресурс

професійного становлення, що зумовлює здатність до досягнення успіху у професійній та особистісній сферах.

Структура емоційних компетентностей майбутніх учителів початкових класів обумовлює реалізацію емоційно-етичної, психологічної, інклюзивної, здоров'язберезувальної, рефлексивної, а також функції педагогічного партнерства. До актуальних стратегій розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів визначаємо вплив на структурні компоненти, що реалізують інтерпретаційну, адаптивну, та стресозахисну функцію емоційного інтелекту та є провідними у реалізації професійних завдань вчителів початкових класів у їх майбутній професійній діяльності.

На основі проведеного теоретичного аналізу нами запропоновано *концептуально-динамічну модель* формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики, розроблену на підставі діяльнісно-особистісного, когнітивного та компетентнісного підходів (Рис.1.2).

Концепція представленої моделі полягає в максимально ефективному використанні впливу музики на формування структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту студентів, а відтак, сприяння їх особистісному та професійному розвитку. Концептуально-динамічна модель містить такі блоки: цільовий, структурно-функціональний, операціональний, діагностичний.

Остаточною метою застосування музичних засобів для формування емоційного інтелекту студентів є сприяння їх професійному та особистісному розвитку шляхом інтеграції впливу на рівень розвитку структурно-функціональних компонентів, підвищення готовності студентів до застосування засобів музики у професійній діяльності та для саморозвитку, формування мотивації використання музичних засобів для оптимізації копінг-ресурсів для подолання стресу.

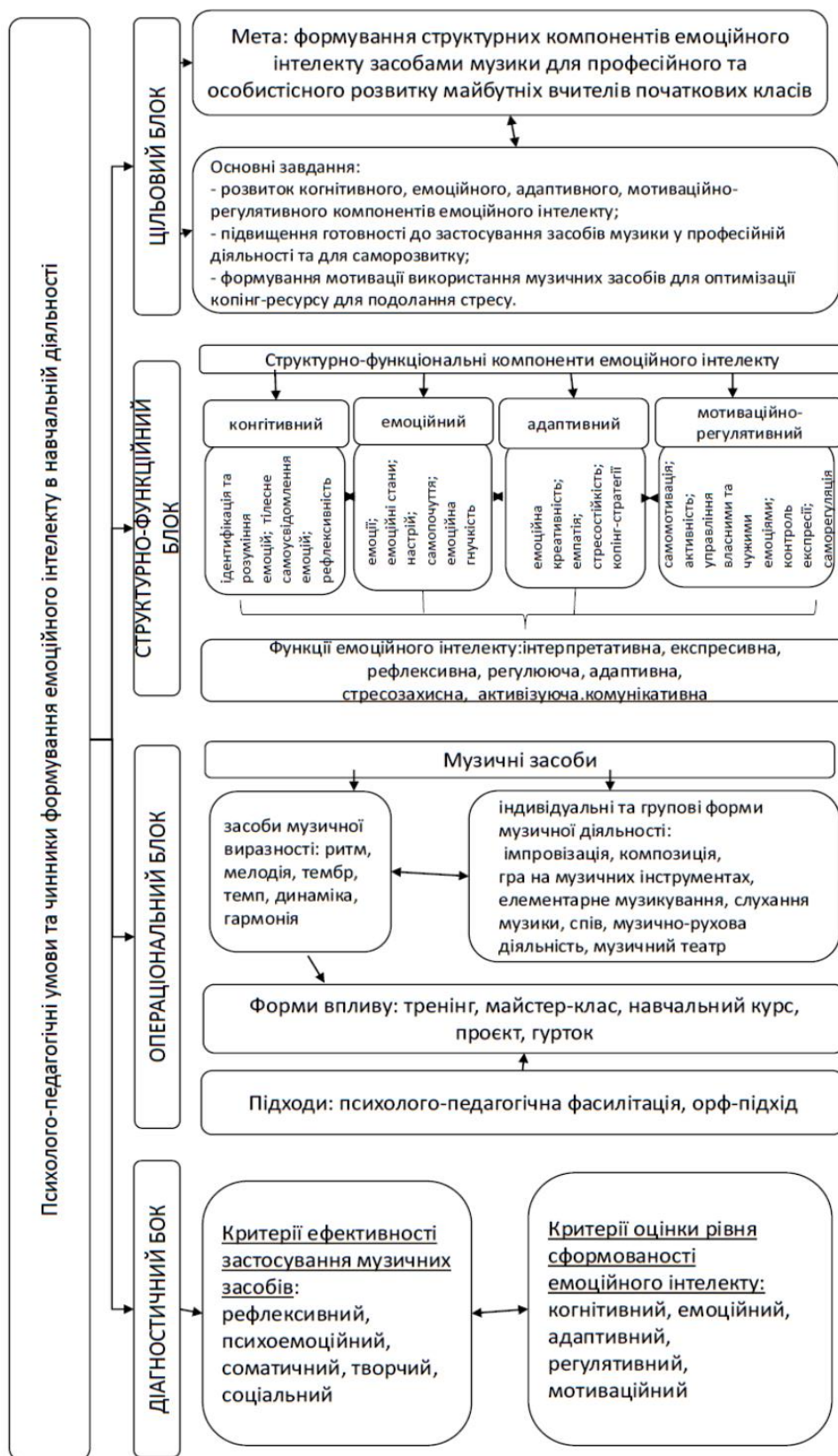


Рис. 1.2 Концептуально-динамічна модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики

Структурно-функціональний компонент моделі містить визначені компоненти та функції емоційного інтелекту. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що у різних публікаціях ці структурні компоненти мають неоднакові назви, а також до них включають різні показники відповідно до предмету дослідження. Однак, важливо, що кожен компонент забезпечує виконання певних функцій, які в сукупності, у вимірі навчально-професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів, є передумовою успішності професійної діяльності, міжособистісної взаємодії, особистісного зростання, їх задоволеності навчанням та життям.

Операціональний блок моделі містить визначені групи музичних засобів: засоби музичної виразності (ритм, мелодія, тембр, темп, динаміка, гармонія), а також індивідуальні та групові форми музичної діяльності (імпровізація, композиція, гра на музичних інструментах, елементарне музикування, слухання музики, спів, музично-рухова діяльність, музичний театр). Основними формами застосування музичних засобів у нашій програмі є: тренінгові заняття, майстер-класи з активного музикування за методикою орф-підходу, навчальний курс “Орф-педагогіка”, групові навчальні проєктні завдання, творчий гурток орф-оркестр.

Ефективність використання засобів музики під час втілення програми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів будемо розуміти як відповідність досягнутих результатів встановленим критеріям, що описують його динаміку, які представлені у діагностичному блоці моделі: когнітивному, емоційному адаптивному, регулятивному, мотиваційному. Доцільність застосування форм, методів, змісту музичних засобів визначається критеріями: рефлексивний, психоемоційний, соматичний, творчий, соціальний.

Концептуально-динамічна модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів розгортається в системі відповідних психолого-педагогічних умов та чинників (особистісних, індивідуально-психологічних, когнітивних, соціальних, психолого-педагогічних). У

результаті теоретичного аналізу до психолого-педагогічних умов формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів включасмо: врахування цілей та завдань діяльності вчителя початкових класів, суспільних запитів, а також вимог професійних стандартів вчителів початкових класів щодо професійних компетентностей, в основі формування яких є емоційний інтелект, залучення студентів до спільної групової діяльності, активізація рефлексії, формування готовності студентів до використання музичних засобів у особистому житті та самореалізації у професії; формування вмінь та знань щодо використання музичних засобів як копінг-ресурсів для подолання стресу.

Висновки до розділу 1

Відповідно до результатів теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження емоційного інтелекту, нами встановлено, що його значення у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів стосується не тільки формування їх професійно-необхідних компетенцій та якостей, але є вагомим чинником успіху майбутньої професійної педагогічної діяльності в сучасних умовах дії потужних стресових факторів та забезпечення сприйняття складних соціальних змін.

Уточнено й доповнено поняття емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів як інтегрально-ієрархічної структури когнітивного, емоційного, адаптаційного та мотиваційно-регулятивного компонентів, яка забезпечує реалізацію внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, є основою формування професійних компетентностей, сприяє успішному задоволенню індивідуальних, соціальних та професійних потреб.

Виокремлено структурно-функційні компоненти емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів: когнітивний, емоційний, адаптаційний та мотиваційно-регулятивний.

Зазначено, що реалізація функцій емоційного інтелекту (інтерпретативна, експресивна, рефлексивна, регулююча, адаптивна, стресозахисна, активізуюча) у вимірі навчально-професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів становить передумову успішності та ефективності професійної діяльності, міжособистісної взаємодії, особистісного зростання, задоволеності навчанням та життям.

Здійснено диференціацію чинників розвитку емоційного інтелекту на особистісні (вік, стать, особистісні риси), когнітивні (рефлексія та метакогнітивний моніторинг емоційних процесів), індивідуально-психологічні (емоційний досвід), соціальні (соціальний та професійний досвід), психолого-педагогічні.

У системі психолого-педагогічних умов *визначено* групу критеріїв ефективності впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів: соматичний, рефлексивний, психоемоційний, творчий, соціальний, що є основою для конструювання заходів формувального впливу.

Встановлено, що засоби музики здійснюють потужний вплив на розвиток емоційного інтелекту студентів, за рахунок якісного збагачення емоційного досвіду, який є запорукою ефективного подолання стресових ситуацій, джерелом загального рівня задоволення життям та професійної успішності.

Сконструйовано концептуально-динамічну модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, яка склала методологічну основу для планування подальшого експериментального дослідження психологічних особливостей формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

У другому розділі описано програму, методи та організацію експериментального дослідження, представлено та проаналізовано результати констатувального та формувального етапу експерименту. Відповідно до результатів констатувального експерименту розроблено програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики, верифікацію якої було здійснено на формувальному етапі.

2.1. Опис вибірки та обґрунтування методів експериментального дослідження

Експериментальне дослідження було побудоване на основі концептуально-динамічної моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики, представленої у попередньому розділі.

Метою експериментального дослідження було виявити динамічні закономірності формування його структурно-функційних компонентів за умови впливу засобів музики, а також встановити динаміку готовності студентів використовувати музично-рухові інтервенції для реалізації професійних завдань і саморозвитку та для актуалізації копінг-ресурсів.

Експериментальне дослідження було проведено у три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний), кожен з яких мав свої завдання. Констатувальний етап було проведено на початку першого семестру 2021-2022 навчального року. Формувальний експеримент тривав упродовж двох семестрів 2021-2022 навчального року. Контрольний зріз було здійснено

наприкінці 2 семестру 2021-2022 року. Схематична структура дослідження представлена на рисунку 2.1.

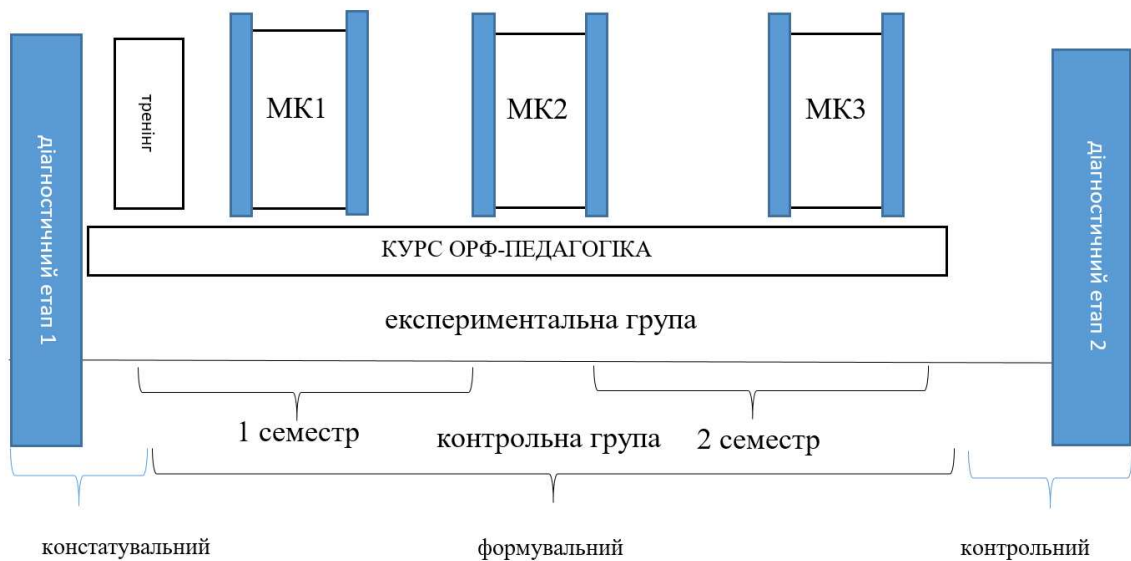


Рис. 2.1 Структура експериментального дослідження

У таблиці 2.1. представлено підібраний психодіагностичний інструментарій для діагностики рівнів розвитку структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту.

Таблиця 2.1

Діагностичний інструментарій для вивчення динаміки розвитку структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту студентів

Структурно-функціональні компоненти ЕІ	Методики для діагностики
когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - шкала “Розуміння емоцій”, субшкали “Міжособистісне розуміння”, “Внутрішньоособистісне розуміння” методики ЕмІН в українській адаптації О. Верітової; - шкали “Емоційна обізнаність”, “Розпізнавання емоцій інших людей” методика Н.Холла; - шкала Лайкерта “Легкість/важкість оцінки власного психоемоційного стану”; - шкала Лайкерта “Легкість/важкість оцінки рухової активності”.

Продовження таблиці 2.1

емоційний	<ul style="list-style-type: none"> - емоційна неригідність за шкалою “Управління своїми емоціями” методики Н. Холла; - методика оцінки функціонального стану САН; - методика «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера (STAI).
адаптивний	<ul style="list-style-type: none"> - методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (CSD); - шкала “Емпатія” методики Н. Холла; - авторська анкета “Визначення оптимальних музичних засобів для втілення особистісних копінгів у подоланні стресу”.
мотиваційно-регулятивний	<ul style="list-style-type: none"> - шкала “Управління емоціями”, субшкали “Управління власними емоціями”, “Управління емоціями інших людей”, “Контроль експресії”; - шкала “Самомотивація” методики Н. Холла; - шкала “Активність” за методикою оцінки функціонального стану САН; - авторська анкета “Готовність майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку”.

У констатувальному експерименті на різних етапах дослідження взяли участь 349 студентів 1-4 курсів спеціальності «Початкова освіта» Національного університету “Острозька академія”, Вінницького державного педагогічного інституту ім. Коцюбинського та Волинського Національного університету ім. Лесі Українки. Серед опитаних респондентів 348 осіб жіночої статі, 1 особа чоловічої статі, віком від 17 до 21 року. На формуальному та контрольному етапах експерименту взяли участь 23 студенти спеціальності «Початкова освіта» Національного університету “Острозька академія” 1-3 курсів, які склали експериментальну групу (ЕГ) та 22 студенти спеціальності «Початкова освіта» 1-3 курсів Вінницького державного педагогічного інституту ім. Коцюбинського, які склали контрольну групу (КГ).

Завданням констатувального етапу експериментального дослідження було визначити загальний рівень розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкових класів та особливості структурних взаємозв'язків між його внутрішньоособистісним та міжособистісним компонентами, а також

встановити рівень їхньої готовності до використання музичних засобів у професійній діяльності, для саморозвитку.

Для здійснення завдань першого етапу дослідження були використані такі методики:

- психодіагностична методика ЕМІН в українській адаптації О. Верітової та методика «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та його структурних компонентів;

- методику «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (CSI);

- методику «Шкала ситуативної та особистісної тривоги» Спілбергера (STAI) для визначення рівня тривоги;

- авторська анкета «Готовність майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку».

Для перевірки ефективності впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту було здійснено констатувальне вимірювання розвитку його структурно-функційних компонентів. Для здійснення аналізу внутрішньоособистісного та міжособистісного компонентів емоційного інтелекту був застосований опитувальник ЕМІН в українській адаптації О. Верітової [12].

Відповідно до методики ЕМІН складовими внутрішньоособистого емоційного інтелекту є усвідомлення, управління та контроль експресії. Згідно з методикою категорія *усвідомлення власних емоцій* передбачає визначення міри розвиненості функції розпізнавання власних емоцій, здатності до рефлексії та вербалізації щодо власних емоцій та емоційних станів. Категорія *управління власними емоціями* передбачає визначення міри розвиненості здатності викликати та підтримувати бажані емоції, а категорія *контроль експресії* відображає міру розвиненості здатності контролювати прояв своїх емоцій. Міжособистісний компонент визначає ступінь здатності респондентів до розуміння та розпізнавання чужих емоцій та управління ними.

Згідно з методикою, основні шкали опитувальника відображають здатність респондентів до розуміння та керування емоціями, відтак можна визначити міру збалансованості між внутрішньоособистісним (ВЕІ) та міжособистісним (МЕІ) компонентами у загальній структурі емоційного інтелекту (ЗЕІ) майбутніх вчителів.

Аналіз результатів згідно з методикою передбачав розподіл та інтерпретацію даних за основними шкалами й субшкалами (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл шкал та субшкал згідно з методикою ЕМІН в українській адаптації О. Верітової

Основні шкали	Субшкали
МЕІ - міжособистісний емоційний інтелект	МР - розуміння чужих емоцій
	МУ - управління чужими емоціями
ВЕІ-внутрішньоособистісний емоційний інтелект	ВР - розуміння власних емоцій
	ВУ-управління власними емоціями
	ВЕ - контроль експресії
РЕ - розуміння емоцій	МР - розуміння чужих емоцій
	ВР - розуміння власних емоцій
УЕ - управління емоціями	МУ - управління чужими емоціями
	ВУ -управління власними емоціями
	ВЕ - контроль експресії

Для діагностики емоційного інтелекту також була застосована методика *Тест емоційного інтелекту Н. Холла*. Методика призначена для виявлення здібності особистості до розуміння відносин, презентованих в емоціях і керування своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Методика містить 30 тверджень і п'ять шкал: шкала 1 – “Емоційна обізнаність”; шкала 2 – “Управління своїми емоціями” (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість); шкала 3 – “Самотивація” (довільне керування своїми емоціями); шкала 4 – “Емпатія”; шкала 5 – “Розпізнавання емоцій інших людей” (уміння впливати

на емоційний стан інших). Згідно з методикою, респонденти вказують ступінь своєї згоди/незгоди із запропонованими висловлюваннями.

Недоліками використаних методик були їх обмеження щодо об'єктивності отриманих даних на основі особистісних суджень, що застосовують представлені методики. Загалом тести у формі завдань є більш об'єктивними, оскільки респондент не може самовільно завищити показники. Самоопитувальники передають вимірювальну властивість через призму самооцінювання та самопрезентації досліджуваного. Кожен підхід до вимірювання ЕІ може впливати на достовірність тесту: об'єктивні тести не досліджують відмінних від інтелекту здібностей, а також роблять незначний внесок для передбачення його соціальної ефективності [2].

Дослідження емоційного інтелекту у вимірі копінг-поведінки майбутніх учителів початкових класів обумовлено результатами представлених у науковій психологічній літературі даних, які свідчать, що високий емоційний інтелект дозволяє краще справлятися зі стресом, ставитись більш позитивно до стресової ситуації, є детермінантою традиційно більш адаптивних стратегій і способів поведінки, знижує ризик звернення до деструктивних (агресивних) або уникаючих стратегій [23; 7]. Недостатньо розвинутий емоційний інтелект не дозволяє людині адекватно оцінити, зрозуміти й керувати своїми та чужими емоціями. Як результат, особистість надає перевагу більш примітивним і деструктивним копінг-стратегіям або використовує механізми психологічного захисту [40]. Більше того, як зазначено в статті А. Морадіа та співавторів [152], такі дослідники емоційного інтелекту, як Бар-Он та Парлір вважають, що управління стресом і здатність до адаптації є основними елементами емоційного інтелекту. Фактично, емоційний інтелект - це здатність створювати позитивні наслідки у відношенні до себе та інших. Як механізм подолання, емоційний інтелект може полегшити стрес і може використовувати ефективний самоконтроль.

Для визначення провідних копінг-стратегій студентів застосовано методику «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (CSI). Методика

містить 33 особистісних судження, призначених для визначення домінуючих копінг-стратегій особистості. Теоретичним підґрунтям методики є розподіл поведінки в умовах сильного стресу на три категорії: стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення.

Для дослідження особливостей вибірки щодо розподілу рівнів особистісної та ситуативної тривоги було застосовано «*Шкалу ситуативної та особистісної тривожності*» Спілбергера (STAI). Методика включає в себе 40 особистісних суджень, 20 з яких призначені для визначення рівня ситуативної тривожності (СТ) та 20 – для визначення особистісної тривожності (ОТ). Згідно з методикою, отримані бали розподілено за шкалою, результати якої відображали низький (<30 балів), середній (31-45 балів) та високий рівень тривожності (>45 балів). Дослідження емоційного інтелекту у вимірі рівнів тривоги майбутніх учителів початкових класів обумовлено, з одного боку, особливістю професії педагогів, яка є більшою мірою соціономною, а також результатами представлених у науковій психологічній літературі даних щодо індивідуально-психологічних особливостей емоційного інтелекту майбутніх учителів з різним рівнем особистісної тривожності. Зокрема, у дослідженні Ю. Черножук за допомогою кореляційного аналізу було доведено, що зв'язки між параметрами емоційного інтелекту та тривожності мають виключно від'ємний характер. Було з'ясовано, що особи з низьким рівнем тривожності мають суттєві переваги порівняно з «високотривожними». Зокрема, «вони краще розпізнають та усвідомлюють власні емоції, розуміють їх причини, вербально описують їх. Вони мають потребу управляти своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані, можуть контролювати зовнішні прояви своїх емоцій тощо. Вони здатні до кращого розуміння також і чужих емоцій та управління ними, розуміння емоційного стану іншої людини за зовнішніми проявами її емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу), більш чуйні до внутрішніх станів інших людей, здатні викликати у них ті чи інші емоції,

знижувати інтенсивність небажаних емоцій і можливо, схильні до маніпулювання людьми” [85].

Методики для діагностики надавалися студентам онлайн через електронну пошту з доступом на Google диск.

Вивчення готовності майбутніх учителів початкової школи до використання музичних засобів у професійній діяльності а також для саморозвитку, здатність визначити пріоритетні цілі та завдання щодо використання музики освітньому середовищі та для саморозвитку здійснювалося за допомогою авторської анкети, яка містила 25 відкритих та закритих питань (Додаток А).

Формувальний етап експериментального дослідження було реалізовано упродовж 2021-2022 навчального року. Завданням формувального етапу експериментального дослідження було визначити психологічні особливості динаміки когнітивного, емоційного, адаптивного, мотиваційно-регулятивного компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів у результаті реалізації програми формування емоційного інтелекту засобами музики, а також зміни рівня їхньої готовності до використання музичних засобів у професійній діяльності, саморозвитку та для актуалізації копінг-ресурсів з метою подолання стресу.

Для проведення формувального етапу експерименту було сформовано експериментальну групу зі студентів 1-3 курсів спеціальності «Початкова освіта» Національного університету «Острозька академія» у складі 23 здобувача віком від 17 до 21 року, з них – 22 дівчини, 1 хлопець. Контрольною групою було обрано групу студентів 1-3 курсів Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського у складі 22 здобувача віком від 17 до 21 року, з них – 22 дівчини.

До початку реалізації формувального експерименту на початку першого навчального семестру було проведено 1-й діагностичний зріз, в результаті якого було встановлено, що експериментальна (ЕГ) та контрольна групи (КГ) не відрізняються на статистично значимому рівні (за точним критерієм

Фішера) за розвитком визначених нами складових емоційного інтелекту та за рівнем готовності використання музичних засобів у професійній діяльності, саморозвитку та для актуалізації копінг-ресурсів з метою подолання стресу. Другий контрольний зріз було проведено в кінці другого навчального семестру після двох тижнів по завершенні формувального експерименту.

Програма формувального впливу на емоційний інтелект за допомогою музичних засобів містила такі змістові компоненти:

- 1) *тренінг з розвитку емоційного інтелекту “Музика та емоції”* (загальний обсяг 6 год.: по 2 год. на одне заняття);
- 2) *майстер-класи з активного музикування за методикою орф-підходу “Музика взаємо-дії”* (загальний обсяг 6 год.: 3 майстер-класи по 2 год.);
- 3) прослуховування у першому семестрі студентами ЕГ *навчального курсу “Орф-педагогіка”* (16 годин лекційних, 14 годин практичних, 2 годин модуль у формі проєктного завдання);
- 4) участь студентів ЕГ в *творчому гуртку “Орф-оркестр”* упродовж навчального року (30 год, 3 проєкти по 15 год).

Більш детальний опис змісту реалізованих нами заходів буде представлено у підрозділі 3.2.

Для здійснення завдань формувального експерименту були використані такі методики:

- Методика оцінки функціонального стану САН на основі якої здійснювалась експрес-оцінка стану досліджуваних до та після музичної інтервенції. За допомогою вимірювальних шкал методики здійснено фіксацію змін самопочуття, настрою та загальної активності респондентів на початку та наприкінці майстер-класу [63];
- 5-бальна шкала Лайкерта *“Рівень легкості/важкості оцінки власного психоемоційного стану”*;
- 7-бальна шкала Лайкерта *“Самооцінка рухової активності”*, розроблена згідно з Лабан-Бартенієфф, застосовувалась для фіксації змін

суб'єктивного рівня відчуттів щодо важкості/легкості визначення параметрів власного руху за категоріями Час, Вага, Простір та Потік;

- 5-бальна шкала Лайкерта *“Рівень легкості/важкості оцінки рухової активності”*;

Методика оцінки функціонального стану САН містить тридцять пар протилежних характеристик, за допомогою яких досліджувані оцінювали себе на момент проходження тесту. Кожна пара – це шкала, на якій потрібно було зазначити ступінь вираженості певної характеристики свого стану. Згідно з методикою САН, *самопочуття* – це комплекс суб'єктивних відчуттів, що відображають ступінь фізіологічної та психологічної комфортності стану людини, напрям думок, почуттів тощо; *активність* є динамічною характеристикою щодо взаємодії людини з навколишнім середовищем (за цим параметром людина може бути інертною, пасивною, спокійною, ініціативною, активною тощо); *настрій* – порівняно тривалі, стійкі стани людини, які можна подати як: 1) емоційний фон (піднесений, пригнічений), тобто бути емоційною реакцією на безпосередні наслідки конкретних подій, на їх значення для суб'єкта в контексті загальних життєвих планів, інтересів і очікувань; 2) як стан (нудьга, сум, туга, страх, захопленість, радість, захоплення та ін.). Настрій, на відміну від почуттів, завжди спрямований на той чи той об'єкт і проявляється в особливостях емоційного відгуку людини на будь-які дії.

5-бальна шкала Лайкерта *“Рівень легкості/важкості оцінки власного психоемоційного стану”* містила запитання щодо важкості/легкості визначення власних психоемоційних параметрів на момент тестування, та була застосована для визначення динаміки рівня усвідомлення респондентами власного емоційного стану у формі шкали Лайкерта (Додаток Б).

7-бальна шкала Лайкерта *“Самооцінка рухової активності”*, розроблена згідно з Лабан-Бартенієфф, базувалась на дослідженні чотирьох факторів категорії Зусилля, що відображає якісні характеристики рухових параметрів згідно з методикою Лабан-Бартенієфф (LBMA) Згідно з теорією Р. Лабана рух

людини відображає певні аспекти її особистості, а фактори категорії Зусилля є основними засобами прояву усвідомлених і неусвідомлених внутрішніх імпульсів та енергії в русі [83]. Згідно з методикою, категорія Зусилля містить чотири підкатегорії (фактори зусиль), кожна з яких має дві протилежні полярності: Потік (вільний - зв'язаний), Час (сповільнений - прискорений), Вага (важка - легка), Простір (звужений - розширений). Згідно з методологічною основою, системи форм та зусиль Лабан/Бартенієфф (LBMA) рух розглянуто як багатофакторний феномен, що вміщує в собі ставлення людини як до самої себе, так і до навколишніх. Зазначено, що рух відображає відповідну тілесну організацію на основі поєднання численної кількості динамічних параметрів. Система форм та зусиль Лабан/Бартенієфф дозволяє розпізнавати та ідентифікувати комбінації різних змінних, за рахунок яких один і той самий жест може інтерпретуватись як сильний та вагомий, або ж слабкий та невпевнений. Згідно з М. Норт виділено властивості, пов'язані такими підкатегоріями: «Простір – Увага», «Вага – Намір», «Час – Рішення», «Потік – Точність», [110]. Згідно з методикою судження респондентів щодо якісних характеристик тілесних відчуттів, відображені у полярностях за кожною з підкатегорій, та визначають показники, нижчі за 4 бали, як ступінь наближення до характеристики руху, позначеної як (-), а показники вищі за 4 бали характеризують тенденцію наближення характеристики руху до позначеної як (+) (Додаток В).

5-бальна шкала Лайкерта *“Рівень легкості/важкості оцінки рухової активності”* для відображення рівня важкості/легкості визначення власних рухових параметрів використано шкалу Лайкерта, зокрема показники «дуже важко» – 5 балів, «важко» – 4 бали, «помірно важко» – 3 бали, «не важко» – 2 бали, «легко» – 1 бал (Додаток Г).

Контрольний етап експерименту було проведено в кінці другого семестру 2021-2022 навчального року. *Завданням контрольного етапу експерименту було:*

1) порівняти динаміку формування компонентів емоційного інтелекту у двох експериментальних групах: (ЕГ) – в умовах реалізації програми формувального експерименту з застосуванням музичних засобів під час навчально-професійної підготовки вчителів початкових класів за спеціальністю “Початкова освіта” і (КГ) – в звичайних умовах реалізації освітньої програми за спеціальністю “Початкова освіта” студентів 1-3 курсів.

2) порівняти динаміку готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів для реалізації професійних завдань і для саморозвитку та для актуалізації копінг-ресурсів з метою подолання стресу.

3) визначити рівень готовності майбутніх учителів до використання музичних засобів як копінг-ресурсу для подолання стресу. Для визначення було застосовано *авторську анкету* “Визначення оптимальних музичних засобів для втілення особистісних копінгів у подоланні стресу”, де студентам потрібно було обрати музичні засоби по відношенню до особистісних стратегій стресоподолання (7 музичних технік, 7 особистісних стратегій)(Додаток Д).

Отримані дані та обчислення були опрацьовані за допомогою програм Excel та IBM SPSS Statistics 20. Для обробки даних використовували такі математико-статистичні методи: перевірка за критерієм узгодженості Фішера, t-критерій Стьюдента (для пошуку статистично значимих відмінностей), коефіцієнти рангової кореляції Спірмена (для визначення тісноти зв'язків між змінними) та лінійної кореляції Пірсона (для вимірювання ступеня лінійної залежності між двома змінними тощо).

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального етапу емпіричного дослідження

Як було нами вказано в підрозділі 2.1, психодіагностика загального рівня емоційного інтелекту студентів - майбутніх учителів початкових класів

та дослідження характерних зв'язків у його компонентній структурі здійснювалася згідно з методикою ЕМІН в українській адаптації О.Верітової, а також тестом емоційного інтелекту Н. Холла.

За методикою ЕМІН результат передбачав сумування даних опитування за 4 основними шкалами та 5 субшкалами. Відповідно було визначено: загальний показник рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ), за яким респондентів розподілено на 5 підгруп: із дуже низьким, низьким, середнім, високим та дуже високим рівнями загального емоційного інтелекту (ЗЕІ). Результати відсоткового розподілу респондентів, що відображені на рисунку 2.2, загалом підтверджують описані в науковій літературі тенденції, вказуючи на недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту серед майбутніх учителів початкових класів.

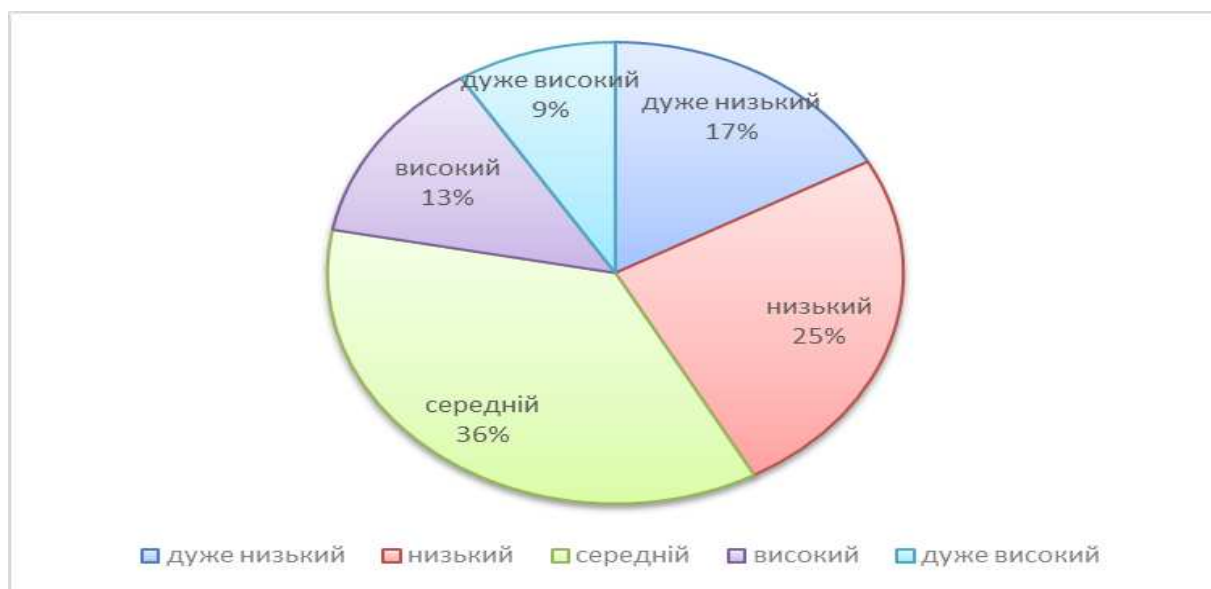


Рис. 2.2 Відсотковий розподіл показників загального рівня емоційного інтелекту в вибірці відповідно до методики ЕМІН

Найбільшою виявилась частка респондентів із середнім рівнем розвитку загального емоційного інтелекту (36% респондентів), а також із низьким рівнем (25% респондентів). Високий рівень емоційного інтелекту притаманний для 13% респондентів, дуже низький рівень відмічено в 17%. Найменшою у вибірці є частка респондентів з дуже високим рівнем розвитку

емоційного інтелекту (9% опитаних). Звертає увагу значна частка респондентів із низьким та дуже низьким рівнем загального емоційного інтелекту - разом 42%.

Середній показник загального емоційного інтелекту (ЗЕІ) – 87,48 балів, що відповідає середньому рівню. Подібні значення спостерігаємо і за окремими шкалами. Так, середні показники міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту становлять відповідно – 44,33 та 43,15 бали, що відповідає середньому рівню.

Значних відмінностей не спостерігається і окремо в здатності розуміти емоції і управляти ними. Середні показники за даними шкалами становлять відповідно – 42,78 та 44,70 бали, що теж знаходиться в межах середнього рівня.

Ступінь вираженості окремих складових емоційного інтелекту також відповідає середнім значенням. До них належать:

- контроль експресії – здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій (ВЕ). Середній показник за цією субшкалою становить 10, 86 балів, що відповідає середньому рівню;

- здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміки, жестикуляції, звучання голосу) та чутливість до внутрішніх станів інших людей (МР). Середній показник за цією субшкалою становить 24,71 балів, що відповідає середньому рівню;

- управління чужими емоціями, здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, зокрема, знижувати інтенсивність небажаних емоцій (МУ). Середній показник за цією субшкалою становить 19,63 балів, що відповідає середньому рівню;

- розпізнавання та ідентифікація власних емоцій, розуміння їх причин, можливість вербального опису (ВР). Середній показник за цією субшкалою становить 18,08 балів, що відповідає середньому рівню;

- середній показник за субшкалою ВУ – здатність та потреба керувати своїми емоціями, викликати у себе та підтримувати бажані емоції й тримати

під контролем небажані становить 14,21 балів, що відповідає середньому рівню.

У таблиці 2.3 відображені середні значення показників за основними шкалами та субшкалами емоційного інтелекту у відповідності до рівнів загального емоційного інтелекту.

Аналіз середніх показників за основними шкалами MEI, BEI, PE, UE та субшкалами MP, MU, BP, BU, VE вказує на їх поступове зростання у міру зростання середнього показника ЗЕІ.

Порівняльний аналіз двох груп респондентів, із дуже високим та дуже низьким рівнями ЗЕІ показує, що найбільші розбіжності простежуються за показниками шкали BEI ($M_{dif} = 29,19$ б.), шкали UE ($M_{dif} = 26,24$ б.), шкали PE ($M_{dif} = 24,37$ б.) та шкали MEI ($M_{dif} = 21,42$ б.).

Таблиця 2.3

Середні показники шкал та субшкал емоційного інтелекту за методикою ЕмІН, (n=110)

Шкали та субшкали	$M_{dif} 1$	$M_{dif} 2$	$M_{dif} 3$	$M_{dif} 4$	$M_{dif} 5$
	(дуже низький рівень ЗЕІ)	(низький рівень ЗЕІ)	(середній рівень ЗЕІ)	(високий рівень ЗЕІ)	(дуже високий рівень ЗЕІ)
	Частка респондентів - 17%	Частка респондентів - 25%	Частка респондентів - 36 %	Частка респондентів - 13%	Частка респондентів - 9%
ЗЕІ	64,89	74,52	86	96,5	115,5
MEI	35,68	38,48	43,18	47,21	57,1
BEI	29,21	36,04	42,83	49,29	58,4
PE	31,63	37,74	42,43	46,14	56
UE	33,26	36,78	43,58	50,36	59,5
MU	15,84	16,56	18,75	21,29	25,7
MP	19,84	21,93	24,43	25,93	31,4
BP	11,79	15,81	18	20,21	24,6
BU	9,68	11,56	13,85	17,07	18,9
VE	7,74	8,67	10,98	12	14,9

Примітка: ЗЕІ – загальний емоційний інтелект, MEI – міжособистісний емоційний інтелект, BEI – внутрішньоособистісний, UE – управління емоціями, PE – розуміння емоцій, MP – міжособистісне розуміння, MU – міжособистісне управління, BP – внутрішньоособистісне, BU – внутрішньоособистісне управління, VE – контроль експресії за методикою ЕмІН

Порівняльний аналіз середніх показників за субшкалами, що утворюють шкалу міжособистісного емоційного інтелекту (MEI) відповідно до різних рівнів ЗЕІ, засвідчив, що у підгрупі респондентів з дуже низьким рівнем ЗЕІ середній показник за шкалою MEI (35,68 б) перебуває на рівні низьких значень, при цьому показник МУ (15,84 б.) також встановлено на рівні низьких значень, у той час як показник МР (19,84 б.) перебуває на рівні дуже низьких значень. Це означає низький рівень здатності респондентів даної підгрупи до управління чужими емоціями, а також до здатності знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Також, згідно з методикою, це може свідчити про схильність до маніпулювання іншими людьми. Водночас найбільші труднощі студенти відчувають із здатністю розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів або інтуїтивно, дуже низький рівень емпатії.

Порівняльний аналіз середніх показників за субшкалами, що утворюють шкалу внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (BEI) відповідно до різних рівнів ЗЕІ, засвідчив, що у підгрупі респондентів з дуже низьким рівнем емоційного інтелекту показник BEI теж перебуває на рівні дуже низьких значень (29,21 б.). При цьому показник субшкали ВР (11,79 б.) – на рівні дуже низьких значень, що свідчить про дуже низьку здатність таких респондентів до розуміння своїх емоцій, до їх розпізнавання та ідентифікації, до їх вербалізації, рефлексування причин їх виникнення. Показник ВУ (9,68 б.) – на рівні дуже низьких значень, що означає дуже низьку здатність респондентів цієї підгрупи до управління власними емоціями, невміння викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані. Показник ВЕ (7,74 б.) перебуває на низькому рівні, що свідчить про низьку здатність до контролю зовнішніх експресивних проявів власних емоцій. Відтак у структурі внутрішньоособистісного інтелекту найбільші труднощі студенти мають з розумінням та управлінням своїми емоціями. Дещо краще студенти оцінюють свій контроль зовнішніх експресивних проявів, однак при дуже низькому рівні розвитку здатностей до управління та розуміння адаптивно-регулятивна функція емоційного інтелекту реалізується неефективно.

Порівняльний аналіз середніх показників за субшкалами, що утворюють шкалу розуміння емоцій (РЕ) відповідно до різних рівнів ЗЕІ, засвідчив, що у підгрупі респондентів з дуже низьким рівнем емоційного інтелекту також дуже низький рівень значень показника РЕ (31,63 б.), який підсумовано з двох субшкал – розуміння емоцій інших МР (19,84 б.), що перебуває на рівні дуже низьких значень, а також розуміння власних емоцій (ВР – 11,79 б.), що також перебуває на рівні дуже низьких значень.

Порівняльний аналіз середніх показників за субшкалами, що утворюють шкалу управління емоціями (УЕ) відповідно до різних рівнів ЗЕІ, засвідчив, що у підгрупі респондентів з дуже низьким рівнем емоційного інтелекту також дуже низький рівень значень показника УЕ (33,26 б.), який підсумовано з трьох субшкал – управління емоціями інших (МУ – 15,84 б.), що перебуває на рівні низьких значень, управління власними емоціями (ВУ – 9,68 б.), що перебуває на рівні дуже низьких значень, а також контроль експресії (ВЕ – 7,74 б.), що перебуває на низькому рівні.

У підгрупі респондентів з середнім рівнем ЗЕІ середній показник за шкалою МЕІ (43,18 б) перебуває на рівні середніх значень, показник МУ (18,75 б.) – на рівні середніх значень. Це означає середній рівень здатності респондентів даної підгрупи до управління чужими емоціями, а також до здатності знижувати інтенсивність небажаних емоцій, нижчу схильність до маніпулювання іншими людьми. Середній показник МР (24,43 б.) перебуває на рівні середніх значень, що свідчить про середній рівень здатності розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів або інтуїтивно, а також про середній рівень емпатії.

Показник за шкалою ВЕІ (42,83 б.) перебуває на рівні середніх значень. При цьому показник субшкали ВР (18 б.) – на рівні середніх значень, що свідчить про середній рівень здатності таких респондентів до розуміння своїх емоцій, до їх розпізнавання та ідентифікації, до їх вербалізації, рефлексування причин їх виникнення.

Показник ВУ (13,85 б.) – на рівні середніх значень, що означає середній рівень здатності респондентів цієї підгрупи до управління власними емоціями, вміння викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Показник ВЕ (10,98 б.) – на рівні середніх значень, що свідчить про середній рівень розвитку здатності до контролю зовнішніх експресивних проявів власних емоцій. Показники за шкалою РЕ (42,43 б.) та за шкалою УЕ (43,58 б.) – на рівні середніх значень, що свідчить про середній рівень розвитку здатності до розуміння та управління власними й чужими емоціями.

У підгрупі респондентів з високим рівнем ЗЕІ середній показник за шкалою МЕІ (57,1 б) перебуває на рівні високих значень, показник МУ (25,7 б.) – на рівні високих значень, що відповідає високому рівню здатності респондентів даної підгрупи до управління чужими емоціями, а також до здатності знижувати інтенсивність небажаних емоцій, а також нижчу схильність до маніпулювання іншими людьми. Середній показник МР (31,4 б.) перебуває на рівні високих значень, що свідчить про високий рівень здатності розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів або інтуїтивно, а також про високий рівень емпатії.

У підгрупі респондентів з високим рівнем ЗЕІ показник за шкалою ВЕІ (58,4 б.) перебуває на рівні високих значень. При цьому показник субшкали ВР (24,6 б.) – на рівні високих значень, що свідчить про високий рівень здатності таких респондентів до розуміння своїх емоцій, до їх розпізнавання та ідентифікації, до їх вербалізації, рефлексування причин їх виникнення.

Показник ВУ (18,9 б.) – на рівні високих значень, що означає високий рівень здатності респондентів цієї підгрупи до управління власними емоціями, вміння викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані. Показник ВЕ (14,9 б.) – на рівні високих значень, що свідчить про високий рівень розвитку здатності до контролю зовнішніх експресивних проявів власних емоцій. Показники за шкалою РЕ (56 б.) та за шкалою УЕ (59,5

б.) встановлений на рівні високих значень, свідчить про високий рівень розвитку здатності до розуміння та управління власними й чужими емоціями.

Згідно з результатами порівняльного аналізу двох підгруп респондентів із низьким та високим рівнем ЗЕІ (Таблиця 2.4), найбільша розбіжність між значеннями середніх показників простежується за шкалою ВЕІ ($M_{\text{dif}} = 29,19$ б.) порівняно зі шкалою МЕІ ($M_{\text{dif}} = 21,42$ б.), а також за шкалою УЕ ($M_{\text{dif}} = 26,24$ б.) порівняно зі шкалою РЕ ($M_{\text{dif}} = 24,37$ б.).

Таблиця 2.4

Порівняльний аналіз середніх показників за шкалами та субшкалами ЕІ в підгрупах респондентів із низьким та високим рівнем ЗЕІ

Шкали та субшкали	Середні значення показника по групах		M_{dif}
	низький рівень, N=18 чол.	високий рівень, N=10 чол.	
ЗЕІ	64,89	115,5	50,61
МЕІ	35,68	57,1	21,42
ВЕІ	29,21	58,4	29,19
РЕ	31,63	56	24,37
УЕ	33,26	59,5	26,24
МУ	15,84	25,7	9,86
МР	19,84	31,4	11,56
ВР	11,79	24,6	12,81
ВУ	9,68	18,9	9,22
ВЕ	7,74	14,9	7,16

Примітка: ЗЕІ – загальний емоційний інтелект, МЕІ – міжособистісний емоційний інтелект, ВЕІ – внутрішньоособистісний, УЕ – управління емоціями, РЕ – розуміння емоцій, МР – міжособистісне розуміння, МУ – міжособистісне управління, ВР – внутрішньоособистісне, ВУ – внутрішньоособистісне управління, ВЕ – контроль експресії за методикою ЕмІН

Виходячи з того, що згідно з методикою ЕмІН шкали є відносно незалежними, для статистичної обробки даних також був застосований двосторонній кореляційний аналіз Пірсона, згідно з результатами якого були виявлені істотні зв'язки між ЗЕІ, основними шкалами та субшкалами (таблиця 2.5). Це дозволило встановити певні характерні взаємозв'язки між загальним показником емоційного інтелекту та його структурними компонентами. Отримані дані, відображаючи характерні ознаки вибірки, дозволили

визначити типові ознаки емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та охарактеризувати основні тенденції його розвитку.

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між шкалами та субшкалами за методикою ЕМІН згідно з двостороннім кореляційним аналізом Пірсона, (n=110)

	MP	MY	BP	BY	BE	MEI	BEI	PE	YE	ZEI
MP	1	.455**	.419**	.380**	.203*	.870**	.408**	.844**	.446**	.693**
MY	.455**	1	.445**	.470**	.289**	.835**	.485**	.534**	.765**	.726**
BP	.419**	.445**	1	.636**	.455**	.505**	.861**	.840**	.646**	.810**
BY	.380**	.470**	.636**	1	.565**	.495**	.872**	.602**	.853**	.812**
BE	.203*	.289**	.455**	.565**	1	.285**	.776**	.390**	.756**	.646**
MEI	.870**	.835**	.505**	.495**	.285**	1	.521**	.818**	.699**	.830**
BEI	.408**	.485**	.861**	.872**	.776**	.521**	1	.752**	.888**	.908**
PE	.844**	.534**	.840**	.602**	.390**	.818**	.752**	1	.647**	.892**
YE	.446**	.765**	.646**	.853**	.756**	.699**	.888**	.647**	1	.922**
ZEI	.693**	.726**	.810**	.812**	.646**	.830**	.908**	.892**	.922**	1

Примітка: ** Кореляція значуща лише на рівні 0,01 (двостороння); * Кореляція значуща лише на рівні 0,05 (двостороння).

Відповідно до аналізу кореляційних зв'язків між показниками ЗЕІ та основними шкалами (зелений прямокутник) виявлено найтісніший зв'язок між ЗЕІ та YE ($r=.922$; $p\leq 0.01$), що вказує на суттєве значення фактору управління емоціями у структурі емоційного інтелекту майбутніх учителів. Показник кореляційного зв'язку між ЗЕІ та BEI ($r=.908$; $p\leq 0.01$) є вищим, ніж між ЗЕІ та MEI ($r=.830$; $p\leq 0.01$), що свідчить про більшу вагу внутрішньоособистісних факторів емоційного інтелекту порівняно з міжособистісними. Це вказує на провідну роль факторів здатності до управління своїми та чужими емоціями (YE) та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (BEI) порівняно з факторами розуміння своїх та чужих емоцій (PE) й міжособистісного емоційного інтелекту (MEI) у формуванні рівня загального емоційного інтелекту (ZEI) майбутніх учителів початкових класів.

Виходячи з структури BEI, кореляційний аналіз за критерієм Пірсона демонструє провідну роль фактора BY ($r=.872$; $p\leq 0.01$) порівняно з факторами

BP ($r=.861$; $p\leq 0.01$) та BE ($r=.776$; $p\leq 0.01$) у формуванні BEI. Також відзначено тісний кореляційний зв'язок між шкалою BEI та шкалами UE ($r=.888$; $p\leq 0.01$) й PE ($r=.752$; $p\leq 0.01$). Це підтверджує провідну роль фактору управління своїми та чужими емоціями (UE) та фактору управління власними емоціями (BU) у формуванні внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (BEI) майбутніх учителів початкових класів.

Виходячи з структури MEI, кореляційний аналіз за критерієм Пірсона демонструє провідну роль фактора MP ($r=.870$; $p\leq 0.01$) порівняно з факторами MU ($r=.835$; $p\leq 0.01$) у формуванні MEI. Також відзначаємо тісний кореляційний зв'язок між шкалою MEI та шкалою PE ($r=.818$; $p\leq 0.01$).

Загалом результати вказують на більш вагомий зв'язок між фактором управління емоціями та внутрішньо-емоційними чинниками у порівнянні із міжособистісними емоційними чинниками, а також на більшу вагу внутрішньоособистісних факторів емоційного інтелекту порівняно з міжособистісними у структурі 3EI майбутніх учителів початкових класів. З огляду на необхідність балансу у формуванні внутрішньоособистісної та міжособистісної сфер, майбутні вчителі початкових класів, насамперед, потребують розвитку внутрішньоособистісних факторів емоційного інтелекту, що сприятиме розвитку їх особистісних якостей, як надійного підґрунтя для розвитку комунікативних та соціальних навичок, що виявлятимуться у розвитку здатності до встановлення продуктивної взаємодії з іншими людьми та налагодження міжособистісних відносин. Згідно з результатами дослідження, до потенційно ефективних чинників впливу на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів можуть бути віднесені ті, що здійснюватимуть ефективний вплив на такі внутрішньо особистісні компоненти емоційного інтелекту, як розуміння своїх емоцій, управління своїми емоціями та контроль експресії тощо.

Згідно з тестом емоційного інтелекту Н. Холла нами було визначено інтегративний рівень емоційного інтелекту та особливості емоційної регуляції діяльності на основі дослідження таких компонентів, як емоційна обізнаність,

здатність до розпізнавання емоцій інших людей, управління своїми емоціями, самомотивація (довільне керування своїми емоціями) та емпатія. Отримані результати представлено в таблиці 2.6

Таблиця 2.6

Показники методики «Тест емоційного інтелекту» (Н. Холл), n=110

Шкали	Середнє значення, в балах
Емоційна обізнаність	9,2
Управління своїми емоціями	3,45
Самомотивація	7,7
Емпатія	8,55
Розпізнавання емоцій інших людей	8,25
Інтегративний рівень	37,15

Середній показник інтегрального рівня інтелекту – 37,15 балів, що відповідає низькому рівню. У структурі інтегрального рівня найнижчі показники простежуємо за шкалами управління своїми емоціями (емоційна гнучкість) – 3,45 балів та самомотивації, тобто управління своєю поведінкою за рахунок управління емоціями – 7,7 балів. Ці показники перебувають на рівні низьких значень. На середньому рівні перебувають показники за шкалами емоційної обізнаності, тобто здатність до усвідомлення та розуміння власних емоцій – 9,2 балів, емпатії, тобто розуміння емоцій інших людей, уміння співпереживати емоційному стану іншої людини, готовність надати підтримку, вміння зрозуміти стан людини за мімікою, жестами, відтінками мовлення – 8,55 балів та розпізнавання емоцій інших людей – 8,25 балів.

У середньому по групі встановлено, що за інтегральним показником інтелекту 57% респондентів перебуває на низькому рівні, 38% респондентів мають середній рівень емоційного інтелекту, 5 % респондентів мають високий рівень емоційного інтелекту.

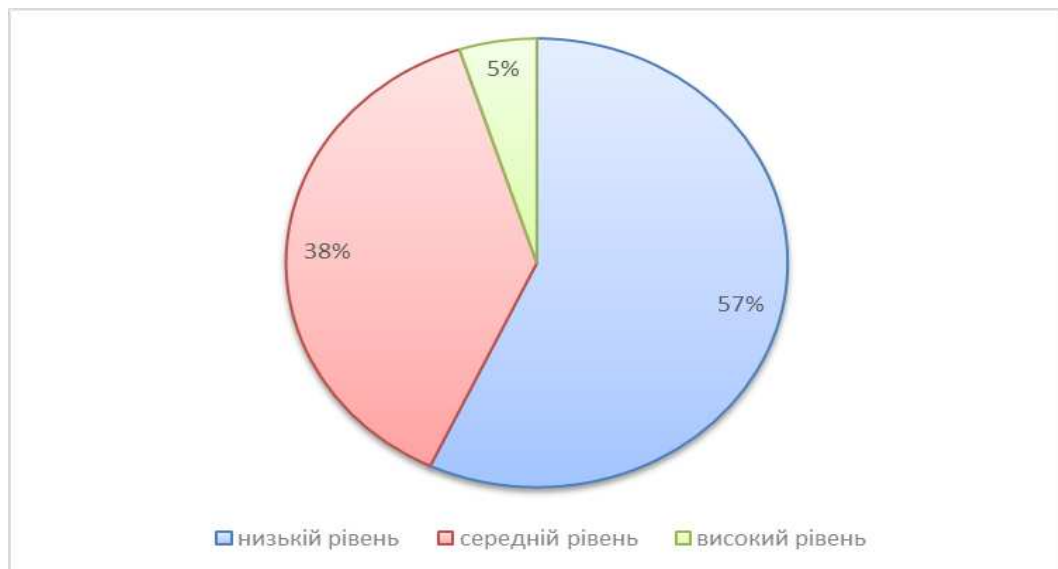


Рис. 2.3 Розподіл рівнів емоційного інтелекту респондентів за методикою Н. Холла, % (n=110)

Наступним завданням констатувального експерименту була діагностика рівня тривоги респондентів експериментальної групи на основі тесту «Шкала ситуативної та особистісної тривоги» Спілбергера (STAI). Встановлено, що середній показник ситуативної тривоги – 37 балів, що відповідає середньому рівню. Середній показник особистісної тривоги дещо вищий – 42 бали, що відповідає середньому рівню.

Результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Пірсона свідчать про те, що показники ситуативної (СТ) та особистісної (ОТ) тривоги мають статистично значимі від’ємні зв’язки з показниками за усіма шкалами емоційного інтелекту за методикою ЕмІН (Таблиця 2.7) та окремими шкалами за методикою Н.Холла (Таблиця 2.8).

Таблиця 2.7

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками тривоги та шкалами емоційного інтелекту за методикою ЕмІН (n=110)

Шкали	MEI	BEI	YE	PE	ZEI
Ситуативна тривога (СТ)	-0.548**	-0.502**	-0.535**	-0.510**	-0,562**
Особистісна тривога (ОТ)	-0.562**	-0.573**	-0.541**	-0,627**	-0.634**

Примітка: умовні скорочення за методикою «Шкала ситуативної та особистісної тривоги Спілбергера»: *СТ* – ситуативна тривожність; *ОТ* – особистісна тривожність; шкала за методикою ЕмІН: *МЕІ* – міжособистісний емоційний інтелект, *ВЕІ* – внутрішньоособистісний емоційний інтелект, *РЕ* – розуміння емоцій, *УЕ* – управління емоціями, *ЗЕІ* – загальний рівень емоційного інтелекту.

** Кореляція значуща лише на рівні 0,01 (двостороння).

Це підтверджує отримані іншими авторами результати (Є.Карпенко, Ю.Черножук) про те, що особи з нижчими показниками особистісної та ситуативної тривоги мають кращі здібності, які входять до структури емоційного інтелекту

Таблиця 2.8

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками тривоги та шкалами емоційного інтелекту за методикою Н. Холла (n=110)

Шкали	<i>ЕО</i>	<i>УВЕ</i>	<i>СМ</i>	<i>Е</i>	<i>РЕІ</i>	<i>ІЕІ</i>
Ситуативна тривога		-0.304*	-0.317*			
Особистісна тривога	-0.302*	-0.273*	-0.324*	-0,382*	-0.334*	-0.347*

Примітка: ** – зв'язок на рівні 1% ($p<0,01$), * – на рівні 5% ($p<0,05$); умовні скорочення за методикою «Тест емоційного інтелекту Н.Холла»: *ЕО* – емоційна обізнаність; *УВЕ* – управління своїми емоціями; *СМ* – самомотивація; *Е* – емпатія; *РЕІ* – розпізнавання емоцій інших людей; *ІЕІ* – інтегративний емоційний інтелект.

Попередньо нами було зазначено про доцільність вивчення емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів у вимірі стресоподолання, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана із високим рівнем відповідальності, великою кількістю соціальних контактів та напруги. Відтак, нами було застосовано методику діагностики копінг-стратегій. Результати застосування психодіагностичної методики «Індикатор копінг-стратегій» Дж.Амірхана (CSI) представлені в таблиці 2.9, де, зокрема наведено відсотковий розподіл студентів, що обирають адаптивні (пошук соціальної підтримки, вирішення проблем) та малоадаптивні стрес-долаючі стратегії (уникнення).

Таблиця 2.9

Діагностика копінг-стратегій згідно з методикою Дж. Амірхана, n = 110

Стрес-долаюча стратегія	Дуже низький рівень %	Низький рівень %	Середній рівень %	Високий рівень %
Уникнення	М < 15 б	М від 16 до 23 б	М від 24 до 26 б.	М > 27 б.
	4,54%	84,54%	9,09%	1,83%
Пошук соціальної підтримки	М < 13 б.	М від 14 до 18 б.	М від 19 до 28 б.	М > 29 б.
	0%	45,45%	42,72%	11,83%
Вирішення проблем	М < 16 б.	М від 17 до 21 б.	М від 22 до 30 б.	М > 30 б.
	10%	30,9%	57,27%	1,81%

Згідно з результатами, представленими у таблиці 2.9, опитані студенти найчастіше вдаються до стратегії вирішення проблем (середній рівень мають 57,27% респондентів, високий - 1,81%) та стратегії пошуку соціальної підтримки (42,72% респондентів мають середній рівень, 11,83% респондентів мають високий рівень), тоді як стратегію уникнення застосовують не часто. Водночас звертає увагу, що близько 30,9% респондентів мають низький та дуже низький 10% рівень розвитку копінг-стратегії вирішення проблем, а також 45,45% відмічають низький рівень використання стратегії пошуку соціальної підтримки. Водночас, ці дві стратегії є найбільш адаптивними, оскільки пов'язані з пошуком усіх можливих рішень, структуруванням та плануванням, постановленням цілей, цілеспрямованим та наполегливим вирішенням проблеми, а також з пошуком і прийняттям допомоги від інших, співчуттям, можливістю поділитися переживаннями, обговорити проблему з іншими.

Відповідно до методики, стратегія уникнення може проявлятися, як у вигляді уникання контактів з навколишніми, так і у виникненні соматичних

захворювань. Тому її розглядають як один із чинників формування дезадаптивної поведінки, яка спрямована на запобігання та зниження дистресу. Згідно з отриманими даними респонденти даної групи не часто вдаються до застосування цієї стратегії. Зокрема, зазначено більший відсоток респондентів, що застосовують стратегії вирішення проблем та пошуку соціальної підтримки у порівнянні із стратегією уникнення, що у даній групі респондентів відображає “сприятливу структуру особистісно-середовищних адаптивних копінг-ресурсів та навичок студентів, що тяжіють до активного вирішення проблем, забезпечуючи “стресоусталеність” [73].

Опитування стосовно *готовності майбутніх учителів початкових класів щодо використання музичних засобів у професійній діяльності* проводилося онлайн, з використанням електронної пошти у Google-forms. Запитання були спрямовані на виявлення готовності респондентів до використання музично-рухових засобів у професійній діяльності та для саморозвитку. Емпірична вибірка включила 349 респондентів: здобувачів спеціальності «Початкова освіта» Національного університету «Острозька академія», Волинського національного університету ім. Лесі Українки, Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Віковий діапазон респондентів варіювався від 17 до 21 років.

Анкету було сконструйовано, спираючись на праці українських психологів щодо конструкту психологічної готовності як важливого психологічного чинника підготовки студентів до майбутньої професійної кар’єри. Зокрема, психологічну готовність вчені розглядають як сукупність психологічних якостей, необхідних студентам для ефективної професійної кар’єри.

Ми орієнтувалися на запропоновану Л. Карамушкою структуру психологічної готовності, що включає такі основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний, а також на праці В. Каламаж, у яких ця структура розглянута у контексті організації групової проєктної діяльності студентів [25]. На підставі цих праць психологічну

готовність студентів до застосування музичних засобів у професійній діяльності ми розглядаємо як комплекс мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечують умови ефективності такого застосування.

Відмітимо, що більшість респондентів (87%) не мають музичної освіти, 13% мають. Відповідно до результатів опитування виявлено, що переважна більшість опитаних студентів (60%) планують використовувати музично-рухові засоби у своїй педагогічній діяльності. Водночас, 37% студентів не планують цього робити, та 3% не можуть визначитись у цьому. Було також проаналізовано готовність використання музичних засобів серед респондентів із музичною освітою, та тих, хто такої освіти не має. Згідно з результатами визначено, що серед тих респондентів, хто отримав музичну освіту, 80% готові використовувати музичні засоби у практичній педагогічній діяльності. Тільки 20% респондентів, серед тих, хто має музичну освіту, не готові використовувати музичні засоби у практичній педагогічній діяльності. Серед опитуваних студентів, які не мають музичної освіти, 57% виявили готовність до використання музично-рухових засобів у своїй педагогічній діяльності, 40% - не готові до цього, а 3% ще не визначились. Неготовність респондентів використовувати музично-рухові засоби у своїй педагогічній діяльності може свідчити про недостатнє розуміння цінності музики та руху у процесах розвитку дитини та актуальність едукативної роботи в цьому напрямку. Недостатність уваги до цієї тематики у програмах підготовки майбутніх учителів початкових класів обумовлена відсутністю належного методичного підґрунтя. На нашу думку, використання ефективних підходів та форм опанування майбутніми вчителями практичних навичок з різних видів музичної діяльності (імпровізація, активне музикування, інтегративні музично-рухові техніки, написання пісень, тощо) та психоедукація щодо базових основ впливу музичних засобів на психічні та емоційні процеси сприятимуть усвідомленню їх значення у соціальних та комунікативних процесах молодшої школи, а також розумінню ефективності цих засобів щодо

особистісного зростання та збагачення емоційних, комунікативних, мотиваційних та творчих компетенції самих вчителів.

Підтверджують цю тезу й результати щодо наступного запитання. Так, 55% респондентів змогли визначити цілі та завдання використання музично-рухових засобів у початковій школі, водночас занепокоєння викликає досить великий відсоток тих респондентів 45%, що не змогли цього зробити. Результати якісного аналізу відкритого запитання показали, що студенти вбачають 8 основних сфер застосування музичних засобів у професійній діяльності: регулювання емоцій; підвищення рівня мотивації навчальної діяльності; розвиток навичок комунікації; покращення ефективності навчальної діяльності та навчально-виховної роботи; розвиток художньо-артистичних, естетичних та музичних здібностей молодших школярів; регуляція рівня активності; для загального розвитку особистості молодшого школяра; для особистого розвитку вчителя.

Рисунок 2.4 демонструє, що 30% респондентів тяжіє до вибору музично-рухових засобів задля покращення ефективності навчальної діяльності та виховної роботи, що свідчить про їхню обізнаність щодо ефективності впливу музичних засобів на пізнавальні процеси та мотивацію. З означеною сферою пов'язане обрання музичних засобів для підвищення рівня навчальної мотивації (20%), регуляції рівня активності (активація/релаксація) (14%). Високі показники звернення до засобів музики для розвитку художньо-артистичних, естетичних та музичних здібностей (26%) та загального розвитку (20%), очевидно, обумовлені традиційними уявленнями щодо викладання музично-рухових дисциплін в освітньому середовищі України. Водночас недостатня спрямованість цього підходу на розвиток емоційних компетенцій може бути причиною низької обізнаності майбутніх вчителів щодо умов ефективності впливу музичних засобів на їх розвиток в учасників освітнього процесу. Доволі низький відсоток респондентів обирає музичні засоби для регулювання емоцій (9%), ще менший відсоток респондентів відмічає актуальність музичних засобів для розвитку комунікативних навичок

(3%) та особистого розвитку вчителя (4%). Це може свідчити про недостатню обізнаність респондентів щодо умов сприятливого впливу музичних засобів на процеси комунікації та розвиток соціальних навичок, низький рівень розуміння ними можливостей їх використання задля власного розвитку, підтримки та набуття психоемоційних ресурсів, розвитку адаптивності, резилієнтності, профілактики професійного вигорання.

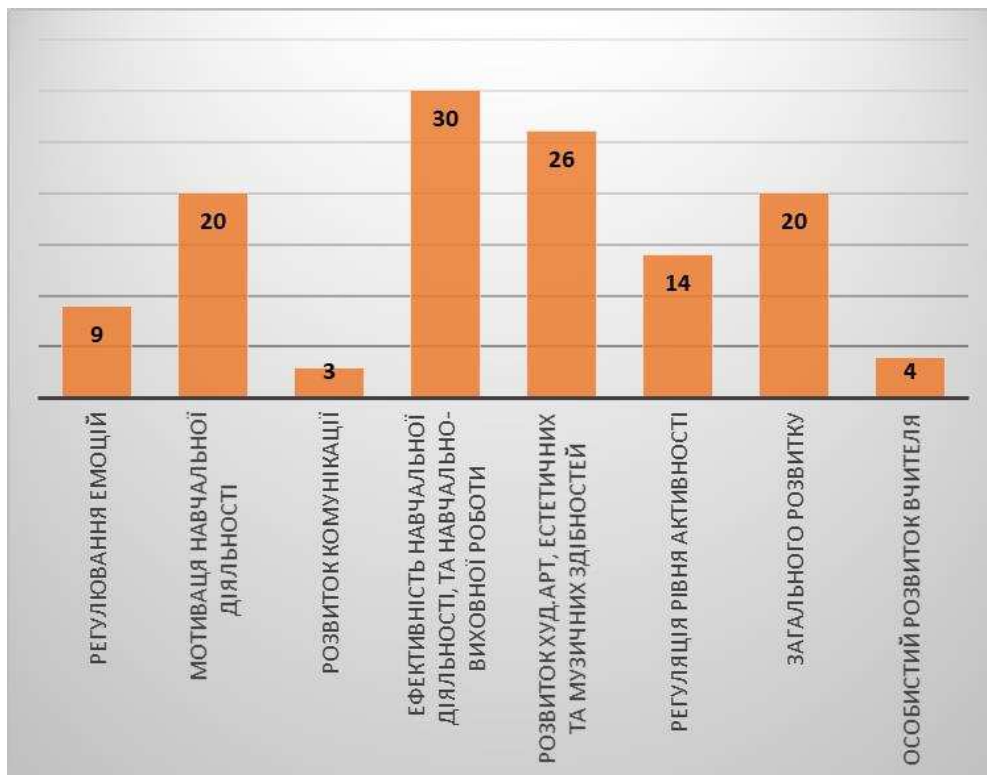


Рис.2.4 Розуміння респондентами функційного призначення музичних засобів у педагогічній діяльності (%), n=349

Опитування мало на меті також визначити готовність майбутніх учителів використовувати музично-рухові засоби для саморозвитку (рис. 2.5). Встановлено, що половина респондентів (50%) виявила часткову (ситуативну) та 15% повну мотиваційну готовність до використання музики для саморозвитку. Звертає увагу, що 11% виявили свою неготовність до використання музично-рухових засобів для саморозвитку і 24% респондентів взагалі не змогли відповісти на це запитання.

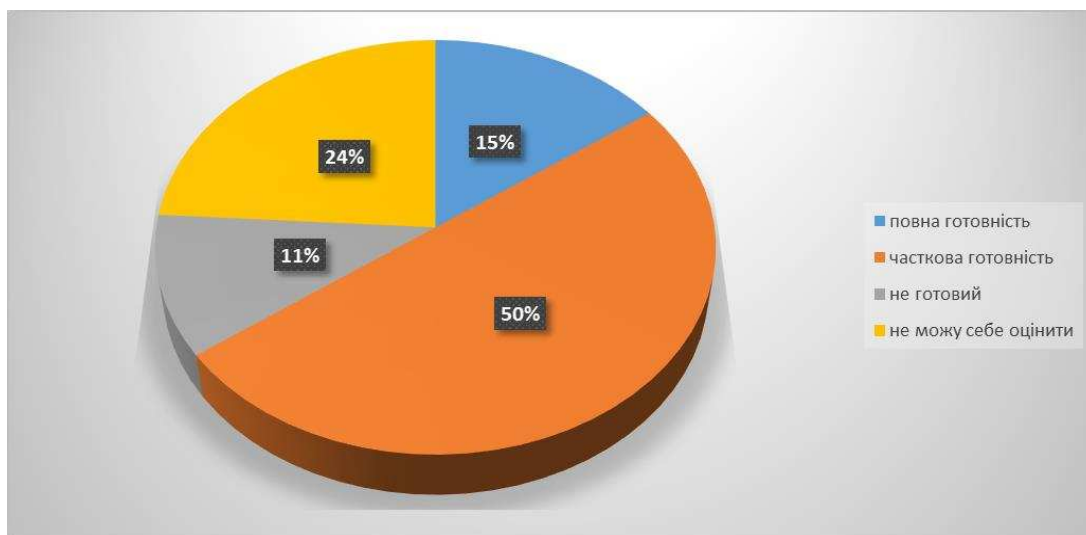


Рис. 2.5 Мотиваційна готовність майбутніх учителів до використання музичних засобів для саморозвитку, % (n=349)

Увагу привертає значна частка респондентів з високою мотиваційною готовністю до використання музичних засобів для розвитку своїх організаційно-комунікативних здібностей (повна та часткова готовність 69%), розвитку саморегуляції (повна та часткова готовність 68%) та розвитку емпатійних здібностей (повна та часткова готовність 64%). Менш пріоритетним для студентів є бажання використання музичних засобів для розвитку власного творчого потенціалу (повна та часткова готовність 59%) (рисунок 2.6).

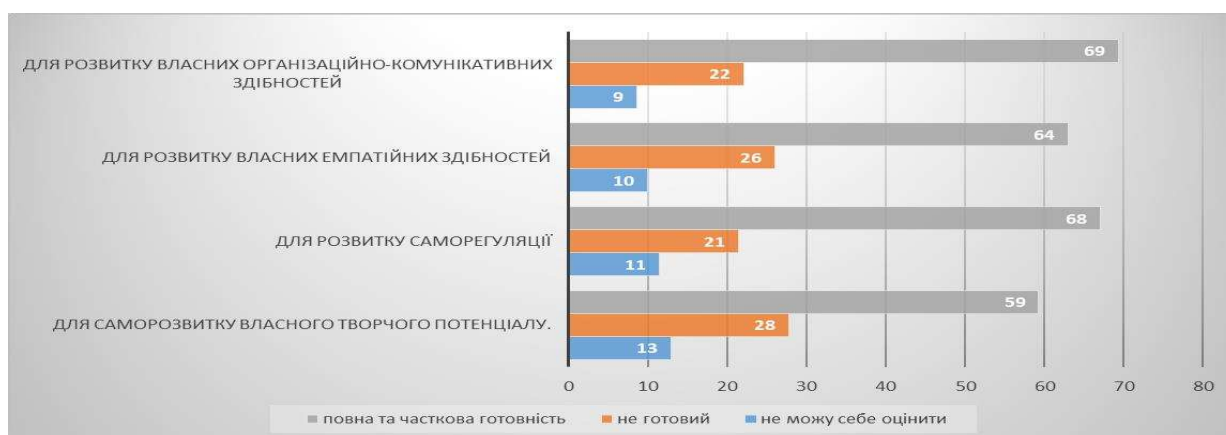


Рис. 2.6 Диференційована оцінка мотиваційної готовності до використання музичних засобів для саморозвитку, % (n=349)

Застосування коефіцієнта кореляції Пірсона дозволило виявити пряму двосторонню кореляцію між показниками готовності до використання музично-рухових засобів для саморозвитку та у майбутній професійній діяльності. Зокрема між показниками «готовність до використання засобів музики та руху в освітньому процесі початкової школи» та для саморозвитку власних «творчих здібностей» ($r=.615$; $p\leq 0.01$), «саморегуляції» ($r=.615$; $p\leq 0.01$), «емпатійних здібностей» ($r=.593$; $p\leq 0.01$), «організаційно-комунікативних здібностей» ($r=.701$; $p\leq 0.01$). Імовірно отримання позитивного досвіду музичної діяльності у вимірі розвитку особистої творчості, емпатії, саморегуляції, спонукатиме майбутніх вчителів до застосування цих засобів у професійній діяльності.

На підставі результатів констатувального етапу експериментального дослідження нами було зроблено такі загальні висновки:

1. Досліджувану вибірку майбутніх учителів початкових класів характеризує значна частка низького рівня розвитку загального емоційного інтелекту: частка студентів з показником ЗЕІ низького рівня (25% респондентів) та дуже низьким рівнем ЗЕІ (17% респондентів). На середньому рівні розвитку емоційного інтелекту перебуває 36% респондентів. Частка респондентів з дуже високим рівнем розвитку загального емоційного інтелекту склала лише 9% опитаних, а 13% респондентів мають високий рівень ЗЕІ. Середній показник загального емоційного інтелекту (ЗЕІ) – 87,48 балів, що відповідає середньому рівню. Ступінь вираженості окремих складових емоційного інтелекту також відповідає середнім значенням.

У підгрупі респондентів з дуже низьким рівнем ЗЕІ (17% вибірки) компонент міжособистісного емоційного інтелекту (МЕІ - 35,68 б.) перебуває на рівні низьких значень, а показник ВЕІ на рівні дуже низьких значень (29,21 балів).

2. У результаті кореляційного аналізу за критерієм Пірсона встановлено більш тісний, порівняно з МЕІ, зв'язок внутрішньоособистісного інтелекту та загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) (показник кореляційного зв'язку

між ЗЕІ та ВЕІ ($r=.908$; $p\leq 0.01$); між ЗЕІ та МЕІ ($r=.830$; $p\leq 0.01$). Водночас встановлено найвищу, порівняно з усіма іншими шкалами й субшкалами емоційного інтелекту, вагомість здатності до управління своїми та чужими емоціями у формуванні рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ та УЕ ($r=.922$; $p\leq 0.01$)).

3. Середній показник інтегрального рівня інтелекту респондентів за тестом Н. Холла – 37,15 балів, що відповідає низькому рівню. У структурі інтегрального рівня найнижчі показники простежуємо за шкалами управління своїми емоціями (емоційна гнучкість) - 3,45 балів та самотивації, тобто управління своєю поведінкою за рахунок управління емоціями - 7,70 балів. Ці показники перебувають на рівні низьких значень. На середньому рівні перебувають показники за шкалами емоційної обізнаності - 9,20 балів, емпатії - 8,55 балів та розпізнавання емоцій інших людей - 8,25 балів. У середньому по групі встановлено, що за інтегральним показником інтелекту 57% респондентів перебуває на низькому рівні, 38% респондентів мають середній рівень емоційного інтелекту, 5 % респондентів мають високий рівень емоційного інтелекту.

4. Результати аналізу за коефіцієнтом кореляції Пірсона між показниками ситуативної та особистісної тривоги за методикою Спілбергера та основними шкалами емоційного інтелекту за методикою ЕМІН та тестом емоційного інтелекту Н. Холла засвідчили наявність статистично значимих від'ємних зв'язків з показниками за усіма шкалами емоційного інтелекту за методикою ЕМІН та окремими шкалами за методикою Н. Холла. Це підтверджує отримані іншими авторами результати про те, що особи з нижчими показниками особистісної та ситуативної тривоги мають кращі здібності, які входять до структури емоційного інтелекту.

5. Опитування стосовно готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку визначило низький рівень розуміння їх цінності у процесах навчання та розвитку дитини, що обумовлює актуальність едукативної роботи в цьому напрямі. Традиційні уявлення щодо мети та освітніх результатів

застосування музичних засобів в освітньому середовищі передбачають насамперед досягнення естетичних та організаційно-виховних цілей порівняно з цілями розвитку емоційних компетенцій.

Щодо готовності майбутніх учителів використовувати музично-рухові засоби для саморозвитку відзначено досить високий рівень повної та часткової готовності застосовувати музичні засоби для саморозвитку власних здібностей (59% для розвитку творчих здібностей, 68% для розвитку саморегуляції, 64% для розвитку емпатії, 69% для розвитку організаційно-комунікативних здібностей). Визначено кореляційний зв'язок між показниками готовності до використання музичних засобів у освітньому процесі початкової школи та показниками готовності до їх використання для саморозвитку власних здібностей (творчі здібності ($r=.615$; $p\leq 0.01$); емпатійні здібності ($r=.593$; $p\leq 0.01$); організаційно-комунікативні здібності ($r=.701$; $p\leq 0.01$)).

2.3. Організація та аналіз результатів формувального етапу експерименту

Експериментальну вибірку на етапі формувального експерименту було описано в підрозділі 2.1. До початку реалізації формувального етапу експерименту на початку першого навчального семестру було проведено 1-й діагностичний зріз, в результаті якого було встановлено, що експериментальна (ЕГ) та контрольна групи (КГ) не відрізняються на статистично значимому рівні (за точним критерієм Фішера) за рівнями розвитку емоційного інтелекту за методиками ЕМІН та тестом Н.Холла.

Результати констатувального дослідження, викладені у попередньому підрозділі, аргументовано засвідчили доцільність реалізації програми, метою якої є сприяння підвищенню рівнів когнітивного, емоційного, адаптивного, мотиваційно-регулятивного складових емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів із застосуванням засобів музики, а також

проведення формувального етапу експериментального дослідження у формі природного експерименту з метою її апробації. Зміст реалізованих нами заходів передбачав реалізацію ідеї звернення до музики, як ефективного чинника розвитку емоційного інтелекту.

У запропонованій нами концептуальній динамічній моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, у вимірі вирішення завдань їх професійного становлення, використання музичних засобів спрямоване на розвиток відповідних компонентів емоційного інтелекту.

Обов'язковою умовою ефективності впливу музичних засобів на розвиток емоційного інтелекту є їх включення в спільну творчу діяльність, актуалізація рефлексії, формування готовності студентів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку, формування на їх основі ефективної системи копінгу для подолання стресу.

Спираючись на психологічні особливості застосування музичних засобів завдяки визначеним у концептуально-динамічній моделі критеріям, розвиток емоційного інтелекту визначатиметься на основі оцінки внутрішньоособистісних та міжособистісних показників усвідомлення та розуміння емоційної інформації, їх реалізації у розвитку ефективних навичок до розуміння та управління власними емоціями та емоціями інших людей, розвитку здатностей до розуміння та управління власними емоціями а також емоціями інших людей, контролю експресії.

До умов ефективності розвитку цих компонентів у структурі професійних компетенцій майбутніх учителів засобами музики включаємо застосування релевантних підходів до використання музичних засобів.

Запропонована програма заходів містить компоненти, що забезпечують комплексний вплив на формування емоційного інтелекту студентів, на етапі їх професійного становлення. Строк реалізації програми два навчальних семестри.

До компонентів програми входять:

- тренінг з емоційного інтелекту *“Музика та емоції”* (6 годин, 3 заняття по 2 години);
- серія майстер-класів *“Музична взаємо-дія”* (3 майстер-класи по 2 години кожен);
- навчальний курс *“Орф-педагогіка”* для студентів спеціальності *“Початкова освіта”* ;
- навчально-методичний гурток *“Орф - оркестр”* передбачав серію зустрічей із проєктними завданнями (30 годин). За час формувального етапу експерименту було проведено 3 проєкти, кожен з яких містив 5 творчих зустрічей тривалістю 2 год.

Коротко опишемо зміст проведених заходів. *Тренінг емоційного інтелекту “Музика та емоції”* передбачав ознайомлення студентів із тематикою емоційного інтелекту у вимірі професійної діяльності вчителя початкових класів, а також практичною частиною застосування музичних засобів для саморозвитку та у практичній професійній діяльності.

Серія майстер-класів – “Музична взаємо-дія” містила методично поєднані між собою три майстер-класи з практичних навичок елементарного музикування і танцю для майбутніх учителів початкових класів, що були проведені упродовж 6-місяців. Методичну основу майстер-класів розроблено за принципами орф-підходу [130] з акцентом на інтеграційних властивостях музичної дії, що полягає в нерозривності музичного та рухового компонентів. До та після кожного майстер-класу респонденти здійснювали самооцінювання визначених рухових параметрів та рівня емоційно-тілесного самоусвідомлення. Після 3-го майстер-класу самоопитування містило визначення особистісних стрес-долаючих стратегій із ціллю визначення копінгових ресурсів студентів (Додаток Д).

Курс “Орф-педагогіка” для студентів спеціальності *“Початкова освіта”* передбачав ознайомлення студентів з основними теоретичними положеннями орф-підходу, заснованого на втіленні провідних гуманістичних ідей у сучасній педагогіці та психології. На лекціях та практичних заняттях студенти

опановували творчі навички з елементарного музикування, інтегративних технік, заснованих на поєднанні музики та руху, поглиблювали розуміння еволюційних закономірностей розвитку творчого потенціалу людини, зокрема виняткової ролі музики та руху у цьому процесі. Курс проводився протягом першого та другого семестрів (перший семестр як вибіркова дисципліна для 1-2 курсів, 2 семестр як основна дисципліна для 3 курсу). До слухачів курсу були залучені студенти 1-3 курсів спеціальності “Початкова освіта” Національного університету “Острозька академія”.

Практична частина курсу була спрямована на оволодіння елементарними навичками музикування, активної взаємодії в творчому колі, активну рухову взаємодію та практичне оволодіння навичками імпровізації та композиції. Студенти набували практичних навичок у середовищі, створеному за принципами орф-підходу, що, безсумнівно, сприятиме поглибленню розуміння цих принципів на практиці. У рамках курсу значна увага приділялася дослідженню процесів інтеграції різних видів мистецтва, багаторівневості комунікації творчого середовища, формуванню нового ракурсу у вимірі міждисциплінарності та інтеграційності сучасного освітнього середовища.

Навчально-методичний гурток “Орф-оркестр” було запроваджено для залучення студентів до творчої проєктної діяльності створення творчих проєктів, застосування спільної творчої діяльності для саморозвитку. Зміст кожного проєкту передбачав 5 зустрічей, на яких студенти втілювали творчі ідеї у форматі тренінгових занять з розвитку емоційного інтелекту засобами музики. Загальний обсяг – 30 академічних годин, що реалізувалися у позааудиторний час та передбачав груповий формат зустрічей. Проєктні завдання були розподілені на 3 блоки: музичний, руховий та інтеграційний, згідно з завданнями яких студенти вільно обирали тему та засоби її творчої реалізації. Структура занять включала такі компоненти: створення комфортних умов проведення творчої взаємодії; з’ясування очікувань учасників зустрічі та сумісне визначення правил роботи групи; рефлексія

емоційного стану учасників групи на початку та в кінці зустрічі; вирішення проектних завдань та представлення та обговорення результатів.

Аналіз результатів формувального експерименту розпочнемо з представлення даних, отриманих нами щодо *впливу музики та руху на зміну емоційного стану та рівня емоційного самоусвідомлення респондентів експериментальної групи (ЕГ)*.

Первинне опитування респондентів ЕГ було проведено до початку музично-рухової інтервенції за методикою орф-підходу, вторинне - після закінчення. За результатами зіставлення показників, згідно з методикою САН, окремо визначено та проаналізовано первинні та повторні показники тестування шкал самопочуття, активності та настрою. Окремо за кожною шкалою розраховано t-критерій Стьюдента.

Інтерпретація результатів опитування респондентів за методикою САН була заснована на тому, що показники нижчі за 4 бали відображають поганий результат, а вище 4 балів – сприятливий стан (під час обрахунку результатів сирі дані були переведені за 7-бальною шкалою так, що позитивний стан – це вищі бали, а негативний – нижчі). Під час аналізу функційного стану досліджуваних (таблиця 2.10) брали до уваги не лише значення окремих показників, але і їх співвідношення.

Таблиця 2.10

Середньогрупові показники Самопочуття, Настрою, Активності за методикою САН, n=23

Шкали САН	M _{до}	M _{після}	t	p	M _{dif}
самопочуття	4,57	5,74	4,01	0,000	1,17
активність	4,33	5,46	4,64	0,000	1,13
настрій	5,47	6,09	2,52	0,018	0,62

Якщо людина не перевтомлена, то оцінки активності, настрою і самопочуття в цьому випадку найчастіше збігаються. Наростання втоми змінює співвідношення між цими показниками через те, що показники самопочуття і активності падають в порівнянні з настроєм, що зафіксовано та отримало підтвердження і в нашому дослідженні.



Рис. 2.7 Зведена діаграма співвідношення показників САН

Відповідно до аналізу результатів первинного та повторного тестування, представленого у вигляді діаграми на рис. 2.7, відзначаємо зростання показників за всіма шкалами, що свідчить про покращення самопочуття та настрою, а також підвищення рівня загальної активності. Також під час повторного тестування відмічаємо зменшення різниці між показниками самопочуття, активності та настрою, що свідчить про зменшення загального відчуття втоми. На фоні загального зростання усіх показників, це вказує на більш сприятливий функційний стан респондентів.

Середні показники активності (Таблиця 2.11) при первинному тестуванні нижчі за середні показники настрою і самопочуття. При цьому, за показником активності респонденти найнижче оцінювали себе за шкалами «Бажання відпочити/бажання працювати» ($M_{до}=2,54$ б.), «Сонливий/Збуджений» ($M_{до}=3,36$ б.), «Думати важко/думати легко» ($M_{до}=3,86$ б.). Водночас респонденти оцінювали себе переважно як діяльних, небайдужих, спокійних: «Бездіяльний/діяльний» ($M_{до}=5,21$ б.), «Байдужий/захоплений» ($M_{до}=5,04$ б.), «Спокійний/схвильований» ($M_{до}=5,18$ б.). Звертає увагу доволі посередня оцінка респондентів за шкалами «Розсіяний/уважний» ($M_{до}=4,39$ б.) та «Повільний/швидкий» ($M_{до}=4,14$ б.).

Середній показник активності при повторному тестуванні вказує на загальне підвищення рівня активності респондентів, але разом з тим його результати залишаються найнижчими у порівнянні з показниками настрою і

самопочуття. Під час первинного тестування найбільший показник відмічено за шкалою «Бездіяльний/діяльний» ($M_{\text{до}}=5,21$ б.), при повторному тестуванні найвища кількість балів отримано за шкалою «Байдужий/захоплений» ($M_{\text{після}}=6,0$ б.), що свідчить про зростання рівня зацікавленості, емоційного занурення, що характерно для стану творчого натхнення. Факт емоційного збудження також реєструється за шкалою «Спокійний/схвилюваний» ($M_{\text{до}}=5,18$ б.; $M_{\text{після}}=5,11$ б.).

Найнижчу кількість балів при повторному тестуванні отримано за шкалою «Бажання відпочити/бажання працювати» ($M_{\text{після}}=4,43$ б.). Аналізуючи співвідношення балів за шкалами «Бажання відпочити/бажання працювати» ($M_{\text{після}}=4,43$ б.) та «Байдужий/Захоплений» ($M_{\text{після}}=6,00$ б.) при повторному тестуванні, зафіксовано наявність високого рівня зацікавленості, покращення фокусування уваги на фоні значного поживлення, прискорення та збудження: «Малорухливий/рухливий» ($M_{\text{після}}=6,04$ б.), «Повільний/швидкий» ($M_{\text{після}}=5,36$ б.), «Сонливий/збуджений» ($M_{\text{після}}=5,21$ б.), зменшення відчуття втоми та покращення функційного рівня респондентів.

Таблиця 2.11

Середні показники за шкалою Активність, методика САН (бали), $n=23$

№	Активність	$M_{\text{до}}$	$M_{\text{після}}$	t	p	M_{dif}
3	Пасивний/активний(+)	4,89	6	3,13	0,00	1,11
4	Малорухливий/рухливий(+)	4,71	6,04	3,14	0,00	1,33
9	Повільний/швидкий(+)	4,14	5,36	2,82	0,01	1,22
10	Бездіяльний/діяльний(+)	5,21	5,86	2,08	0,05	0,65
15	Байдужий/захоплений(+)	5,04	6,04	2,67	0,01	1
16	Спокійний(+)/схвилюваний	5,18	5,11	-1,17	0,87	-0,07
21	Сонливий/збуджений(+)	3,36	5,21	5,28	0,00	1,85
22	Бажання відпочити/бажання працювати(+)	2,54	4,43	4,78	0,00	0,1
27	Думати важко/думати легко(+)	3,86	5,36	3,49	0,00	1,5
28	Розсіяний/уважний(+)	4,39	5,21	2,15	0,04	0,82
	Середнє значення	4,33	5,46	4,64	0,00	1,13

Відповідно до показників *шкали Самопочуття* під час первинного тестування респонденти загалом оцінюють себе позитивно за переважною більшістю шкал, найвище – за шкалою «Здоровий/хворий» ($M_{\text{до}}=5,93$ б.), однак звертає увагу відчуття стомленості учасників, про що свідчить доволі

низька середня оцінка за шкалою «Відпочивший/стомлений» ($M_{\text{до}}=3,21$ б.), а також за шкалою «Свіжий/виснажений» ($M_{\text{до}}=4$ б.). Шкала «Працездатний/розбитий» ($M_{\text{до}}=4,93$ б.) та інші шкали, значення яких знаходяться в середньому діапазоні, свідчить про цілком функційний стан респондентів.

Середнє значення за показником самопочуття при повторному опитуванні, склало 5,76 б., що вказує в загальному на покращення самопочуття респондентів. Різниця між первинним та повторним опитуванням склала 1,19 б. Найвищий показник при повторному тестуванні був відмічений за шкалою «Самопочуття добре/самопочуття погане» ($M_{\text{після}}=6,36$ б.). Учасники охарактеризували себе як бадьорих, сповнених сил, працездатних. За шкалами «Відпочивший/стомлений» ($M_{\text{до}}=3,21$ б.; $M_{\text{після}}=5,36$ б.) та «Свіжий/виснажений» ($M_{\text{до}}=4$ б.; $M_{\text{після}}=5,68$ б.) відмічено найбільшу різницю у збільшенні показників, що може свідчити про ресурсність механізмів впливу музики та руху саме на ці параметри. У загальному середній показник самопочуття змінився найбільше (таблиця 2.12). Різниця між первинним і повторним тестуванням за параметрами становила 1,17 б.

Таблиця 2.12

Середні показники за шкалою Самопочуття, методика САН, (бали) $n=23$

№	Самопочуття	$M_{\text{до}}$	$M_{\text{після}}$	t	p	M_{dif}
1	Самопочуття добре(+)/самопочуття погане	4,75	6,36	3,73	0,00	1,61
2	Почуваюсь сильним(+)/почуваюсь слабким	4,64	5,82	3,21	0,00	1,18
7	Працездатний(+)/розбитий	4,93	5,82	2,47	0,02	0,89
8	Сповнений сил(+)/знесилений	4,57	5,68	3,16	0,00	1,11
13	Напружений(+)/розслаблений	4,61	5,61	2,31	0,03	1
14	Здоровий(+)/хворий	5,93	6,35	1,91	0,07	0,42
19	Відпочивший(+)/стомлений	3,21	5,36	5,18	0,00	2,15
20	Свіжий(+)/виснажений	4	5,68	4,18	0,00	1,68
25	Витривалий(+)/втомлений	4,68	5,25	1,21	0,24	0,57
26	Бадьорий(+)/млявий	4,36	5,68	3,07	0,01	1,32
	Середнє значення	4,57	5,74	4,01	0,00	1,17

Відповідно до аналізу показників за шкалою *Настрою*, відмічено, що вони зазнали найменших змін, у порівнянні з показниками активності та самопочуття, що є досить типовим для цього показника. Загалом, згідно з всіма

показниками респонденти оцінюють себе позитивно, найвищу кількість балів при первинному тестуванні отримано за шкалою «Задоволений/незадоволений» ($M_{до}=5,75$ б.), «Життєрадісний/Похмурий» ($M_{до}=5,71$ б.), «Щасливий/нещасливий» ($M_{до}=5,64$ б.). Після повторного тестування відмічено зростання показників за більшістю шкал за виключенням «Спокійний/стурбований», де простежуємо незначне зниження показника. Найбільші показники різниці реєструються за шкалами «Веселий/сумний» ($M_{dif}=1,11$ б.) та «Добрий настрій/поганий настрій» - ($M_{dif}=1,07$ б.). Згідно з аналізом за t-критерієм Стюдента зміни показників саме за цими шкалами є статистично значимими, оскільки їх результат реєструється у проміжку менше 0,05.

Таблиця 2.13

Середні показники за шкалою Настрій, методика САН (в балах), n=23

№	Настрій	$M_{до}$	$M_{після}$	t	p	M_{dif}
5	Веселий(+)/сумний	5,18	6,29	3,35	0,00	1,11
6	Добрий настрій(+)/поганий настрій	5,25	6,32	3,07	0,01	1,07
11	Щасливий(+)/нещасливий	5,64	6,21	1,71	0,10	0,57
12	Життєрадісний(+)/похмурий	5,71	6,25	1,50	0,15	0,54
17	Захоплений(+)/сумовитий	5,61	6,04	1,42	0,17	0,43
18	Радісний(+)/печальний	5,36	6,11	2,35	0,03	0,75
23	Спокійний(+)/стурбований	5,21	5,14	-1,17	0,86	-0,07
24	Оптимістичний(+)/песимістичний	5,43	6,18	2,68	0,01	0,75
29	Сповнений сподівань(+)/розчарований	5,54	5,96	1,20	0,24	0,42
30	Задоволений(+)/незадоволений	5,75	6,43	2,11	0,04	0,68
	середнє значення	5,47	6,09	2,52	0,018	0,62

Відповідно до результатів цього етапу експерименту значні зрушення відмічено у показниках активності, також позитивною динамікою показників інших шкал підтверджено ефективність музично-рухового впливу на настрій та самопочуття.

По завершенню тестування за методикою САН, респондентів просили визначити, *рівень легкості/важкості визначення своїх психоемоційних параметрів* за шкалою Лайкерта від 1 до 5, що відповідали: 1 – легко; 2 – не важко; 3 – помірно важко; 4 – важко; 5 – дуже важко. За результатами співставлення первинного та повторного опитування (Додаток Б), була

встановлена різниця у ступені легкості/важкості визначення тих чи інших показників психоемоційного стану, що свідчить про динаміку рівня їх усвідомленості.

Результати щодо легкості/важкості визначення показників свого психоемоційного стану за методикою САН показали, що під час первинного опитування 21% респондентів було важко визначитись, 57% відмітили помірне значення важкості, 18% вказали, що не відчували важкості та 4% вказали, що їм було легко визначитися. Тобто в загальному лише 22% респондентів вказують на легкість цього завдання. Під час повторного опитування кількість респондентів, яким було важко відповідати на питання, зменшилась з 21% до 4%, кількість респондентів, для яких було помірно важко визначитися зменшилась з 57% до 28%, відсоток тих, хто не відчував важкості, збільшився з 18% до 61%, також збільшився відсоток тих, хто вважав це завдання легким – з 4% до 7%. Загалом під час повторного опитування 68% респондентів відмітили, що завдання було виконати легко і не важко.



**Рис 2.8 Динаміка ступеню легкості/важкості ідентифікації
психоемоційного стану, % n=23**

Наступний етап формувального експерименту мав на меті дослідити вплив музичних засобів на рівень емоційно-тілесного самоусвідомлення

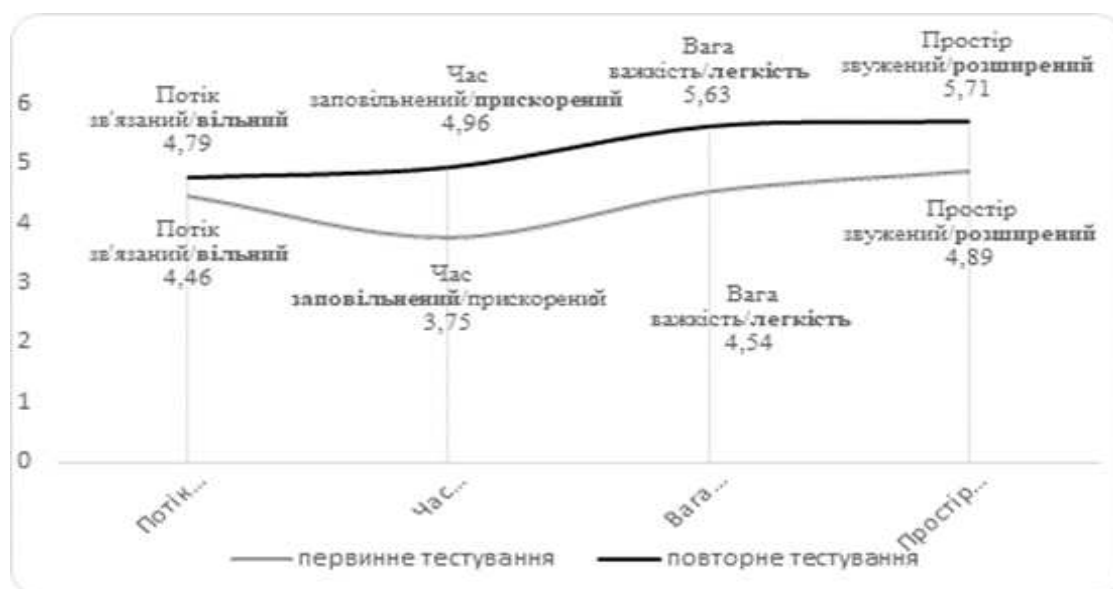
респондентів. Результати дослідження взаємозв'язку між руховим елементом музичного впливу та рівнем емоційно-тілесного самоусвідомлення представлено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Аналіз рухових параметрів респондентів згідно з системою
Лабан/Бартенієфф (LBMA), (бали) n=23**

№	Рухові параметри	M _{до}	M _{після}	p	t	M _{dif}
1	Потік(+)/вільний/зв'язаний(-)	4,46	4,79	,546	0,59	0,33
2	Час(-)/сповільнений/прискорений(+)	3,75	4,96	2,617	0,014	1,21
3	Вага(-)/важка/легка(+)	4,54	5,63	2,55	0,017	1,09
4	Простір(-)/звужений/розширений(+)	4,89	5,71	1,732	0,095	0,82

Відповідно до методики Лабан/Бартенієфф (LBMA), рух респондентів оцінювався згідно з наближенням до полярних характеристик кожної категорії. У ході експерименту респонденти двічі визначали власні рухові параметри, згідно з системою Лабан/Бартенієфф, а також визначали ступінь легкості/важкості визначення рухових параметрів.



**Рис. 2.9 Динаміка змін у руховому профілі респондентів за системою
Лабан/Бартенієфф (LBMA), в балах**

Згідно з аналізом результатів первинного та повторного тестування за всіма категоріями руху відмічено загальну тенденцію до змін. Найнижчий показник при первинному тестуванні відмічено за категорією Час «Сповільнений/прискорений» ($M_{\text{до}}=3,75$ б.), що відображає тенденцію групи (до початку проведення музично-рухової інтервенції) до сповільнення. Під час повторного опитування, за категорією Час («Сповільнений/прискорений») зафіксовано зміну полярностей “Сповільнений” на протилежний йому “Прискорений” ($M_{\text{після}}=4,96$ б.). Зміна полярностей у цьому випадку може свідчити про тенденцію групи до прискорення та вказувати на загальне підвищення рівня фізичної активності в групі. Різниця між показниками складає 1,21 б., що є найбільшою серед усіх категорій, що може свідчити про значний вплив рухового компоненту музичного впливу на зміни у категорії Час. За категорією Потік «Зв’язаний/вільний» не було відмічено значних змін. Первинне тестування вказує на загальне тяжіння групи до вільного потоку, для якого є характерним відчуття свободи в рухах, розслабленість м’язів. За результатами повторного опитування ця тенденція зберігається та навіть посилюється, що свідчить про тенденцію до зменшення відчуття напруження у тілі. За категоріями Вага («Важкість/легкість», $M_{\text{до}}=4,54$ б.; $M_{\text{після}}=5,63$ б.) відмічено зростання показників, що вказує їх тяжіння до полярності “легкість”. За цією категорією не відмічено зміни полюсів, що відображає загальну тенденцію групи до посилення відчуття легкості у тілі. За категорією Простір («Звужений/розширений» $M_{\text{до}}=4,89$ б.; $M_{\text{після}}=5,71$ б.) також не зареєстровано зміни полярностей, тож зростання показників у межах однієї полярності свідчить про посилення тенденцій до розширення, що, відповідно до методики свідчить про зменшення рівня м’язового напруження та відображається у почуттях задоволення та спокою.

Аналіз результатів за t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок встановив високу статистичну значимість результатів за категоріями Вага ($p \leq 0,05$), що свідчить про зростання відчуття легкості в тілі, та категорії Час ($p \leq 0,05$), результати дослідження якої відзначають відчуття прискорення руху.

Результати аналізу t-критерію Стюдента за категоріями Потік ($p \leq 0,05$) та Простір ($p \leq 0,05$) вказують на низьку статистичну значимість цих показників. Таким чином можемо констатувати загальні тенденції до зростання відчуттів прискорення швидкості та легкості у русі, як наслідок музично-рухової інтервенції, побудованої за принципами орф-підходу.

Після оцінювання рухових параметрів згідно з системою Лабан/Бартенієфф (LBMA), респондентів просили визначити за шкалою Лайкерта *наскільки важко/легко їм було визначати параметри власного руху за категоріями Потік, Простір, Вага та Час*. Результати показали зміну ступеня важкості/легкості визначення (Додаток В). Так, під час первинного опитування для 14 % респондентів було важко визначити параметри власного руху, 54% оцінювали ступінь важкості як посередній, 25% вважали це завдання не важким, і 7% визначали ступінь складності як легкий. За результатами бачимо, що лише 1/3 респондентів не відчуває важкості у виконанні завдання. Результати повторного опитування констатували зменшення відсотку тих, хто вважав це завдання важким з 14% до 4%; частка тих, хто відчував посередній рівень важкості, зменшився з 54% до 25%; частка респондентів, що вважали це завдання не важким збільшилася з 25% до 54%; частка респондентів, що вважали це завдання дуже легким, зросла з 7% до 14%. У порівнянні з первинним опитуванням бачимо що вже $\frac{3}{4}$ респондентів (54% та 14%), тобто переважна більшість, не вважають це завдання важким. Загалом, позитивні зміни у важкості/легкості визначення свого тілесно-емоційного стану за параметрами руху: частка тих, кому “легко” і “не важко” вказують на зростання цих параметрів з 32% до 68% , що в цілому свідчить про зростання рівня самоусвідомлення та рефлексії респондентів.

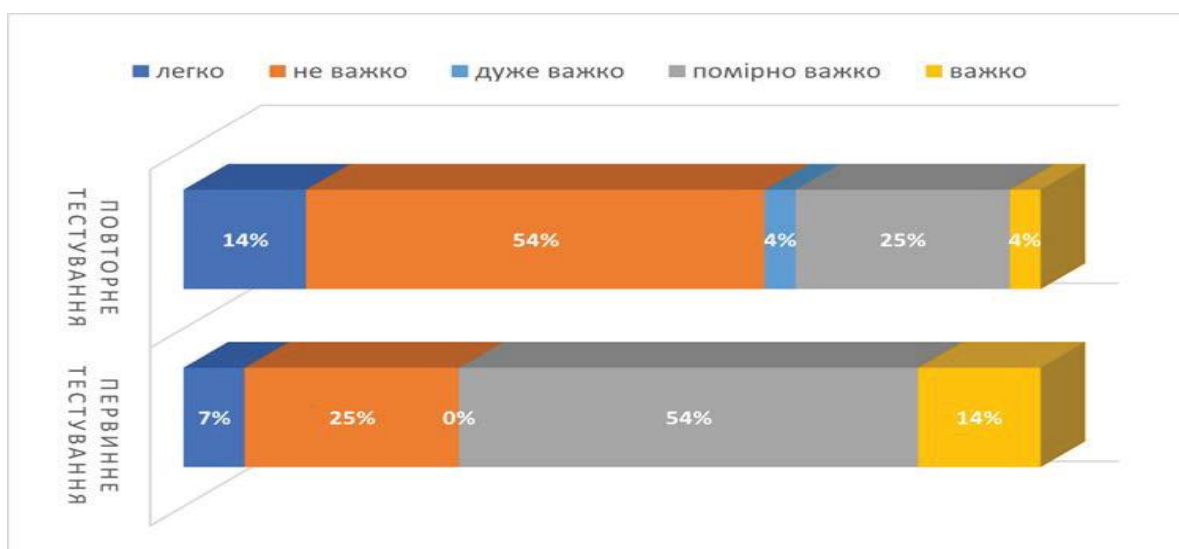


Рис 2.10 Динаміка ступеню важкості/легкості визначення рухових параметрів, % n=23

Загалом, за результатами формувального етапу експерименту, вбачаємо зв'язок між руховим компонентом музичного впливу та рівнем емоційно-тілесного самоусвідомлення. Також відзначено дієвість цього чинника на процеси саморозуміння та рефлексію соматичної складової емоційного стану респондентів. Позитивну динаміку рівня самоусвідомленості рухових та тілесних характеристик можемо розглядати як прояв соматичного та когнітивного характеру впливу музичних засобів на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів. Вище нами було зафіксовано схожі тенденції впливу музичних засобів щодо позитивних змін рівня самоусвідомлення студентами психоемоційних та рухових параметрів.

Згідно з результатами представленого етапу дослідження зміни рівня самоусвідомлення внаслідок музично-рухової інтервенції, визначено дієві чинники музично-рухового впливу щодо самоусвідомлення та саморозуміння респондентів.

Завданням третього етапу формувального експерименту було простежити взаємозв'язок творчої музичної взаємодії та саморегуляції. Завдання дослідження були актуалізовані початком війни і необхідністю пошуку ефективних регулюючих механізмів для стабілізації в надзвичайно стресових умовах, пошуків ресурсів та шляхів адаптації. Тож у вимірі

вирішення вказаних завдань, в кінці сесії студентам було запропоновано скласти перелік ефективних особистісних копінг-стратегій для саморегуляції в умовах підвищеного стресу.

Представлені студентами стратегії (спілкування з природою, спостереження, слухання; спілкування з тваринами (тактильні відчуття, емоції); спілкування з дітьми (у тому числі музикування), волонтерство; творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля; фізична діяльність – буденні справи, рутина, миття посуду; релаксаційна музика; спілкування з рідними та близькими; заняття улюбленими справами (робота над творчими проєктами, написання пісень, заняття спортом); перебування на самоті; дихально-рухові вправи (психічно-м'язова релаксація) описують процеси ситуаційного опрацювання проблем, пов'язаних з подоланням надзвичайно стресової ситуації війни.

Зокрема, студенти обговорювали наскільки часто кожен з них використовує, чи хотів би використовувати для підтримки оптимального рівня активності, відновлення ресурсів життєздатності, підтримки емоційної рівноваги та продуктивності музичні засоби, визначаючи характерні особливості (техніки) використання музичного матеріалу. Зокрема, до запропонованих студентами інтервенцій було віднесено такі музичні техніки як: імагінаційні техніки з використанням музики, терапевтичне написання пісень, активне музикування, колективне музикування, сумісну імпровізацію, прослуховування музики, інтеграційні техніки музикотерапії, зокрема, з використанням орф-підходу.

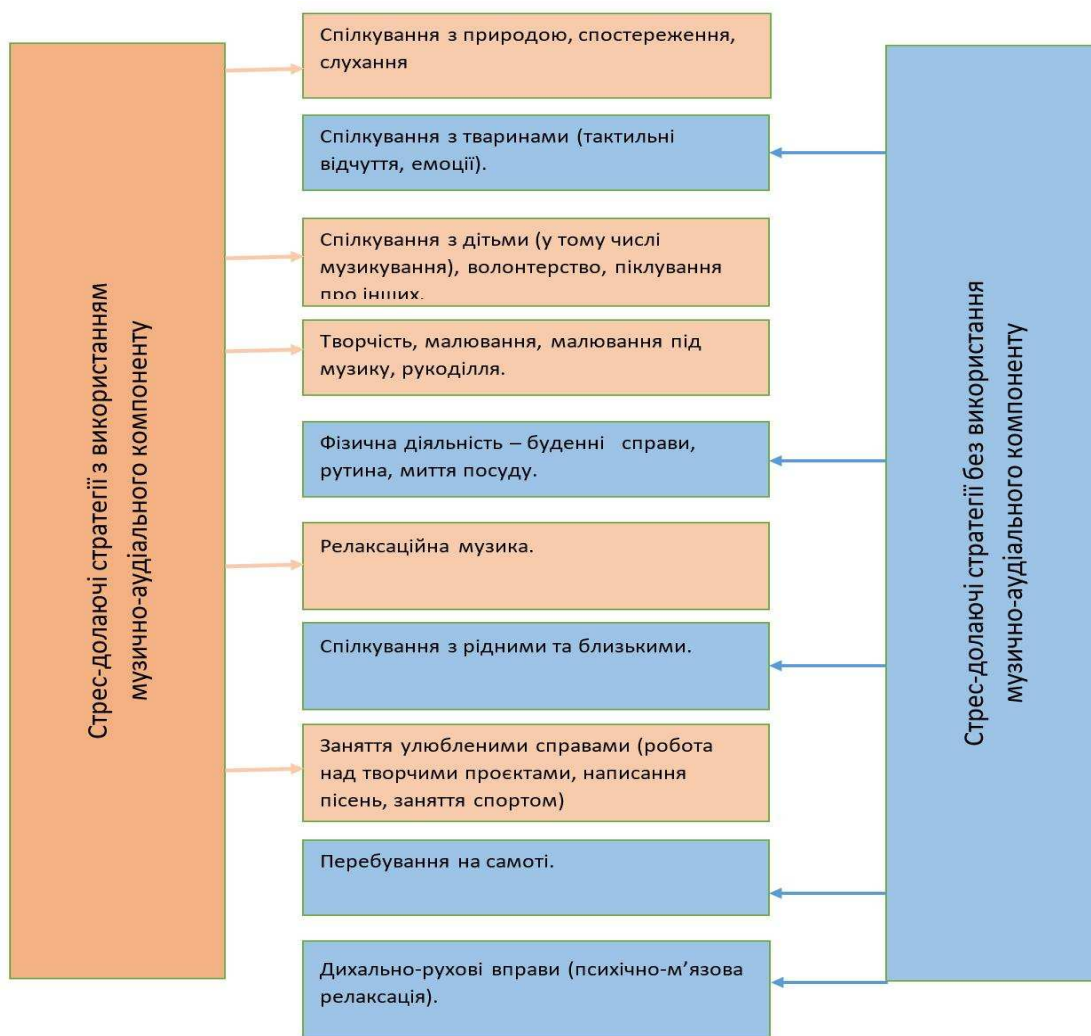


Рис. 2.11 Особистісні стрес-долаючі стратегії
(за результатами бесіди, n=23)

У ході експерименту з'ясовано, що у більшості випадків студенти або свідомо, або інтуїтивно включають засоби музики до процесу реалізації особистісних стрес-долаючих стратегій. Студенти опрацьовували практичні навички налагодження комунікації засобами музики. Інтервенції були спрямовані на налагодження взаємодії та побудову контакту, рефлексії стресового досвіду із залученням групової підтримки засобами музики та руху.

Висновки до розділу 2

Згідно з результатами констатувального та формувального етапів експериментального дослідження зроблено такі висновки:

На констатувальному етапі *встановлено*, що досліджувану вибірку майбутніх учителів початкових класів характеризує значна частка низького рівня розвитку емоційного інтелекту - 42% респондентів низького та дуже низького рівня за методикою ЕмІН та 57% за тестом емоційного інтелекту Н. Холла. Середній рівень емоційного інтелекту продемонстрували 36% респондентів за методикою ЕмІН та 38% респондентів за методикою Н.Холла. Найнижчою є частка респондентів з високим рівнем емоційного інтелекту за обома вказаними методиками. Це свідчить про те, що близько половини опитаних студентів спеціальності “Початкова освіта” мають певні труднощі з ідентифікацією та розумінням своїх і чужих емоцій та управлінням ними.

У результаті кореляційного аналізу за критерієм Пірсона *встановлено* найвищу, порівняно з усіма іншими шкалами й субшкалами емоційного інтелекту за методикою ЕмІН, вагомість здатності до управління своїми та чужими емоціями у формуванні рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ та УЕ ($r=.922$; $p\leq 0,01$)). Водночас встановлено більш тісний зв'язок внутрішньоособистісного інтелекту (ВЕІ) та загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) порівняно з МЕІ (показник кореляційного зв'язку між ЗЕІ та ВЕІ ($r=.908$; $p\leq 0,01$)); між ЗЕІ та МЕІ ($r=.830$; $p\leq 0,01$)).

Констатовано необхідність першочергового розвитку таких структурних компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, як внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту та здатність до управління своїми та чужими емоціями.

Продемонстровано що студенти з нижчими показниками особистісної та ситуативної тривоги за методикою Спілбергера мають кращі здібності, які входять до структури емоційного інтелекту. Дослідження емоційного інтелекту в аспекті адаптації та стресоподолання продемонструвало, що за методикою діагностики копінг-стратегій Дж. Амірхана близько 41 %

респондентів мають низький та дуже низький рівень розвитку адаптивної копінг-стратегії вирішення проблем, а також 45 % відмічають низький рівень використання адаптивної стратегії пошуку соціальної підтримки. Водночас кореляційний аналіз за критерієм Пірсона показав негативні статистично значимі кореляційні зв'язки між малоадаптивною копінг-стратегією уникнення та загальним рівнем емоційного інтелекту за методикою ЕМІН ($r=.522$; $p\leq 0.01$) та інтеграційним інтелектом за тестом емоційного інтелекту Н. Холла ($r=.478$; $p\leq 0.01$). Було констатовано необхідність сприяння зниженню тривоги та актуалізації адаптивних копінг-стратегій студентів як важливих індикаторів емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.

Загалом отримані дані засвідчили, що близько половини опитаних студентів спеціальності “Початкова освіта” мають певні труднощі з ідентифікацією й розумінням своїх і чужих емоцій та управлінням ними, а відтак потребують розвитку емоційного інтелекту відповідно до його структурно-функційних складових.

Виявлено недостатній рівень розуміння студентами цінності музичних засобів у процесах навчання та розвитку особистості у структурі готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку. *Вказано* на актуальність едукативної роботи в напрямку подолання традиційних уявлень щодо доцільності застосування музичних засобів (насамперед, для досягнення естетичних та організаційно-виховних цілей) порівняно з цілями розвитку емоційної сфери школярів та власної емоційної компетентності. *Визначено* кореляційний зв'язок між показниками готовності до використання музичних засобів у освітньому процесі початкової школи та показниками готовності до їх використання для саморозвитку власних здібностей (творчі здібності ($r=.615$; $p\leq 0.01$); емпатійні здібності ($r=.593$; $p\leq 0.01$); організаційно-комунікативні здібності ($r=.701$; $p\leq 0.01$)).

Запропоновано спеціальну програму формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики та здійснено її верифікацію під час формувального етапу експерименту. Основну мету та завдання програми (розвиток структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту студентів, підвищення їх мотивації до застосування засобів музики у професійній діяльності та для саморозвитку, формування мотивації використання музичних засобів для оптимізації копінг-ресурсів для подолання стресу) було реалізовано шляхом втілення психолого-педагогічної фасилітації, тілесно-орієнтованого, емоційно-сфокусованого, творчого, соціально-спрямованого підходів під час імплементації компонентів програми.

Підтверджено, що опанування студентами інноваційних методів та ефективних підходів до практики використання музичних засобів в освітньому середовищі, їх участь у групових та вправляння в індивідуальних формах музичної діяльності (імпровізація, активне музикування, інтегративні музично-рухові техніки, написання пісень, спів тощо) здійснює позитивний вплив на психоемоційний стан, знижує ситуативну тривогу, сприяє емоційному самоусвідомленню, розвитку саморефлексії та самоаналізу, підвищенню комунікативних здібностей, підвищує готовність до використання засобів музики для виконання професійних завдань та для саморозвитку.

Визначено ефективність використання засобів музики щодо реалізації студентами стрес-долаючих стратегій, а також їх сприяння реалізації завдань формування професійних навичок організації навчального процесу в умовах довготривалого стресу та для підтримки оптимальної життєдіяльності в умовах війни.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЕРИФІКАЦІЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

У третьому розділі наведено результати апробації програми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики. За результатами верифікації програми запропоновано відповідні методичні рекомендації для викладачів та студентів, визначено психолого-педагогічні умови ефективності формування емоційного інтелекту засобами музики.

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів контрольного етапу експерименту

Контрольний етап емпіричного дослідження передбачав: аналіз ефективності запропонованої програми розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики; збір та обробку даних щодо динаміки рівня розвитку структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту в експериментальній та контрольній групах. Також до завдань контрольного етапу експерименту входила оцінка динамічних зрушень готовності майбутніх учителів до використання музичних засобів для досягнення особистісних та професійних цілей та для актуалізації копінг-ресурсів з метою подолання стресу.

Завдання контрольного етапу експерименту передбачало проведення діагностичного зрізу після завершення формувального експерименту серед студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. Опитування було проведено наприкінці 2 семестру навчального року після завершення формувального експерименту.

Відповідно до завдань контрольного етапу експерименту було здійснено порівняння динаміки компонентів емоційного інтелекту у двох експериментальних групах: експериментальній групі (ЕГ) – в умовах реалізації програми формування експерименту з застосуванням музичних засобів під час навчально-професійної підготовки вчителів початкових класів за спеціальністю “Початкова освіта” та в контрольній групі (КГ) – в звичайних умовах реалізації освітньої програми за спеціальністю “Початкова освіта”.

Для здійснення завдань контрольного етапу експерименту застосовано:

- психодіагностичну методичку *ЕМІН в українській адаптації О. Верітової* та методичку «Тест емоційного інтелекту» Н. Холла для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та його структурних компонентів;
- методичку «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера (STAI) для визначення рівня тривоги;
- методичку «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (CSI);
- авторська анкета “Готовність майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку”.
- авторська анкета “Використання музичних засобів для актуалізації копінг-ресурсів для подолання стресу”.

Студентам було запропоновано в онлайн-форматі відповісти на запитання опитувальника ЕМІН, «Тест емоційного інтелекту Н. Холла», заповнити опитувальник «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера (STAI), методичку «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (CSI) та вказані авторські анкети.

Вимірювання рівня готовності до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку здійснено за допомогою авторської анкети “Готовність майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку”.

Додатково було здійснено вимірювання рівня готовності майбутніх учителів до використання музичних засобів як копінг-ресурсу для подолання стресу. Для вимірювання було застосовано *авторську анкету* “Визначення оптимальних музичних засобів для втілення особистісних копінгів у подоланні стресу”. Студентам потрібно було обрати музичні засоби по відношенню до особистісних стратегій стресоподолання (7 музичних технік, 7 особистісних стратегій) (Додаток Д).

Згідно з результатами контрольного етапу експерименту відповідно до методики ЕМІН та методики Н. Холла встановлено, що обидві групи мають зміни у показниках емоційного інтелекту порівняно з результатами діагностичного зрізу 1 на початку формувального експерименту (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Аналіз даних 1 та 2 діагностичного зрізу згідно з методиками ЕМІН та Н.

Холла, бали

Шкали емоційного інтелекту	Експериментальна група, N=23			Контрольна група, N=22		
	MEГ1	MEГ2	MEГdif	МКГ1	МКГ2	МКГdif
ЕО	9,00	13,84	4,84	8,70	9,80	1,10
УВЕ	3,50	5,99	2,49	3,20	4,20	1,00
СМ	7,40	11,82	4,42	7,00	8,20	1,20
Е	9,10	12,26	3,16	8,90	8,60	-0,30
РЕІ	8,30	12,36	4,06	8,50	7,50	-1,00
ІЕІ	37,20	56,64	19,44	36,20	38,70	2,50
ЗЕІ	80,10	94,08	13,98	79,70	81,00	1,30
МЕІ	40,20	46,33	6,13	40,30	41,20	0,90
ВЕІ	39,80	47,77	7,97	39,70	39,90	0,20
РЕ	39,70	46,07	6,37	39,80	40,50	0,70
УЕ	40,50	47,98	7,48	40,40	40,50	0,10
МР	22,90	26,15	3,25	23,00	24,00	1,00
МУ	17,30	19,85	2,55	17,90	17,60	-0,30
ВР	17,20	19,92	2,72	16,40	16,50	0,10
ВУ	12,70	15,80	3,10	13,10	13,60	0,50
ВЕ	10,00	12,01	2,01	10,00	10,40	0,40

Примітка: шкали ЗЕІ – загальний емоційний інтелект, МЕІ – міжособистісний емоційний інтелект, ВЕІ – внутрішньоособистісний, УЕ – управління емоціями, РЕ – розуміння емоцій, МР – міжособистісне розуміння, МУ – міжособистісне управління, ВР – внутрішньоособистісне, ВУ – внутрішньоособистісне управління, ВЕ – контроль експресії за методикою ЕМІН, шкали ЕО – емоційна обізнаність, УВЕ – управління

емоціями, *СМ* – самомотивація, *Е* – емпатія, *РЕІ* – розуміння емоцій інших людей, *ІЕІ* – інтегративний показник емоційного інтелекту згідно з методикою Н. Холла.

Відповідно до результатів діагностичного зрізу 2 в експериментальній групі (ЕГ) середній показник інтегративного рівня емоційного інтелекту (ІЕІ) за тестом Н. Холла відмічаємо на рівні середніх значень ($M_{EG2}=56,64$ б.), що вказує на його значне зростання у порівнянні з показником 1 діагностичного зрізу ($M_{EG1}=37,20$ б.). Зростання показника за t-критерієм Стюдента є статистично значимим ($p \leq 0,001$). Інтегративний показник ІЕІ контрольної групи ($M_{KG2}=36,20$ б.) знаходиться на рівні середніх значень та відрізняється від значень показника, зафіксованого у першому діагностичному зрізі ($M_{KG1}=38,70$ б.) на 2,50 балів, ця різниця перебуває на статистично незначимому рівні.

Щодо результатів загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) згідно з методикою ЕМІН, встановлено позитивні зрушення в експериментальній групі респондентів. Середні значення загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) в експериментальній групі зростають на статистично значимому рівні (t-критерій Стюдента на рівні $p \leq 0,001$) з рівня середніх значень ($M_{EG2}=80,10$ б.) до рівня високих значень ($M_{EG2}=94,08$ б.). Результати контрольної групи відображають незначні зрушення цього показника в межах середніх значень ЗЕІ ($M_{KG1}=79,70$ б.; $M_{KG2}=81,00$ б.). Відповідно до результатів констатувального етапу, де визначено, що більшість респондентів знаходяться на середньому рівні емоційного інтелекту, зростання показників ІЕІ та ЗЕІ експериментальної групи свідчить про його розвиток унаслідок формувального впливу.

В експериментальній групі найбільших змін зазнають показники основних шкал ВЕІ ($M_{EG2}=47,77$; $M_{EGdif}=7,97$ б.) та УЕ ($M_{EG2}=47,98$; $M_{EGdif}=7,48$ б.). Ці зміни зафіксовано на статистично значимому рівні (t-критерій Стюдента на рівні $p \leq 0,001$). Показники МЕІ в експериментальній групі перебувають на рівні середніх значень ($M_{EG2}=46,33$ б.), МЕІ в контрольній групі знаходиться на рівні низьких значень ($M_{KG2}=41,20$ б.), зміни цього

показника в експериментальній групі становили ($M_{EГdif}=6,13$ б.), в той час як у контрольній ($M_{КГdif}=0,9$ б.).

Порівнюючи результати в контрольній та експериментальній групах респондентів, відмічаємо значні зрушення в групі, що була залучена до програми розвитку емоційного інтелекту. У загальному в результаті формувального впливу засобами музики в експериментальній групі простежуємо зростання на статистично значимому рівні за t-критерієм Стюдента показників за усіма основними шкалами емоційного інтелекту методики ЕмІН. Відзначимо, що середні показники загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) зросли з середнього до високого рівня. Показники ВЕІ зазнали більш позитивних змін порівняно з МЕІ ($M_{EГdif}$ ВЕІ=7,97 б.; $M_{EГdif}$ МЕІ=6,13 б.). Показники шкали управління емоціями (УЕ; $M_{EГdif}$ УЕ=7,48 б.) зазнали більш позитивної динаміки порівняно з показниками шкали розуміння емоцій (РЕ; $M_{EГdif}$ РЕ=6,37 б.).

Контрольна група показала незначну від'ємну динаміку за показниками емпатії (Е; $M_{EГdif}$ Е = -0,30 б.), розуміння емоцій інших людей (РЕІ; $M_{EГdif}$ РЕІ = -1 б.) за тестом Н.Холла та управління емоціями інших людей (МУ; $M_{EГdif}$ МУ = -0,30 б.) за методикою ЕмІН, що вказує на зниження міжособистісних функцій щодо комунікації та адаптивності даної групи респондентів. Зниження рівня розуміння власних емоцій також вказує на зниження інтерпретативної функції щодо власних емоційних проявів.

Проаналізуємо результативність програми формування емоційного інтелекту засобами музики за визначеними і представленими в концептуально-динамічній моделі критеріями: когнітивний, емоційний, адаптивний, регулятивний та мотиваційний.

Порівняльний аналіз результатів за *когнітивним критерієм*, який стосується інтерпретативної та рефлексивної функцій емоційного інтелекту представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняльні результати ЕГ та КГ за когнітивним критерієм

Шкали емоційного інтелекту	Експериментальна група, N=23			Контрольна група, N=22		
	MEГ1	MEГ2	MEГdif	МКГ1	МКГ2	МКГdif
ЕО	9,00	13,84	4,82	8,7	9,8	1,1
РЕІ	8,30	12,36	4,07	8,5	7,5	-1,0
РЕ	39,7	46,07	6,37	39,8	40,5	0,7
МР	22,9	26,15	3,25	23,0	24,0	1,0
ВР	17,2	19,92	2,76	17,2	16,5	-0,7

Примітки: шкали: РЕ – розуміння емоцій, МР – міжособистісне розуміння, ВР – внутрішньоособистісне розуміння за методикою ЕМІН, шкали ЕО – емоційна обізнаність, РЕІ – розуміння емоцій інших людей згідно з методикою Н. Холла

За показниками тесту Н. Холла в експериментальній групі відмічаємо значне зростання показника емоційної обізнаності (ЕО), до рівня, близького до високих значень ($M_{EG2}=13,84$ б.). Різниця показників 1 та 2 діагностичного зрізу становить $M_{dif}=4,82$ б., що загалом є найвищим показником динаміки за шкалами тесту Н. Холла, що вказує на суттєве покращення здатності до розуміння, усвідомлення та рефлексії власних емоційних станів респондентів. Показник емоційної обізнаності контрольної групи встановлено на рівні середніх значень ($M_{EK2}=9,79$ б.), відмічено його незначне зростання у порівнянні із 1 діагностичним зрізом КГ. Розпізнавання емоцій інших людей ($M_{EG2}=12,36$ б.) зростають в межах середніх показників. У контрольній групі відмічено його зниження до рівня низьких значень ($M_{KGdif}=-1$ б.).

За методикою ЕМІН показник РЕ в експериментальній групі ($M_{EG2}=46,07$ б.) та в контрольній групі ($M_{KG2}=40,50$ б.) встановлено на рівні середніх значень. Показник внутрішньоособистісного розуміння (ВР; $M_{EG2}=19,92$ б.) експериментальної групи - на рівні середніх значень, а контрольної групи - залишився на рівні низьких значень ($M_{KG2}=16,52$ б.). Показники експериментальної групи МР ($M_{EG2}=26,15$ б.) прямують до рівня високих значень, порівняно з ними показники контрольної групи за шкалою МР знаходиться на середньому рівні ($M_{KG2}=24,01$ б.).

Згідно з аналізом змін показників відмічаємо позитивні зрушення щодо інтерпретативної та рефлексивної функцій емоційного інтелекту в експериментальній групі, що можемо інтерпретувати як підтвердження ефективності впливу засобів музики на складові компоненти емоційного інтелекту (ідентифікація емоцій, тілесне самоусвідомлення емоцій, рефлексивність). Зокрема, застосування музичних засобів для розвитку самоусвідомлення та рефлексії відповідає рефлексивному критерію ефективності засобів музичного впливу, здатності до аналізу емоційного досвіду та розуміння емоцій на основі засобів музики - психоемоційному критерію; усвідомлення соматичної реакції на музичні засоби - соматичному критерію; усвідомлення процесів адаптації та трансформації емоційної реакції на основі музичних засобів - творчому критерію; рефлексія міжособистісної складової процесу музикування, творчої взаємодії - соціальному критерію.

Аналіз за *емоційним критерієм* передбачав проведення повторного контрольного зрізу рівнів тривоги згідно з методикою «Шкала ситуативної та особистісної тривоги» Спілбергера (STAI), результати якого представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Аналіз динаміки ситуативної та особистісної тривоги
за методикою STAI**

Показник	Експериментальна група N=23			Контрольна група N=22		
	М _{ЕГ1}	М _{ЕГ2}	М _{dif}	М _{КГ1}	М _{КГ2}	М _{dif}
Особистісна тривога	41,6	38,5	-3,1	43,1	44,2	1,1
Ситуативна тривога	38,8	34,3	-4,5	36,6	37,9	1,3

Відповідно до результатів другого діагностичного зрізу в експериментальній групі встановлено зниження (у межах середнього рівня) показника ситуативної тривоги (М_{ЕГ2}= 34,3 б.; М_{ЕГdif}=-4,5 б.), також відмічено зниження особистісної тривоги (М_{ЕГ2}= 38,5 б.; М_{ЕГdif}=-3,1 б.) в межах середнього рівня. Відповідно до середніх показників особистісної тривоги в

контрольній групі відмічено незначне зростання показника особистісної тривоги ($M_{KF2} = 44,2$ б.), показники ситуативної тривоги також вказують на її зростання ($M_{EFdif} = 1,3$ б.), яке однак знаходиться у межах середнього рівня. Значення показника 2 діагностичного зрізу у контрольній групі ($M_{KF2} = 44,2$ б.) вказує на ризик наближення респондентів даної групи до рівня високої особистісної тривоги.

Показник УВЕ, вказує на зростання рівня емоційної гнучкості у респондентів експериментальної групи ($M_{EFdif} = 2.516$.), у контрольній групі ці показники майже не змінюються.

Результати експериментальної групи вказують на більший рівень позитивних змін у респондентів експериментальної групи щодо розвитку емоційної гнучкості та неупередженості до процесу сприйняття та переживання емоційного досвіду, розвитку вміння переживати та позитивно збагачувати емоційний досвід, оптимально реагувати на повсякденні ситуації, що є запорукою психологічного здоров'я майбутнього учителя. Визначаючи ефективність впливу засобів музики на емоційний компонент, як чинник можемо визначити емоційний досвід, актуалізацію розвитку якого пов'язуємо із застосуванням таких критеріїв впливу музичних засобів, як емоційний, що полягає у розширенні емоційного досвіду, трансмодальному відображенні емоційних переживань засобами музики; згідно з когнітивним критерієм вплив музичних засобів проявляється у розумінні емоційного впливу музичних засобів та рефлексії музичних характеристик й пов'язаних із ними емоційних реакцій; соматичний чинник обумовлює усвідомлення характерних особливостей соматичного компоненту емоційної реакції на музичні засоби; творчий компонент спрямовує вплив музичних засобів на гармонізацію емоційного стану, сприяє зняттю емоційної напруги; соціальний сприяє усвідомленню емоційного боку музичного прояву учасників музичної взаємодії.

Аналіз за *адаптивним критерієм* мав на меті визначення ефективності впливу музичних засобів на адаптивний структурно-функційний компонент

емоційного інтелекту, що проявляється у стимулюванні ефективних стрес-долаючих стратегій, а також сприянні розвитку емпатійних здібностей.

Другий діагностичний зріз відповідно до методики діагностики копінг-стратегій Дж. Амірхана показав відмінності у динаміці відсоткового розподілу студентів за рівнями використання копінг-стратегій у ЕГ та КГ (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Аналіз динаміки копінг-стратегій експериментальної групи згідно з методикою Дж. Амірхана, % n=23

Стрес-долаюча стратегія	Експериментальна група, N=23							
	Дуже низький рівень, %		Низький рівень, %		Середній рівень, %		Високий рівень, %	
	MEГ1	MEГ2	MEГ1	MEГ2	MEГ1	MEГ2	MEГ1	MEГ2
Уникнення	4	9	83	87	13	4	-	-
Пошук соціальної підтримки	0	0	48	26	39	56	13	18
Вирішення проблем	0	0	35	22	56	65	9	13

В ЕГ зросла частка студентів, що вдаються до адаптивних стратегій вирішення проблем (середній рівень мають 65% респондентів, високий – 13%) та стратегії пошуку соціальної підтримки (56% респондентів мають середній рівень, а 18% респондентів мають високий рівень). Частка респондентів, які мають низький рівень розвитку копінг-стратегії вирішення проблем, зменшилась до 22%, частка студентів, що відмічають низький рівень використання стратегії пошуку соціальної підтримки зменшилась до 26%. Частка студентів, що мають низький та дуже низький рівень стратегії уникнення зросла з 87% до 96%, що вказує на збільшення частки студентів, що вдаються до більш адаптивних та продуктивних стратегій.

Результати КГ продемонстрували зменшення відсотка респондентів з низьким та дуже низьким рівнем використання уникнення до 68% та збільшення відсотка респондентів, що мають середній рівень, до 32%. Це свідчить про збільшення звернень респондентів КГ до малоадаптивної

стратегії уникнення. Щодо використання адаптивних стратегій соціальної підтримки та вирішення проблем істотних змін виявлено не було.

Аналіз складових адаптивного структурно-функційного компоненту емоційного інтелекту за показниками емоційної гнучкості та емпатії представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняння динаміки результатів ЕГ та КГ за адаптивним критерієм

Шкали	Експериментальна група, N=23					Контрольна група, N=22				
	М _{ЕГ1}	М _{ЕГ2}	М _{ЕГdif}	p	t	М _{КГ1}	М _{КГ2}	М _{КГdif}	p	t
УВЕ	3,5	5,99	2,51	0,0	2,9	3,2	4,2	0,9	0,0	2,6
Е	9,1	12,26	3,21	0,0	6,0	8,9	8,6	-0,3	0,0	7,5

Примітка: УВЕ – управління емоціями, Е – емпатія згідно з методикою Н. Холла

Порівняння динаміки змін згідно з адаптивним критерієм відзначило що показники емпатії експериментальної групи (М_{ЕГ}=12,26 б.) зростають в межах середніх показників. Показник емпатії контрольної групи (М_{КГ2}=8,6 б.) у порівнянні з попереднім діагностичним зрізом знижується до рівня низьких значень (М_{КГdif}=-0,3). Згідно з показниками управління власними емоціями експериментальної групи, відзначаємо низькі показники, визначені 1 діагностичним зрізом, що характеризує обидві групи як респондентів із низькою здатністю до управління власними емоціями, тобто позитивні зміни цього показника відображатимуть критерії ефективності розвитку складових адаптивного компонента емоційного інтелекту.

Згідно з аналізом результатів експериментальної групи, можемо відмітити значні позитивні зміни у порівнянні із контрольною групою. Як чинник розвитку адаптаційного компонента визначаємо емоційну близькість як здатність до встановлення близьких довірливих стосунків, що передбачають емоційний контакт та ефективну комунікацію. Також до чинників розвитку цього компонента відносимо комунікативність та ефективний копінг. Актуалізація емоційної близькості, контакт та комунікація

за допомогою музичних засобів позитивно впливає на сферу міжособистісних контактів – творчий критерій; розвитку почуття приналежності до групи на основі музичної взаємодії – соціальний критерій; усвідомлення опрацювання та адаптація соматичного компоненту емоційної реакції через музичну взаємодію – соматичний критерій; налагодження емоційного резонансу, емпатії та співпереживання на основі музичних засобів – психоемоційний критерій; усвідомлення та рефлексія емоційного компоненту процесів міжособистісної взаємодії на основі засобів музики – когнітивний критерій.

Для порівняння динаміки змін відповідно до мотиваційно-регулятивного критерія обираємо показники, що відображають здатність до самомотивації, управління своїми емоціями та емоціями інших людей (таблиця 3.6.).

Таблиця 3.6

**Порівняння динаміки результатів ЕГ та КГ
за мотиваційно-регулятивним критерієм**

	Експериментальна група, N=23					Контрольна група, N=22				
	М _{ЕГ1}	М _{ЕГ2}	М _{ЕГdif}	p	t	М _{КГ1}	М _{КГ2}	М _{КГdif}	p	t
СМ	7,4	11,82	4,43	0,0	6,0	7,0	8,2	1,2	0,0	6,7
УЕ	40,5	47,98	7,51	0,0	-4,3	40,4	40,5	0,1	0,0	-2,6
ВЕ	10,0	11,99	2,01	0,0	1,5	10,0	10,4	0,4	0,056	-2,2
ВУ	12,7	15,80	3,1	0,0	3,4	12,5	13,0	0,5	0,3	-1,0
МУ	17,3	19,85	2,51	0,1	-2,1	17,3	16,6	-0,7	0,1	-2,1

Примітка: Шкали УЕ – управління емоціями, МУ – міжособистісне управління, ВУ – внутрішньоособистісне управління, ВЕ – контроль експресії за методикою ЕмІН, шкали ЕО – емоційна обізнаність, УВЕ – управління емоціями, СМ – самомотивація, згідно з методикою Н. Холла

Відповідно до показників експериментальної групи зростання показників визначаємо за шкалами самомотивації (М_{ЕГ2}=11,82 б.), що зростає з рівня низьких до середніх значень. Зростання показника самомотивації контрольної групи було незначним (M_{dif}=1,2 б.) В експериментальній групі показник управління власними емоціями ВУ (М_{ЕГ2}=15,89 б.) встановлено на рівні високих значень.

Показники контролю експресії (BE) експериментальної групи ($M_{EG2}=11,99$ б.) відповідають середнім значенням, що вказує на покращення здатності респондентів експериментальної групи до усвідомлення власних емоційних станів. У контрольній групі відмічаємо показник управління власними емоціями ВУ ($M_{KG2}=12,99$ б.) та BE ($M_{KG2}=10,40$ б.) на рівні середніх значень, що може вказувати на зниження рівня здатності до розуміння та управління власними емоціями. В експериментальній групі МУ ($M_{EG2}=19,85$ б.) знаходяться в межах середніх значень. Показники МУ ($M_{KG2}=15,44$ б.) – на рівні низьких значень, що вказує на низьку здатність респондентів цієї групи до управління власними емоціями.

Як чинник розвитку мотиваційно-регулятивного компонента визначаємо саморегуляцію та мотивацію. Актуалізацію цих чинників вбачаємо у використанні засобів музики для усвідомлення та рефлексії змін у рівнях активності, стимулювання та підтримки діяльності, усвідомлення процесів трансформації емоцій на основі засобів музики – когнітивний критерій; використання засобів музики для стимулювання позитивних емоцій та спрямування їх на досягнення успіху, стимулювання змін емоційної реакції за допомогою таких музичних компонентів як ритм, мелодія, тембр, темп тощо – емоційний критерій; регулюванні психофізіологічної активності за допомогою засобів музики, усвідомлення, опрацювання та адаптація соматичного компонента емоційної реакції через групову музичну взаємодію – соматичний критерій; підтримка та стимулювання творчої активності щодо навчальної та професійної діяльності, опрацювання подій на основі сублімації прожитого емоційного досвіду засобами музики – творчий критерій; сприяння мотивації спільної діяльності на основі спільної/розділеної творчості, сприяння адаптації через отримання досвіду невербальної взаємодії засобами музики – соціальний критерій.

Результати контрольної групи можемо трактувати як такі, що мають нижчі середні результати у порівнянні із загальними середніми показниками першого діагностичного зрізу. Припускаємо, що дані результати можуть бути

наслідком стресогенності ситуації на Україні. Відмітимо, що респонденти контрольної групи знаходяться значно ближче до зони бойових дій, що може підвищувати їх рівень стресу, та відповідно впливати і на емоційні реакції та прояви.

Також відзначено необхідність диференціації підходів щодо застосування музичних засобів та умов щодо їх використання для вирішення завдань розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів у вимірі їх професійного становлення.

Відповідно до результатів показників експериментальної та контрольної груп респондентів загалом підтверджено вплив музичних засобів на загальний рівень емоційного інтелекту, зокрема на рівень емоційної обізнаності, внутрішньоособистісного управління та загального рівня емоційного інтелекту. На відміну від контрольної групи в експериментальній групі результати за показниками управління емоціями зросли у порівнянні з 1 діагностичним зрізом. Це характеризує застосовані музичні засоби як ефективні чинники впливу на розвиток внутрішньоособистісної здатності до управління власними емоціями. Також вплив музичних засобів можемо пов'язувати із розвитком здатності до розпізнавання та впливу на емоції інших людей, що підтверджує ефективність впливу музичних засобів на адаптивний компонент. Відзначаємо дієвість музичних засобів щодо соціального та творчого критерію, що спрямовані на процеси взаємодії та співпраці у творчому колі.

Повторне опитування щодо готовності до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку (Рисунок 3.1) встановило різний рівень готовності у експериментальній та контрольній групі. Щодо сфери професійної діяльності, 65,2% респондентів експериментальної групи виявили повну мотиваційну готовність, 26,08% - часткову (ситуативну) готовність та 8,72% - не готові використовувати засоби музики. Щодо використання засобів музики для саморозвитку, усі респонденти виявили готовність використовувати засоби музики, зокрема, 69,58% респондентів

виявили повну мотиваційну готовність, 30,42% часткову (ситуативну) готовність.

Відмітимо, що такі результати є значно вищими за результати першого діагностичного опитування.

Результати опитування в контрольній групі щодо професійної діяльності показало що 4,54% респондентів експериментальної групи виявляють повну мотиваційну готовність, 18,18% - часткову (ситуативну) готовність та 77,28% - не готові використовувати засоби музики.



Рис. 3.1 Готовність до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку в експериментальній групі, N=23

Щодо використання засобів музики для саморозвитку 40,92% не змогли себе оцінити, 22,72% респонденти виявили неготовність використовувати засоби музики, 36,36% респондентів виявили часткову (ситуативну) готовність. Показники контрольної групи є нижчими за показники експериментальної групи та свідчать про низький рівень готовності до використання засобів музики у професійній діяльності та для саморозвитку.



Рис. 3.2 Готовність до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку в контрольній групі, N=22

Звернення до тематики стресу та стресоподолання у рамках дослідження психологічних особливостей впливу музичних засобів на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів відображає загальні тенденції наукових пошуків ефективних засобів формування стрес-долаючих стратегій. В умовах сьогодення набуття компетентностей, що стануть запорукою забезпечення ефективності навчального процесу в стресових умовах, стає професійно необхідним для сучасних майбутніх учителів початкових класів.

Визначення готовності застосування музичних засобів у вимірі копінгу передбачало визначення оптимальних музичних технік для втілення особистісних стрес-долаючих стратегій.

Під час проведення діагностичного зрізу 2, студентам було запропоновано анкетування, відповідно до якого вони мали відмітити рівень ефективності застосування музичних засобів для актуалізації особистісних копінг-стратегій. Згідно з отриманими результатами респонденти контрольної групи відмітили низький рівень готовності обирати засоби музики для актуалізації копінгу. Тільки 20 % респондентів заповнили анкету, інші 80% не змогли цього зробити. У експериментальній групі 100% респондентів змогли

заповнити анкету. Використання колективного музикування у спілкуванні з рідними та близькими обирають 87,5% респондентів, творчість та малювання у поєднанні з інтеграційною технікою орф-підходу обирають 87,5%, 75% респондентів відмічають як адаптивну стратегію активного музикування з дітьми, 75% відсотків обирають музичні засоби для релаксації, або активізації діяльності (таблиця 3.7.).

Таблиця 3.7

Визначення оптимальних музичних технік для втілення особистісних стрес-долаючих стратегій в експериментальній групі, n=23

СТРАТЕГІЇ \ МУЗИЧНІ ТЕХНІКИ	імагінаційні техніки використанн	терапевтичне написанн пісень	активне музикування	колективне музикування	сумісна імпровізація	прослуховув ання музики	інтеграційні техніки, зокрема
Спілкування з природою, спостереження, слухання	50%	62,5%	12,5%	0%	25%	50%	37,5%
Спілкування з тваринами (тактильні відчуття, емоції)	12,5%	25%	25%	0	25%	25%	25%
Спілкування з дітьми (у тому числі музикування), волонтерство, спілкування про інших	50%	25%	62,5%	75%	75%	50%	50%
Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля.	50%	37,5%	25%	0	50%	62,5%	87,5%
Фізична діяльність, буденні справи, рутинна, миття посуду	0	0	0	25%	25%	75%	37,5%
Релаксаційна музика	37,5%	25%	25%	12,5%	50%	75%	37,5%
Спілкування з рідними та близькими	25%	37,5%	25%	87,5%	62,5%	37,5%	12,5%
Заняття улюбленими справами (працювати над проектами, писати пісні, займатись спортом)	37,5%	37,5%	25%	0	25%	62,5%	25%
Перебування на самоті	25%	62,5%	37,5%	0	25%	25%	25%
Дихання з рухами (психічно-м'язова релаксація)	37,5%	0	0	0	37,5%	50%	50%

Загалом більшість студентів експериментальної групи обирає доволі широкий спектр музичних засобів, що підтверджує їх готовність до застосування цих технік, зокрема, для актуалізації копінгу. Також вибір респондентів свідчить про їх обізнаність щодо запропонованих в анкеті музичних технік та готовність застосовувати ці техніки для саморозвитку.

Увагу привертає висока частота вибору студентами використання таких технік, як колективне музикування (87,5%) та сумісна імпровізація (62,5%) у випадку втілення стратегії «спілкування з рідними та близькими», що безперечно сприятиме розширенню соціальних та комунікативних навичок,

вказуючи на ефективність впливу цих технік на адаптаційний компонент емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. Характер проведення цих інтервенцій, що передбачає груповий процес, вказує на значимість в обраних музичних техніках соціального чинника впливу.

Високі показники звернення до інтеграційної техніки музикотерапії, зокрема, з використанням орф-підходу (87,5%) у випадку втілення особистісної стратегії «творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля», також визначено як сприятливий фактор регуляції рівня соціальної, творчої та фізичної активності, покращення перцептивних та інтерактивних навичок, опрацювання емоційної інформації. Важливим елементом впливу цих технік визначено соматичний, емоційний та творчий фактори впливу музичних засобів.

Висока частота звернення виявлена також по відношенню до техніки сумісної імпровізації (75%) та колективного музикування (75%) щодо реалізації стратегії «спілкування з дітьми (у тому числі музикування), волонтерство, піклування про інших». Загалом використання колективної імпровізації в роботі з дітьми, на думку П. Нордоффа та К. Роббінса, впливає на процеси саморегуляції та сприяє активації механізмів соціально-психологічної адаптації, завдяки розвитку невербальних навичок самовираження, що відображають процеси комунікації людських взаємостосунків [137; 138]. Це вказує на ефективність соціального та емоційного чинника впливу музичних засобів. Крім того, процес сумісної імпровізації та колективного музикування у формі виконання простих завдань приносить задоволення та відчуття успіху, сприяючи активізації особистої творчості та когнітивної діяльності.

Досить високим є відсоток респондентів, що обирають техніку прослуховування музики (75%) задля реалізації стратегій «фізична діяльність, буденні справи, рутина, миття посуду», що є досить дієвим фактором стресоподолання з огляду на підвищення рівня фізичної активності, що характеризує її як соматичний чинник впливу.

Привертає увагу вибір такої музичної техніки, як написання пісень (62,5%) під час реалізації стратегій «спілкування з природою, спостереження, слухання» та «перебування на самоті», а також використання техніки активного музикування (62,5%) у стратегії «спілкування з дітьми (у тому числі музикування), волонтерство, піклування про інших». Це відображає свідоме бажання підтримати певний рівень не лише психоемоційної, а й когнітивної активності, відповідно вказуючи на значущість когнітивного та емоційного чинників впливу цих музичних засобів.

Відповідно до імагінаційних технік з використанням музики (50%) та техніки прослуховування музики (50%) щодо реалізації стратегій «спілкування з природою, спостереження, слухання», «спілкування з дітьми (у тому числі музикування), волонтерство, піклування про інших» визначено спрямування на зменшення психоемоційного напруження. Загалом, використання цих технік, як засобів для релаксації сприятиме акумуляції психофізіологічних ресурсів, сприяючи процесам відновлення. Означене є втіленням соматичного критерію ефективності музичного впливу. Також, на думку Боснюк В., релаксаційного ефекту можна досягти за рахунок реалізації потреби у тісних взаєминах, що на нашу думку, може підтримуватись музичними техніками, які містять процеси невербальної комунікації. Зокрема, використання техніки сумісної імпровізації (50%) задля втілення стрес-долаючих стратегій «творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля» та «релаксаційна музика», відображає бажання студентів підтримати оптимальний рівень комунікації та задовольнити потребу у соціальній підтримці, застосовуючи форму невербальної комунікації засобами музики. На думку дослідників, в умовах надзвичайно стресової ситуації, така соціальна підтримка має бути не інструментальною, а смисловою, адже має за мету посилення внутрішніх ресурсів особистості [7]. Тож, у цьому контексті, використання техніки сумісної імпровізації є втіленням соціального критерію впливу музичних засобів на компоненти емоційного інтелекту, що покращує соціально-психологічну адаптацію у стресовій ситуації.

Загалом у процесі реалізації формувального експерименту нами зауважено свідомий вибір студентами музичних засобів (імагінаційні техніки з використанням музики, терапевтичне написання пісень, активне музикування, колективне музикування, сумісна імпровізація, прослуховування музики, інтеграційні техніки музикотерапії, зокрема з використанням орф-підходу) для втілення стрес-долаючих стратегій; як усвідомлений спосіб, спрямований на стабілізацію психоемоційного стану. Це вказує на актуалізацію потреб учасників групи в релаксації; створенні умовно безпечного простору для психорозвантаження, що сприятиме розумінню ситуації та власного емоційного стану; опанування власних стресових реакцій та планування подальших дій. Також серед характерних особливостей впливу музичних засобів студенти зазначали сприяння музичних засобів активації психоемоційних ресурсів для покращення процесу прийняття рішень, що відображає їх як когнітивний чинник впливу на адаптацію та стресоподолання.

Вплив музичних засобів на адаптаційний компонент у структурі емоційного інтелекту майбутніх учителів спрямований на розуміння, усвідомлення та рефлексію міжособистісних процесів на основі музичної діяльності, вплив згідно з емоційним критерієм базується на властивостях музики створювати зв'язки між внутрішнім та зовнішнім, сприяючи актуалізації емоційних процесів, емпатійному розумінню емоцій інших, що відображені у музичному матеріалі, соматичний критерій регулюватиме вплив музики щодо усвідомлення характерних тілесних проявів емоційної реакції щодо музичної взаємодії у групі, творчий критерій стосуватиметься музичної взаємодії у сфері міжособистісних взаємин, соціальний критерій - спрямований на розвиток почуття приналежності до соціальної спільноти на основі спільної музичної взаємодії.

Загалом, згідно з результатами експерименту, визначено ефективність вищезазначених музичних технік для активації стрес-долаючих стратегій та зазначено їх вплив на структурно-функціональні компоненти емоційного інтелекту майбутніх учителів.

Згідно з результатами експерименту визначено, що вибір певних музичних засобів для втілення особистісних стрес-долаючих стратегій студентів вказує на мотивацію студентів експериментальної групи використовувати музичні засоби у професійній діяльності, звернення до засобів музики, як до ефективного ресурсу, що сприяє ефективному копінгу.

Загалом за всіма компонентами відзначаємо в експериментальній групі позитивні зрушення у загальній структурі емоційного інтелекту, зростання рівня готовності до використання засобів музики для саморозвитку та професійній діяльності. Окрім того, в експериментальній групі були встановлені позитивні тенденції до зниження рівня особистісної та ситуативної тривожності, покращення умінь та навичок застосування засобів музики для підвищення рівня ефективності копінгу.

3.2. Методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів засобами музики

За силою впливу музику вважають потужною та універсальною мовою, що здатна викликати різноманітні емоції та почуття. Загалом тематика взаємозв'язку музики та емоцій відрізняється своєю міждисциплінарністю, адже перебуває на перетині філософії, музичної психології, психології артистичної діяльності, музичної психотерапії тощо та вказує на складність досліджуваних феноменів. Питання зв'язку музики та емоцій сягає часів Античності, де вперше зароджується теорія музичних емоцій. Зокрема, ще Арістотель, у своїй книзі «Політики» наголошує на унікальній здатності музики репрезентувати людські емоції [139]. Ідеї Платона щодо властивостей музики викликати у слухачів певні емоції або душевні стани, також вказує на інтерес до тематики взаємозв'язку музики та емоцій. На думку філософів Давньої Греції, музичні лади мали здатність надихати на мужні вчинки, ліричний лад, налаштовувати на лад розваг тощо [139]. Подібні ідеї щодо

емоційної природи музики зустрічаємо і в епоху Ренесансу. У подальшому дискурс співвідношення емоцій та музики знаходить своє відображення у конструктивістській теорії емоційного вираження Пітера Ківі, дослідженнях Е. Гансліка, який заклав основи музичного формалізму, працях англійських музикознавців Н. Кука і Н. Дібб. Зокрема, течія музичного формалізму наголошує на суто звуковій структурі музики і на неможливості відображення нею емоцій. Р. Скратон вважає помилковими теорії асоціацій, що пов'язують емоції слухача та емоції в музиці, біографічну теорію, теорію подібності (між музичним фрагментом та станом душі) [164]. Р. Колінгвуд вказує на властивість музики спонукати до переживання емоцій, проектувати емоції назовні, звертаючи увагу на експресивно-емоційну природу музики, що закладена в самій її сутності [116].

Когнітивістська теорія вираження емоцій у музиці стверджує, що музичний твір виражає емоцію, а підготовлений слухач здатен розпізнати відповідність між музичним виразом та задумом автора (у певному музичному контексті). Для невідготовленого слухача музика ставатиме засобом проєкції власних відчуттів. Процес музикування дозволяє актуалізувати відмінність між переживанням емоції та соціальною поведінкою людини, що обумовлює її вплив у вимірі розвитку здатності до контролю експресії, емоційної обізнаності. За твердженням конструктивістів, слухачу не обов'язково припускати, яку саме емоцію відчував композитор під час написання твору, так само як і слухачеві не обов'язково переживати ту саму емоцію під час прослуховування твору.

Результатом численних дискусій щодо зв'язку між музикою та емоціями в кінці 1980-1990 рр. виокремились два напрями: когнітивний та емотивний. Когнітивна теорія музичних емоцій [139] заперечує, що музика пробуджує такі емоції, як печаль, радість, гнів. На противагу їй, емотивна теорія стверджує, що музика викликає справжні емоційні переживання в слухачів. Зокрема, Дж. Робінсон розглядає музичні емоції як «музичні версії» звичайних емоцій, натомість К. Уолтон вважає музичні емоції плодом активної уяви, наприклад,

музика, спрямована на вираження печалі, лише підводить слухача до того, щоб він уявив реальні сумні почуття. С. Девіс і Дж. Левінсон розрізняють слухацькі та життєві емоції, стверджуючи, що слухацькі емоції є значно стриманішими. Відтак психологи ХХ ст. дискутували про природу зв'язку музики та емоцій, намагаючись з'ясувати чи є емоція в музиці власне самим переживанням, чи вона лише відображає це переживання [143].

В умовах сьогодення актуальність звернення до використання музичних засобів для розвитку емоційного інтелекту зростає та приваблює своїми прикладними аспектами застосування у професійній та особистісній сферах. Водночас тематика розвитку емоційного інтелекту у контексті стресоподолання та адаптації до складних життєвих ситуацій стає все більш актуальною у зв'язку з війною. У цьому вимірі активація стрес-переборювальних стратегій, зниження рівня тривоги є необхідною умовою забезпечення належного рівня виконання не лише професійних завдань майбутніх учителів початкових класів, а й підтримки їх рівня психологічного благополуччя в ситуаціях надзвичайно високого стресу.

Дослідження у галузі музичної психології, а також нейропсихології виокремлюють низку властивостей, за допомогою яких музика впливає на емоції. До них включають засоби музичної виразності та форми музичної взаємодії, які обумовлюють вибір музики для впливу на компоненти емоційного інтелекту.

Методичні рекомендації призначені для ознайомлення викладачів та студентів – майбутніх учителів початкових класів, з основними теоретичними засадами та принципами застосування засобів музики для розвитку емоційного інтелекту, та націлені на формування вмінь та навичок застосовувати їх як для виконання професійних завдань, так і для особистісного розвитку.

Основні завдання розвитку емоційного інтелекту у вимірі професійних та особистісних потреб майбутнього вчителя початкових класів вбачаємо у двох напрямках. До першого віднесемо потреби розвитку емоційного

інтелекту у контексті реформування освітньої системи України. Запровадження інновацій вимагає зміни підходів до форм та засобів організації навчального процесу, передбачає звернення до тематики розвитку емоційного інтелекту школяра, як основи ефективності його навчальної діяльності. Відповідно, отримання знань та практичних умінь щодо розвитку емоційного інтелекту є професійно необхідними. Другим аспектом звернення до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів є компетентнісний підхід до формування педагогічних здібностей, що обумовлює завдання розвитку емоційних та соціальних компетенцій як частини професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Відповідно, це потребує формування системи знань, заснованих на власному практичному досвіді застосування музичних засобів для розвитку особистісного ресурсу, спрямованого на підтримку психологічного благополуччя, що є запорукою успішності та ефективності його професійної діяльності.

Методичні рекомендації спрямовані на забезпечення основної мети щодо розвитку емоційного інтелекту, яка полягає у *формуванні його структурно-функціональних компонентів засобами музики*.

Вплив засобів музики на компоненти емоційного інтелекту (когнітивний, емоційний, адаптаційний та мотиваційно-регулятивний) обумовлюється формоутворюючим принципом емоційного інтелекту як інтегрально-ієрархічної структури, що забезпечує реалізацію внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, є основою формування професійних компетентностей, сприяє успішному задоволенню індивідуальних, соціальних та професійних потреб майбутнього учителя початкових класів.

До переліку основних завдань програм формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики рекомендуємо включати:

- розвиток основних структурних компонентів емоційного інтелекту (когнітивного, емоційного, адаптивного та мотиваційно-регулятивного);

- підвищення мотивації до застосування засобів музики у професійній діяльності та для саморозвитку;
- формування мотивацій до використання музичних засобів для оптимізації копінг-ресурсу для подолання стресу.

Серед причин, що спонукають людей звертатись до музичних засобів, встановлено мотиваційні чинники задоволення «пізнавальних» і «фонових» цілей, адаптаційні, що обумовлюють застосування «регулятивних» мотивів до використання музики в умовах надзвичайного стресу, актуалізації стрес-переборювальних стратегій в умовах війни.

Теоретико-методологічне обґрунтування взаємозв'язку окремих компонентів музичного впливу та складників емоційного інтелекту підтверджує взаємовплив музики та емоційного інтелекту. Загалом багато психолого-педагогічних розробок засновані на дослідженні музичної діяльності, а також впливу засобів музичної виразності. Зокрема, у дослідженні, що проводили на основі моделі емоційного інтелекту К. В. Петрідес та Е. Фернхем [158], встановлено залежність вибору видів музичної діяльності від рівня емоційного інтелекту. Вказано, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту рідше звертаються до прослуховування музики для регуляції емоційного стану та настрою у порівнянні респондентами з низьким рівнем емоційного інтелекту. По суті ці дослідження є підтвердженням того, що людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна успішно ідентифікувати та керувати власними емоціями, що відповідно знижує потребу у використанні музики, як допоміжного засобу для саморегуляції. Отримані дані, в ході подальших експериментів, підтверджують факт, що особи з вищим рівнем емоційного інтелекту рідше використовують музику, для регулювання емоційного стану [111].

Також встановлено, що більшість свідомих імпульсів до музичної дії або взаємодії виникає в основному для того, щоб керувати своїм настроєм [144]. Тому цілком можливо, що люди, які краще розпізнають і керують своїми емоціями, використовують музику інакше, ніж ті, хто менш здатні це робити.

Спосіб, у який люди використовують музику, може залежати від рівня емоційного інтелекту.

Визначені в концептуально-динамічній моделі структурно-функціональні компоненти емоційного інтелекту (когнітивний, емоційний, адаптивний, мотиваційно-регулятивний) обумовлюють вплив засобів музики на рівень емоційного інтелекту. Орієнтація на показники кожного компонента дозволяє забезпечити спрямованість впливу музичних засобів на чинники, що визначаються цими показниками.

Зокрема до показників когнітивного компонента відносимо ідентифікацію та розуміння емоцій; тілесне самоусвідомлення емоцій; рефлексивність; до показників емоційного компонента - емоції; емоційні стани, настрій, самопочуття, емоційну гнучкість, емоційну експресію, показники адаптаційного компонента - емоційна креативність, стресостійкість, копінг-стратегії, емпатія; до мотиваційно-регулятивного відносимо самомотивацію, активність, управління власними та чужими емоціями, контроль експресії, саморегуляція.

Емоційно-сфокусований вплив музичних засобів обумовлюється умовами, що проявляються у використанні релевантних підходів до використання музичних засобів у психолого-педагогічній діяльності. Зокрема, до таких умов включаємо: психолого-педагогічну фасилітацію, що передбачає актуалізацію рефлексії та метакогніції, тілесно-орієнтований, емоційно-сфокусований, творчий, соціально-спрямований підходи. Доцільно застосовувати такі форми впливу, як: тренінги, майстер-класи, навчальний курс з орф-педагогіки, проектну діяльність, гурткову роботу.

Провідним механізмом впливу музичних засобів на рівень розвитку емоційного інтелекту є асоціативний зв'язок під час прослуховування музики зі звуковими чи ритмічними структурами музичної тканини та звуками, обставинами або ідеями, що містять важливе для людини емоційне навантаження. Зокрема, Глен Вільсон описує три типи таких асоціацій: прямі, крос-модальні звукові асоціації та асоціації, обумовлені навчанням. Прямі

звукові асоціації пов'язують сприйняття музичної тканини з певними явищами природи або звуками, що супроводжують життєдіяльність людини. Більшість з описаних асоціацій побудовані на реакції нервових зв'язків на найбільш значимі для людини стимули. Наприклад, плач дитини або свист вітру. На думку дослідника, емоційна реакція проявляється у той момент, коли встановлюється зв'язок між певним явищем та найбільш типовою емоційною реакцією для сприйняття певного явища. Так, щебет пташок часто пов'язують з відчуттям спокою та безпеки, раптовий гуркіт чи різкий і гучний звук, швидше за все, буде асоціюватись з небезпекою та викликає почуття тривоги й занепокоєння. Водночас, раптова зміна висоти звуку, темпу або ритму може викликати здивування [175].

Крос-модальні асоціації передають більш складні для сприйняття метафоричні асоціативні чинники, що відображені у метафоричній репрезентації, яка зазвичай має просторовий або візуальний контекст, який, за твердженням Вільсона, не ґрунтується на сталому біологічному зв'язку між музичним звучанням та емоційною реакцією, але не дивлячись на це, може викликати деякі просторові аналогії, які є цілком очевидними та універсальними для сприйняття. Наприклад, «сумний та таємничий» мінор, або «радісний та відкритий» мажор.

Звукові асоціації, обумовлені навчанням або досвідом, пов'язані з різного роду особистим досвідом людини, а також з емоційним станом, що супроводжують цей досвід. Наприклад, виникнення позитивних асоціативних емоційних зв'язків пов'язано з найбільш ресурсними періодами життя людини. Водночас, ефект емоційного залучення (індукації) виникає незалежно від мелодичної структури та наповнення музичної тканини. Однак, важливо відмітити, що контекстне сприйняття музики також може пов'язуватись і з негативним досвідом, що незалежно від музичного наповнення, буде викликати емоційну реакцію негативного характеру [175].

Низка сучасних нейробіологічних досліджень пов'язана з вивченням впливу музики на психофізіологічні прояви та реакції. Зокрема, дослідження

різних елементів музичної тканини щодо їхньої здатності викликати такі психофізіологічні реакції, як «мороз по шкірі», «комок у горлі», «пришвидшення пульсу» тощо.

Поділ музичних засобів згідно з критеріями ефективності їхнього впливу (рефлексивний, психоемоційний, соматичний, творчий та соціальний) дозволяє обирати найбільш оптимальні музичні засоби відповідно до формувальних завдань.

Рефлексивний критерій:

- обумовлює вплив музичних засобів на формування самоусвідомлення та рефлексії щодо музики та музичної діяльності;
- розуміння емоційного впливу музичного матеріалу, рефлексія музичних характеристик та пов'язаних із ними емоційних реакцій;
- усвідомлення процесів трансформації емоцій на основі музики та музичної діяльності;
- усвідомлення та рефлексія емоційного компоненту процесів міжособистісної взаємодії на основі музичної діяльності;
- усвідомлення та рефлексія зміни у рівнях активності за допомогою музичних засобів для стимулювання та підтримки діяльності.

Психоемоційний критерій обумовлює спрямування впливу музичних засобів на:

- розвиток здатності до аналізу емоційного досвіду та розуміння емоцій на основі музичного мистецтва;
- відображення емоційних переживань музичними засобами;
- розширення емоційного досвіду;
- стимулювання змін емоційної реакції за допомогою таких музичних компонентів, як ритм, мелодія, тембр, темп тощо;
- налагодження емоційного резонансу, емпатії та співпереживання на основі музичної взаємодії;
- стимулювання позитивних емоцій та спрямування їх на досягнення успіху.

Музика та невід'ємний від будь-якого музичного процесу рух, здійснюють потужний вплив як на особистісному, так і на міжособистісному рівнях. Наявні дослідження вказують на зв'язок між використанням музики та емоційними потребами людини. Зокрема, А. Лонсдале визначає низку причин, що спонукають людину звертатись до музики:

- як засіб для регулювання настрою;
- засіб що допомагає створювати, підтримувати або виражати свою ідентичність;
- засіб для регулювання рівня активності;
- засіб взаємодії та спілкуватися з іншими;
- засіб, що допомагає згадати минуле;
- відволікати увагу;
- просто як джерело задоволення [143].

У дослідженні зв'язку музичної структури та емоційного відгуку Дж. Слобода виявив зв'язок між фізіологічними параметрами, що супроводжували певну емоційну реакцію, та стимулюючими факторами, що передували цим реакціям у музичній тканині [165].

Соматичний критерій обумовлює спрямування впливу музичних засобів на:

- усвідомлення соматичної реакції на музику та музичну діяльність;
- усвідомлення характерних особливостей соматичного компоненту емоційної реакції на музику чи музичні дії;
- регуляцію соматичного компоненту емоційної реакції засобами музики;
- усвідомлення, опрацювання та адаптацію соматичного компоненту емоційної реакції через групову музичну взаємодію;
- регулювання психофізіологічної активності за допомогою музики та музичної діяльності.

Соціальний критерій обумовлює спрямування впливу музичних засобів на:

- усвідомлення соціальної складової процесу спільного музикування, невербальної комунікації як відображення соціальної взаємодії;
- усвідомлення емоційного боку музичного прояву учасників музичної взаємодії;
- сприяння адаптації через отримання досвіду невербальної взаємодії засобами музики;
- розвиток почуття приналежності до соціальної спільноти на основі спільної музичної взаємодії;
- сприяння мотивації спільної діяльності на основі спільної/розділеної творчості.

Відштовхуючись від самої природи музики, в якій закладено як глибоко особистісне, так і широко соціальне її використання, автори К. Роббінсон та П. Нордофф виокремлюють індивідуальні та групові форми роботи з музичним матеріалом. Така класифікація отримує досить широке розповсюдження у практиці використання музики як потужного засобу впливу на психоемоційні процеси [137]. Детермінаційний зв'язок між такими особистісними факторами, як життєвий, руховий та мовний досвід, музичність, психофізіологічний стан та адекватність слухача до таких музично-динамічних факторів, як темп, ритм, тональність, гучність та темброві характеристики музичного матеріалу обумовлюють реакції слухової адаптації, породжуючи певні естетичні переживання, активно впливаючи на психоемоційний стан людини. Розмаїття форм музичного матеріалу породжує численні класифікації впровадження музичних засобів в залежності від факторів активності чи пасивності а також його особистісної чи соціальної спрямованості [168; 161; 154].

Методичні принципи, що обумовлюють критерії музичного впливу, є універсальними і спрямовані на широке застосування у межах освітніх програм для майбутніх вчителів початкових класів:

- врахування невербального характеру впливу музики;

- врахування дуальної природи музики, що передбачає єдність музичного та рухового компонентів
- використання фізичних якостей музики та руху для розвитку самоусвідомлення та рефлексії емоційних процесів, що дозволяє досліджувати їх вплив на особистісному рівні, а також у контексті розвитку динаміки групи;
- врахування соціального виміру процесу музикування, що передбачає взаємний обмін почуттями та потребами;
- структурування групових процесів через форми музично-рухових інтервенцій;
- фасилітація групової роботи засобами музики, що передбачає особистісне соціальне становлення та прояв кожного учасника як частини групи.

Орієнтовний перелік та опис технік, рекомендованих для проведення музичних інтервенцій для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів:

1. *Імагінаційні техніки* із використанням музики та руху - процес активного слухання з вивільненням образів уяви назовні через тілесні, аудіальні чи візуальні прояви. Музично-руховий матеріал використовується як засіб, що спонукає до продукування образів та емоцій. Ця техніка також може включати в себе написання історій, роботу із декоративними матеріалами, колажами, глиною та малюнком.

2. *Техніка терапевтичного написання пісень* бере свій початок з музичної терапії, спрямована на опрацювання емоційного досвіду через сумісну творчість. Учасники спільно створюють музичний мотив, словесний контекст, ритмічний малюнок, форму, внаслідок чого відбувається творче опрацювання емоційного матеріалу.

3. *Техніка колективного музикування* – процес спільної ігрової взаємодії, що будується на принципах вільного вибору учасників, інструментів, принципів та прийомів гри, що залежатимуть від можливостей кожного. Процес

колективного музикування може бути об'єднаний загальною темою чи ідеєю, наприклад «приємний ранок». Також може мати різну ступінь структурування, від вільного – побудованого переважно на принципах структурованої імпровізації, до чіткої та заздалегідь спланованої взаємодії, де в кожного учасника є чітко обумовлене місце та роль у творчому представленні. Вибір тематики та ідеї, так само як і ступеня структурування, залежить від потреб учасників кожної групи. Вибір має бути спрямований на досягнення максимально позитивної емоційної взаємодії учасників.

4. *Техніка сумісної імпровізації* – одна з форм колективного музикування, побудована на принципах спонтанної синхронізації та співналаштування учасників, для якої характерним є свобода власного прояву та толерантність до прояву інших.

5. *Техніка прослуховування музики та розвантаження* спрямована на тілесне та емоційне розвантаження, пов'язане з експресивним переживанням музичного матеріалу. Подібно до імагінаційної техніки, описаної вище, ця техніка передбачає прояв та усвідомлення тілесного відгуку на музичний матеріал. Під час її використання можна досягти різних ефектів залежно від потреб групи. Зокрема, спільне активне прослуховування музики може призводити як до потужного ефекту психоемоційної активації, так і до повного розслаблення, подібного до сну.

6. *Інтеграційна техніка музикування із використанням орф-підходу* поєднує музичний, руховий та словесний прояви. Особливістю цієї техніки, є відтворення та усвідомлення емоційної складової процесу взаємодії за допомогою мультимодального творчого процесу.

Загалом, музичні інтервенції програми формування емоційного інтелекту мають сприяти вибудовуванню простору довіри та соціальної підтримки. Ця риса музичних інтервенцій одночасно є передумовою та наслідком успіху. Музично-руховий вимір відображає звичні комунікаційні процеси у досить конкретних та зрозумілих музичних й рухових інтеракціях. Зокрема, такі звичні вирази, як «слухати і чути», «бути почутим», «відчувати

свій простір», «надавати підтримку», «акомпанувати» тощо, у вимірі музично-рухової дії набувають іншого, досить конкретного значення. Іншими словами, ми можемо говорити про те, що у процесі музично-рухової взаємодії, звичайні соціальні процеси відбуваються у площині конкретних дій, що відображаються у певних рухових та звукових якостях. Процес сприйняття відбувається у площині невербального виміру, де ми сприймаємо співрозмовників за іншими параметрами (силою звуку, висотою тону, швидкості або плавності рухів). Ці якості стають провідниками, які можна спостерігати, рефлексувати та регулювати, навчаючись та набуваючи нових особистісних, соціальних та професійних навичок.

Коротко опишемо зміст та структуру пропонованих форм реалізації програми впливу засобів музики на емоційний інтелект майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, це тренінг емоційного інтелекту “Музика та емоції”, серія майстер-класів «Музика взаємо-дії», навчальний курс «Орф-педагогіка».

Тренінг емоційного інтелекту “Музика та емоції”.

Мета тренінгу: розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів засобами музики на етапі їх професійного становлення.

Завдання тренінгу:

- набуття теоретичних знань щодо емоційного інтелекту у вимірі професійного спрямування професії вчителя (психоедукаційні інтервенції);
- формування умінь, навичок рефлексії власного психоемоційного стану (рефлексивні інтервенції);
- формування системи знань, умін та навичок використання музичних засобів для розвитку емоційних компетенцій у професійній діяльності та для саморозвитку (адаптивні регулятивні інтервенції).

Структура тренінгу емоційного інтелекту «Музика та емоції» представлена в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Структура тренінгу емоційного інтелекту «Музика та емоції»

№	Компоненти	Тематичне наповнення	Засоби запровадження
1	Сесія 1 Вступ (2 год)	Емоційний інтелект - вступ. Особистісний та міжособистісний вектори музичної взаємодії	Знайомство -теоретична частина (45 хв.) сесія 1 творча музична взаємодія (25 хв.) рефлексія (20 хв.)
2	Самодіагностика	Саморефлексія	заповнення самоопитувальника
3	Сесія 2 Творчість (2 год)	Взаємодія з музичними засобами- особистісний Взаємодія через музичні засоби- міжособистісний	рефлексія (20 хв.) сесія 2 творча музична взаємодія (45 хв.) рефлексія (20 хв.)
4	Самодіагностика	Саморефлексія	заповнення самоопитувальника
5	Сесія 3 Мистецтво взаємодії (2 год)	Емоційний інтелект - рефлексія поняття	рефлексія (20 хв.) сесія 3 творча музична взаємодія (45хв.) рефлексія (20 хв)

У таблиці 3.9. представлено два типи музичних інтервенцій з регулятивним та адаптивним впливом на компоненти емоційного інтелекту. Обидва типи мають спрямування як на особистісний, так і на міжособистісний рівень емоційного інтелекту. Код класифікатора визначає вид інтервенції. Вибір інтервенцій залежить від потреб і завдань стосовно окремої групи.

Таблиця 3.9

Класифікатор музично-рухових інтервенцій тренінгу

	Тип	Код	Наповнення
	РЕГУЛЯТИВНІ (розуміння) - спрямовані на балансування системи міжособистісних та внутрішньоособистісних чинників	1a	Завдання спрямовані на розвиток, регуляцію, та підвищення рівня усвідомлення внутрішньоособистісних процесів.
		1б	Завдання, спрямовані на розвиток, регуляцію, та підвищення рівня усвідомлення міжособистісних процесів.
		1с	Розвиток навичок самомоніторингу та рефлексії: тілесний вимір, емоційний вимір, творчий вимір
	АДАПТИВНІ (управління) спрямовані на побудову системи професійно-необхідних соціальних навичок	2a	Завдання спрямовані на розвиток, регуляцію, та підвищення рівня усвідомлення внутрішньоособистісних процесів
		2б	Формування системи ефективних навичок стресоподолання у вимірі майбутньої професійної діяльності
		2с	Розвиток здатності до емпатії, що обумовлює успішність соціальної взаємодії

Нижче наведемо короткий опис сесій тренінгу емоційного інтелекту “Музика та емоції” :

Сесія 1. Вступ (2 год.). Мета: ознайомлення з основними поняттями, які стосуються емоційного інтелекту, закономірностей його розвитку та реалізації основних функцій у вимірі професійної діяльності учителя початкових класів. Розвиток навичок розуміння, усвідомлення емоцій, самоусвідомлення. Набуття практичного досвіду застосування засобів музики для саморозвитку. У таблиці 3.10. представлено структуру сесії 1.

Таблиця 3.10

Структура сесії 1

№	Компонент	Опис компонента
1	1 етап (тип інтервенції 1а)	Зосередитись на тілесних відчуттях, поступово усвідомлюючи кожен частину тілі, відмічаючи тонус або його відсутність у певних ділянках. За бажанням респонденти можуть закривати очі, або залишатись із відкритими очима.
2	2 етап (тип інтервенції 1с)	Послухати музику відмічаючи в тілі автоматичні тілесні реакції синхронізації із музикою а також свою емоційну реакцію.
3	3 етап (тип інтервенції 1а, 1с)	Відмітити локалізацію рухової реакції в тілі та відобразити це за допомогою кольорових олівців на схематичному малюнку людини.
4	4 етап (тип інтервенції 1б, 1с)	За допомогою візуального спостереження в парі більш точно визначити локалізацію руху в тілі партнера та відобразити його у двох варіантах: - точно повторюючи рухи партнера; - у власний творчий спосіб (адаптація руху).
5	5 етап (тип інтервенції 2а)	У творчій спосіб поєднати та адаптувати варіанти рухової взаємодії обох партнерів, та зв'язати їх із музикою. Надати символічну назву композиції, представити свої напрацювання групі (за бажанням).

У таблиці 3.11. представлено основні завдання для здійснення учасниками тренінгу поетапної групової рефлексії сесії 1. Завдання для рефлексії пропонуються учасникам після кожної музично-рухової інтервенції упродовж кожного етапу сесії та спрямовані на вербалізацію учасниками власних емоційних станів, поведінкових проявів, зміни настрою тощо.

Таблиця 3.11

Рефлексія до сесії 1

№	Компонент	Опис компонента: рефлексія складових
1	1 етап (тип інтервенції 1а, 1с)	<ul style="list-style-type: none"> - власної тілесної реакції на музику,; - успішності адаптації до певних музичних стимулів; - суб'єктивного рівня сприйняття власного руху у категоріях комфортний/не комфортний
2	2 етап (тип інтервенції 1а, 1с)	<ul style="list-style-type: none"> - рівень усвідомлення та диференціації власних рухових патернів під час інтервенції (помітили / не помітили і що саме)
3	3 етап (тип інтервенції 1б, 2с)	<ul style="list-style-type: none"> - визначити свій суб'єктивний рівень комфорту, та емоційну реакцію: а) під час парної взаємодії в загальному; б) під час практики спостереження та точного відображення/ адаптації руху
4	4 етап (тип інтервенції 2б)	Студентам пропонується проаналізувати свій суб'єктивний рівень комфорту, визначивши свою емоційну реакцію під час сумісної творчої взаємодії

Сесія 2. Творчість (2 год.). Мета: усвідомлення учасниками тренінгу власних емоційних реакцій у взаємодії із музикою, розпізнавання власного емоційного стану по відношенню до різних видів музичної експресії. У таблиці 3.12. представлено структуру сесії 2, яка містить чотири етапи, що реалізують у процесі спільної творчої діяльності завдання розвитку навичок ідентифікації та експресії емоцій.

Таблиця 3.12

Структура сесії 2

№	Компонент	Опис компонента
1	1 етап (тип інтервенції 1с)	Прослухати музичну композицію, що складається із різних музичних епізодів, що змінюються в «хаотичній» послідовності, слідкуючи за зміною музичного матеріалу, та відображаючи умовними позначками на папері (будь-який малюнок/позначка за вибором респондентів).
2	2 етап (тип інтервенції 1а/1с)	Повторно прослухати музичну композицію, зосередившись на своїх емоційних реакціях, та її змінах. На цьому етапі студенти мають підписати під кожною позначкою свої суб'єктивні враження щодо емоційного стану, щодо кожного моменту зміни муз. матеріалу.

Продовження таблиці 3.12

3	3 етап (тип інтервенції 1a/1c)	Визначити в загальному свій емоційний стан під прослуховування, включаючи виконання завдань. Обрати відповідний колір для відображення цього стану та зафарбувати тло малюнка.
4	4 етап (тип інтервенції 1б)	Прослухати музику ще раз, та у формі групової взаємодії відобразити обраний емоційний стан за допомогою рухів (групова взаємодія).

У таблиці 3.13. представлено основні завдання для здійснення учасниками тренінгу поетапної групової рефлексії сесії 2. Рефлексія здійснюється за допомогою постановлення метакогнітивних запитань щодо легкості/важкості ідентифікації емоцій та емоційних станів, фокусування на емоційних станах та емоціях, відображення емоційних переживань в тілесних та рухових проявах. Ідея використання метакогнітивних суджень для формування емоційного інтелекту базується на виокремлених в докторському дисертаційному дослідженні М. Августюк двох напрямів формувального впливу, що належать до двох категорій – емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу: «1) формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції; 2) формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення; 3) формування здібності розуміти емоції; 4) формування здібності управляти емоціями; 5) підвищення точності метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів» [3].

Таблиця 3.13

Рефлексія сесії 2

№	Компонент	Опис компонента: по завершенню учасникам пропонується в відрефлексувати свій стан на протязі сесії, зосередивши увагу на
1	(тип інтервенції 1a, 1c)	легкості/важкості ідентифікації емоцій та емоційних станів
2	(тип інтервенції 1a, 1c)	легкості/важкості процесу фокусування на емоційних категоріях під час прослуховування музики
3	(тип інтервенції 1a, 1c)	легкості/важкості процесу візуалізації емоційних вражень за допомогою кольору;
4	(тип інтервенції 1c)	легкості\важкості відображення емоційних переживань рухом в умовах групового формату.

Сесія 3. Мистецтво взаємодії (2 год). Мета: спостереження за власними експресивними проявами у взаємодії, визначення характеристик емоційної

реакції, тренування навички розпізнавання власних емоційних реакції та емоційно-рухової реакції інших на основі музичної експресії.

Структура сесії 3, яка містить чотири етапи, що актуалізують емоційні компоненти взаємодії учасників групи у процесі спільної творчої діяльності, представлена в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

Структура сесії 3

№	Компонент	Опис компонента
1	1 етап (тип інтервенції 2а)	Обрати музичні інструменти на власний вибір та у будь який спосіб представити свій вибір групі
2	2 етап (тип інтервенції 2б)	Згідно з вибором одного з учасників групи карти емоцій, учасники відтворюють своє суб'єктивне враження про «звучання» цієї емоції за допомогою обраного інструмента
3	3 етап (тип інтервенції 2б, 2с)	Обрати (один учасник в центрі кола) декілька карток емоцій та за власною послідовністю створювати імпровізований твір, використовуючи вільні музичні «інтерпретації емоцій» учасників. Кожному учаснику надається можливість спробувати себе у якості «диригента»
4	4 етап (тип інтервенції 2а, 2б)	Сумісна вільна імпровізація, де учасники за допомогою обраних музичних інструментів відображають загальні емоційні враження та свій стан на протязі усіх сесій тренінгу, приєднуючись до імпровізації тренера

У таблиці 3.15. представлено основні завдання для здійснення учасниками тренінгу поетапної групової рефлексії сесії 3, яка спонукає студентів до актуалізації образу власного Я та образу дзеркального Я.

Таблиця 3.15

Рефлексія сесії 3

№	Компонент	Опис компонента: по завершенню учасникам пропонується відрефлексувати свій стан протягом сесії
1	(тип інтервенції 2б)	в малих групах/в парах проаналізувати свої враження від процесу, зосередившись на аналізі власних емоційних переживань на різних етапах процесу
2	(тип інтервенції 2а)	вибір та представлення музичного інструмента групі
3	(тип інтервенції 2с)	імпровізація на тему емоцій
4	(тип інтервенції 2б)	визначення суб'єктивного рівня комфорту перебування у ролі «диригента», «музиканта»
5	(тип інтервенції 1а, 2а)	визначення власного загального емоційного стану, або його зміни протягом всієї інтервенції

Методика проведення тренінгу передбачала саморефлексію учасників щодо матеріалу тренінгу, емоційної реакції на музичні засоби, творчу музичну взаємодію. Також спостереження за динамікою емоційного стану у перервах між тренінгами передбачали ведення рефлексивного щоденника, у якому респонденти повинні були самостійно відповідати на запропонований перелік запитань, а також фіксувати емоційні стани та їх зміну в умовах впливу музичних засобів та творчої взаємодії.

Завдання саморефлексії:

- підвищення рівня усвідомлення психоемоційного стану, рефлексія динаміки емоційного стану під впливом музичних засобів;
- розвиток навички визначення власних емоцій із застосуванням засобів музики та творчої взаємодії;
- самоусвідомлення музичної взаємодії, як процесу комунікації;
- усвідомлення та рефлексів характерних особливостей власної психоемоційної реакції на процесу музичної взаємодії, а також реакції інших людей;
- визначення тілесно-рухової складової музичної взаємодії;
- звернення до засобів музики як механізму творчої взаємодії.

Самодіагностику між сесіями доцільно здійснювати за допомогою запропонованого нами самоопитувальника «Музика та емоції», представленого в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Самоопитувальник «Музика та емоції»

№	Запитання
1	Чи можете описати свою тілесно-рухову реакцію на почуту музику? (наприклад: помічав/ла, що рухаюсь разом з музикою, відчував/ла важкість в тілі й хотілось лягти або сісти, відчувалось напруження в тілі тощо)
2	Чи усвідомлювали Ви ритмічну синхронізацію власного руху із музикою?
3	Чи важко/легко Вам було творчо взаємодіяти з іншою людиною?

Продовження таблиці 3.16

4	Чи можете визначити свій психоемоційний стан до/впродовж/після творчої взаємодії?
5	Оберіть, що для Вас було більш комфортним: а) взаємодіяти з іншою людиною частково або повністю повторюючи її рухи; б) взаємодіяти з іншою людиною, рухаючись у спосіб, що не має нічого спільного із рухом співрозмовника; с) взаємодіяти з людиною, яка частково або повністю повторює ваші рухи; d) взаємодіяти з людиною, що рухається у спосіб, що не має нічого спільного із Вашим рухом; е) інше
6	Назвіть, будь ласка, 3 моменти за останній день, що супроводжувались музикою
7	Чи почували Ви себе комфортно в музичному середовищі?
8	Опишіть, будь ласка, свою емоційну реакцію на будь-який з цих моментів, наприклад: відчував/ла заспокоєння, збудження, злість, радість, тугу, нудьгу тощо
9	Чи пов'язуєте Ви свій рівень комфорту із впливом музики?

Серія майстер-класів “Музика взаємо-дії” має на меті формування практичних навичок створення творчого середовища із застосуванням музичних засобів. Методична основа майстер-класів передбачала занурення учасників у груповий творчий процес, де вони на власному досвіді могли дослідити вплив музичних засобів для саморозвитку своїх творчих, емпатійних, саморегулятивних, організаційно-виховних навичок.

Формувальні завдання 1 майстер класу містили: простежити динаміку психоемоційного стану студентів та динаміку рівня усвідомлення ними власного емоційного стану (когнітивний та емоційний компоненти).

Формувальні завдання 2 майстер класу: простежити взаємозв'язок між руховим компонентом музичного впливу та рівнем тілесного усвідомлення респондентів.

Формувальні завдання 3 майстер класу: здійснення впливу на складові адаптивно-регулятивного та мотиваційного компонентів у вимірі копінгу, як професійної здатності долати великі стресові навантаження, що супроводжують професію вчителя.

Музично-рухова інтервенція за методичними принципами орф-підходу має на меті забезпечити творчу взаємодію учасників за допомогою музики та руху, й спрямована на активізацію рівня усвідомлення змін психофізіологічного стану у результаті творчого процесу. Коротка схематична програма майстер-класів з активного музикування за методикою орф-підходу представлена в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

**Коротка схематична програма майстер-класів
з активного музикування за методикою орф-підходу**

№	Структурний компонент майстер-класу	Зміст діяльності
1	Вступ	1 заняття: розминка, вільний рух, фокусування респондентів на властивостях руху згідно з категоріями: потік, час, вага та простір 2 заняття: вільна танцювальна імпровізація 3 заняття: слухання музики, імагінація
2	Діагностичний компонент	1 заняття - методика оцінки функціонального стану САН 2 заняття - 7-бальна шкала Лайкерта “Самооцінка рухової активності” 3 заняття - «Шкала ситуативної та особистісної тривоги» Спілбергера (STAI), «Індикатор копінг-стратегій» Дж.Амірхана (CSI)
3	Основна частина	1 заняття - презентація концепції, представлення музичних та рухових елементів комунікативного танцю; 2 заняття - представлення музично-рухового фрагмента одним з учасників та віддзеркалення його музично-рухового та психоемоційного прояву іншими учасниками, “коло Чейс”; 3 заняття - малювання
		1 заняття - розробка концепції – робота з окремими елементами орф-моделі, музична та рухова імпровізація, індивідуальна робота, взаємодія в малих групах; 2 заняття - озвучування руху, звукове/інструментальне відображення в парах танцювально-рухових характеристик один одного, створення індивідуального супроводу до рухової композиції партнера; 3 заняття - робота в парах/в малих групах “малюнок”, “малюнок - гра”
		1 заняття - формування загальної структури комунікативного танцю з елементами імпровізації – взаємодія у великій групі; 2 заняття - робота в малих групах - створення цілісної музично-рухової структури з окремих композицій учасників; 3 заняття - проект “музична скульптура” - музично рухова взаємодія 3 малих груп, створення цілісної моделі

Продовження таблиці 3.17

		ПРОЄКТ
4	Завершення	1 заняття - рефлексія процесу та рухове завершення вільною імпровізацією з послідовним фокусуванням на категоріях потік, час, вага та простір; 2 заняття - обговорення та рефлексія емоційного стану 3 заняття - обговорення та рефлексія емоційного стану у взаємодії
5	Діагностичний компонент	1 заняття - методика оцінки функціонального стану САН 2 заняття - 7-бальна шкала Лайкерта "Самооцінка рухової активності" 3 заняття - «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера (STAI)

На лекціях та практичних заняттях з навчального курсу «Орф-педагогіка» студенти опановують творчі навички, що сприятимуть поглибленню розуміння еволюційних закономірностей розвитку творчого потенціалу людини, зокрема виключної ролі у цьому процесі музики та руху. Практична частина цього курсу спрямована на опанування навичок елементарного музикування, що включатимуть активну взаємодію у творчому колі, активну рухову взаємодію, практичне опанування навичок імпровізації та композиції. Студенти набуватимуть практичних навичок у середовищі, створеному за принципам орф-підходу, що безперечно сприятиме поглибленню розуміння цих принципів на практиці. В рамках курсу багато уваги приділяється дослідженню процесів інтеграції різних видів мистецтв, а також багаторівневої комунікації творчого середовища.

Реалізація мети та завдань навчальної дисципліни сприяє освоєнню слухачами теоретичних засад та принципів орф-підходу, усвідомленню ролі та місця мистецького виховання у контексті розуміння еволюційних закономірностей розвитку людини, усвідомленню необхідності розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога, опануванню практичними навичками з різних форм «елементарного музикування».

За результатами навчання слухачі зможуть сформулювати :

- готовність до використання засобів музики та руху для досягнення професійних цілей початкової школи;

- систему знань та умінь використовувати музичні засоби для розвитку компонентів емоційного інтелекту школярів. Вміти використовувати музичні засоби для формування комплексу знань про емоції та емоційну сферу, розвитку навичок саморегуляції, самоусвідомлення, рефлексії, ефективної комунікації, розвитку особистої творчості;
- готовність до використання музики для розвитку компонентів емоційного інтелекту самих вчителів;
- розуміння системи емоційних компетенцій, навички ефективної взаємодії у творчому середовищі;
- на практиці опанувати зміст понять «елементарне музикування», імпровізація та інтеграція у творчому середовищі;
- навички використання інтеграції різних видів мистецтв для підвищення ефективності педагогічного процесу;
- отримують базові знання необхідні для створення елементарних «орф-моделей», використовуючи музику та рух з урахуванням різних міждисциплінарних потреб навчального процесу.

Формування нових навичок позитивно впливатиме на:

- Здатність до творчої обробки інформації та пошук нестандартних рішень;
- Здатність до ефективної взаємодії та співпраці у творчому середовищі;
- Здатність впливати та налагоджувати творчу співпрацю з урахуванням емоційної складової творчого процесу;
- Здатність розрізняти та усвідомлювати психоемоційні процеси учасників творчої взаємодії, спрямовувати педагогічну роботу на розвиток емоційних компетенцій та емоційного інтелекту учнів, позитивно впливати на розвиток творчого процесу;
- Здатність вибудовувати багаторівневу комунікацію з урахуванням потреб та можливостей кожного учасника.

Навчальні результати за запропонованою навчальною дисципліною передбачають:

- Знати базові основи орф - підходу, історію виникнення, становлення та використання цього підходу у педагогіці та психології.
- Бути ознайомленими з сучасними світовими тенденціями використання цього підходу у різних галузях мистецтва а також його адаптації у сучасній педагогічній та психологічній практиці.
- Вміти створювати елементарні орф-моделі та вибудовувати творчий процес з урахуванням завдань сучасного освітнього середовища.
- Вміти планувати творчий процес з урахуванням специфіки виховної роботи у початковій школі. Здійснювати просвітницьку роботу із залученням різнорівневої комунікації засобами мистецтва, сприяючи налагодженню ефективних зв'язків між різними учасниками педагогічного процесу.
- Ефективно використовувати засоби музики та руху для покращення результатів педагогічного впливу.
- Проводити уроки мистецтва у початковій школі, здійснювати планування та аналіз творчої роботи щодо досягнення його мети та виконання творчих завдань з урахуванням різнорівневих творчих проявів учасників.
- Здійснювати методичне планування творчих заходів із залученням та активним використанням музичного та рухового компонентів, та спрямовувати творчий компонент на розвиток соціальних навичок, що сприятиме покращенню комунікації та взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу.

Висновки до розділу 3

На основі якісної і кількісної інтерпретації результатів формувального експерименту *встановлено*, що в результаті реалізації програми розвитку емоційного інтелекту засобами музики в експериментальній групі (ЕГ) відбулася помітна оптимізація усіх компонентів емоційного інтелекту відповідно до виділених критеріїв результативності програми: когнітивного, емоційного, адаптаційного, регулятивного, мотиваційного. Натомість в КГ зміни в структурних компонентах емоційного інтелекту були незначні і за окремими показниками навіть негативні.

У загальному в результаті формувального впливу засобами музики в експериментальній групі простежуємо зростання на статистично значимому рівні за t-критерієм Стюдента показників за всіма основними шкалами емоційного інтелекту методики ЕМІН. Середні показники загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) зросли з середнього до високого рівня. Показники ВЕІ зазнали більш позитивних змін порівняно з МЕІ ($M_{EGdif} \text{ВЕІ}=7,97 \text{ б.}; M_{EGdif} \text{МЕІ}=6,13 \text{ б.}$). Показники шкали управління емоціями (УЕ; $M_{EGdif} \text{УЕ}=7,48 \text{ б.}$) зазнали більш позитивної динаміки порівняно з показниками шкали розуміння емоцій (РЕ; $M_{EGdif} \text{РЕ}=6,37 \text{ б.}$).

В ЕГ середній показник інтегративного рівня емоційного інтелекту (ІЕІ) за тестом Н. Холла значно зріс ($M_{dif} M_{EG2}=19,44 \text{ б.}$) на статистично значимому рівні ($p \leq 0,001$) за t-критерієм Стюдента у порівнянні з показником першого діагностичного зрізу. Зростання показника інтегративного рівня емоційного інтелекту (ІЕІ) контрольної групи є незначним порівняно з зафіксованим у першому діагностичному зрізі ($M_{dif} M_{EG2}=2,50 \text{ б.}$), різниця перебуває на статистично незначимому рівні.

Контрольна група показала незначну від'ємну динаміку за показниками емпатії (Е; $M_{EGdif} \text{Е} = -0,30 \text{ б.}$), розуміння емоцій інших людей (РЕІ; $M_{EGdif} \text{РЕІ} = -1 \text{ б.}$) за тестом Н. Холла та управління емоціями інших людей (МУ; $M_{EGdif} \text{МУ} = -0,30 \text{ б.}$) за методикою ЕМІН, що вказує на зниження міжособистісних функцій щодо комунікації та адаптивності даної групи

респондентів. Зниження рівня розуміння власних емоцій також вказує на зниження інтерпретативної функції щодо власних емоційних проявів.

Емпірично *підтверджено* ефективність впливу музичних засобів на структурно-функційні компоненти емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів. *Зафіксовано* позитивні зміни щодо мотивації готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку й актуалізації копінг-ресурсу.

Верифіковано методологічне підґрунтя ефективного застосування музичних засобів для формування емоційного інтелекту, що включає інтеграцію психолого-педагогічної фасилітації, тілесно-орієнтованого, емоційно-сфокусованого, творчого та соціально-спрямованого підходів. У результаті підтверджено, що опанування студентами інноваційних методів та ефективних підходів до практики використання музичних засобів в освітньому середовищі, їх участь у групових та вправляння в індивідуальних формах музичної діяльності (імпровізація, активне музикування, інтегративні музично-рухові техніки, написання пісень, спів тощо) здійснює позитивний вплив на психоемоційний стан, знижує ситуативну тривогу, сприяє емоційному самоусвідомленню, розвитку саморефлексії та самоаналізу, підвищенню комунікативних здібностей, підвищує готовність до використання засобів музики для виконання професійних завдань та для саморозвитку.

Встановлено ефективність використання засобів музики щодо реалізації студентами стрес-долаючих стратегій, а також їх сприяння реалізації завдань формування професійних навичок організації навчального процесу в умовах довготривалого стресу та для підтримки оптимальної життєдіяльності в умовах війни.

Розроблено методичні рекомендації для викладачів ЗВО та студентів щодо ефективного використання засобів музики для розвитку емоційного інтелекту, де зазначено теоретико-методологічні підстави; основні завдання та умови; основні критерії ефективності їхнього впливу (рефлексивний,

психоемоційний, соматичний, творчий та соціальний), що дозволяють обирати найбільш оптимальні музичні засоби відповідно до потреб конкретної групи чи індивіда; представлено орієнтовний перелік та опис технік, рекомендованих для проведення музичних інтервенцій.

ВИСНОВКИ

Відповідно до результатів теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження емоційного інтелекту, нами встановлено, що його значення у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів стосується не тільки формування їх професійно-необхідних компетенцій та якостей, але є вагомим чинником успіху майбутньої професійної педагогічної діяльності в сучасних умовах дії потужних стресових факторів та забезпечення сприйняття складних соціальних змін.

Уточнено та доповнено поняття емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів як інтегрально-ієрархічної структури когнітивного, емоційного, адаптаційного та мотиваційно-регулятивного компонентів, яка забезпечує реалізацію внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, є основою формування професійних компетентностей, сприяє успішному задоволенню індивідуальних, соціальних та професійних потреб.

Зазначено, що реалізація функцій емоційного інтелекту (інтерпретативна, рефлексивна, регулююча, адаптивна, стресозахисна, активізуюча) у вимірі навчально-професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів становить передумову успішності та ефективності професійної діяльності, міжособистісної взаємодії, особистісного зростання, задоволеності навчанням та життям.

Здійснено диференціацію чинників розвитку емоційного інтелекту на *особистісні* (вік, стать, особистісні риси), *когнітивні* (рефлексія та метакогнітивний моніторинг емоційних процесів), *індивідуально-психологічні* (емоційний досвід), *соціальні* (соціальний та професійний досвід), *психолого-педагогічні*.

У системі психолого-педагогічних умов *визначено* групу критеріїв ефективності впливу засобів музики на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів: соматичний, рефлексивний,

психоемоційний, творчий, соціальний, що є основою для конструювання заходів формувального впливу. *Зазначено*, що засоби музики здійснюють потужний вплив на розвиток емоційного інтелекту студентів, за рахунок якісного збагачення емоційного досвіду, який є запорукою ефективного подолання стресових ситуацій, джерелом загального рівня задоволення життям та професійної успішності.

Сконструйовано концептуально-динамічну модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів, що склала методологічну основу для планування подальшого експериментального дослідження психологічних особливостей формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики.

На констатувальному етапі *встановлено*, що досліджувану вибірку майбутніх учителів початкових класів характеризує значна частка низького рівня розвитку емоційного інтелекту (42% респондентів низького та дуже низького рівня за методикою ЕмІН та 57% за тестом емоційного інтелекту Н. Холла). Середній рівень емоційного інтелекту продемонстрували 36% респондентів за методикою ЕмІН та 38% респондентів за методикою Н. Холла. Найнижчою є частка респондентів з високим рівнем емоційного інтелекту за обома вказаними методиками.

У результаті кореляційного аналізу за критерієм Пірсона *встановлено* найвищу, порівняно з усіма іншими шкалами й субшкалами емоційного інтелекту за методикою ЕмІН, вагомість здатності до управління своїми та чужими емоціями у формуванні рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ та УЕ ($r=.922$; $p\leq 0,01$)). Водночас встановлено більш тісний зв'язок внутрішньоособистісного інтелекту (ВЕІ) та загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) порівняно з МЕІ (показник кореляційного зв'язку між ЗЕІ та ВЕІ ($r=.908$; $p\leq 0,01$)); між ЗЕІ та МЕІ ($r=.830$; $p\leq 0,01$)).

Констатовано необхідність першочергового розвитку таких структурних компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів

початкових класів, як внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту та здатність до управління своїми та чужими емоціями.

Продemonстровано, що студенти з нижчими показниками особистісної та ситуативної тривоги за методикою Спілбергера мають кращі здібності, які входять до структури емоційного інтелекту. Дослідження емоційного інтелекту в аспекті адаптації та стресоподолання показало, що за методикою діагностики копінг-стратегій Дж. Амірхана близько 41% респондентів мають низький та дуже низький рівень розвитку адаптивної копінг-стратегії вирішення проблем, а також 45% відмічають низький рівень використання адаптивної стратегії пошуку соціальної підтримки. Водночас кореляційний аналіз за критерієм Пірсона показав негативні статистично значимі кореляційні зв'язки між малоадаптивною копінг-стратегією уникнення та загальним рівнем емоційного інтелекту за методикою ЕМІН ($r=.522$; $p\leq 0.01$) та інтеграційним інтелектом за тестом емоційного інтелекту Н. Холла ($r=.478$; $p\leq 0.01$). Було констатовано необхідність сприяння зниженню тривоги та актуалізації адаптивних копінг-стратегій студентів як важливих індикаторів емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.

Встановлено, що близько половини опитаних студентів спеціальності “Початкова освіта” мають певні труднощі з ідентифікацією й розумінням своїх і чужих емоцій та управлінням ними, а відтак потребують розвитку емоційного інтелекту відповідно до його структурно-функційних складових.

Виявлено недостатній рівень розуміння студентами цінності музичних засобів у процесах навчання та розвитку особистості у структурі готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку. *Вказано* на актуальність едукативної роботи в напрямку подолання традиційних уявлень щодо доцільності застосування музичних засобів (насамперед, для досягнення естетичних та організаційно-виховних цілей) порівняно з цілями розвитку емоційної сфери школярів та власної емоційної компетентності. *Визначено* кореляційний зв'язок між показниками готовності до використання музичних

засобів у освітньому процесі початкової школи та показниками готовності до їх використання для саморозвитку власних здібностей (творчі здібності ($r=.615$; $p\leq 0.01$); емпатійні здібності ($r=.593$; $p\leq 0.01$); організаційно-комунікативні здібності ($r=.701$; $p\leq 0.01$)).

Запропоновано спеціальну програму формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики та здійснено її верифікацію під час формувального етапу експерименту. Основну мету та завдання програми (розвиток структурно-функціональних компонентів емоційного інтелекту студентів, підвищення їх мотивації до застосування засобів музики у професійній діяльності та для саморозвитку, формування мотивації використання музичних засобів для оптимізації копінг-ресурсів для подолання стресу) було реалізовано шляхом втілення психолого-педагогічної фасилітації, тілесно-орієнтованого, емоційно-сфокусованого, творчого, соціально-спрямованого підходів під час імплементації компонентів програми.

На основі якісної і кількісної інтерпретації результатів формувального експерименту *встановлено*, що в результаті реалізації програми розвитку емоційного інтелекту засобами музики в експериментальній групі (ЕГ) відбулася помітна оптимізація усіх компонентів емоційного інтелекту відповідно до виділених критеріїв результативності програми: когнітивного, емоційного, адаптаційного, регулятивного, мотиваційного. Натомість в КГ зміни в структурних компонентах емоційного інтелекту були незначні і за окремими показниками навіть негативні.

Встановлено зростання в ЕГ на статистично значимому рівні за t -критерієм Стьюдента показників за всіма основними шкалами емоційного інтелекту методики ЕМІН. Середні показники загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) зросли з середнього до високого рівня. Показники БЕІ зазнали більш позитивних змін порівняно з МЕІ ($M(ЕГ)_{dif}BEI=7,97$ б.; $M(ЕГ)_{dif}MEI=6,13$ б.). Показники шкали управління емоціями (УЕ;

$M(EG)_{dif} UE = 7,48$ б.) зазнали більш позитивної динаміки порівняно з показниками шкали розуміння емоцій (PE; $M(EG)_{dif} PE = 6,37$ б.).

В EG середній показник інтегративного рівня емоційного інтелекту (IEI) за тестом Н. Холла значно зріс ($M_{dif} MEI2 = 19,44$ б.) на статистично значимому рівні ($p \leq 0,001$) за t-критерієм Стьюдента у порівнянні з показником першого діагностичного зрізу. Зростання показника інтегративного рівня емоційного інтелекту (IEI) контрольної групи є незначним порівняно з зафіксованим у першому діагностичному зрізі ($M_{dif} MEI2 = 2,50$ б.), різниця перебуває на статистично незначимому рівні.

Контрольна група показала незначну від'ємну динаміку за показниками емпатії (E; $M(EG)_{dif} E = -0,30$ б.), розуміння емоцій інших людей (PEI; $M(EG)_{dif} PEI = -1$ б.) за тестом Н. Холла та управління емоціями інших людей (МУ; $M(EG)_{dif} МУ = -0,30$ б.) за методикою ЕМІН, що вказує на зниження міжособистісних функцій щодо комунікації та адаптивності даної групи респондентів. Зниження рівня розуміння власних емоцій також вказує на зниження інтерпретативної функції щодо власних емоційних проявів.

Емпірично *підтверджено* ефективність впливу музичних засобів на структурно-функційні компоненти емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів. Відзначено позитивні зміни щодо мотивації готовності майбутніх учителів початкових класів до використання музичних засобів у професійній діяльності та для саморозвитку й актуалізації копінг-ресурсу.

Верифіковано методологічне підґрунтя ефективного застосування музичних засобів для формування емоційного інтелекту, що включає інтеграцію психолого-педагогічної фасилітації, тілесно-орієнтованого, емоційно-сфокусованого, творчого та соціально-спрямованого підходів. У результаті підтверджено, що опанування студентами інноваційних методів та ефективних підходів до практики використання музичних засобів в освітньому середовищі, їх участь у групових та вправляння в індивідуальних формах музичної діяльності (імпровізація, активне музикування, інтегративні музично-рухові техніки, написання пісень, спів тощо) здійснює позитивний

вплив на психоемоційний стан, знижує ситуативну тривогу, сприяє емоційному самоусвідомленню, розвитку саморефлексії та самоаналізу, підвищенню комунікативних здібностей, підвищує готовність до використання засобів музики для виконання професійних завдань та для саморозвитку.

Визначено ефективність використання засобів музики щодо реалізації студентами стрес-долаючих стратегій, а також їх сприяння реалізації завдань формування професійних навичок організації навчального процесу в умовах довготривалого стресу та для підтримки оптимальної життєдіяльності в умовах війни.

Розроблено методичні рекомендації для викладачів ЗВО та студентів щодо ефективного використання засобів музики для розвитку емоційного інтелекту, де зазначено теоретико-методологічні підстави; основні завдання та умови; основні критерії ефективності їхнього впливу (рефлексивний, психоемоційний, соматичний, творчий та соціальний), що дозволяють обирати найбільш оптимальні музичні засоби відповідно до потреб конкретної групи чи індивіда; представлено орієнтовний перелік та опис технік, рекомендованих для проведення музичних інтервенцій.

Подальші перспективи дослідження визначають орієнтири релевантності окресленої нами концептуально-динамічної моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів щодо алгоритму її застосування в слухачів інших гуманітарно-педагогічних освітніх програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Теоретичний аналіз концептуальних підходів до операціоналізації емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2021. № 13. С. 81–87.
2. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2022. 94 с.
3. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу: дис. д-ра психол. наук : 28.10.01 / Острог, 2023. 473 с.
4. Акімова О. В. Рефлексія у структурі творчого мислення. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Вип. LXXII. Том 1. 2016. С. 77-81.
5. Барретт Л. Ф. Як народжуються емоції. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2018. 479 с.
6. Барановська І., Бровчак Л., Вацьо М., Дабіжа Л., Добровольська Р., Коваль Т., Колодяжна В., Ліхіцька Л., Маринчук Т., Старовойт Л., Тодосієнко Н., Черноус Т., Шикирінська О., Якименко Ю. Підготовка майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: Колективна монографія. Вінниця, 2021. 246 с.
7. Боснюк В. Ф. Проблема оцінки ефективності копінг-стратегій рятувальників. *Бочаровські читання : матеріали наук.-практ. конф. [з міжнар. участю], присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової* / МВС України, Харків. Нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2016. С. 70–73.
8. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціонімічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

9. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук: збірка наукових праць*. Дрогобич, 2016. Вип. 15. С. 265–270.
10. Васильківський І. П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній науці. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. Київ, 2017. Вип. 259. С. 28–34.
11. Віденська школа музикотерапії. Ч. 1. : практ. посіб. з музикотерапії : курс лекцій. 2-е. вид. / ред.: Т. Штегеман, Е. Фітцтум : пер. з нім. К. Поліщук. Львів : ПП Видавництво «БОНА», 324 с.
12. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. канд. пед. наук / Класич. приват. у-т. Запоріжжя, 2019. 235 с.
13. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: видавн.-полігр. центр «Київський університет», 2005. 308 с.
14. Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог, 2021. № 12. С. 35–40.
15. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 51-55.
16. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гуменецької. Харків: Віват, 2020. 512 с.
17. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.

- 18.Дерев'янка О. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.05. Чернігів, 2009. 192 с.
- 19.Завацька Н. Є. Соціальна підтримка як інтерперсональна складова адаптаційного потенціалу особистості. *Університет і регіон: проблеми сучасної освіти: XVI наук.-практ. конф.: зб. наук. пр.* Луганськ, 2010. С. 73–74.
- 20.Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* Харків, 2014. Вип. 49. С. 42–51.
- 21.Зарицька В. В. Біологічні передумови розвитку емоційного інтелекту. *Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* Київ, 2010. Т. 12, ч. 7. С. 185–197.
- 22.Зарицька В. В. Вікові передумови розвитку емоційного інтелекту особистості (дошкільний і шкільний періоди). *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* Харків, 2011. Вип. 38. С. 35–53.
- 23.Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Пед. думка, 2016. 219 с.
- 24.Іванюк І. В. Потреби у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників надавати психосоціальну підтримку учням в умовах війни. *Імідж сучасного педагога.* 2023. № 3. С. 34–39.
- 25.Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2019. 23 с. : рис., табл. 225с.
- 26.Каламаж В. О., Тимошук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів.

- Наукові записки Національного університету «Острозька академія».*
Серія: Психологія. Острог, 2023. Вип. 16. С. 28–35.
27. Каламаж Р. В. Психологія професійної самосвідомості студентів : навч.-метод. посіб. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. 200 с.
28. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 434 с.
29. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи.* Луцьк, 2017. Вип. 30. С. 50–63.
30. Карпенко Є., Савко Н., Лялюк Ю., Колісник Р. Емоційний інтелект в організації структури мотивації особистості. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2024. № 11. С. 57–76. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/19337> (дата звернення: 26.06.2024).
31. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
32. Кіясь А. В. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. *Наука і освіта.* 2010. № 3. С. 44–48.
33. Кобелєва Д. Музика й емоції. *Культура України* : наук. зб. Харків, 2010. Вип. 31. С. 225–233.
34. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіон. наук.-практ. семінару.* Тернопіль, 2006. С. 6–8.
35. Корсакова-Крейн М. Мова музики та її психофізичні основи. *Музикотерапія в Україні* : зб. ст. Львів, 2019. Вип. 3.
36. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* Херсон, 2014. Вип. 2, № 1. С. 85–89.

- 37.Котик Т. Емоційний інтелект учителів початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 23. С. 14–19.
- 38.Логвись О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. Львів, 2022. Спецвип. С. 70–77.
- 39.Лутаєва Т. В., Кайдалова Л. Г. Педагогічна культура : навч. посіб. Харків : НФаУ, 2013. 156 с.
- 40.Лящ О., Мисіва Д. Вплив емоційного інтелекту на копінг-стратегії юнаків. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. Львів, 2018. Вип. 3. С. 123–128.
- 41.Львов О. Творчість як символічна мова несвідомого. *Простір арт-терапії* : зб. наук. пр. Київ, 2020. Вип. 1. С. 23–39.
- 42.Малазонія С. В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 20 с.
- 43.Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 112 с.
- 44.Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття: монографія. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. 576 с.
- 45.Міхєєв А. О., Міхєєва Г. В. Творчість викладача, як один із способів запобігання професійному вигоранню. *Science, theory and practice : abstracts of IV International Scientific and Practical Conference*. Tokyo, Japan, 2021. P. 297–302. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38388/1/T_Terentieva_Y_Volynets_P_FIAMSCSPA_2021.pdf

- 46.Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
- 47.Москаленко Ю. М., Оліяр М. П. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2021. № 24. С. 89–94.
- 48.Назарук Н.В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. Теорія і практика сучасної психології. 2018, Вип. 3 С. 211-214.
- 49.Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. *Постметодика*. 2010. № 6. С. 41–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2010_6_8
- 50.Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.
- 51.Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпро, 2012. Т. 20, вип. 18. С. 116–122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2012_20_18_20
- 52.Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища шк., 2003. 126 с.
- 53.Пасічник І. Д, Августюк М. М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 4–13.
- 54.Павлік Ю. Г. Кінестетична емпатія як феномен тілесності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів, 2011. Вип. 2. С. 55–57.
- 54а. Орф-підхід та інклюзія: метод. посіб. / Уклад : В. В. Колодяжна, Т.

- Черноус. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 100 с.
- 55.Пасічник Н. І. Вплив навчання музики на інтелектуальну діяльність учні: гіпотези і докази. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія. Острог, 2009. Вип. 13. С. 359–374.
 - 56.Петренко Л. М. Організаційні методи дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 151–156.
 - 57.Пилипенко К. В. Емоційний інтелект та психологічне благополуччя студентів – майбутніх вчителів початкових класів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 2. С. 146–150.
 - 58.Плиска Ю. С. Інтегральна характеристика вчителя в контексті індивідуальних стилів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія. Острог, 2009. Вип. 12. С. 143–151.
 - 59.Плиска Ю. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: тенденції розвитку: монографія. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2017. 408 с.
 - 60.Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства № 2736 від 23.12.2020 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/78704/
 - 61.Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) : Наказ М-ва науки та освіти України № 537 від 23.03.21 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha->

osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf

62. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМ України від 14.12.2016 № 988-р.
63. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / [уклад.: М. В. Лемак, В. П. Петрище]. Ужгород : Вид-во Олександра Гаркуші, 2011. 616 с.
64. Ракітянська Л. Ставлення та розвиток поняття “емоційний інтелект”: історико-філософський аналіз. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія Педагогічні науки. 2018, Вип. 3-4, с. 56-57
65. Ракітянська Л. Емоційний інтелект у структурі творчого потенціалу вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019. № 63, т. 2.
66. Ракітянська Л. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. Вип. 1. С. 162–165.
67. Ренке С. О. Професійний образ «Я» як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. ун-т ім. Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 39. С. 257–271.
68. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
69. Савельєва-Кулик Н. О. Музична терапія в інтегративній медицині: навч. посіб. для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти. Київ : Інтерсервіс, 2014. 138 с.

70. Савчин М. В., Царьов Ю. О. Особливості психопрофілактики стресу у працівників освітніх закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. Хмельницький, 2010. Вип. 2. С. 140–145.
71. Сивогракова З. А. Вивчення копінгу як особистісної адаптаційної здібності. *Педагогіка і психологія: зб. наук. праць*. Київ, 2007. Вип. 22. С. 159–169.
72. Сидоренко Н. І. Проблема стильових особливостей саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи : матеріали 10 Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. І. В. Саух*. Житомир, 2016. С. 109–113.
73. Склень О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2008. 198 с.
74. Скорик Т. В., Міненко А. О. Арттехнології розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Комунал. вищ. навч. закл. «Херсонська академія неперервної освіти»*. Херсон, 2019. Вип. 43. С. 180–186.
75. Скорик Т. В., Міненко А. О. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу : зб. матеріалів четвертих всеукр. пед. читань присвяч. 80-річчю з дня народж. Лідії Кондрашової*. Черкаси, 2019. С. 317–320.
76. Скорик Т. Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя. *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи : колект. монографія / голов. ред.: В. В. Любарець, В. В. Бахмат*. Київ, 2020. С. 277–287.

- 77.Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84–87.
- 78.Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Бердянськ, 2020. Вип. 1. С. 111–122. URL: <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2020/05/13.pdf>
- 79.Ткачук Т. А. Копінг-стратегії як складові копінг-поведінки особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 7. С. 43–48.
- 80.Туркова Д. Моделі розвитку тілесного «Я» особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019. Вип. 46. С. 374–393. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.374-393>
- 81.Фадєєва К.-М. О. Вимірювання специфічних конструктів тілесності у психології. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. № 3. С. 165–170.
- 82.Фогель Т. М. Емоційний інтелект вчителя як запорука ефективності навчального процесу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. С. 200–202.
- 83.Цахор Р. П., Шафір Т. Соматичний руховий підхід до сприяння емоційній стійкості за допомогою аналізу руху Лабана. *Frontiers in Human Neuroscience* . 2017. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00410>
- 84.Цюняк О., Довбенко С. Проблема розвитку соціально-емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів у період війни. *Освітні обрії*. 2022. № 55.2. С. 94–97.
- 85.Черножук Ю. Емоційний інтелект майбутніх педагогів з різним рівнем тривожності / Ю.Черножук, І. Узун // *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. – 2020. – № 2. – С. 44-50.

86. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активація стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог, 2022. Вип. 15. С. 62–71 DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-62-71
87. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Музично-рухові засоби розвитку самоусвідомлення психоемоційних станів майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог, 2022. Вип. 14. С. 57–64.
88. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Тілесно-руховий чинник музичного впливу на рефлексивний компонент емоційного інтелекту (на прикладі майбутніх учителів початкових класів). *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. Львів, 2022. Вип. 12. С. 130–138.
89. Черноус Т. Використання Орф-музикотерапії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: Збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.*, м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р. / Редкол.: Л. М. Дунаєва, О. І. Кононенко, Л. С. Смокова. Одеса: ОНУ, 2020. С. 291-294.
90. Черноус Т. Нейробіологічні чинники впливу музики на когнітивні та емоційні процеси. *Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез Міжнародної інтернет-конференції (м. Острог, 31 травня 2021 р.)*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. С. 60-61. DOI 10.25264/31.05.2021
91. Черноус Т. Вплив музики на адаптивні функції емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів в умовах війни. *Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства*", міжнародна наук.-практ. конф. (2021; Львів). *Збірник тез VII*

- Міжнародної науково-практичної конференції "Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства", 20 квітня 2022 р. / за ред. Л.В. Рижак ; відповід. за вип. Н. І. Жигайло, Ю. В. Максимець. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. С. 211-213.*
- 92.Шпак М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта*. Вип. 5, С. 266-270.
 - 93.Шпак М. Функціональні особливості емоційного інтелекту особистості. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2 Вип. 3.
 - 94.Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282–288.
 - 95.Шпак М. М. Емоційний інтелект як чинник розвитку емпатійності вчителя початкової школи. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences : Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. (Cambridge, March 19, 2021). Cambridge ; Vinnytsia, 2021. Vol. 3. P. 144–146.
 - 96.Шпак М. М. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (22 трав. 2020 р., м. Тернопіль). Тернопіль, 2020. С. 160–162.*
 - 97.Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки*. Київ, 2020. Вип. 10, т. 12. С. 125–134.
 - 98.Шпак М., Славопас В. Особливості розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. Львів, 2021. Вип. 8. С. 186–195.
 - 99.Яланська С. П. Творча компетентність як механізм успішної психологопедагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології :*

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 28. С. 682–692.

100. Averill J. R. Emotions as mediators and as products of creative activity. *Creativity across domains: Faces of the muse* / eds.: J. Kaufman, J. Baer. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. P. 225–243. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410611925>
101. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24(1). P. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-47-62>
102. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
103. Bar-On R. Emotional quotient Inventory (Eq-i): a Measure of Emotional Intelligence : technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 2004. 236 p.
104. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. Supl. P. 13–25. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
105. Bar-On R. The impact of Emotion Entelligence on Health and Wellbeing. *Emotion Entelligence – New Perspectives and Applications* / ed. by Prof. Annamaria Di Fabio. 2012. P. 29–50. URL: https://cdn.intechopen.com/pdfs/27238/InTech-The_impact_of_emotional_intelligence_on_health_and_wellbeing.pdf
106. Bar-On R., Parker J. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, 2000. P. 363–388.

107. Body awareness: construct and self-report measures / W. Mehling [et. al.]. *PLoS One*. 2009. Vol. 4(5):e5614. DOI: 10.1371/journal.pone.0005614
108. Bradberry T., Greaves J. Emotional intelligence 2.0. TalentSmart, 2009. 280 p.
109. Bräuninger I., Specific dance movement therapy interventions – Which are successful? An intervention and correlation study. *The Arts in Psychotherapy*. 2014. Vol. 41, iss. 5. P. 445–457. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.08.002>.
110. Chaiklin S., Schmais C. The Chace Approach to Dance Therapy. Theoretical Approaches in Dance-Movement Therapy. Vol. 1. Kendall/Hant Publishing House, Iowa, USA, 1984. 312 p.
111. Chamorro-Premuzic T., Swami V., Cermakova B. Individual differences in music consumption are predicted by uses of music and age rather than emotional intelligence, neuroticism, extraversion or openness. *Psychology of Music*. 2012. No 40. P. 285–300.
112. Cherland E. The Development of Emotional Competence. *Can Child Adolesc Psychiatr Rev*. 2004. Nov. Vol. 13(4). P. 121. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538713/>
113. Chernous T. Enhancing resilience in prospective primary school teachers through music and movement interventions. *Training of specialists in the field of psychological and pedagogical education of children through the prism of adaptation to emergencies: resilience approach* : the materials of the international round table, February 15–17, 2024. Ostroh, 2024. P. 17–26. DOI 10.25264/978-617-8041-24-3
114. Chernous, T., Kalamazh, R. & Romaniuk, V. Development of Emotional Intelligence in Future Elementary School Teachers. *Youth Voice Journal*, 14(3), 2024. 33-44, ISBN (ONLINE): 978-1-911634-82-9
115. Chernous T., Fir S. Orff Schulwerk in Ukraine: Traditions and Innovations. Orff Schulwerk in diverse cultures – an idea that went round the world. *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Volume II*. (ed.

- Barbara Haselbach and Carolee Stewart). Published by Pentatonic Press, 2021, San Francisco, California, P. 201-205.
116. Collingwood R. G. *The Principles of Art*. Oxford at the Clarendon Press. London : Humphrey Milford, 1938. 347 p.
 117. Day R. A., Thompson W. F. Measuring the onset of experiences of emotion and imagery in response to music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*. 2019. Vol. 29. P. 75–89. DOI: <https://doi.org/10.1037/pmu0000220>
 118. Developments in Trait Emotional Intelligence Research / K. Petrides [et. al.]. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, No 4. P. 335–341. DOI: 10.1177/1754073916650493.
 119. Dickens W. T.; Flynn J. R. "Heritability estimates versus large environmental effects: The IQ paradox resolved" , *Psychological Review*, 2001, 108 (2): 346—369,
 120. Decker-Voigt H.-H. *Musiktherapeutische Tiefenentspannung: (MTE); Einführung in eine Methodik rezeptiver Musiktherapie*. Eres-Ed., 2009. 116p.
 121. Dezfoolian L., Zarei M., Ashayeri H., Looyeh M. Y. A Pilot Study on the Effects of Orff-Based Therapeutic Music in Children With Autism Spectrum Disorder. *Music and Medicine*. 2013. No 5. P. 162–168.
 122. Mancini G. Emotional intelligence: Current research and future perspectives on mental health and individual differences. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1049431
 123. Gardner H. E. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books, 2011. 529 p.
 124. Gelding R. W., Thompson, W. F., & Johnson, B. W. Musical imagery depends upon coordination of auditory and sensorimotor brain activity. *Scientific Reports*. 2019. Vol. 9, iss. 1. P. 16823. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-53260-9>
 125. Habibi A., Damasio A. Music, Feelings, and the Human Brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*. Vol. 24(1). P. 92–102.

126. Handzilevska H., Chernous T. Sanogenic approach in the organization of resilient morning primary school meetings: psychodramatic, musical and movement practice. *Resilience in Education : Ukrainian – V4 Experience: tutorial* / ed.: by D. Havryliuk, E. Balashov. Ostroh, 2024. P. 23–40. DOI 10.25264/978-617-8041-25-0
127. Handzilevska H., Kalamazh V., Ratinska O., Khmiliar O. The Role of Sanogenic and Critical Thinking in Preventing the Emotional Burnout of Young Primary School Teachers. *Youth Voice Journal: Young People In Education*. 2021. Vol. 3. P. 15–23. URL: <https://www.rj4allpublications.com/product/the-role-of-sanogenic-and-critical-thinking-in-preventing-the-emotional-burnout-of-young-primary-school-teachers/>
128. Handzilevska, H., Shershnova, O., & Chernous, T. Psycholinguistic Analysis of the Poetic Collection «Mandala» by Wira Wovk in Dimension of Resilience Resources. *Psycholinguistics in a Modern World*, Pereiaslav, 16-17 Dec. Pereiaslav, 2021. 49-53p. URL: <https://psycholing-conference.com/index.php/conferen>.
129. Handzilevska H. [et. al.]. Psychological Barriers and Resources of the Future Primary School Teachers' Professional Success: The Cognitive Aspect / *Journal of Education Culture and Society*. 2023. Vol. 14(1). P. 288–298. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.288.298>
130. Hartmann W., Haselbach B. The Principles of Orff-Schulwerk. *The Orff Echo*. 2018. Vol. 52(1). P. 8–12.
131. Hedlund J. Practical intelligence. *The Cambridge handbook of intelligence* / ed. R. J. Sternberg. Cambridge University Press, 2020. P. 736–755. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108770422.031>
132. Holzer A. Kunst.form.art – Interdisziplinärer künstlerischer Schwerpunkt im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH Steiermark. *Musikerziehung, Jg.* 2022. Vol. 75/1. P. 30–32.

133. Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso / R. M. Rodríguez Jiménez [et. al.]. *Revista de Docencia Universitaria*. 2013. Vol. 11 (1). P. 213–241.
134. Izard C. E. Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*. 2001. Vol. 1, No. 3. P. 249–257.
135. Janata P. Reisberg D. Response -Time Measures as a Means of Exploring Tonal Hierarchies. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. 1988. Vol. 6, No. 2. P. 161–172.
136. Keng S. L., Smoski M. J., Robins C. J. Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. *Clin Psychol Rev*. 2011. Vol. 31(6). P. 1041–1056. DOI: [10.1016/j.cpr.2011.04.006](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006)
137. Kenneth E. Bruscia. *Improvisational Models of Music Therapy*. Charles C. Thomas, 1987. 590 p.
138. Kim Jin Hyun. *Embodiment in interaktiven Musik- und Medienperformances. Unter besonderer Berücksichtigung medientheoretischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektiven*, Osnabrück, 2012. 414 s.
139. Kivy P. *Introduction to a philosophy of music*. New York : Clarendon Press, 2002. 283 p.
140. Lubart, T., et al. *Psychologie de la créativité-2e édition*. Armand Colin, 2015. 211 p.
141. Leeper R. W. A motivational theory of emotion to replace 'emotion as disorganized response. *Psychological Review*. 1948. Vol. 55(1). P. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0061922>
142. London J. Some theories of emotion in music and their implications for research in music psychology. *Musicae Scientiae*. 2001. Vol. 5(1_suppl). P. 23–36. DOI: <https://doi.org/10.1177/10298649020050S102>
143. Lonsdale A. J. Emotional intelligence, alexithymia, stress, and people's reasons for listening to music. *Psychology of Music*. 2019. Vol. 47(5). P. 680–693. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735618778126>

144. Lonsdale A. J., North A. C. Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*. 2011. Vol. 102. P. 108–134.
145. Lopez-Zafra E. [et. al.] Social Support and Emotional Intelligence as Protective Resources for Well-Being in Moroccan Adolescents / . *Front. Psychol.* 2019. Vol. 10. P.1529. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01529
146. Martinez M. Well-Being: An Intrinsic Framework for Teacher Longevity : Dissertation, Concordia University. URL: <https://digitalcommons.csp.edu/edd/19/>
147. May R. The Courage to Create. New York : W. W. Norton & Company, 1975. 143p.
148. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educator* / eds: P. Salovey, D. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.
149. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence *Handbook of Intelligence* / ed. R. J Sternberg. Cambrige, 2000. P. 396–420.
150. Maslow, A. H, Creativity in Self Actualizing People. *Creativity and its Cultivation.* / eds. H. H. Anderson , Harper Row, New York, 1959. P. 83-95.
151. Matlasevych O., Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Structural and component structure of pedagogical abilities of young teachers from the signs of success. *Youth Voice Journal. Special issue: Young People in Education.* January 2021. P.30-42. ISBN (ONLINE): 978-1- 911634-20-1.URL: <https://www.rj4allpublications.com/product/structural-and-component-structure-of-pedagogical-abilities-of-young-teachers-from-the-signs-of-success/>
152. Moradia A., Pishvab N., Bahrami H. Ehsana , Hadadia P., Farzaneh pouladia The Relationship between Coping strategies and Emotional Intelligence, Afsaneh Moradi et al. / *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30. 2011. P. 748–751.

153. Myronenko V., Tsymbalova T. Functional and typological evolution of residential premises on motor vehicles. *Science, theory and practice : abstracts of IV International Scientific and Practical Conference*. Tokyo, Japan, 2021. P. 20–26. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38388/1/T_Terentieva_Y_Volynets_P_FIAMSCSPA_2021.pdf
154. North A. C., Hargreaves D. J., O'Neill S. A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*. 2000. No 70. P. 255–272.
155. Orff G. Orff Music Therapy : Active Furthering of the Development of the Child. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*. 2013. Spec. Iss. 5 (2). P. 215–218. URL: https://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/08/16-Approaches_522013_Plahl_Book-review.pdf
156. Peretz I., Zatorre R. J. Brain organization for music processing. *Annu Rev Psychol.* 2005. Vol. 56. P. 89–114. DOI: [10.1146/annurev.psych.56.091103.070225](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225)
157. Pereverzieva A. V. A methodical approach to the assessment of human resources` interactons. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovaton (JEMI)*. 2019. Vol. 15, No 1. P. 171–204.
158. Petrides K. V. Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire. *Advances in the Assessment of Emotional Intelligence* / eds.: C. Stough, D. H. Saklofske, J. D. Parker. New York, 2009. P. 85–101.
159. Rodríguez-Jiménez R. M. [et. al.]. Stress, subjective wellbeing and self-knowledge in higher education teachers: A pilot study through bodyfulness approaches. / *Plos one*. 2022. Vol. 17(12), e0278372. DOI: 10.1371/journal.pone.0278372
160. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969. 406p.

161. Schäfer T., Sedlmeier P. From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*. 2009. No 37. P. 279–300.
162. Schnakers C., Magee Wendy L., Harris B. Sensory Stimulation and Music Therapy Programs for Treating Disorders of Consciousness. *Frontiers Psychology*. 2016. Vol.7. P. 297. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00297
163. Schoeps K., Montoya-Castilla I., Raufelder D. Does Stress Mediate the Association Between Emotional Intelligence and Life Satisfaction During Adolescence? *Journal School Health*. 2019. Vol. 89, iss. 5. P. 354–364. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.12746>
164. Scruton R. The Aesthetics of Music. Oxford GB : Oxford University Press, 1997.
165. Sloboda J. Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of music*. 1991. No 19. P. 110–120.
166. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. No 30. P. 526–537.
167. Steven J. Stein, Howard E. Book. The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success : Jossey-Bass, 2011. 368 p.
168. Tarrant M., North A. C., Hargreaves D. J. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*. 2000. No 28. P. 166–173.
169. Terrón-López M. J. [et. al.]. Non-Verbal Teacher Training Program: Emotional Intelligence, Body Awareness and Communication. *Literacy Information and Computer Education Journal*. 2013. Vol. 4(3). P. 1149–1156. DOI: <https://doi.org/10.20533/LICEJ.2040.2589.2013.0152>
170. The Art and Science of Dance/Movement Therapy Life Is Dance / ed.: by Sharon Chaiklin, Hilda Wengrower. New York, 2009. 356 p.
171. Voigt M. Orff Music Therapy: An Overview. *Voices. A World Forum for Music Therapy*. 2003. Vol. 3, No 3. DOI: <https://doi.org/10.15845/voices.v3i3.134>

172. Wechsler D. Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. *American Psychologist*. 1950. Vol. 5(3). P. 78–83. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0063112>
173. Wigram T., Pedersen I. N., Bonde L. O. A comprehensive guide to music therapy : theory, clinical practice, research, and training. London : Jessica Kingsley Publishers, 2002. 384p.
174. Witte M. [et. al.]. Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*. 2022. Vol. 16(1). P. 134–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580>
175. Wilson G. D. Psychology for performing artists: Butterflies and bouquets : London: Jessica Kingsley Publishers Ltd. 1994 . 247p.
176. Wang Qi-ran, Yang Rong The influence of music performance anxiety on career expectations of early musical career students: self-efficacy as a moderator *Frontiers in Psychology*. Vol. 15. 2024 URL=<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1411944>
177. Zatorre R. Music, the Food of Neuroscience? *Nature*. 2005. Vol. 434. P. 312–315.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

**Готовність майбутніх учителів початкових класів щодо
використання музичних засобів**

№	Питання	Відповідь
1	Вік	
2	Місце навчання (навчальний заклад, факультет/відділення)	
3	Місце роботи, посада	
4	Чи маєте Ви музичну освіту?	Так (нижче вкажіть, будь ласка, яку)
		Ні
5	Якщо є музична освіта, вкажіть, будь ласка, яка саме (приватні заняття, музична школа/студія тощо)	
6	Якщо Ви не маєте музичної освіти, то чи використовуєте (плануєте використовувати) засоби музики у власній професійній педагогічній діяльності?	Так (нижче вкажіть, будь-ласка, для чого)
		Ні
7	Якщо Ви маєте музичну освіту, то чи використовуєте (плануєте використовувати) здобуті знання і навички у власній професійній педагогічній діяльності?	Так
		Ні
8	Вкажіть, будь-ласка, для чого Ви використовуєте (плануєте використовувати) засоби музики у власній професійній педагогічній діяльності?	
9	Оберіть види музичної діяльності, зазвичай присутні у Вашому буденному житті	люблю слухати сучасну/класичну музику, є улюблені групи, співаки, виконавці
		захоплююсь грою на музичних інструментах / співом
		часом помічаю якусь цікаву музику в кафе чи у фільмі, але зазвичай не звертаю на це уваги, пробував/ла грати на музичному інструменті з цікавості, але не більше
		інше
10	Оцініть власну готовність до використання засобів музики для саморозвитку власних творчих здібностей (позначте варіант відповіді).	повна готовність
		часткова готовність
		не готовий
		не можу себе оцінити

14	Оцініть власну готовність до використання засобів музики для саморозвитку власного саморегулятивного потенціалу (позначте варіант відповіді)	повна готовність
		часткова готовність
		не готовий
		не можу себе оцінити
15	Оцініть власну готовність до використання засобів музики для саморозвитку власних емпатійних здібностей (позначте варіант відповіді).	повна готовність
		часткова готовність
		не готовий
		не можу себе оцінити
16	Оцініть власну готовність до використання засобів музики для саморозвитку власних організаційно-комунікативних здібностей (позначте варіант відповіді).	повна готовність
		часткова готовність
		не готовий
		не можу себе оцінити
17	Оцініть власну готовність до використання засобів музики у навчально-виховному процесі початкової школи (позначте варіант відповіді).	повна готовність
		_____ часткова готовність
		_____ не готовий
		_____ не можу себе оцінити
18	Оцініть ваше вміння добирати музичний матеріал (твори, ігри, завдання тощо) відповідно до навчального предмета початкової школи, теми, мети, завдань, змісту навчального матеріалу, типу уроку	_____ не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні
19	Оцініть Ваше вміння визначити мету, педагогічний потенціал мистецько-виховних завдань	_____ не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні
20	Оцініть Ваше вміння проєктувати педагогічну взаємодію, моделювати хід музично-творчої діяльності	_____ не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні

*Продовження анкети «Готовність майбутніх
учителів початкових класів щодо використання музичних засобів»*

21	Оцініть Ваше уміння інтегрувати різні види мистецтв в навчально-виховний процес початкової школи	не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні
22	Оцініть Ваше уміння створювати умови для забезпечення активності учнів у процесі музично-творчої діяльності	не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні
23	Оцініть Ваше уміння імпровізувати.	не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні
24	Оцініть Ваше уміння прогнозувати труднощі й знаходити варіанти їх подолання використовуючи творчий компонент	не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні
25	Оцініть Ваше уміння здійснювати рефлексію щодо використання засобів музики в навчально-виховному процесі початкової школи	не володію
		_____ володію на початковому рівні
		_____ володію на середньому рівні
		_____ володію на достатньому рівні
		_____ володію на високому рівні
		_____ володію на творчому рівні

Додаток Б

Рівень легкості/важкості визначення психоемоційних параметрів

№	питання	параметри оцінювання				
		дуже важко	важко	помірно важко	не важко	легко
1	Наскільки легко/важко Вам визначити свій емоційний стан					

Додаток В

Оцінка параметрів власного руху

№	питання	категорії оцінювання рухових параметрів						
1	Визначте параметри свого руху згідно категорії <i>Вага</i>	дуже важкий рух	важкий рух	не дуже важкий рух	посередньо	не дуже	легкий рух	дуже легкий рух
2	Визначте параметри свого руху згідно категорії <i>Потік</i>	дуже зв'язаний потік	зв'язаний потік	не дуже зв'язаний потік	посередньо	не дуже легкий потік	легкий потік	дуже вільний потік
3	Визначте параметри свого руху згідно категорії <i>Час</i>	дуже заповільнений рух	заповільнений рух	не дуже заповільнений рух	посередньо	не дуже прискорений рух	прискорений рух	дуже прискорений рух
4	Визначте параметри свого руху згідно категорії <i>Простір</i>	дуже звужений простір	звужений простір	не дуже звужений простір	посередньо	не дуже розширений простір	розширений простір	дуже розширений простір

Додаток Г

Рівень легкості/важкості оцінки рухової активності

№	питання	параметри оцінювання				
		дуже важко	важко	помірно важко	не важко	легко
1	Наскільки легко/важко Вам визначити параметри власного руху.					

Додаток Д

**Визначення оптимальних музичних засобів для втілення особистісних
копінгів у подоланні стресу**

СТРАТЕГІЇ \ МУЗИЧНІ ТЕХНІКИ	імагінаційні техніки з використанням музики	терапевтичне написання пісень	активне музикування	колективне музикування	сумісна імпровізація	прослуховування музики	інтеграційні техніки, зокрема з орф-
Спілкування з природою, спостереження, слухання							
Спілкування з тваринами (тактильні відчуття, емоції)							
Спілкування з дітьми (у тому числі музикування), волонтерство, спілкування про інших							
Творчість, малювання, малювання під музику, рукоділля.							
Фізична діяльність, буденні справи, рутина, миття посуду							
Релаксаційна музика							
Спілкування з рідними та близькими							
Заняття улюбленими справами (працювати над проектами, писати пісні, займатись спортом)							
Перебування на самоті							
Дихання з рухами (психічно-м'язова релаксація)							

Додаток Е

Список публікацій здобувача за темою дисертації:**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:**

Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Музично-рухові засоби розвитку самоусвідомлення психоемоційних станів майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 57–64.

2. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активація стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 62–71

3. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Тілесно-руховий чинник музичного впливу на рефлексивний компонент емоційного інтелекту (на прикладі майбутніх учителів початкових класів). *Вісник Львівського університету. Серія “Психологічні науки”*. 2022. Випуск 12. С. 130-138

4. Chernous, T., Kalamazh, R. & Romaniuk, V. (2024). Development of Emotional Intelligence in Future Elementary School Teachers. *Youth Voice Journal*, 14(3), 33-44, ISBN (ONLINE): 978-1-911634-82-9

Результати наукових пошуків оприлюднено на таких науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах:

5. Halyna Handzilevska, Eduard Balashov, Olena Shershnova, Tetiana Chernous, Eva Levakova. Psychological analysis of Wera Wowk`s poetic collection “Mandala” in the resilience resources` context: Orff approach. *Rivista di*

psicolinguistica applicata. Journal of applied psycholinguistics. ed. Fabrizio Serra
Pisa, Roma. 2024.79–88p. **DOI:** 10.19272/202407701

6. Черноус Т. Використання Орф-музикотерапії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: Збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.*, м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р. / Редкол.: Л. М. Дунаєва, О. І. Кононенко, Л. С. Смокова. Одеса: ОНУ, 2020. С. 291-294.

7. Черноус Т. Нейробіологічні чинники впливу музики на когнітивні та емоційні процеси. *Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез Міжнародної інтернет-конференції (м. Острог, 31 травня 2021 р.)*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. С. 60-61. DOI 10.25264/31.05.2021

8. Черноус Т. Вплив музики на адаптивні функції емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів в умовах війни. *Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства"*, міжнародна наук.-практ. конф. (2021; Львів). *Збірник тез VII Міжнародної науково-практичної конференції "Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства"*, 20 квітня 2022 р. / за ред. Л.В. Рижак ; відповід. за вип. Н. І. Жигайло, Ю. В. Максимець. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. С. 211-213.

9. Handzilevska, H., Shershnova, O., & Chernous, T. Psycholinguistic Analysis of the Poetic Collection «Mandala» by Wira Wovk in Dimension of Resilience Resources. *Psycholinguistics in a Modern World*, Pereiaslav, 16-17 Dec. Pereiaslav, 2021. 49-53p. URL: <https://psycholing-conference.com/index.php/conferen>.

10. Chernous T. Enhancing resilience in prospective primary school teachers through music and movement interventions. Training of specialists in the field of psychological and pedagogical education of children through the prism of adaptation to emergencies: resilience approach. *The materials of the international round table*

February 15-17, 2024. Ostroh, Publishing House of the National University of Ostroh Academy, P. 17-26. DOI 10.25264/978-617-8041-24-3

11. Chernous T., Fir S. Orff Schulwerk in Ukraine: Traditions and Innovations. Orff Schulwerk in diverse cultures – an idea that went round the world. *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Volume II.* (ed. Barbara Haselbach and Carolee Stewart). Published by Pentatonic Press, 2021, San Francisco, California, P. 201-205.

12. Halyna Handzilevska, Tetiana Chernous Sanogenic approach in the organization of resilient morning primary school meetings: psychodramatic, musical and movement practice. *Resilience in education: Ukrainian – V4 experience.* TUTORIAL edited by Denys Havryliuk, Eduard Balashov. Ostroh, Publishing House of the National University of Ostroh Academy, 2024, P.23-61. DOI 10.25264/978-617-8041-25-0

Наукові публікації, що додатково відображають її наукові результати:

13. Барановська І., Бровчак Л., Вацьо М., Дабіжа Л., Добровольська Р., Коваль Т., Колодяжна В., Ліхницька Л., Маринчук Т., Старовойт Л., Тодосієнко Н., Черноус Т., Шикирінська О., Якименко Ю. Підготовка майбутнього учителя початкової школи до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: Колективна монографія. Вінниця, 2021. 246 с.

14. Орф-підхід та інклюзія: метод. посіб. / Уклад : В. В. Колодяжна, Т. Черноус. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 100 с.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція “Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві” (м.Одеса, 5 листопада 2020р.).
2. Науково-практична онлайн-конференція з міжнародною участю «Нова українська школа: Досвід. Проблеми. Перспективи» (м. Острог, 12-19 листопада 2020 р.);
3. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій» (м. Чернівці, 26-27 травня 2021 р.);
4. Міжнародної інтернет-конференції “Сучасні дослідження когнітивної психології” (м. Острог, 31 травня 2021 р.)
5. 16th International Scientific and Practical Conference Psycholinguistics in a Modern World –2021 (Pereiaslav, Ukraine, (December 16-17, 2021p.)
6. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRACP-2021) (м. Острог, 31 травня 2021 року);
7. Міжнародна наукова відео-конференція до 130-ліття з початку української еміграції до Бразилії (10-11 вересня 2021 року);
8. VII Міжнародна науково-практична конференція “Філософсько-психологічні аспекти духовності сталого розвитку людства” (м. Львів, 20 квітня 2022 року);
9. XXVII Науковій викладацько-студентській конференції “Дні науки НаУОА” (м. Острог, 19 травня, 2022 р.);
- 10.1-ому Міжнародному симпозіумі «Музична терапія із сім’ями» (м. Відень (Австрія), 23-25 вересня, 2023р.);
- 11.Круглий стіл грантової програми Вишеградського фонду «Resilience approach in cross-cultural training of future teachers in Ukraine and V4 countries» (15-17 лютого 2024р., онлайн);
- 12.Круглому столі грантової програми “Медіапсихологічна едукція дітей, батьків та вчителів початкової школи: орф-підхід” (6 червня, 2023 р., онлайн);

13.22-а Міжнародна науково-практична конференція “Обличчям до сонця цілющі сили систем: особистість, сім’я, суспільство” (м. Львів, 7-8 жовтня 2023 р.).

Додаток Ж



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12. м. Рівне, 33028. тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

10.05.2024 № 01-12/31

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів наукового дослідження Черноус Тетяни Юріївни на тему: «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики.», на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія».

Результати дисертаційної роботи Черноус Тетяни Юріївни з теми «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики» є актуальними в умовах реформування вищої освіти. Впродовж 2021-2023 року, Черноус Тетяною Юріївною здійснювалось впровадження результатів дисертаційної роботи. Наукові напрацювання аспіранта застосовано в роботі кафедри, в процесі здійснення освітньої діяльності, впровадженні елементи методичних розробок дисертації.

Теоретична цінність зазначених методичних розробок полягає у поглибленні знань майбутніх вчителів початкових класів у тематиці формування емоційного інтелекту засобами музики.. Відзначено, що дисертаційне дослідження Черноус Тетяни Юріївни має практичне значення та спрямоване на удосконалення професійних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи обговорено та схвалено на засіданні кафедри.

В.о. ректора

Завідувач кафедри



Роман Павелків

Тетяна Крижанівська



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

Від 02.05.2024 № 110-І
на № _____

Довідка

**Про впровадження результатів наукового дослідження
Черноус Тетяни Юріївни на тему: «Психологічні особливості
формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів
засобами музики», на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю
053 «Психологія».**

Протягом 2021-2023 навчальних років на базі закладу Національного університету «Острозька академія» Черноус Т. Ю. проводила роботу зі студентами спеціальності «Початкова освіта».

Розроблені автором методичне та науково-теоретичне підґрунтя щодо психологічних умов формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики сприяє професійному самовдосконаленню майбутніх вчителів, підвищенню якості умови навчання та виховання студентів; зростанню та розвитку емоційної компетентності, як складової професійної компетентності майбутніх вчителів.

Основні теоретико-емпіричні результати наукового дослідження Черноус Тетяни Юріївни на тему: «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики», використовуються у навчально-виховній роботі Національного університету Острозька академія, зокрема при викладанні дисциплін «Орф-педагогіка», «Методика формування компетентностей у технологічній та мистецькій освітній галузях», «Інклюзивна та корекційна освіта» для студентів спеціальності 013 Початкова освіта.

Проректор
з науково-педагогічної роботи

Дмитро ШЕВЧУК



Національний університет
«Острозька академія»

The National University
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: <http://www.vnu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

29.05.2024 № 03-24/03/1516 на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів наукового дослідження

Черноус Тетяни Юріївн

на тему: «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики», на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія».

Основні теоретико-емпіричні результати наукового дослідження Черноус Тетяни Юріївни на тему: «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики», використовуються в освітній роботі Волинського національного університету імені Лесі Українки для студентів спеціальності 013 Початкова освіта.

Запропоновану модель розвитку емоційного інтелекту використано для перевірки ступеня розвитку емоційного інтелекту, а також визначення готовності майбутніх вчителів початкових класів до використання засобів музики у професійній діяльності. Розроблені автором методичне та науково-теоретичне підґрунтя, щодо психологічних умов формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики дозволяють студентам набувати навичок використання засобів музики для підвищення якості навчання та виховання, збереження та відновлення психологічного здоров'я, підвищення рівня благополуччя та сприяє зростанню та розвитку емоційного інтелекту, як складової професійної компетенції майбутніх вчителів.

Основні положення та результати дослідження «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики» на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія» Черноус Тетяни Юріївни обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету ім. Лесі Українки (Протокол №14 від 29 травня 2024 року).

В.о. доктора



Юрій ГРОМИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

28.05.2024р № 06/20-1

на № _____

Довідка

про впровадження результатів наукового дослідження

Черноус Тетяни Юріївни

на тему: «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту
майбутніх вчителів початкових класів засобами музики»

на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

Цією довідкою засвідчується впровадження результатів наукового дослідження Черноус Тетяни Юріївни на тему: «Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів засобами музики». Протягом 2021-2023 року Черноус Тетяна Юріївна зі здобувачами вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта проводила тренінги та моніторингову роботу щодо завдань дослідження.

Основні теоретико-емпіричні результати наукового дослідження використовуються в освітньому процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У ході експериментального дослідження було визначено рівень розвитку емоційного інтелекту та рівень готовності майбутніх вчителів початкових класів до використання засобів музики у професійній діяльності.

Матеріали виступів на конференціях, зміст наукових статей та емпіричні висновки дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес під час викладання навчальних дисциплін «Основи орф-педагогіки», «Гра на дитячих музичних інструментах», «Основи музично-виконавської майстерності» для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Результати дисертаційної роботи Черноус Тетяни Юріївни є актуальними в умовах інтенсивного реформування освіти, в контексті європейського вектору розбудови вітчизняної освітньої системи та запровадження сучасних підходів до формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72

Алла КОЛОМІЄЦЬ