

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

РАКІТЯНСЬКА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

УДК 378: [37.011. 3-051:78] (043.2)

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УНІВЕРСИТЕТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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



Л. М. Ракітянська

Науковий консультант: **СИСОЄВА СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

Київ - 2021

АНОТАЦІЯ

Ракітянська Л. М. Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті. – Кваліфікаційна праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

Актуальність дослідження обраної проблеми визначається соціальною значущістю духовно-морального розвитку суспільства, потребою забезпечення якості формування духовності молоді, необхідністю модернізації системи вищої музично-педагогічної освіти в контексті врахування світових освітніх тенденцій, забезпечення інтеграційних процесів у міжнародне культурно-освітянське співтовариство, дотримання концептуальних засад Нової української школи.

У пропонованому рукописі відповідно до розробленої концепції дослідження висвітлено основні результати наукового пошуку. Провідною концептуальною ідеєю дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті передбачено розуміння обраної проблеми як міждисциплінарної, розв'язання якої потребує знань з різних наукових галузей, а саме: педагогіки, психології, філософії, естетики, історії, музикознавства і має здійснюватися у контексті таких підходів, що забезпечують розуміння цього процесу як багатовекторного та багатофункціонального, ефективність якого має досліджуватися із залученням методів різних галузей гуманітарного знання. В основу концепції дослідження покладено положення і висновки сукупності методологічних підходів, які забезпечують цілісність вивчення досліджуваної проблеми і сприяють реалізації провідної ідеї, а саме: системного, поліпарадигмального, міждисциплінарного підходів. Урахування цих підходів слугувало вивченню феномену емоційного інтелекту на міждисциплінарному рівні та його аналізу в історико-філософському, релігієзнавчому, естетичному, психологічному, педагогічному й музикознавчому аспектах; розкриттю сутності та структури емоційного інтелекту учителя музичного мистецтва як цілісно-системної

якості з властивими їй внутрішніми зв'язками; комплексному використанню провідних ідей таких освітніх парадигм як когнітивно-інформаційна, компетентнісна, гуманістична, культурологічна.

Дослідження здійснено з використанням сукупності методів наукового пошуку (теоретичних, емпіричних, математичних) й ґрунтується на: концептуальних положеннях теорії пізнання; філософських ідеях щодо модернізації системи вищої музично-педагогічної освіти в умовах світових цивілізаційних перетворень й прогресивних тенденцій освітньої практики, людиноцентрованого вектору стратегічного розвитку національної освіти в Україні; філософсько-освітніх парадигмах розвитку вищої освіти в контексті світових тенденцій гуманізації, гуманітаризації, демократизації, інтеграції; наукових положеннях педагогічної науки щодо підготовки педагогічних працівників нової генерації; теоретичних положеннях щодо змісту професійної підготовки вчителів мистецьких спеціальностей.

У дисертації проаналізовано проблему формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти України та за кордоном; здійснено історико-філософський аналіз поняття «емоційний інтелект»; висвітлено емоційно-інтелектуальний дискурс історії світового та національного музичного мистецтва; подано концепцію дослідження формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в університеті; визначено структуру емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва та критерії його сформованості; обґрунтовано концепцію формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті; розроблено модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті; створено навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в

університеті.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що розкрито сутність поняття «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва», яке розуміється як особистісна, професійно значуща, інтегральна якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором у процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб, використовуючи отриману емоційну інформацію для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування; теоретично обґрунтовано складові та компоненти структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, складові моделі та критеріально-оцінювальну базу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту; обґрунтовано кордоцентричну сутність української музики як форми вираження характерних рис української ментальності у контексті емоційного інтелекту.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для розроблення навчальних програм, навчальних та навчально-методичних посібників, навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій з фахових дисциплін, педагогічної практики, науково-дослідної роботи студентів спеціальностей: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 024 Хореографія, а також учителями закладів загальної середньої освіти та викладачами системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: емоційний інтелект, майбутній вчитель музичного мистецтва, особистісно-професійна якість, фахова підготовка, заклад вищої освіти, теоретико-методологічні та організаційно-методичні засади.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Ракітянська Л. М. Системний підхід як науково-методологічний напрям модернізації професійної музичної освіти. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси*: монографія / за ред. Н.А.Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг: ФОП Чернявський Д. О., 2018. С. 170–199.
2. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика: монографія. Кривий Ріг: ФОП Чернявський Д. О., 2020. 487 с.

Навчальні та навчально-методичні посібники

3. Ракітянська Л. М. Виховання естетичних емоцій молодших школярів на уроках музики. *Культура – Мистецтво – Освіта*: наук.-метод. зб. / ред.: В. В. Белікова. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. С. 87–96.
4. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика з музичного мистецтва в початковій школі: теоретичний та методичний аспекти: навч.-метод. посібник для студентів-практикантів зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг: Видавництво ФОП Чернявський, 2018. 348 с.
5. Ракітянська Л. М. Понятійно-термінологічний словник-довідник з курсу «Методика музичного виховання». Кривий Ріг, 2010. 156 с.
6. Ракітянська Л. М. Проблема морально-естетичного розвитку особистості в дослідженнях українських вчених. *Питання підвищення якості підготовки вчителів музики в умовах відродження національної школи*: зб. наук. праць / упоряд. В. В. Белікова. Дніпропетровськ: Пороги, 1993. С. 3–10.
7. Ракітянська Л. М. Теоретичне обґрунтування феномену морально-естетичної активності вчителя. *Актуальні проблеми духовності*: зб. наук. матеріалів / за ред. Т. А. Хорольської. Київ-Кривий Ріг, 1997. Вип. 2. С. 371–372.

Навчально-методичні видання

8. Ракітянська Л. М. Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Кривий Ріг, 2015. 32 с.
9. Ракітянська Л. М. Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Кривий Ріг, 2020. 48 с.
10. Ракітянська Л. М. Методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного відділення факультету мистецтв КДПУ для виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання». Кривий Ріг, 2011. 31 с.
11. Ракітянська Л. М. Навчально-методичний комплекс дисциплін шкільного спрямування. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 105 с.
12. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика в основній школі: методичні рекомендації студентам-практикантам зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 75 с.
13. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика в початковій школі: методичні рекомендації студентам-практикантам. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 76 с.
14. Ракітянська Л. М. Теоретичні та практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості: методичні рекомендації для викладачів, студентів спеціальностей: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 024 Хореографія; для вчителів закладів загальної середньої освіти. Кривий Ріг, 2020. 32 с.
15. Ракітянська Л. М. Тестові завдання з курсу «Методика музичного виховання» Кривий Ріг: КДПУ. 2011. 47 с.
16. Ракітянська Л. М. Хрестоматія з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 120 с.

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

17. Ракітянська Л. М. Аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічний часопис Волині*: науковий журнал. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2019. № 2 (13). С. 39–47.
18. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 66: зб. наук. праць / МОН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.170–174.
19. Ракітянська Л. М. До питання про принципи організації індивідуального навчання в системі підготовки вчителя-музиканта. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 8. С. 93–99.
20. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 1 (157) / Нац. університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; ред. Носко М. О. Чернігів: НУЧК, 2019. С. 162–165. (Серія: Педагогічні науки).
21. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект у структурі творчого потенціалу вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т 2. С. 138–141.
22. Ракітянська Л. Ідея співвідношення людського розуму і почуттів у контексті українського кордоцентризму: історична ретроспектива. *Освітологія: українсько-польський науковий журнал*: за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоевої. Київ – Варшава, 2018. № 7. С. 29–37.
23. Ракітянська Л. М. Концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя. *Інноваційна педагогіка*.

Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег.: К. М. Байша та ін. Вип. 12. Том 2. Одеса, 2019. С. 161–164.

24. Ракітянська Л. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 3-4 (66-67). С.16–23.
25. Ракітянська Л. М. Компонентна структура морально-естетичної активності вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць: спеціальний випуск № 16: мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології)* / за ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. С. 101–107.
26. Ракітянська Л. М. Кордоцентризм національного музичного мистецтва як основа професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: емоційно-інтелектуальний дискурс. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71 / Збір. наук. праць / МОН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 209–212.*
27. Ракітянська Л. М. Методична творчість вчителя-музиканта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / редкол.: Н. В. Гузій та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 24 (34). С. 19–22.*
28. Ракітянська Л. М. Нормативне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті завдань Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 27. С. 51–56.*
29. Ракітянська Л. М. Обґрунтування структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. кол.: К. Байша та ін. Вип.15. Том 2. Одеса, 2019. С. 132–137.*

30. Ракітянська Л. М. Першочерговість завдань музичної освіти учнів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського нац. у-ту імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. Тетяни Степанової. № 2 (53), 2016. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. С.134–138.
31. Ракітянська Л. М. Поліпарадигмальний контекст дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія: Педагогічні науки. Вип.182. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В. Винниченка, 2019. С.116–121.
32. Ракітянська Л. М. Проблема єдності раціонального та чуттєвого у розвитку пізнавальних здібностей. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 1. С. 23–29.
33. Ракітянська Л. М. Професійно-педагогічна орієнтація виконавської підготовки майбутнього вчителя-музиканта. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. Вип. 38. Кривий Ріг, 2013. С. 86– 90.
34. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2018. №3–4 (56–57). С. 36–42.
35. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка). Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2018. №4 (63). С. 35– 42.
36. Ракітянська Л. М. Феномен емоційного інтелекту в дискурсі наукового пізнання *Наукові записки*. Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 178. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В.Винниченка, 2019. С. 153 –157.
37. Ракітянська Л. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: результати констатувального експерименту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 4 (61). С. 42–46.

38. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва: організаційно-методичні засади. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег.: К. М. Байша та ін. Одеса, 2019. Випуск 19. Том 2. С. 62–66.
39. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 68. Т. 2. С. 141–145.

Публікації у зарубіжних виданнях

40. Ludmila Rakityanska. Interdisciplinary Approach to Emotional intelligence of Teacher of Musical Art. *Science PG. Education Journal*. Volume 9. Issue 1. January 2020. Pages: 9–13.
41. Ludmila Rakityanska. Cord-centric potential of ukrainian musical art. *Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conferense. Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Vol. 2. Decemder, 25. 2019. Pages: 6–9. Warsaw, Poland.
42. Rakityanska, L. (2019). Future Teacher's Emotional intelligence in Spiritually–Maral Dimension. *The Modern Higher Education Review*. № 4. Pages: 10–16.
43. Ракітянська Л. М. Історія світового музичного мистецтва в контексті взаємозв'язку емоційного та раціонального. *Освітологія*: укр.-польс. наук. журнал / за ред. Світлани Сисоєвої, Тадеуша Левовицького. № 9. Київ, 2020. С. 21–28.
44. Ludmila Rakityanska. Emotional and intellectual discourse in history of musical art. *Modern scientific researches. Internation periodic scientific journal*. Issue № 13. Part 3. October 2020. Minsk, Belarus. Pages: 94–100.

Праці, які додатково відображають наукові результати дослідження

45. Ракітянська Л. М. Виховання музичної культури учнів в контексті гуманістичної педагогіки. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць: спеціальний випуск № 18: мистецько-педагогічна освіта / за ред. В. К. Буряка. Ч. 2. Кривий

Ріг: Видавничий дім, 2007. С. 57–73.

46. Ракітянська Л. М. Науково-педагогічна думка про морально-естетичне виховання засобами музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. Вип. 37. Кривий Ріг, 2013. С. 379 – 382.
47. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / редкол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип.163. С. 124–129.
48. Ракітянська Л. М. Педагогічна сутність поняття «музична культура особистості». *Музична культури особистості і проблеми її формування*: зб. наук. та наук.-метод. праць / за ред. Л. М. Ракітянської. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. С. 5–12.
49. Ракітянська Л. М. Пріоритетність завдань шкільної музичної освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. / редкол.: В. Ф. Черкасов та ін. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 143. С. 75–79.
50. Ракітянська Л. М. Теоретичні основи виховання морально-естетичної активності особистості. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць / редкол.: Н. В. Гузій (від. ред.) та ін. Київ: НПУ, 2001. Вип. 6. С. 56–60.

Праці апробаційного характеру

51. Ракітянська Л. М. Досвід європейських країн з впровадження програми SEL у практику початкової школи. *Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 листопада 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019.
52. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як показник конкурентоздатності майбутнього фахівця. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 травня 2019 р. Харків, 2019. С. 81–83.

53. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект особистості як показник освітніх інноваційних процесів. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність*: матеріали Міжнар. наук. конф., 24–25 травня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 385–386.
54. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього*: III Міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 квітня 2019 р. Чернігів, доповідь.
55. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 листопада 2019 р. Київ: НАПН України, 2019. С. 155–160.
56. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект учителя як критерій його конкурентоспроможності. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доповідей III Міжн. наук.-практ. конф. 24–25 жовтня 2019 р. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. С. 404–406.
57. Ракітянська Л. М. Зasadничі принципи музично-сенсорного розвитку молодших школярів у контексті стандартизації змісту початкової освіти. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-техн. конф. 25–27 травня 2016 р. Кривий Ріг, 2016. С. 51–53.
58. Ракітянська Л. М. Історична генеза ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого як пізнавальних здібностей людини. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 351–353.
59. Ракітянська Л. М. Коефіцієнт емоційного інтелекту – пріоритет XXI століття. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали Міжн. наук. конф. 29–30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. 1. С. 26–28.
60. Ракітянська Л. М. Науково-теоретичне осмислення феномену емоційного інтелекту як показника якості професійної підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва. *Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського Союзу*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю. 24 квітня 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019 р., доповідь.

61. Ракітянська Л. М. Ретроспективний погляд на феномен емоційного інтелекту. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. 17–18 травня 2019 р. Одеса, 2019. Ч. 2. С. 50–54.
62. Ракітянська Л. М. Системний підхід як методологічна основа дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 28–30.
63. Ракітянська Л. М. SEL – інноваційна стратегія сучасної світової освітньої практики. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. 14 листопада 2019 р. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 55–59.
64. Ракітянська Л. М. SOFT SKILLS – затребувана навичка XXI століття. *Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. 18 листопада 2019. Харків: Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2019 р. С. 482–484.
65. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту особистості як ознака інноваційних тенденцій в освіті. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. 3–4 травня 2019 р. Київ: Таврійський націонал. університет ім. В. І. Вернадського, 2019. С. 89–92.
66. Ракітянська Л. М. Шляхи впровадження нових підходів в практику інструментальної підготовки вчителів музики. *Новітні дидактичні технології*

та їх використання в музично-педагогічній практиці: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. 29 березня 2002 р. Кривий Ріг, 2002. С. 149–151.

ABSTRACT

Rakityanska L. M. Theory and practice of forming the emotional intelligence of future music teachers at university. – Manuscript.

The dissertation to receive a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences with major in 13.00.04 –theory and methods of professional education. Borys Hrinchenko University of Kyiv. Kyiv, 2021.

The urgency of the problem of forming the emotional intelligence of future teachers of music at the university is caused by social significance of spiritual and moral development of society, the need to ensure the quality of the formation of the spirituality of youth, the necessity to modernize the system of higher music and pedagogical education in the context of world educational trends, integration processes into the international cultural and educational community, the conceptual foundations of the New Ukrainian School.

This article highlights the main results of scientific research, in accordance with the developed research concept. The leading conceptual idea of the study of the formation of emotional intelligence of future music teachers is that the chosen problem is interdisciplinary and requires knowledge from various scientific fields, namely: pedagogy, psychology, philosophy, aesthetics, religious studies, history, musicology. The study of the formation of emotional intelligence by future teachers of music should be carried out on the basis of such approaches that ensure the integrity of the study of the research problem, understanding this process as multi-vector and multifunctional one. Such approaches are: polyparadigmatic, interdisciplinary and systemic approaches. Taking into account these approaches has led to the study of the phenomenon of emotional intelligence at the interdisciplinary levels as well as its analysis in the historical-philosophical, religious, aesthetic, psychological, pedagogical and musicological aspects; revealing the essence and structure of the emotional intelligence of a music teacher as a holistic system quality with

its inherent internal connections; integrated use of leading ideas of such educational paradigms as cognitive-informational, competence, humanistic, culturological ones.

This research was made using a set of methods of a scientific research (theoretical, empirical, mathematical) and is based on: conceptual provisions of the theory of cognition; philosophical ideas about nature, the essence of a human, his development, self-development and self-improvement; scientific provisions of pedagogical science on the human-centred vector of strategic development of the national education in Ukraine, modernization of the system of higher music and pedagogical education in the conditions of world civilizational transformations and progressive tendencies of educational practice, training of pedagogical workers of the new generation; philosophical and educational paradigms of development of higher education in the context of global trends of humanization, democratization, integration; theoretical provisions concerning the content, forms and methods of professional training of teachers of artistic specialties.

The dissertation analyses the problem of formation of emotional intelligence of future music teachers in pedagogical theory and practical activity of higher educational institutions of Ukraine and abroad. The theoretical significance of the study is that it reveals the essence of the concept of "emotional intelligence of a music teacher", which is understood as a personal, professionally significant, integral quality of a specialist, which reflects personal-introversion and interpersonal-extraversion ability: to perceive, analyse and interpret a musical work as emotional information about one's own, inner emotional and life experiences communicated by the composer in the process of non-verbal communication; understand and control both one's own emotional experiences and the emotional experiences of others, using the received emotional information to regulate interpersonal interaction, giving it a positive-optimistic direction; it theoretically substantiated components of the structure of emotional intelligence of music teachers, model blocks and criterion-evaluation base of professional training of future music teachers concerning formation of emotional intelligence. The methods of formation of emotional intelligence of future teachers of music art are classified.

The theoretical significance of the study is that it reveals the essence of the concept of "emotional intelligence of a music teacher", which is understood as a personal,

professionally significant, integral quality of a specialist, which reflects personal-introversion and interpersonal-extraversion ability: to perceive, analyse and interpret a musical work as emotional information about one's own, inner emotional and life experiences communicated by the composer in the process of non-verbal communication; understand and control both one's own emotional experiences and the emotional experiences of others, using the received emotional information to regulate interpersonal interaction, giving it a positive-optimistic direction; it theoretically substantiated components of the structure of emotional intelligence of music teachers, model blocks and criterion-evaluation base of professional training of future music teachers concerning formation of emotional intelligence. The methods of formation of emotional intelligence of future teachers of music art are classified.

Research materials can be used by teachers of higher educational institutions to develop curricula, educational and learning manuals, educational complexes, methodical recommendations on professional disciplines, pedagogical practice, research work of students with major in: 014 Secondary education (Music art), 014 Secondary education (Fine arts), 012 Pre-school education, 013 Primary education, 053 Psychology, 231 Social work, 024 Choreography, as well as students, teachers of secondary schools and teachers of the system of advanced training of teachers.

Key words: emotional intelligence, future music teacher, personal and professional quality, institution of higher education, professional training, theoretical and methodological and organizational and methodological principles.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

Monographies

1. Rakityanska L. M. (2018). Systemnyi pidkhid yak naukovo-metodologichnyi napryam modernizatsiyi profesiynoyi muzychnoyi osvity. [System approach as a scientific and methodological direction of modernization of professional music education.] Music education: philosophical, artistic and pedagogical emphasis: monograph / edited by N.A. Ovcharenko, Ya.V. Shramko. Kryvyy Rih: Individual entrepreneur Chernyavskyi D.O., pp. 170–199. [in Ukrainian].

2. Rakityanska L. M. (2020). Formuvannya emotsiynogo intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnogo mystetstva: teoriya ta praktyka: monograph [Formation of emotional intelligence of future teachers of music art: theory and practice: monograph.] Kryviy Rih, publishing house, Individual entrepreneur Chernyavskiy D.O., p. 487. [in Ukrainian].

Educational and training manuals

3. Rakityanska L. M. (2005). Vykhovannya estetychnykh emotsiy molodshykh shkolyariv na urokakh muzyky [Education of aesthetic emotions of junior schoolchildren at music lessons.] Culture - Art - Education: scientific and methodical collection/ edited by V. Byelikova, Kryviy Rih: KSPU, pp. 87–96. [in Ukrainian].
4. Rakityanska L. M. (2018). Pedagogichna praktyka z muzychnogo mystetstva v pochatkoviy shkoli: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty [Pedagogical practice in music art at primary school: theoretical and methodological aspects] Educational and methodical manual for students-interns with major in "Musical Art". Kryviy Rih, Publishing house, Individual entrepreneur Chernyavskiy D.O., p. 348. [in Ukrainian].
5. Rakityanska L. M. (2010). Ponyatiyno-terminologichniy slovnyk-dovidnyk z kursu "Metodyka muzychnogo vykhovannya" [Conceptual and terminological dictionary-reference book for the course "Methods of music education"]. Kryviy Rih, p. 156. [in Ukrainian].
6. Rakityanska L. M. (1993). Problema moralno-estetychnogo rozvytku osobystosti v doslidzhennyakh ukrainskykh uchenykh. [The problem of moral and aesthetic development of personality in the research of Ukrainian scientists.] Issues of improving the quality of training of music teachers in the conditions of the revival of national school: a collection of scientific works / compiled by V.V. Byelikova. Dnipropetrovsk: Porogy, pp. 3–10. [in Ukrainian].
7. Rakityanska L. M. (1997). Teorytychne obgruntuvannya fenomena moralno-estetychnoyi aktyvnosti vchytelya [Theoretical substantiation of the phenomenon of moral and aesthetic activity of a teacher] Actual problems of spirituality: a collection of scientific materials / edited by T.A. Khorolska. Kyiv-Kryviy Rih: edition 2, pp. 371–372. [in Ukrainian].

Educational and methodical publications

8. Rakityanska L. M. (2015). Instruktyvno-metodychni materialy do vykonannya kursovoyi roboty z dystsypliny “Metodyka muzychnogo vykhovannya” dlya studentiv spetsialnosti “Muzychne mystetstvo” [Instructional and methodical materials for the course work in the subject "Methods of music education" for students with major in "Musical Art"] Kryviy Rih, p. 32. [in Ukrainian].
9. Rakityanska L. M. (2020). Instruktyvno-metodychni materialy do vykonannya kursovoyi roboty z dystsypliny “Metodyka muzychnogo vykhovannya” dlya studentiv muzychno-khoreografichnogo viddilennya fakultetu mystetstv [Instructional and methodical materials for the course work in the subject "Methods of music education" for students of the music and choreography department of the Faculty of arts] Kryviy Rih, p. 48. [in Ukrainian].
10. Rakityanska L. M. (2011). Metodychni rekomendatsiyi dlya studentiv muzychno-pedagogichnogo viddilennya fakultetu mystetstv KDPU do vykonannya kursovoyi roboty z dystsypliny “Metodyka muzychnogo vykhovannya” [Methodical recommendations for students of the music-pedagogical department of the Faculty of arts of Kryviy Rih State Pedagogical University to perform a course work in the subject "Methods of music education"] Kryviy Rih, p. 31. [in Ukrainian].
11. Rakityanska L. M. (2014). Navchalno-metodychnyi kompleks dystsyplin shkilnogo spryamuvannya [Educational and methodical complex of school disciplines.] Kryviy Rih: KPI SHEE “KNU”, p. 78. [in Ukrainian].
12. Rakityanska L. M. (2013). Pedagogichna praktyka v osnovniy shkoli: metodychni rekomendatsiyi studentam-praktykantam zi spetsialnosti “Muzychne mystetstvo” [Pedagogical practice at primary school: methodical recommendations for students-trainees with major in "Musical art"] Kryviy Rih: KPI SHEE “KNU”, p. 76. [in Ukrainian].
13. Rakityanska L. M. (2013). Pedagogichna praktyka v pochatkoviy shkoli: metodychni rekomendatsiyi studentam-praktykantam [Pedagogical practice at primary school: methodical recommendations for students-trainees] Kryviy Rih, KPI SHEE “KNU”, p.76. [in Ukrainian].

14. Rakityanska L. M. (2020). Teoretychni ta praktychni aspekty formuvannya emotsiynogo intelektu osobystosti: metodychni rekomendatsiyi dlya vykladachiv, studentiv spetsialnostey: 014 Serednya osvita (Muzychne mystetstvo), 014 Serednya osvita (Obrazotvorche mystetstvo), 012 Doshkilna osvita, 013 Pochatkova osvita, 053 Psychologiya, 231 Sotsialna robota, 024 Khoreografiya; dlya vchyteliv zakladiv zagalnoyi serednyoyi osvity [Theoretical and practical aspects of the formation of emotional intelligence of the individual: guidelines for teachers, students majoring in: 014 Secondary education (Music), 014 Secondary education (Fine arts), 012 Pre-school education, 013 Primary education, 053 Psychology, 231 Social work, 024 Choreography; for teachers of general secondary education] Kryvyy Rih, p. 29. [in Ukrainian].
15. Rakityanska L. M. (2011). Testovi zavdannya z kursu “Metodyka muzychnogo vykhovannya” [Test tasks from the course "Methods of music education"] Kryvyy Rih KSPU, p. 47. [in Ukrainian].
16. Rakityanska L. M. (2010). Khrestomatiya z muzychno-ilyustratyvnogo materialu do uroktiv muzyky u 1-4 klasakh. [A textbook of music-illustrative material for music lessons in the 1-4th grades] Kryvyy Rih: KSPU p.120. [in Ukrainian].

Scientific works, where the main results of the dissertation are published

17. Rakityanska L. M. (2019). Analiz naukovykh poglyadiv na problemu formuvannya emotsiynogo intelektu maybutnyogo vchytelya muzychnogo mystetstva. [Analysis of scientific views on the problem of forming the emotional intelligence of a future teacher of music art.] Pedagogical magazine of Volyn: scientific journal. Lutsk: SNU named after Lesya Ukrainka No. 2 (13), pp. 39– 47. [in Ukrainian].
18. Rakityanska L. M. (2019). Genezys ta sutnistyi zmist kontseptu „emotsiynyi intelekt“ [Genesis and essence of the concept of "emotional intelligence"] Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Edition 66: collection of scientific works / Ministry of education and science of Ukraine, National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv: publishing house NPU named after M.P. Dragomanov, pp. 170–174. [in Ukrainian].

19. Rakityanska L. M. (2004). Do pytannya pro pryntsypy ogranizatsiyi indyvidualnogo navchannya v systemi pidgotovky vchytelya-muzykanta. [For the issue of the principles of organization of individual learning in the training system of a music teacher]. Higher and secondary school pedagogy: collection of scientific works /edited by V. K. Buryak, Kryvyy Rih : KSPU, Edition 8, pp. 93–99. [in Ukrainian].
20. Rakityanska L. M. (2019). Emotsiynyi intelekt yak osobystisnyi chynnyk profesiynogo stanovlennya maybutnyogo vchytelya [Emotional intelligence as a personal factor in the professional development of future teachers]. Bulletin of the National University named after Taras Shevchenko "Chernigiv Collegium". *Edition 1* (157). Series: Pedagogical science / National University «Chernigiv Collegium» named after Taras Shevchenko; edited by Nosko M.O., Chernigiv: NUChC, pp. 162–165. [in Ukrainian].
21. Rakityanska L. M. (2019). Emotsiynyi intelekt u strukturi tvorchogo potentsialu vchytelya. [Emotional intelligence in the structure of the creative potential of a teacher] Pedagogy of formation of creative personality at higher and general education schools: collection of scientific works: A.V. Sushchenko (chief editor) and others, Zaporizhzhya: KPU, Edition 63. T2., pp. 138–141. [in Ukrainian].
22. Rakityanska L. M. (2018). Ideya spivvidnoshennya lyudskogo rozumu i pochuttiv v konteksti ukrainskogo kordotsentryzmu: istorychna retrospektyva [The idea of the relationship between human mind and feelings in the context of Ukrainian cordocentrism: a historical retrospective] Educationology: Ukrainian-Polish scientific journal: edited by V. Ognevyuk, T. Lewowycki, S. Sysoyeva, Kyiv – Warsaw, No. 7. pp. 29–37. [in Ukrainian].
23. Rakityanska L. M. (2019). Kontseptualni pidkhody do rozuminnya emotsiynogo intelektu yak profesiyno znachushchoyi yakosti vchytelya [Conceptual approaches to understanding emotional intelligence as a professionally significant quality of a teacher] Innovative pedagogy. Black Sea Research Institute of Economics and Innovation, edited by K.M. Baysha and others, Edition 12. Volume 2, Odesa, pp. 161–164. [in Ukrainian].

24. Rakityanska L. M. (2019). Kontsepsiya formuvannya emotsiynogo intelektu vchytelya muzychnogo mystetstva v protsesi fakhovoyi pidgotovky [The concept of forming the emotional intelligence of a music teacher in the process of professional training]. Pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy): chief editor S. Sysoyeva, Kyiv: "Publishing house "EDELWEIS" LLC, No. 3-4 (66-67). pp. 16–23. [in Ukrainian].
25. Rakityanska L. M. (2006). Komponentna struktura moralno-estetychnoyi aktyvnosti vchytelya muzyky [Component structure of moral and aesthetic activity of a music teacher]. Higher and secondary school pedagogy: collection of scientific works: special issue No. 16: artistic and pedagogical education (theory, methods, technologies) edited by V.K. Buryak, Kryviy Rih: KSPU, pp. 101–107. [in Ukrainian].
26. Rakityanska L. M. (2019). Kordotsentryzm natsionalnogo muzychnogo mystetstva yak osnova profesiynoyi pidgotovky maybutnikh uchyteliv muzychnogo mystetstva: emotsiyno-intelektualnyi dyskurs [Cordocentrism of national musical art as a basis of professional training of future teachers of musical art: emotional and intellectual discourse]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Edition 71: a collection of scientific papers / Ministry of education and science of Ukraine, National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv: Publishing house of the NPU named after M.P. Dragomanov, pp. 209–212. [in Ukrainian].
27. Rakityanska L. M. (2015). Metodychna tvorchist vchytelya-myzykanta [Methodical creativity of a teacher-musician]. Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series 16. Creative personality of a teacher: problems of theory and practice: a collection of scientific works: N.V. Guziy and others, Kyiv: Publishing house of the NPU named after M.P. Dragomanov, Edition 24 (34), pp. 19–22. [in Ukrainian].
28. Rakityanska L. M. (2019). Normatyvne zabezpechennya profesiynoyi pidgotovky maybutnikh uchyteliv muzychnogo mystetstva v konteksti zavdan Novoyi ukrainskoyi shkoly [Normative provision of professional training of future music teachers in the context of the tasks of the New Ukrainian School] Scientific journal of the NPU

- named after M.P. Dragomanov. Series 14. Theory and methods of art education. Edition 27, pp. 51–56. [in Ukrainian].
29. Rakityanska L. M. (2019). Obgruntuvannya struktury emotsiynogo intelektu vchytelya muzychnogo mystetstva [Substantiation of the structure of emotional intelligence of a music teacher] Innovative pedagogy. Black Sea Research Institute of Economics and Innovation / edited by K.M. Baysha and others. Edition 15. Volume 2, Odesa, pp. 132–137. [in Ukrainian].
30. Rakityanska L. M. (2016). Pershochergovist zavdan muzychnoyi osvity uchniv pochatkovoyi shkoly [The priority of music education tasks for primary school pupils]. Scientific journal of Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences: a collection of scientific works / edited by Tetyana Stepanova No. 2 (53), Mykolayiv: MNU named after V.O. Sukhomlynskyi, pp. 134–138. [in Ukrainian].
31. Rakityanska L. M. (2019). Poliparadygmalnyi kontekst doslidzhennya emotsiynogo intelektu maybutnyogo vchytelya muzychnogo mystetstva [The polyparadigmatic context of study of the emotional intelligence of a future music teacher] Scientific notes / edited by V.F. Cherkasov, V.V. Radul, N.S. Savchenko and others. Series 182, Kropyvnytskyi: TSDPU named after V. Vynnychenko, pp. 105–109. [in Ukrainian].
32. Rakityanska L. M. (2019). Problema yednosti ratsionalnogo ta chuttyevogo u rozvytku piznavalnykh zdibnostey [The problem of unity of rational and sensory in the development of cognitive abilities]. Continuing professional education: theory and practice. Series: Pedagogical sciences / chief editor S. Sysoyeva, Kyiv: “Publishing house “EDELWEIS” LLC, No. 1, pp. 23–29. [in Ukrainian].
33. Rakityanska L. M. (2013). Profesiyno-pedagogichna oriyentatsiya vykonavskoyi pidgotovky maybutnyogo vchytelya-muzykanta [Professional and pedagogical orientation of performing training of a future music teacher] Pedagogy of higher and secondary school: a collection of scientific works / edited by Z.P. Bakum, Edition 38. Kryviy Rih, pp. 86–90. [in Ukrainian].
34. Rakityanska L. M. (2018). Stanovlennya ta rozvytok ponyattya “emotsiynyi intelekt”: istoryko-filosofskyi analiz [Formation and development of the concept of "emotional

- intelligence": historical and philosophical analysis]. Continuing professional education: theory and practice. Series: Pedagogical sciences / chief editor S. Sysoyeva, Kyiv: "Publishing house "EDELWEIS" LLC, No. 3–4 (56–57). pp. 36–42. [in Ukrainian].
35. Rakityanska L. M. (2018). Sutnist ta zmist ponyattya "emotsiynyi intelekt" [The essence and meaning of the concept of "emotional intelligence"]. Pedagogical process: theory and practice. Series: Pedagogy. Kyiv: "Publishing house "EDELWEIS" LLC No. 4 (63), pp.35 – 42. [in Ukrainian].
36. Rakityanska L. M. (2019). Fenomen emotsiynogo intelektu u dyskursi naukovogo piznannya [The phenomenon of emotional intelligence in the discourse of scientific knowledge]. Scientific notes / edited by V.F. Cherkasov, V.V. Radul, N.S. Savchenko and others. Series 178. Series: Pedagogical sciences. Kropyvnytskyi: TSDPU named after V. Vynnychenko. pp.153–157. [in Ukrainian].
37. Rakityanska L. M. (2019). Formuvannya emotsiynogo intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnogo mystetstva: resultaty konstatuvalnogo eksperymentu [Formation of emotional intelligence of future teachers of music art: results of a statement experiment]. Continuing professional education: theory and practice. Series: Pedagogical sciences / chief editor S. Sysoyeva, Kyiv: "Publishing house "EDELWEIS" LLC No. 4 (61), pp.42–46. [in Ukrainian].
38. Rakityanska L. M. (2019). Formuvannya emotsiynogo intelektu maybutnogo vchytelya muzychnogo mystetstva: organizatsiyno-metodychni zasady [Formation of emotional intelligence of a future teacher of musical art: organizational and methodical basics]. Innovative pedagogy. Black Sea Research Institute of Economics and Innovation / edited by K.M. Baysha and others Edition 19. Volume 2, pp.62–66. [in Ukrainian].
39. Rakityanska L. M. (2020). Formuvannya emotsiynogo intelektu maybutnogo vchytelya muzychnogo mystetstva u protsesi fakhovoyi pidgotovky [Formation of emotional intelligence of a future teacher of music art in the process of professional training]. Pedagogy of formation of creative personality at higher and general educational schools: collection of scientific works / edited by A.V. Sushchenko (chief

editor) and others, Zaporizhzhya: KPU, Edition 68. Volume 2, pp. 141–145. [in Ukrainian].

Published works in foreign publications

40. Ludmila Rakityanska. (2020). Interdisciplinary Approach to Emotional intelligence of Teacher of Musical Art. *Science PG. Education Journal*. Volume 9. Issue 1. January 2020. P. 9–13.
41. Ludmila Rakityanska. (2019). Cord-centric potential of Ukrainian musical art. *Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference. Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Vol. 2. December, 25. 2019. P. 6–9. Warsaw, Poland.
42. Rakityanska, L. (2019). Future Teacher's Emotional intelligence in Spiritually–Moral Dimension. *The Modern Higher Education Review*. № 4. P.10–16.
43. Rakityanska L.M. (2020). Istoriya svitovogo muzychnogo mystetstva v konteksti vzayemozvyazku emotsiynogo ta ratsionalnogo [The history of world music in the context of the relationship between emotional and rational]. *Educationology: Ukrainian-Polish scientific journal: / edited by Svitlana Sysoyeva, Tadeusz Lewowyccki*, No. 9, Kyiv, pp. 21–28. [in Ukrainian].
44. Ludmila Rakityanska. (2020). Emotional and intellectual discourse in history of musical art. *Modern scientific researches. International periodic scientific journal*. Issue № 13. Part 3. October 2020. Minsk, Belarus. P. 94–100.

Works that additionally reflect scientific research results

45. Rakityanska L. M. (2007). Vychovannya muzychnoyi kultury uchniv v konteksti gumanistychnoyi pedagogiky [Education of pupils' musical culture in the context of humanistic pedagogy]. *Pedagogy of higher and secondary school: a collection of scientific papers: special issue No. 18: art and pedagogical education / edited by V.K. Buryak*. P.2, Kryviy Rih: Publishing house, pp. 57–73. [in Ukrainian].
46. Rakityanska L. M. (2013). Naukovo-pedagogichna dumka pro moralno-estetychne vychovannya zasobamy muzychnogo mystetstva [Scientific and pedagogical thought about moral and aesthetic education by means of musical art]. *Pedagogy of higher and secondary school: a collection of scientific works / edited by Z.P. Bakum*. Edition 37.

- Kryviy Rih, pp. 379–382. [in Ukrainian].
47. Rakityanska L. M. (2018). Naukovi pidkhody yak teoretyko-metodologichne pidgruntya pedagogichnykh doslidzhen [Scientific approaches as a theoretical and methodological basis of pedagogical research]. Proceedings. Series: Pedagogical sciences / edited by V.F. Cherkasov, V.V. Radul, N.S. Savchenko and others. Series 182, Kropyvnytskyi: TSDPU named after V. Vynnychenko. Edition 16, pp. 124–129. [in Ukrainian].
48. Rakityanska L. M. (2008). Pedagogichna sutnist ponyattya “muzychna kultura osobystosti” [The pedagogical essence of the concept of "musical culture of an individual"]. Musical culture of an individual and problems of its formation: a collection of scientific and methodical works / edited by L.M. Rakityanska, Kryviy Rih: Publishing house, pp. 5–12. [in Ukrainian].
49. Rakityanska L. M. (2016). Priorytetnist zavdan shkilnoi muzychnoi osvity. [Priority of school music educational tasks]. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences / edited by V.F. Cherkasov and others, Kirovograd: TSDPU named after V. Vynnychenko, Edition 143, pp. 75–79. [in Ukrainian].
50. Rakityanska L. M. (2001). Teoretychni osnovy vykhovannya moralno-estetychnoyi aktyvnosti osobystosti [Theoretical foundations of education of moral and aesthetic activity of an individual]. Creative personality of a teacher: problems of theory and practice: a collection of scientific works / edited by N.V. Guziy and others, Kyiv: NPU, Edition 6, pp. 56 – 60. [in Ukrainian].

Works of approbation character

51. Rakityanska L. M. (November 14-15, 2019). Dosvid yevropeyskykh krayin z vprovadzhennya programy SEL u praktyku pochatkovoyi shkoly [Experience of European countries in implementing SEL program in primary school practice]. Modern strategies of pedagogical education in the context of building a society of sustainable development and European integration: materials of the II International scientific-practical conference, Kyiv: Kyiv University named after Borys Grinchenko. [in Ukrainian].

52. Rakityanska L. M. (May 10-11, 2019). Emotsiynyi intelekt yak pokaznyk konkurentozdatnosti maybutnyogo fakhivtsya [Emotional intelligence as an indicator of the competitiveness of a future specialist]. Current issues of practical application of the achievements of modern pedagogy and psychology: collection of abstracts of the International scientific-practical conference, Kharkiv: Eastern Ukrainian organization "Centre for Pedagogical Research", pp. 81–83. [in Ukrainian].
53. Rakityanska L. M. (May 24-25, 2019). Emotsiynyi intelekt osobystosti yak pokaznyk osvitnikh innovatsiynykh protsesiv [Emotional intelligence of the individual as an indicator of educational innovation processes]. Socio-humanitarian research and innovative educational activities: materials of the International Scientific Conference, Dnipro: self-employed person "Okhotnik", pp. 385–386. [in Ukrainian].
54. Rakityanska L. M. (April 11-12, 2019). Emotsiynyi intelekt yak osobystisnyi chynnyk profesiynogo stanovlennya maybutnyogo vchytelya [Emotional intelligence as a personal factor in the professional development of future teachers]. Academician Ivan Zyazyun's scientific heritage in the dimensions of present and future: III International Scientific Conference, Chernigiv. [in Ukrainian].
55. Rakityanska L. M. (November 16–17, 2019). Emotsiynyi intelekt – osvitnya novatsiya XXI stolittya [Emotional intelligence is an educational innovation of the XXI century]. Best educational practices: Ukraine, Europe, World: collection of abstracts of the International scientific-practical conference, Kyiv. National Academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv: Pedagogical thought, pp. 155–160. [in Ukrainian].
56. Rakityanska L. M. (October 24-25). Emotsiynyi intelekt uchytelya yak kryteriyi yogo konkurentospromozhnosti [Emotional intelligence of a teacher as criteria of his competitiveness]. Education and formation of competitiveness of specialists in the conditions of European integration: collection of abstracts of the III International scientific-practical conference, Mukachevo: Publishing house MSU, pp. 404–406. [in Ukrainian].
57. Rakityanska L. M. (May 25-27, 2016). Zasadnychi pryntsypy muzychno-sensornogo rozvytku molodshykh shkolyariv u konteksti standartyzatsiyi zmistu pochatkovoyi

- osvity [Basic principles of musical and sensory development of students of primary school in the context of standardization of the content of primary education]. Development of industry and society: materials of additions and speeches of the International scientific and technical conference, Kryvyy Rih, pp. 51–53. [in Ukrainian].
58. Rakityanska L. M. (2018). Istorychna geneza ideyi spivvidnoshennya ratsionalnogo ta chuttyevogo yak piznavalnykh zdibnostey lyudyny [The historical genesis of the idea of the ratio of rational and sensory as cognitive abilities of a man]. Development of modern education and science: results, problems, prospects. Axiological aspects in the development of science and education: materials of the V International scientific and practical conference, Konin-Uzhgorod-Kherson-Kryvyy Rih: Posvit, pp. 351–353. [in Ukrainian].
59. Rakityanska L. M. (March 29-30, 2019). Koefitsient emotsiynogo intelektu – priorytet XXI stolittya [The coefficient of emotional intelligence is a priority of the XXI century]. Education and science in a changing world: problems and prospects: materials of the V International conference, Dnipro: self-employed person «Okhotnik», P. 1, pp. 26–28. [in Ukrainian].
60. Rakityanska L. M. (April 24, 2019). Naukovo-teorytychne osmyslennya fenomenu emotsiynogo intelektu yak pokaznyka yakosti profesiyanoi pidgotovky maybutnikh uchyteliv muzychnogo mystetstva [Scientific and theoretical understanding of the phenomenon of emotional intelligence as an indicator of the quality of professional training of future teachers of music]. Educationology – 2019. Ensuring the quality of higher education at the university: Ukraine's movement towards the European Union: materials of International scientific and practical conference with international participation, Kyiv: Kyiv University named Borys Grinchenko. [in Ukrainian].
61. Rakityanska L. M. (2019). Retrospektyvnyi poglyad na fenomen emotsiynogo intelektu [A retrospective look at the phenomenon of emotional intelligence]. Modern research in psychology and pedagogy - the progress of future: collection of scientific works of the participants of the International scientific-practical conference, Odesa: «Pivdenna fundatsiya pedagogiky» P. 2. pp. 50–54. [in Ukrainian].

62. Rakityanska L. M. (May 24-25, 2019). Systemnyi pidkhid yak metodologichna osnova doslidzhennya emotsiynogo intelektu maybutnyogo vchytelya [System approach as a methodological basis for study of emotional intelligence of a future teacher]. Scientific achievements, discoveries and ways of development of pedagogical science: materials of International scientific and practical conference, Zaporizhzhya: Classical private university, pp. 28–30. [in Ukrainian].
63. Rakityanska L. M. (November 14, 2019). SEL – innovatsiyna strategiya suchasnoyi svitovoyi osvityanoi praktyky [SEL is an innovative strategy of modern world educational practice]. Artistic education: theory, methodology, technologies: a collection of materials of the II International scientific and practical conference, Kryviy Rih, pp. 55–59. [in Ukrainian].
64. Rakityanska L. M. (November 18, 2019). SOFT SKILLS – zatrebuvana navychka XXI stolittya [SOFT SKILLS – a popular skill of the XXI century]. All-Ukrainian scientific-methodical Internet conference "Modern trends in organizational and methodological support of training: problems and ways to solve them in the context of globalization and Euro-economic integration». Kharkiv: Kharkiv National Automobile and Transport University, pp. 482–484. [in Ukrainian].
65. Rakityanska L. M. (May 3-4, 2019). Formuvannya emotsiynogo intelektu osobystosti yak oznaka innovatsiynykh tendentsiy v osviti [The formation of emotional intelligence of an individual as a sign of innovative trends in education]. Innovative scientific research in the field of pedagogical and psychological sciences: materials of the International scientific and practical conference, Kyiv: Tavriya National University named after V.I. Vernadskyi, pp.89–92. [in Ukrainian].
66. Rakityanska L. M. (March 29, 2002). Shlyakhy vprovadzhennya novykh pidkhodiv u praktyku instrumentalnoyi pidgotovky vchyteliv muzyky [Ways to introduce new approaches in the practice of instrumental training of music teachers]. The latest didactic technologies and their use in music-pedagogical practice: materials of reports and speeches of the interuniversity scientific-practical conference, Kryviy Rih, pp. 149 –151. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП	31
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	49
1.1. Історико-філософський аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект»	49
1.2. Емоційно-інтелектуальний дискурс історії світового музичного мистецтва.....	78
1.3. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва».....	98
1.4. Концепція та методологічні підходи до дослідження обраної проблеми	125
Висновки до першого розділу.....	150
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	152
2.1. Проблема формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у педагогічній теорії.....	152
2.2. Сучасний стан формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.....	182
2.3. Зарубіжний досвід формування емоційного інтелекту вчителя	195
Висновки до другого розділу.....	213
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	216
3.1. Обґрунтування структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва та критеріїв його сформованості.....	216
3.2. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.....	249

3.3. Модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.....	266
Висновки до третього розділу.....	282
РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	285
4.1. Зміст фахової підготовки вчителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту.....	285
4.2. Форми та методи формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.....	301
4.3. Формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі педагогічної практики та науково-дослідної роботи.....	326
4.4. Навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.....	350
Висновки до четвертого розділу.....	363
РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	365
5.1. Етапи та методика експериментальної роботи.....	365
5.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	388
5.3. Перспективні напрями розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.....	395
Висновки до п'ятого розділу.....	402
ВИСНОВКИ.....	407
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	414
ДОДАТКИ.....	477

ВСТУП

В умовах глобалізації, глибинних трансформацій в усіх сферах життя українського суспільства особливого значення набуває духовно-моральний розвиток людини, забезпечення оптимального співвідношення у людській свідомості й діяльності мислення та переживання, розуму і почуттів. Формуванню таких якостей людини сприяє емоційний інтелект – феномен, який із кінця ХХ століття став предметом наукового дослідження вчених усього світу. Широкий спектр прояву емоційного інтелекту сприяє гармонізації внутрішнього стану людини, регуляції соціально-комунікативної взаємодії, успішному функціонуванні в соціумі. Саме тому розвиток емоційного інтелекту вчителя, як провідника позитивних змін у суспільстві, постає актуальною проблемою сучасності.

Особливого значення формування емоційного інтелекту набуває для майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки музика, як вид людської комунікації, відрізняється особливо вираженою духовно-емоційною змістовністю та внутрішньодіалоговим характером пізнання. Її можна розглядати як ефективний засіб формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в університеті, гармонізації його професійно-моральної самосвідомості, становлення й розвитку гуманістично спрямованої педагогічної діяльності й міжособистісної педагогічної взаємодії.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на положеннях законодавчих і нормативно-правових документів про освіту, зокрема: Закону України «Про вищу освіту» (2014), Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про загальну середню освіту» (2019), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державного стандарту початкової освіти (2018), Державного стандарту загальної середньої освіти (2011), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних

зкладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004).

Проблема професійної підготовки учителів перебуває в полі актуальних педагогічних досліджень вітчизняних науковців, зокрема такі її аспекти: філософія педагогічної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк), філософсько-освітні парадигми в системі вищої освіти (М. Євтух, Д. Корчевський, А. Хоменко), неперервна професійна освіта вчителя (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва), теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів (Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Желанова, О. Матвієнко), компетентісно зорієнтована професійно-педагогічна освіта (Г. Беленька, Н. Батечко, М. Братко, В. Луговий, Л. Хоружа), адаптивне навчання майбутніх учителів професії вчителя (В. Бондар, В. Семиченко), інноваційні технології в освітньому процесі закладів вищої освіти (Р. Гуревич, М. Чепіль).

Дослідження проблеми професійної підготовки вчителів зарубіжними науковцями представлені такими напрямками: філософія і методологія освіти (Л. Ліпська, В. Шадріков), розвивальний потенціал сучасної освіти (Н. Бордовська, А. Реан, Н. Тализіна), дидактичні основи професійної підготовки вчителів (Ю. Бабанський, В. Біблер, І. Лернер, М. Скаткін), поліпарадигмальність в освіті (Н. Агапова, Н. Савотіна, Є. Шиянов, І. Шляхова).

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей розкрито у працях українських учених, зокрема: філософія мистецької освіти (О. Пономарьова, О. Рудницька), теоретико-методичні основи професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін (Л. Кондрацька, С. Коновець, В. Орлов, О. Реброва, О. Шевнюк), модернізація й інноваційні підходи в мистецькій освіті (О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Щолокова).

Завдяки науковим доробкам вітчизняних науковців досліджено різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: історія становлення та розвитку музично-педагогічної освіти (О. Михайліченко, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, В. Черкасов); концептуальні моделі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва (О. Єременко, Т. Пляченко, Є. Проворова); специфіка фахової

підготовки вчителя музичного мистецтва (Н. Сегеда, Т. Стратан-Артишкова, М. Ткаченко, В. Тушева); неперервна педагогічна освіта вчителя музичного мистецтва (А. Козир, Н. Попович); концептуальні засади гуманістично орієнтованої музичної освіти (Л. Василенко, С. Горбенко); забезпечення якості професійної підготовки фахівців у системі вищої музично-педагогічної освіти (О. Матвеева, Н. Мозгальова); професійна підготовка вчителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, Т. Бодрова, О. Комаровська, О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, Т. Турчин).

У дослідженнях зарубіжних науковців професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлена за такими напрямками: аксіологічна підготовка вчителя музики (А. Щербакова), становлення світоглядних переконань вчителя музики в процесі професійної підготовки (Б. Целковніков), професійна підготовка майбутнього вчителя музики до музично-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти (Є. Абдуллін, О. Ніколаєва, Л. Школяр).

У контексті дослідження обраної проблеми важливим є науковий доробок вітчизняних дослідників у галузі музикознавства (А. Іваницький, Л. Кияновська, Л. Корній, О. Маркова, С. Павлишин, Л. Проців), музичної психології (Л. Виготський, О. Костюк); наукові праці зарубіжних учених із філософії мистецтва (М. Каган, Л. Столович), музикознавства (В. Асаф'єв, М. Каган, В. Медушевський, С.Скребков, В. Холопова), музичної психології (Б. Теплов).

Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті потребує звернення до теорії емоційного інтелекту, основні положення якої пов'язані з гармонізацією емоційного й інтелектуального в людині. Концептуальні засади теорії емоційного інтелекту розроблені американськими й ізраїльськими дослідниками, відповідно до яких феномен емоційного інтелекту ідентифікується як особливий вид інтелекту в контексті загальної проблеми психології особистості і вивчається як: сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують сприйняття, оброблення та використання емоційної інформації у мисленні й діяльності (Дж. Майер (J. Mayer), П. Селовей (P. Salovey)), антипод алекситимії в процесах психоемоційної саморегуляції (П. Сифнеос (P. Siffness)),

складова теорії множинного інтелекту (Г. Гарднер (H. Gardner)), комплекс неінтелектуальних здібностей, що забезпечують життєвий успіх (Д. Векслер (D. Wechsler)), особистісна якість, яка сприяє професійному, кар'єрному зростанню впродовж життя (Д. Гоулман (D. Goleman)), сукупність некогнітивних здібностей й особистісних рис, що визначають ефективність соціальної взаємодії та адаптації в соціумі (Р. Бар-Он (R. Bar-On)), емоційна компетентність, що сприяє психоемоційній саморегуляції (М. Зайднер (M. Zeidner)).

Наукові дослідження феномену емоційного інтелекту також пов'язані з розробленням та обґрунтуванням зарубіжними дослідниками його теоретичних моделей: модель когнітивних здібностей (Дж. Майер (J. Mayer), П. Селовеї (P. Salovey)), змішана модель, що об'єднує когнітивні здібності з особистісними якостями (Д. Гоулман (D. Goleman)), змішана модель некогнітивних здібностей й особистісних рис (Р. Бар-Он (R. Bar-On)), двокомпонентна модель (внутрішньоособистісного та міжособистісного) емоційного інтелекту (Д. Люсін, М. Манойлова), синтетична модель емоційного інтелекту (І. Андрєєва) та методик вимірювання емоційного інтелекту (Дж. Майер (J. Mayer), П. Селовеї (P. Salovey), Д. Карузо (D. Caruso)), І. Андрєєва, Д. Люсін, О. Орел, О. Сергієнко, Н. Холл).

Провідні ідеї теорії емоційного інтелекту ґрунтуються на наукових дослідженнях зарубіжної та вітчизняної психології початку ХХ ст., зокрема: теорії соціального інтелекту Е. Торндайка (E. Thorndike), концепції «практичного інтелекту» Р. Стенберга (R. Stenberg), когнітивної теорії емоцій Р. Лазаруса (R. Lazarus), концепцій «емоційної думки» Р. Липера (R. Leeper) та «емоційного мислення» Г. Майєра (G. Mayer); ученнях про «сміслові переживання» Л. Виготського, «емоційність регуляції мислення» О. Леонтьєва, єдність афективно-когнітивної сфери С. Рубінштейна.

Сучасні дослідження феномену емоційного інтелекту зарубіжні науковці здійснюють на засадах метакогнітивної психології й регулятивно-синтетичної парадигми (А. Карпов), концепції соціального інтелекту особистості (Д. Ушаков). Проблематика наукових досліджень пов'язана переважно з вивченням сутності, якісних характеристик і структурно-функціональної будови феномену емоційного

інтелекту, зокрема: життєвого ресурсу дорослих (Т. Кісільова), складової психологічної культури особистості (Т. Маняніна), особистісної якості у молодшому, підлітковому та юнацькому віці (О. Айгунова, Ю. Давидова, Л. Вахрушева, К. Кузнєцова). Також зарубіжними науковцями досліджується роль емоційного інтелекту в професійній діяльності (О. Савенков, Л. Нарікбаєва), соціально-психологічній адаптації молодих фахівців (Т. Панкова), особистісній регуляції прийняття рішення (Є. Краснов), професійній підготовці майбутніх фахівців-психологів (І. Мещерякова), управлінській діяльності (А. Петровська, Л. Полянова), бізнес-сфери (К. Шваб (K. Schwab), К. Флемінг (C. Fleming), С. Бонессо (S. Bonesso), М. Кожевнікова, О. Хлєвна)).

У зарубіжній психолого-педагогічній думці емоційний інтелект досліджується в структурі професійних якостей учителя, зокрема як компонент професійної культури (І. Андреєва, Д. Гоулман), емоційної саморегуляції й подолання синдрому психоемоційного вигорання (М. Голубєва, А. Ларіна, Т. Солодкова), акмеологічного розвитку (М. Манойлова), неперервної професійної освіти (Є. Почтарьова).

Формування емоційного інтелекту фахівців художньо-творчої сфери пов'язується переважно з проблемами: психології музичної освіти, антропологічної концепції музичної свідомості (А. Торопова, В. Рева), розвитку емоційного інтелекту засобами музики (В. Петрушин, Н. Рібакова), розвитку емоційно-комунікативної здатності як базової в структурі емоційного інтелекту фахівця художньо-творчої сфери (Т. Князева), художнього спілкування як форми обміну емоційною інформацією (Н. Гільманова).

Отримавши широке визнання у світовій практиці, зокрема і освітянській, основні положення теорії емоційного інтелекту суголосні з новітніми орієнтирами національної освітньої політики України в контексті реформаторських змін та інтеграційних процесів, які відбуваються у світовому культурно-освітньому просторі.

В останні роки феномен емоційного інтелекту активно досліджується українськими вченими переважно в галузі теоретичної й практичної психології. У контексті загальної проблематики психології особистості емоційний інтелект

вивчається як: аспект виявлення внутрішнього світу особистості, що відображає міру розумності у ставленні її до себе і світу (Е. Носенко); чинник конструювання власної емоційної сфери й персонального життєздійснення (Є. Карпенко), регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості (К. Параскевова) та запобігання інформаційному стресу (С. Бойко); особистісна детермінанта поведінки, що виявляється в стресозахисній та адаптивній функціях (Н. Коврига); механізм впливу на успішність життєдіяльності особистості (А. Четверик-Бурчак); соціальна здібність (О. Власова, В. Романова); засіб успішної особистісної самореалізації (І. Філіппова).

У системі професійної підготовки фахівців емоційний інтелект досліджується як чинник: професіоналізації спеціалістів гуманітарного профілю (О. Верітова, Ж. Вірна, В. Зарицька), професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій (Ю. Бреус, Я. Куценко), майбутніх психологів (О. Амплєєва, М. Журавльова), майбутніх фахівців управління повітряним рухом (Т. Хілл) та управлінської професійної діяльності (А. Марченко); соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (С. Дерев'янка) та складова комунікативної компетентності студентів (О. Милославська); ментальна основа педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення викладача вищої школи (Г. Цветкова). У системі загальної середньої освіти досліджуються вікові та психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів (М. Шпак), старшокласників (І. Опанасюк), осіб юнацького віку (О. Бантишева).

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень засвідчив, що теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті ще не були предметом цілісного наукового дослідження. Не вивчалися особливості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як особистісно-професійної якості, зокрема його структура, критерії сформованості, концептуальні підходи, модель та організаційно-методичні засади формування у процесі фахової підготовки.

Актуальність дослідження обраної проблеми підсилюється наявною низкою суперечностей між:

- суспільним запитом щодо забезпечення високого рівня професійної підготовки вчителів музичного мистецтва як компетентних фахівців з гуманним, кордоцентричним, емоційно-інтелектуальним потенціалом та реальним станом їх професійної підготовки;

- необхідністю модернізації системи музично-педагогічної освіти в контексті світових освітніх тенденцій, інтеграційних процесів у міжнародне культурно-освітнє співтовариство та недостатнім обґрунтуванням концептуальних і організаційно-методичних засад гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

- сучасними вимогами до конкурентоспроможності фахівців, формування в них компетентностей та найбільш затребуваних ринком праці особистісних якостей, зокрема, емоційного інтелекту, і недостатньою орієнтованістю традиційної моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на його формування;

- завданнями Нової української школи, зокрема, формування емоційного інтелекту учнів, та неготовністю майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної реалізації цього процесу в умовах закладів загальної середньої освіти;

- потребою застосування емоційно-інтелектуально спрямованих змісту, форм і методів у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою розробленістю змістово-процесуальної складової цього процесу.

Соціальна значущість духовно-морального розвитку учнівської молоді, практичної реалізації засадничих положень Концепції «Нова українська школа», значення емоційного інтелекту для професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, недостатнє теоретичне розроблення проблеми та її практичне впровадження, зумовили актуальність теми дисертаційного дослідження: **«Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного

університету «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах освітньої євроінтеграції» (реєстраційний номер 0120U100785 від 18.02.2020 р.).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 10 від 12 квітня 2018 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 3 від 29 травня 2018 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті.

Предмет дослідження – формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки та професійної діяльності учителів музичного мистецтва обґрунтувати теоретико-методологічні та організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми у педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти України та за кордоном.
2. Здійснити історико-філософський аналіз поняття «емоційний інтелект» у контексті висвітлення емоційно-інтелектуального дискурсу історії світового музичного мистецтва.
3. Розробити концепцію дослідження формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Визначити структуру емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва та критерії його сформованості.
5. Обґрунтувати концепцію формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.
6. Розробити модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

7. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.
8. Створити навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення та висновки: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк), зокрема, філософії мистецтва (М. Каган, Л. Столович) та філософії мистецької освіти (О. Рудницька); неперервної педагогічної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); педагогічної діяльності вчителя (В. Бондар, М. Фіцула); професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (Н. Батечко, С. Вітвицька, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Желанова, Л. Хоружа); загальної психології (Л. Виготський, О. Власова, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн); музичної психології (О. Костюк, Б. Теплов); музичної антропології (Л. Кондрацька, А. Торопова); культурологічних засад музичного мистецтва (Б. Асаф'єв, Д. Кірнарська, О. Маркова, В. Медушевський, С. Скребков, В. Холопова); науково-теоретичних основ музично-педагогічної освіти (О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Щолокова); історії розвитку музично-педагогічної освіти (Н. Овчаренко, О. Михайліченко, Г. Ніколаї, В. Черкасов); неперервної освіти вчителя музичного мистецтва (А. Козир, Н. Попович); професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Єременко, О. Матвєєва, Н. Мозгальова, Т. Пляченко, Є. Проворова, В. Тушева, Б. Целковніков, А. Щербакова); фахової підготовки вчителя музичного мистецтва (Г. Василенко, Н. Сегеда, Т. Стратан-Артишкова); професійної підготовки вчителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності (О. Комаровська, О. Лобова, О. Ростовський, Т. Турчин, Л. Школяр); теорії емоційного інтелекту (Р. Бар-Он (R. Bar-On), Дж. Майер (J. Mayer), П. Селовей (P. Salovey), Д. Карузо (D. Caruso), В. Зарицька, А. Карпов, Є. Карпенко, Е. Носенко, Д. Ушаков, М. Шпак)); формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя (І. Андрєєва, Д. Гоулман (D. Goleman)); акмеологічного

розвитку емоційного інтелекту вчителя (М. Манойлова); формування емоційного інтелекту фахівців художньо-творчих спеціальностей (В. Петрушин, Н. Рибаківа).

Методологічна основа дослідження визначена на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному рівнях. На *філософському рівні* – положення філософії про природу, сутність людини, її розвиток, саморозвиток й самовдосконалення; єдності теорії та практики; активної діяльності людини як суб'єкта пізнавального процесу; цінності досягнення особистісного та професійного зростання. На рівні *загальнонаукової методології* – парадигми професійно-педагогічної освіти в умовах світових тенденцій глобалізації й інтеграції; сучасні концепції антропологізації, гуманізації, гуманітаризації освіти, неперервного особистісно-професійного розвитку; методологічні підходи (поліпарадигмальний, міждисциплінарний та системний) дослідження професійної підготовки; загальнопедагогічні принципи професійної підготовки; теоретичні засади забезпечення якості вищої освіти педагогічних працівників; на рівні *конкретнонаукової методології* – теоретичні положення щодо змісту сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування їх емоційного інтелекту; наукові підходи до моделювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; спеціальні принципи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; теоретичні положення педагогічної діагностики якості у сфері музично-педагогічної освіти. На *технологічному рівні* – система методів формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; методи й форми реалізації організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті; методи дослідження й оцінювання рівня сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.

Концепція дослідження. Провідна концептуальна ідея дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в тому, що обрана проблема є міждисциплінарною, а її дослідження потребує знань

із різних наукових галузей, а саме: педагогіки, психології, філософії, естетики, релігієзнавства, історії, музикознавства. Дослідження формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів музичного мистецтва має здійснюватися на засадах таких підходів, що забезпечують цілісність вивчення досліджуваної проблеми, розуміння цього процесу як багатовекторного і багатофункціонального. Такими підходами є: поліпарадигмальний, міждисциплінарний та системний.

Поліпарадигмальний підхід використовувався з метою комплексного застосування провідних ідей таких освітніх парадигм, як: *когнітивно-інформаційна* (оволодіння системою знань, умінь з основ теорії емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки), *компетентнісна* (обґрунтування емоційного інтелекту як сукупності психічних здібностей, що становлять особистісну складову професійної компетентності вчителя музичного мистецтва і розглядаються метою й результатом фахової підготовки), *гуманістична* (визнання суб'єктності студента, надання йому можливостей для самопізнання, самоактуалізації й самореалізації в емоційно-інтелектуальному аспекті), *культурологічна* (оволодіння в процесі фахової підготовки емоційним інтелектом як «культурним інтелектом» (І. Андрєєва), що є показником загальної та професійної культури: культури почуттів, культури мислення, культури поведінки й соціальної взаємодії та міжособистісного спілкування).

Міждисциплінарний підхід дозволив дослідити особливості феномену «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва» в різних аспектах: філософському (конкретизація філософського змісту проблеми буття людини, її сутнісних, духовних сил: відчувати, мислити, пізнавати навколишній світ); релігієзнавчому (еволюція релігійних вірувань, пов'язана із раціональним та ірраціональним мисленням людини в її духовному зростанні); психологічному (взаємозв'язок когнітивної та емоційно-афективної сфер психіки); естетичному (формування людської чуттєвості засобами музичного мистецтва); педагогічному (формування особистісно-професійної, інтегральної, кордоцентрично спрямованої якості вчителя музичного мистецтва як складової його професійної компетентності, загальної й професійної культури); музикознавчому (розвиток здатності

майбутнього вчителя музичного мистецтва сприймати й інтерпретувати музичний твір в антропологічному контексті).

Системний підхід уможливив розглянути процес формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісну педагогічну систему, системоутворювальними чинниками якої є мета і результат; проаналізувати емоційний інтелект учителя музичного мистецтва як предмет системного дослідження: розкрити його зміст з позиції системної будови, її функціонування та розвитку; виокремити складові-підсистеми як компоненти структури емоційного інтелекту, що характеризуються внутрішніми зв'язками й утворюють нову цілісно-системну якість; розробити модель формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, що забезпечує єдність і цілісність цих складових. Сукупність та інтеграція цих підходів забезпечують комплексність вивчення обраної проблеми.

Методи дослідження. Задля досягнення мети та розв'язання окреслених завдань було використано комплекс загальнонаукових методів: *теоретичних* – аналіз, синтез, порівняння для вивчення філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального стану дослідженості обраної проблеми з метою встановлення рівня її теоретичного і практичного розв'язання; історико-філософський аналіз для дослідження становлення поняття «емоційний інтелект», передумов його виникнення та етапів розвитку; ретроспективний аналіз історії світового музичного мистецтва в емоційно-інтелектуальному дискурсі; узагальнення для формування наукового апарату, формулювання базових понять, визначення основних напрямів і розроблення концепції дослідження проблеми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті; системно-структурний для обґрунтування компонентної структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва; порівняльний аналіз теоретичних підходів для визначення й обґрунтування концепції формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті; моделювання для розроблення й обґрунтування моделі фахової

підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту; комплексний аналіз змісту, форм й методів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою розроблення організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва; прогнозування для визначення напрямів модернізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту; *емпіричних* – діагностування, анкетування, тестування, інтерв'ювання, опитування, бесіду; педагогічний експеримент для підтвердження ефективності розроблених організаційно-методичних засад і моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; *математичної статистики* для кількісної і якісної обробки результатів педагогічного експерименту; відображення результатів експерименту у графічних формах й таблицях.

Експериментальна база дослідження: факультети мистецтв, дошкільної та технологічної освіти, психолого-педагогічний факультет Криворізького державного педагогічного університету, факультет мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, педагогічний факультет Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, мистецький факультет Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. У проведенні педагогічного експерименту взяли участь 1415 студентів, 34 викладача закладів вищої освіти, 172 учителі музичного мистецтва.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано структуру емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, яка містить дві складові: особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну; визначено компоненти особистісно-інтроверсійної складової (мотиваційно-цільовий, перцептивно-інтонаційний, емоційно-ідентифікаційний, герменевтично-ціннісний, рефлексивно-регулюючий, особистісно-оптимістичний) та міжособистісно-екстраверсійної складової (невербально-комунікативний,

когнітивно-інтерпретаційний, кордоцентричний, педагогічно-артистичний, професійно-адаптивний); визначено критерії сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва (інтроверсійний, екстраверсійний) та показники їх прояву; розроблено концепцію та модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки (блоки моделі: цільовий, концептуальний, змістово-процесуальний, критеріально-оцінювальний, результативний); виокремлено особливості формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва (усвідомлення музичної інтонаційності як способу звуко-мовного самовираження, емоційно-інтелектуального осмислення музичного твору для створення власної інтерпретації його образного смислу, сприймання й інтерпретації музичного твору в антропологічному контексті); обґрунтовано доцільність уведення кордоцентричності до структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва; проаналізовано історію світового та українського музичного мистецтва в контексті взаємозв'язку емоційного й раціонального за ознакою пріоритетно-паритетного; розроблено синхронічний метод вивчення історії музичного мистецтва та метод аналізу-інтерпретації музичного твору в антропологічному контексті; *удосконалено* зміст, форми, методи, навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; зміст навчальних програм з фахових дисциплін, різних видів педагогічної практики, науково-дослідницької роботи; *подальшого розвитку* набули положення щодо гуманізації професійної музично-педагогічної освіти в умовах інтеграції до європейського освітнього простору; визначення сутності та змісту емоційного інтелекту; технології реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва наукових підходів, зокрема, поліпарадигмального, міждисциплінарного, системного.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у здійсненні міждисциплінарного аналізу становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект», дослідженні його в історико-філософському, релігієзнавчому, естетичному, психологічному, педагогічному й музикознавчому аспектах; встановленні його онтологічних коренів і конкретно-історичної зумовленості;

обґрунтуванні теоретичної сутності поняття «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва», яке розуміється як особистісна, професійно значуща, інтегральна якість фахівця, що відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором у процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування; теоретичному обґрунтуванні складових і компонентів структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, блоків моделі та критеріально-оцінювальної бази фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту; класифікації методів формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено і впроваджено в процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: вибіркочку навчальну дисципліну «Теорія і методика формування емоційного інтелекту»; збагачено темами емоційно-інтелектуальної спрямованості змістові модулі фахових навчальних дисциплін таких як: «Загальна теорія музики»; «Історія музики»; «Народознавство та музичний фольклор України»; «Методика музичного виховання»; «Хорознавство та практикум роботи з хором»; «Художня культура та методика її викладання»; «Оркестровий клас»; «Хоровий клас»; «Хорове диригування»; «Вокальний клас»; «Музичний інструмент»; «Методологія музичної освіти»; розширено тематику курсових робіт із фахових дисциплін та методики музичного виховання, кваліфікаційних завдань та магістерських робіт зі спеціальності «Музичне мистецтво» за рахунок введення тем емоційно-інтелектуального змісту; доповнено завданнями емоційно-інтелектуального спрямування різні види педагогічної практики (навчальної, психолого-педагогічної, літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах, виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти та асистентської практики в закладах вищої освіти).

Розроблено для студентів і викладачів мистецьких та психолого-педагогічних факультетів університетів і впроваджено у професійну підготовку здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів спеціальностей 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 024 Хореографія, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота методичні рекомендації «Теоретичні і практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості», авторську монографію «Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика», навчально-методичний посібник «Педагогічна практика з музичного мистецтва у початковій школі: теоретичний та методичний аспекти», методичні рекомендації з педагогічної практики у початковій та основній школі; інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання», тестові завдання для перевірки знань студентів, хрестоматію з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для розроблення освітньо-професійних і навчальних програм, навчальних та навчально-методичних посібників, навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій з фахових дисциплін, педагогічної практики, науково-дослідної роботи студентів зазначених спеціальностей; учителями закладів загальної середньої освіти, педагогічними працівниками та викладачами системи підвищення кваліфікації.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-309/3 від 19.06.2020), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського (довідка № 60 від 23.06.2020), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-410 від 26.06.2020), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 272-4 від 25.06.2020), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 24/20 від 06.04.2020).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на наукових конференціях і семінарах різного рівня: зокрема, *міжнародних* – «Розвиток промисловості та суспільства» (м. Кривий Ріг, 2016), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти» (Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг, 2018), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (м. Київ, 2019), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (м. Харків, 2019), «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 2019), «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019), «Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність» (м. Дніпро, 2019), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (м. Дніпро, 2019), «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього» (м. Чернігів, 2019), «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (м. Запоріжжя, 2019), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (м. Мукачеве, 2019), «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (м. Київ, 2019); «Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського Союзу» (м. Київ, 2019), *всеукраїнських* – «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (м. Кривий Ріг, 2019), «Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції» (м. Харків, 2019), «Новітні дидактичні технології та їх використання в музично-педагогічній практиці» (м. Кривий Ріг, 2002), на наукових семінарах кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету; звітних наукових конференціях факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету впродовж 2016-2020 рр.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
«Формування морально-естетичної активності студентів музично-педагогічних

факультетів в умовах індивідуального навчання» (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) захищена у 1992 р. у Київському університеті ім. Тараса Шевченка. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 66 одноосібних наукових та навчально-методичних працях, серед яких: 1 монографія, 1 підрозділ колективної монографії, 1 навчально-методичний посібник, 23 статті – у наукових фахових виданнях України, 5 статей – у зарубіжних періодичних наукових виданнях, 19 навчально-методичних видань, 16 тез – у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (643 найменування, із них 43 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 585 сторінок, основний зміст викладено на 413 сторінках. Робота містить 15 таблиць, 26 рисунків в основному тексті та 20 таблиць і 21 рисунок у додатках.

РОЗДІЛ 1.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі здійснено історико-філософський аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект»; проаналізовано історію світового музичного мистецтва в емоційно-інтелектуальному дискурсі; розкрито сутність та зміст понять «емоційний інтелект», «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва»; обґрунтовано концепцію та методологічні підходи до дослідження проблеми формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в університеті.

1.1. Історико-філософський аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект»

Зрозуміти явище, підкреслює Е. Ільєнков [наведено за: 483, с. 150], означає з'ясувати спосіб його виникнення, проаналізувати самі умови його виникнення, що спричиняють утворення понять.

Поняття «емоційний інтелект» як комплекс психічних властивостей людини, вперше було сформульовано і введено у психологічну теорію американськими вченими у 90-і роки минулого століття («emotional intelligence»). Сучасний стан його розробленості характеризується науковим осмисленням природи цього феномену, появою різних концептуальних підходів до розуміння його структури, обґрунтуванням як теоретичних засад, так і вивченням прикладного значення, розробкою психодіагностичних методик його вимірювання. Це зумовило виокремлення проблеми емоційного інтелекту в контексті загальної проблеми психології особистості [522] у самостійний дослідницький напрям. Разом з тим, як зауважують А. Карпов і А. Петровська [141], наукові концепції зарубіжних і вітчизняних вчених щодо тлумачення сутності емоційного інтелекту нерідко підлягають критиці із-за відсутності єдиного, загальновизнаного розуміння цього конструкту та його змісту. Відповідно до більш радикальних поглядів вчених

виділення емоційного інтелекту із структури соціального інтелекту взагалі вважається «штучним і надуманим» [142, с. 3]. Історико-філософський аналіз окресленої проблеми дозволить або спростувати, або погодитись із думкою щодо штучності цього феномену.

Історичний аспект проблеми емоційного інтелекту частково розкрито в працях І. Андрєєвої [18], А. Карпова, А. Петровської [142]. Досліджуючи еволюцію уявлень щодо єдності емоційного та раціонального в людині, І. Андрєєва [18] знаходить їх витoki у релігійних та філософських ученнях. Звертаючись до світових релігій, дослідниця аналізує їх з точки зору особливостей прояву емоційного і раціонального в людині, їх співвідношення. Вона наводить приклади з Біблії, Книги Притчей Соломонових, що засвідчують роль інтелекту в емоційній саморегуляції людини і підтверджують життєву, «емоційну мудрість людства»: «У глупого тотчас же выскажется гнев его, а благоразумный скрывает оскорбления» (12, 15); «Кроткий ответ отвращает гнев, а оскорбительное слово возбуждает» (15, 1) [18, с.11].

Дослідниця, посилаючись на Старий Завіт, зазначає, що за християнським віруванням центром духовного життя людини є серце, в якому сконцентровані її душевні переживання, а відтак – головним об'єктом виховного впливу вважалась сфера почуттів, яка давніми мудрецами ототожнювалась із серцем як «місцем зустрічі Бога і людини» [165, с. 204]. За православною традицією, вказує І. Андрєєва, виховання почуттів має першочергове значення для розумового розвитку, а розум вільний від серця у православної вірі втрачає «сєнс і благодать» [18, с. 12]. Дослідниця акцентує увагу і на іншому аспекті проблеми співвідношення емоційного і раціонального. Вона стверджує, що в російській релігійній філософії високо цінувалась орієнтація на інших людей, готовність почути Іншого і перейнятися його переживаннями й цінностями (М. Бердяєв, А. Ухтомський). Така «домінантність» на Іншого [18] є проявом небайдужого, емоційно-позитивного ставлення людини до оточуючих.

Аналізуючи католицьке віровчення, дослідниця робить висновок про розбіжність поглядів на взаємозв'язок емоційного й інтелектуального в православної і католицькій релігійних традиціях. На відміну від православ'я

католицьке віровчення надає більшої цінності людському інтелекту. На тих самих позиціях стоять і прибічники третього напрямку у християнстві – протестантизму. У буддизмі, стверджує дослідниця, підкреслюється зв'язок афективних і когнітивних процесів з духовним зростанням людини. Важливою метою буддизму є навчання самоконтролю емоцій, інтелект сам по собі не дозволяє людині зрозуміти ні себе, ні оточуючий світ. Співчуття Іншому в буддистській релігії розглядається як ідеальний для буддиста емоційний стан [18]. І. Андрєєва зазначає, що поряд із християнським віровченням в основу європейських уявлень щодо взаємодії емоційних і когнітивних процесів лягли і уявлення античних мислителів. Аналізуючи погляди Сократа, Платона, вона доходить висновку, що їхні погляди поклали початок багатовіковій західній традиції звеличування розуму над емоціями [18]. «З точки зору античних філософів, – пише дослідниця, – взаємозв'язки розуму і емоцій представляють собою відношення пана і раба, ідеалом яких уявляється повний контроль освіченого розуму над руйнівним впливом емоцій» [18, с. 13].

І. Андрєєва акцентує на значенні вчення Аристотеля у розвитку уявлень про зв'язок когнітивних і емоційних процесів. У «Риториці» Аристотель розглядає емоції «як щось, що сильно перетворює людський стан, що має відбиток на здібності до суджень і супроводжується задоволенням і стражданням» [наведено за: 18, с. 14]. Як відмічає дослідниця, видатний філософ є першим теоретиком, який підкреслював роль когнітивної компоненти при оцінці стимулів, що викликають гнів [18, с. 14]. Вона наводить слова Аристотеля, які з часом стали епіграфом до праці Д. Гоулмана «Емоційний інтелект»: «Розгніватися може кожний – це легко. Проте виразити гнів по відношенню до людини, яка його заслуговує, потрібною мірою, у відповідний час, задля досягнення певної мети і у відповідній формі – це нелегко» [18, с.14]. Аналізуючи емоції гніву і страху, Аристотель вказує на необхідність їх підпорядкування розуму, підкреслюючи можливість керівництва емоціями. З іншого боку, він вважає, що не тільки розум має впливати на емоції, а й емоції, у свою чергу, мають неабиякий вплив на розум людини. Аристотель застерігає: «Неетично доводити суддів до стану гніву, так як у цьому випадку вони можуть винести неправильне судження» [наведено за: 18, с.14].

А. Карпов і А. Петровська [142] також висловлюють думку, що історія проблеми взаємозв'язку когнітивної і емоційно-афективної сфер психіки бере свій початок в Античності. Відмічаючи той факт, що Аристотель суттєву роль в індивідуальному пізнанні відводив емоціям, вчені наголошують, що інші філософи давнини ще не виділяли почуття в особливу сферу психічного життя і об'єднували їх з інтелектуальними процесами. Відносно цього періоду в історії психології О.Радугін [353] відмічає, що афективне життя отримало менше значення і було в цілому підпорядковане мисленню.

Проте аналіз досліджень з історії релігії, філософії засвідчує, що ідея співвідношення почуттів і розуму як сутнісних проявів людини є наскрізною на всіх етапах історії людства, її корені є більш глибинними і сягають доісторичних часів первісного суспільства. Із зародженням цивілізації людина формувалась як соціоприродна, цілісна істота в єдності її сутнісних (біологічних та духовних) властивостей, що визначали характер її відношення до світу, формували світогляд [342]. Первісні люди задавались питанням про загадковість навколишнього світу, виживаючи і пристосовуючись до нього, шукаючи захист перед невідомим, чинячи опір стихії, страху, смерті, що поступово спричинило появу в них міфічно-язичницьких уявлень як історично первинного способу пізнання навколишнього світу. За твердженням дослідників [556], ці уявлення втілювались у різноманітних наочно-чуттєвих формах колективної творчості, фольклорної традиції (ритуалах, танцях, піснях, малярстві), що об'єднували у собі «інтелектуальне, емоційне і вольове ставлення до світу» [556, с. 67], засвідчуючи нерозчленований, синкретичний характер мислення первісної людини, її міфологічне світосприйняття та світорозуміння. Мистецтву цього періоду, «первісному мистецтву» [194, с. 253], притаманні єдність та синкретизм утилітарного і художнього.

Англійський антрополог і релігієзнавець Р. Маретт (1866–1943) висунув гіпотезу щодо існування міфологічного світосприйняття первісних людей, як першої стадії їхніх релігійних вірувань та ввів у науковий обіг термін «анімаїзм» (від. лат. *animatus* – живий, одушевлений). На думку вченого, первісна людина на цій стадії, віруючи в існування одухотвореної, надприродної сили, «скоріше відчуває її, ніж усвідомлює»

[217, с. 99]. Тим самим Р. Маретт підкреслює перевагу емоційного ставлення первісної людини до цієї сили, первинність «почуттєво-споглядального підходу до дійсності» [194, с.10].

З розвитком людської цивілізації, зміною суспільних відносин змінювалися і міфологічно-світоглядні уявлення первісних людей, які у пошуках першооснови свого буття звертаються вже не до зовнішнього світу, а до власного, внутрішнього, інтуїтивно знаходячи для себе віру в існування вищого начала, Бога, відчуваючи його присутність у власному житті [556]. На думку англійського вченого-антрополога, дослідника первісної культури Е. Тайлора (1832–1917), автора анімістичної теорії походження релігії, однією з первинних форм релігійної свідомості первісних людей є анімізм (від лат. *anima* – душа) – релігійне вірування в те, що предмети, природні явища, тварини або люди наділені душею; вірування в існування духів, одухотворених сил природи, приписування їм «розуму, дієздатності і могутності» [21, с. 97]. Анімістичні вірування первісних людей, за Е. Тайлором [503], зрештою призвели до появи в них уявлень про те, що людина наділена душею – безтілесною, духовною сутністю, яка, виступаючи її двійником, є тією частиною організму, що «активізує, координує емоції» [21, с. 97]. У концепції Е. Тайлора релігійні вірування первісної людини характеризуються надмірною раціоналізацією, а сама людина виступає як «істота раціональна» [21, с. 97].

Отже, дослідниками [109] висловлюється припущення, що саме емоційний інтелект у сучасному його розумінні був ключовим для виживання людини в доісторичні часи, оскільки він проявлявся у здатності адаптуватися в оточуючому середовищі, уживатися і знаходити спільну мову, порозуміння із співродичами і сусідніми племенами. Цей аспект було розглянуто Ч. Дарвіном в його праці «Вираження емоцій у людей і тварин» [92], де він описав роль зовнішніх проявів емоцій для виживання і адаптації до оточуючого середовища.

Таким чином, еволюція релігійних вірувань первісної людини дає підстави вважати, що з'явившись у зародку в надрах людської цивілізації у найпримітивнішій формі як інтегральна властивість, що синтезує переживання і розум первісної людини в її міфологічно-релігійному світосприйнятті, феномен взаємозв'язку

емоційного й інтелектуального поступово втрачав свою синкретичність, набуваючи диференційованих ознак у вигляді примату емоційно-чуттєвого або раціонального. Первісне суспільство можна розглядати як підґрунтя, на якому виник феномен емоційного інтелекту і набув подальшого розвитку впродовж усіх наступних історичних епох.

Ідея співвідношення емоцій і розуму як сутнісних властивостей людини набуває свого подальшого розвитку у вченнях давньогрецьких філософів (VI–V ст. до н.е.), які протиставляють міфологічно-релігійним уявленням з їх образною символікою наївно-стихійний філософський світогляд [176]. На зміну образу і символу приходять Логос – розум, засобами якого наївно-стихійна філософія, що виникає в цей період, намагається вирішити світоглядні проблеми щодо людського буття й Всесвіту.

На відміну від міфологічно-релігійного світогляду з його глибокою вірою в існування надприродної, вищої сили, натурфілософія, як перша історична форма філософії, об'єднувала філософські знання і зародки наукових знань, приділяючи особливу увагу логічній доказовості, аргументації, філософському обґрунтуванню наукових ідей, висунувши на передній план «інтелектуальні аспекти світогляду, відобразивши зростаючу в суспільстві потребу в розумінні світу і людини з позиції знання. Спочатку вона виступала на історичній арені як пошук життєвої мудрості» [353, с. 9]. Вчення першого мудреця-філософа і математика Стародавньої Греції, засновника Мілетської філософської школи Фалеса (640–562 рр. до н.е.) ґрунтується на поєднанні філософії та математики, логічній доказовості запропонованої ним моделі мислення (від загального до одиничного). Всі знання філософ зводить до єдиної основи – «мудрого пошуку» [86, с. 29]. Началом усіх речей філософ вважав конкретно-чуттєве, безпосередньо дане, яким, на його думку, є вода, але «вода розумна, Божа» [86, с. 29].

На відміну від Фалеса, центральною ідеєю філософських пошуків Анаксімена (585–524 рр. до н.е.) є його погляди на душу, яка, на думку мислителя, є повітряним явищем, що має властивості до творіння і творчості [86, с. 29–30]. Геракліт (540–480 рр. до н.е.) першим вводить поняття «Логос» (з грец. *logos* – поняття, думка) у

значенні розуму як всезагального закону буття і Всесвіту, за яким з необхідністю відбуваються всі зміни і перетворення світобудови. Вбачаючи першооснову всього існуючого у вогні, Геракліт вважає, що він притаманний не тільки всій світобудові, а й людині, її душі. «Завдяки тому, що душа вогняна, вона має самозростаючий логос» [цит. за: 86, с. 30].

Філософія представників Елійської філософської школи Стародавньої Греції Перменида, Зенона, Ксенофана була наступним етапом на шляху «раціоналізації знань» [353, с.18]. Так, відповідно вченню Ксенофана (565–470 до н.е.) єдністю світу «є Бог. А Бог – це чистий розум» [86, с. 31]. Бог є найвищим проявом цілісності, в основі якої – думка, розум .

Термін «філософія», як «любов до мудрості», вперше використав грецький математик і мислитель Піфагор (570–497 рр. до н.е.) відносно людей, які намагалися оволодіти інтелектуальними знаннями [353]. На думку мислителя, ця якість притаманна лише богам, а люди здатні тільки до неї прагнути [342, с. 15]. Представниками філософії Стародавньої Греції в період її розквіту були Анаксагор (500–428 рр. до н.е.), Демокріт (460–370 рр. до н.е.) та ін. За концепцією Анаксагора світова еволюція відбувається внаслідок початкового обертального руху, викликаного розумом як зовнішнім агентом – «нусом» (з грец. – розум, дух) [86, с. 32]. Відповідно до теорії пізнання Демокріта, пізнавальний процес відбувається завдяки чуттєвим органам людини і її раціональним судженням. Проте ці процеси не пов'язані між собою. Істинне пізнання досягається лише розумом [353].

Отже, на етапі VI–V ст. до н.е. мислителі Стародавньої Греції, що представляли першу історичну форму філософії – натурфілософію, тяжіють у своїх філософських пошуках до раціонального осмислення й пояснення проблем осягнення Всесвіту й дійсності буття.

Яскравим представником класичного періоду давньогрецької філософії був Сократ (469–399 рр. до н.е.), погляди якого засвідчували зміну інтересів мислителів того часу від натурфілософії, сконцентрованої на проблемах Всесвіту, до проблеми людини. Попередники Сократа, софісти, які вважаються родоначальниками суб'єктно-антропологічної лінії у філософії [176], переймаючись проблемою

людини, головну увагу концентрували на її чуттєво-пізнавальних здібностях, доводячи їхню неможливість у отриманні достовірних знань. Софісти сповідували ідеї релятивізму, суб'єктивізму, заперечуючи істинність знань, які, за їхнім переконанням, залежать від конкретної людини. На протипагу софістам Сократ довів значення мислення, понять, логіки у пошуку істинних знань, започаткувавши традицію теоретичного мислення. Він першим звернув увагу на утворення і значення понять, які повинні регулюватись між собою логікою. Поняття і логіка значно надійніша опора для істини, ніж чуттєвість, вважав філософ [342]. Відрізняється і сократівська концепція духовної краси. Якщо у Піфагора краса, гармонія пов'язувались з порядком, числами, пропорціями, Космосом, що засвідчувало її формальний характер, то у Сократа – це краса людини, що об'єднує її зовнішню і внутрішню красу, прекрасне і добре (досконале). Це знайшло вираження у понятті «калокагатія», яке є одним із основних понять античної естетики [158].

Погляди Сократа дістали продовження у філософській концепції Платона (427–347 рр. до н.е.), в якій головне місце займає морально-етичне вчення про душу. Індивідуальна душа, у розумінні Платона, має три частини: розумову, вольову і чуттєву. Гармонійне поєднання усіх частин під керівництвом розуму забезпечує «чесноту справедливості» [353, с. 28]. У теорії пізнання, яка пронизана у Платона «інтелектуальним аристократизмом» [353, с. 27], філософ відстоює думку про те, що істинне знання дає тільки мислення, яке є незалежним від чуттєвого сприйняття, абсолютно самостійним процесом пригадування душею ідей, які вона колись спостерігала. Філософом запропонований метод анамнезу, сутність якого у мистецтві логічного мислення.

В історії філософії Аристотель (384–322 рр. до н.е.) не тільки визнається одним із найвидатніших старогрецьких мислителів, а й автором перших праць з психології [142], в яких викладені його уявлення про душу. На думку філософа, усі живі істоти наділені душею, проте лише людині властива «розумна душа», тому що вона здатна пізнавати і мислити. Саме розум складає першооснову людської душі, він незалежний від тіла, «безсмертний і пов'язаний із Вселенським розумом» [353, с. 2]. Аристотель використовує поняття «ентелехія», розуміючи під ним

цілеспрямованість душі, її активний характер як «рушійної сили, що орієнтує у майбутнє» [483, с. 30]. Філософ відводить суттєву роль в індивідуальному пізнанні емоціям. Він стверджує, що «реальне пізнання неможливе без чуттєвого пізнання. Предмет науки – загальне, те, що досягається розумом. Але загальне існує лише в одиничному, яке чуттєво сприймається, і пізнається через нього» [наведено за: 86, с. 37]. Відомим є вислів давньоримського поета Публіуса Сируса (1 ст. до н.е.): «Управляй своїми емоціями, в іншому випадку, твої емоції будуть управляти тобою» [цит. за: 18, с. 35].

Отже, класичний період давньогрецької філософії засвідчує утвердження пріоритету «раціоналізованого світогляду» [176] античних мислителів, які підходили до вирішення світоглядних проблем з позиції розуму, наголошуючи на його домінуючій ролі як вищого утворення по відношенню до почуттів.

Проведений історико-філософський аналіз генези проблеми співвідношення раціонального та чуттєвого як сутнісних проявів і пізнавальних здібностей людини, становлення і розвитку поняття «емоційний інтелект» за часів дохристиянської доби показав, що його витокami були міфологія, релігія і філософія. Міфологія як первинний чинник духовної культури людства, на ґрунті якого формувались і виникли релігія і філософія, відображає у художньому вираженні синкретичну форму свідомості первісної людини, нерозчленовану єдність її інтелектуальних, емоційних і вольових проявів. З появою різних релігійних вірувань втрачається синкретичність мислення людини і виокремлюються її чуттєвість та розум. Представники різних філософських вчень і теорій намагалися досягнути сутності і природу феномену єдності людського розуму і почуттів на понятійному рівні у формі теоретичних узагальнень. У їх ученнях він уперше постає як проблема, до вирішення якої стародавні мислителі підходили з позиції власних філософсько-світоглядних поглядів і переконань, обумовлених контекстом конкретно-історичних умов.

Панівним світоглядом доби Середньовіччя є теоцентризм, згідно з яким центром Всесвіту і абсолютним началом, що зумовлює собою буття і сенс існування всього живого, є Бог [556], надприродний світ, який непідвладний пізнанню ні

розумом, ні чуттям. Головним способом його осягнення виступає віра. Під впливом релігійно-теологічних настанов розвивалась і філософська думка, яка розглядалась як «служниця теології», покликання якої – раціонально обґрунтувати віру, сприяти зміцненню теології [176]. Перший період розвитку середньовічної філософії (11–V11 ст.) – період патристики (від лат. pater – отець), представлений релігійно-філософськими вченнями богословів (отців церкви) Квінта Тертуліана (160 – 220), Августина Блаженного (354–430) та ін. Провідний принцип філософії цього періоду полягав у визнанні примату віри над розумом, про що Квінт Тертуліан висловився так: «Вірую, бо це абсурдно» [цит. за: 342, с. 76]. З розпадом Римської імперії науковці пов'язують новий цикл людської цивілізації, в якій лише через віру і утвердження нових цінностей мислилося відновлення життя. Основоположник християнської антропології Августин у своїх поглядах на співвідношення віри і розуму також надавав перевагу вірі. Він стверджував: «Розум може помилятися, на той час як віра завжди вказує людині шлях до істини (Бога)» [цит. за: 86, с. 40].

Інший представник середньовіччя Фома Аквінський (1225–1274), розмежовуючи релігію та філософію, віру та знання доводив можливість їх гармонійного співіснування, що і склало основний принцип його філософії – «гармонія віри і розуму» [86, с. 40].

Візантійський богослов і філософ Григорій Палама (1296–1359) ототожнює людський розум і серце, знаходить між ними аналогію: «Розум виробляє, сія сила, звана в Писанні ще й серцем» [241, с. 31]. Богослов виділяє стан «розумного почуття», гармонізації сердечного і розумового життя людини у її спрямованості до Бога. «Ми точно знаємо, – писав богослов, – що наша розумова здатність міститься у серці як в органі і з'єднання з Богом відбувається в містичному просторі серця» [241, с. 40].

Гносеологія філософії епохи Відродження (XIV – XV11 ст.) спрямовувалась проти релігійного догматизму, офіційної церкви. Піддавались перегляду середньовічні погляди на навколишній світ і можливості його пізнання. Стверджувалась думка про об'єктивність Всесвіту і можливість його пізнання таким, яким він є. При цьому наголошувалось на першочерговому значенні

чуттєвого сприйняття, яке відбувається в результаті впливу зовнішніх чинників на органи чуття. Зокрема М. Кузанський (1401–1464) [86] виділяв чотири рівні пізнання: чуттєвість, розсудок, розум та інтуїцію.

Таке розуміння процесу пізнання підтримував і Дж. Бруно (1548 – 1600), виокремлюючи у ньому в якості першого пізнавального кроку відчуття, які підкріплювались всіма наступними ступенями пізнавального процесу: розсудком, розумом і духом. Підкреслюючи важливість чуттєвого досвіду у пізнанні, філософи епохи Відродження надавали перевагу розуму, мисленню, логіці, без яких не можна досягти об'єктивного знання [86].

Філософія Нового часу (XVI – XVII ст.) концентрувалася не взагалі на пізнанні, що було властиве попередній філософії, а на науковому пізнанні. Це обумовило появу двох протилежних напрямів філософського знання, емпіризму та раціоналізму, представники яких намагались довести перевагу і вирішальну роль чуттєвого досвіду або розуму в досягненні змісту наукового пізнання.

Засновник раціоналістичного напрямку французький філософ Р. Декарт (1596 – 1650), будучи одночасно і відомим вченим-математиком, і фізиком, у пошуках методу наукового пізнання, як головного завдання філософії, вибудував свою філософську систему на принципах раціоналістичної дедукції. Розум, озброєний дедуктивним методом, здатний пізнати найглибші основи світу і не може мати, на думку Р. Декарта, «перешкод у послідовному сходженні до істини» [86, с. 47]. Обравши критерієм істинності знання, ясність і очевидність, Р. Декарт доповнює раціоналістичну дедукцію методологією інтелектуальної інтуїції, вихідним положенням якої є теза «Я мислю, а тому існую» [86, с. 48]. Проголошуючи всемогутність людського розуму у пізнавальному процесі, філософ заперечує роль чуттєвих даних, які, на його переконання, можуть бути спотвореними. У своєму трактаті «Пристрасті душі» Р. Декарт виклав власні погляди щодо емоцій, які він розумів як особливий тип пристрастей, що тісно пов'язані з вищими психічними процесами, визначені ним як «душа». Р. Декарт пише: «Користь пристрастей складається єдино в їх укріпленні і підтримці в душі думок, які для неї вигідно підтримувати і без яких ці думки можуть бути стертими душею ... Шкода ж полягає

в тому, що вони підтримують ці думки більш ніж потрібно або ж зберігають інші, на які краще не затримуватись» [цит. за: 18, с. 16]. У питанні взаємозв'язку емоцій і розуму Р. Декарт є послідовником Аристотеля, наголошуючи на регулятивній функції розуму відносно емоцій.

Ідеї раціоналістичного напрямку філософії продовжує розвивати нідерландський філософ Б. Спіноза (1632 – 1677), який визнає вроджену здібність людини до пізнання за умови звільнення її від афектів. Афекти, на переконання філософа, є головною причиною «рабської несвободи» наших думок [цит. за: 18, с. 16].

На позиціях раціоналістичної філософії стояв і французький філософ Б.Паскаль (1623–1662). Він підтримував значення дедуктивного методу у досягненні наукової істини. Проте, на його думку, дедуктивне, логіко-математичне міркування має спиратися на принципово інші вихідні твердження, які «сприймаються не розумом, а серцем» [86, с. 50]. Саме серце, на думку Б. Паскаля, є органом інтуїції, завдяки якій людина здатна передусім безпомилково відчувати знання, які доступні не розуму, а вірі, і вже потім виводити з них судження. Не поділяючи поглядів щодо всемогутності людського розуму, філософ стверджував: «Ми пізнаємо істину не лише розумом, але й серцем» [132, с. 366]. Б. Паскаль не протиставляє серце розуму, воно виступає своєрідним «інструментом» віри, що наділений власною логікою, відмінною від логіки мислення. «Логіка серця» у концепції Б. Паскаля займає особливе місце як «найвища, вкорінена у надприродному, емоційно цілісна пізнавальна інстанція особливого гатунку, що перебуває над чуттєвістю і розумом і безмежно їх переважає» [цит. за: 556, с. 49].

«Логіка серця» Б. Паскаля знаходить своє продовження і в його філософській антропології, за якою людина є цілісною істотою із дуже суперечливою природою. Постійна боротьба між власним розумом і власними пристрастями становить головне протиріччя, яке людина постійно відчуває і переживає, «воює сама із собою, оскільки мириться з розумом тільки тоді, коли бореться з пристрастями, і навпаки» [цит. за: 556, с. 48]. Людина приречена, вважає філософ, на страждання, тому що не в змозі досягнути власну природу розумом. Єдиний шлях у вирішенні проблем власного існування – це шлях до Бога, якого здатне досягнути лише людське серце,

але не розум. Б. Паскаль наголошує: «Щоб правильно мислити, треба правильно жити, тобто діяти відповідно до християнської моралі, джерелом якої є не розум, а серце людини» [цит. за: 86, с. 51]. У дусі своїх попередників стверджував ідеї раціоналізму і німецький філософ Г. Лейбніц (1646 – 1716). «Істини розуму», підкреслює він, передують чуттєвому досвіду [342, с. 109].

Сенсуалізм, як напрям філософії, який визнавав єдиним джерелом знань відчуття, розвивався переважно представниками англійської філософії. Так, Дж.Локк (1632–1704) головне завдання своєї філософії вбачав у дослідженні пізнавальних можливостей людського розуму. У розробленій ним сенсуалістичній теорії пізнання, він доводить, що всі знання людина отримує внаслідок дії на її органи чуття речей зовнішнього світу [86, с. 48]. Душа людини від народження є «чистою дошкою», на якій лише набутий чуттєвий досвід, отримані людиною відчуття залишають свій слід і виступають джерелом усіх знань.

Д. Юм (1711 – 1776) також обмежує здатність людини до пізнання, доводячи роль чуття як єдиного джерела наукової істини. Найбільш гуманним людським почуттям філософ вважав співчуття, оскільки саме воно «утримує надмірний егоцентричний інтерес до себе. Тим самим Д. Юм припускає вплив емоцій на когнітивні процеси» [18, с.16].

В епоху Просвітництва продовжує стверджуватися сила людського розуму, який тлумачиться як вищий ідеал епохи, знаряддя для перетворення людського життя [342, с.111]. Ця ідея є центральною у працях Г. Лессінга, Ф. Вольтера, П. Гольбаха. Проте вона підтримувалася не всіма. У концепції французького мислителя Жан-Жака Руссо (1712 – 1778) знайшла своє продовження «ідея серця». Стверджуючи природну обумовленість людських здібностей, Ж.-Ж. Руссо надає перевагу почуттям у порівнянні з розумом. Він наголошує, що «міркування не звеличує душу, а лише втомлює. Людину звеличує моральна гідність, яка походить не від розуму, а від серця» [цит. за: 86, с. 57]. У протиріччі між природою і цивілізацією філософ вбачає основну причину в тому, що люди не прислухаються до голосу власного серця, голосу совісті, що і є мовою самої природи. Ж.-Ж. Руссо одним із перших указав на суперечливі тенденції цивілізації, технічного прогресу, які, на його думку, руйнують

природну цілісність і гармонійність людини, засновану на її почуттях. Розв'язання існуючих суперечностей філософ вбачав у просвітництві та вихованні [86].

Варто відзначити, що в епоху Просвітництва в теорії пізнання спостерігається і тенденція поєднання переваг раціоналізму і емпіризму, віри в пізнавальні можливості як людського розуму, так і людського чуттєвого досвіду, їх органічної єдності. Це передусім праці філософів Д. Дідро, Ж. Ламетрі. Французький мислитель Ж. Ламетрі (1709 – 1751) у вирішенні суперечностей між протилежними методологіями наукового пізнання, стверджує, що основою пізнавального процесу є чуттєве сприймання, дані якого осмислюються і узагальнюються розумом. На переконання філософа «розум є надійним керівником у пошуках істини, коли спирається на дані чуттєвого досвіду та перевіряється ним» [86, с. 58].

XV – XVII століття позначилися в історії людства як період наукової революції, наукових відкриттів. Вся попередня історія розвитку філософської думки, теоретичний доробок прогресивних мислителів протягом тисячоліть став науковою базою, що дозволила виокремити власне психологічні проблеми людського буття. Психологія відокремилась у самостійну галузь наукових знань, предметом якої стала психіка (від грец. *psychikos* – душевний). «Звичайно, – пише відомий психолог сучасності Б. Ломов, – Душі, як деякої самостійної субстанції, немає. Але психічні явища – це незаперечна реальність, причому така, яка проявляється у житті людини потужним чином» [202, с. 22]. У XIX ст. психологія перетворилась із науки про душу в науку про психіку [483]. У контексті проблем людської психіки вперше з'явилося поняття «свідомість» (Р. Декарт), яка наділялась передусім пізнавальними властивостями.

У німецькій класичній філософії зберігається і набуває подальшого розвитку тенденція звеличування людського розуму, «інтелектуального мислення» [176]. Засновник німецької класичної філософії І. Кант (1724 – 1804), знаходячись під впливом «ідеї розуму» філософів-просвітників, вагоме місце приділяє осмисленню гносеології. Він долає розбіжність між поглядами представників емпіризму і раціоналізму, виробивши власний підхід до розв'язання проблеми людського пізнання. Переосмислюючи роль розуму, яка надавалась емпіриками і

раціоналістами, філософ трактує його як творця, конструктора дійсності, який має теоретичне і практичне застосування. Джерело всезагальності знання, вважав філософ, необхідно шукати «не в об'єкті, а в суб'єкті» [342, с. 118]. Філософ обґрунтував залежність між чуттєвим спогляданням, розсудком і розумом, як пізнавальними здібностями людини, які одночасно є сходинками у пізнавальній діяльності.

Вихідною тезою філософської концепції Г. В. Ф. Гегеля (1770 – 1831) є «абсолютна ідея» – поняття, яким філософ намагався охопити весь природний і духовний світ, розуміючи під ним сутність і першооснову всіх речей. Абсолютна ідея – це «розум, мислення, розумне мислення» [353, с. 72]. Мислення, за Г. В. Ф. Гегелем, є об'єктивною сутністю, незалежною від людини, «першоосною всього суцього», а з іншого боку – це суб'єктивна людська діяльність [86, с. 65]. Мислитель стверджував, що людину робить людиною думка як така [556, с.10]. Філософію Г. В. Ф. Гегеля вважають «кульмінацією раціоналізму» – течії, що розглядала основою світу і людини розум (божественний і людський) [342, с.167].

Л. Фейєрбах (1804–1872) називав свою філософію антропологізмом [342], суть якої полягала в тому, що він розглядає людину як родову істоту і наділяє її рисами, притаманними людському роду взагалі. До них він відносить [342; 86]: мислення (розум), волю і чуттєвість (серце), підкреслюючи органічний взаємозв'язок між ними.

Варто відмітити, що проблемою єдності раціонального і чуттєвого переймалися і представники мистецької сфери. Так, німецький філософ та теоретик мистецтва О.Баумгартен (1714–1762) першим увів термін «естетика» [194, с. 18], поклавши початок самостійній специфічній сфері знання, яка виокремилась із загальної філософської теорії. Це було спричинено потребою виділення певних уявлень, знань, ідей, пов'язаних з емоційним, чуттєвим, ціннісним ставленням людини до дійсності, природи, суспільства, мистецтва. О. Баумгартен поділяв гносеологію на дві форми пізнання – естетику і логіку. Перша пов'язана з «нижчим», тобто чуттєвим пізнанням, а друга – з вищим, тобто інтелектуальним. «Логіка вивчає судження розуму і веде до пізнання істини. Естетика ж пов'язана із судженням смаку і пізнає прекрасне» [194, с. 18]. Зауважимо, що світова філософська думка ХІХ

– XX ст., представлена різноманітними напрямками, течіями, теоріями, не підтримувала провідної гносеологічної традиції класичної філософії – абсолютизації людського розуму, визнання його пріоритетності як єдиної сили, якій підвладне вирішення усіх проблем людства. Напроти, виникають протилежні філософські напрями, які заперечують раціоналістичну традицію.

Одним із них є сучасний ірраціоналізм, корені якого сягають часів середньовічної філософії (Тертуліан, Августин). У ХІХ – XX ст. ірраціоналізм набуває особливої актуальності і поширення у зв'язку із розчаруванням та зневірою у всемогутності і всевладді розуму, наукового пізнання як сили, здатної попередити природні й соціальні катаклізми; сили, яка забезпечила науково-технічний прогрес і одночасно принесла людству руйнування та страждання. Засновники сучасного ірраціоналістичного напрямку німецький філософ А. Шопенгауер (1788 – 1860) та датський філософ С.Керкегор (1813–1855) [490], висловлюючи незгоду з класичним раціоналізмом, протиставили йому інший спосіб досягнення дійсності, відповідно до якого провідна роль у пізнанні, поведінці людини, світосприйнятті, історичному процесі належить не силі розуму, раціональному началу, а ірраціональному як духовній субстанції, що об'єднує віру, почуття, волю та інтуїцію людини. Піддаючи критиці раціональне, теоретичне мислення за його абстрактність і віддаленість від людини, С. Керкегор висунув ідею «екзистенціального мислення», пов'язуючи його із внутрішнім духовним життям людини, її думками і переживаннями. Саме таке мислення, на думку філософа, є конкретним і таким, що «має сенс» [490, с.161].

Проти раціоналістичної традиції була спрямована і концепція представника позитивістського напрямку світової філософії французького філософа О. Конта (1798 – 1857), який стверджував, що філософія як наука не має власного об'єкта пізнання, вона узагальнює результати конкретних наук, а тому пізнання, з точки зору позитивізму, має бути «звільнене від будь-якої філософської інтерпретації» [86, с.167]. На цих позиціях філософом була створена концепція гармонізації людського буття, побудована на даних конкретних наук: анатомії, фізіології, психіки людини. Сутність концепції виражена в таких положеннях. На основі сконструйованої автором анатомії мозку людини, він приходить до висновку, що: а) людський

мозок складається із інтелектуальних органів, органів альтруїстичних бажань та егоїстичних органів. Найбільш сприятливо розташовані між собою інтелектуальні органи та органи альтруїстичних бажань, останні – для збудження й керування розумом; б) органи альтруїстичних бажань (почуття) перевищують кількістю, об'ємом і міцністю інтелектуальні органи, а відтак – їм належить провідна роль відносно інтелекту; в) гармонізація людського буття забезпечується взаємодією думок, почуттів та дій; г) чуттєво-емоційна функція людської свідомості не суперечить розумовій функції та діяльній, проте вона виконує роль синтезуючого начала. Наголошуючи на провідній ролі почуттів, О. Конт підкреслює, що розумна людина повинна не тільки керуватися в своєму житті, діяльності почуттями, а й «не віддаючи себе цілком під владу уяви», збуджувати й регулювати розум та уяву [267, с. 17]. Гармонія людського буття, за О. Контом, це внутрішній стан людини, при якому уява підкорюється розуму, а він, у свою чергу, почуттям. О. Конт вважає, що гармонія, порушена у житті, здатна відновитися у мистецтві, яке, на його думку, завдяки емоційно-чуттєвій сутності є природним виразником гармонізації людського буття, його регулятором.

Одна із сучасних філософських течій, релігійно-філософський антропологізм, на протигагу раціоналістичним теоріям звертається до внутрішньої, душевно-духовної сфери людини, її емоцій, настроїв, поривань. Представником цієї течії є німецький філософ М. Шелер (1874–1928), погляди якого склалися під впливом вчення Б.Паскаля. Розмірковуючи над місцем людини у світі, М. Шелер продовжує розвивати лінію «логіки серця», започатковану Б. Паскалем, протиставляючи її «логіці інтелекту», абсолютизуючи емоційно-духовний світ людини і применшуючи значення в її житті раціонального [490, с. 178–179].

На початку ХХ ст. з'явилась одна із найвідоміших ідейних течій – психоаналіз, засновником якого був австрійський вчений З. Фрейд (1856–1939). Предмет психоаналізу полягав у дослідженні несвідомого, його осмисленні та поясненні. Вчений наголошував, що ця проблема, часто пов'язана з патологічними процесами душевного стану людини, потребує належного наукового дослідження. Проте культ розуму і свідомості в класичній філософії і психології, наголошував вчений, залишив

поза увагою вирішення цієї проблеми. В теорії психоаналізу вчений [535] помітне місце надавав питанню емоційних станів особистості та контролю над ними.

Не сприймав раціонально орієнтовану філософію і представник російської релігійної філософії Б. Вишеславцев (1877 – 1954), який широко розумів завдання філософської антропології і пов'язував їх передусім із релігійною свідомістю. Однією із центральних тем його вчення була «філософія серця», яка ґрунтувалась на ідеях західних мислителів М. Шелера і Б. Паскаля та українського філософа П. Юркевича. У концепції Б. Вишеславцева «серце» – це «центр особистості» [8], центр релігійних переживань і віри в Бога, глибина якої недосяжна.

Таким чином, системно проаналізована генеза ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого в пізнанні людиною навколишнього світу дозволяє констатувати складний і суперечливий характер багатовікової історії її розвитку в західноєвропейській культурній традиції, що засвідчує її наскрізний, безперервний, історично обумовлений характер. Сферами усвідомлення ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого були релігія, філософія, наука, мистецтво. У поглядах, теоріях, концепціях видатних західноєвропейських мислителів різних історичних епох вона набула значення проблеми, філософське осмислення і інтерпретація якої обумовлені конкретно-історичними умовами, релігійними, філософськими, культурними традиціями, філософсько-світоглядною позицією мислителя. Це визначало розуміння ролі людських почуттів і людського розуму в пізнаваності світу, характеру їх взаємозв'язку, надання їм паритетних чи пріоритетних ознак.

Отже, звернення до історії релігії й філософії дозволило простежити передумови виникнення феномену емоційного інтелекту в історичній ретроспективі, що подано у таблиці 1.1.1. З появою наївно-стихійного філософського світогляду, як історично першої форми філософського знання і введенням поняття «Логос», поступово зароджувалася західноєвропейська тенденція абсолютизації сили людського розуму, інтелектуальних знань і раціонального мислення у об'єктивному пізнанні Всесвіту. Ідея взаємозв'язку емоційного і розумового в цілісній людській природі має давню традицію в історії української культури та її складових – релігії, філософії, науці, мистецтві.

Таблиця 1.1.1.

Історичні передумови виникнення феномену емоційного інтелекту

Хронологічна періодизація історії виникнення феномену емоційного інтелекту	Домінуючі філософські погляди на проблему співвідношення людського розуму й почуттів у пізнанні
Первісне суспільство доісторичних часів	Первісні міфічно-чуттєві вірування як прояв синкретичного мислення, що об'єднувало інтелектуальне, емоційне і вольове ставлення до світу [556]. Аніматичні вірування, за якими первісна людина скоріше відчуває надприродну силу, ніж її усвідомлює [217]. Анімістичні вірування, за якими душа людини активізує, координує емоції [21].
Наївно-стихийна філософія Стародавньої Греції	Світоглядні проблеми пояснюються введеним поняттям «Логос»; відбувається раціоналізація знань. Істинне пізнання досягається лише розумом [353; 86].
Класичний період філософії Стародавньої Греції	Поняття і логіка значно надійніша опора для істини, ніж чуттєвість [342]. Повний контроль освіченого розуму над руйнівним впливом емоцій [18].
Філософія Середньовіччя	Розум може помилятися, на той час як віра завжди вказує людині шлях до істини (Бога) [86]. Стан «розумного почуття» людини у її спрямованості до Бога [241].
Філософія епохи Відродження	Без розуму, мислення, логіки не можна досягти об'єктивного знання [92].
Філософія Нового часу	Розум здатний пізнати найглибші основи світу [86]. Афекти є головною причиною «рабської несвободи» наших думок [18]. Ми пізнаємо істину не лише розумом, але й серцем. Джерелом християнської моралі є не розум, а серце людини [86]. Істини розуму передують чуттєвому досвіду [342]. Чуття є єдиним джерелом наукової істини [18].
Філософія епохи Просвітництва	Міркування не звеличує душу, а лише втомлює. Людину звеличує моральна гідність, яка походить не від розуму, а від серця [86]. Розум є надійним керівником у пошуках істини, коли спирається на дані чуттєвого досвіду та перевіряється ним [86].
Німецька класична філософія	Абсолютна ідея – це розум, мислення, розумне мислення [353]. Мислення, є об'єктивною сутністю, першоосновою всього сущого [86]. Людину робить людиною думка як така [556].
Сучасна світова філософія	Чуттєво-емоційна функція людської свідомості не суперечить розумовій функції, вона виконує роль синтезуючого начала [86]. Гармонія людського буття – це внутрішній стан людини, при якому уява підкорюється розуму, а він, у свою чергу, почуттям [267]. Серце – це центр особистості, центр релігійних переживань і віри в Бога [8].

Джерело: власне опрацювання на основі аналізу [8; 18; 21; 86; 92; 132; 241; 267; 342; 353; 556].

За свідченням дослідників історії України з давніх дохристиянських часів праукраїнців цікавили життєві питання власного буття, які вони пов'язували передусім з уявленнями про дух і душу. І хоча з часом їхні анімістичні вірування поступово змінювались, душа для українців завжди була «святою» [277] і ототожнювалась із серцем як осередком внутрішнього, духовного життя людини, що обіймає світ її відчуттів, переживань, думок і віри. Образ серця, людської душі є центральним у стародавніх пам'ятках усної народної творчості (народних піснях, казках, легендах, думах, приказках), що вказує на їх кордоцентричну проблематику, яка проявляється в емоційності, душевності, доброзичливості, милосерді, щирості, чутливості тощо. «Тривале включення у сферу національного буття конкретного етносу певної релігійної системи, – стверджує А.Черній, – істотно впливає на формування його визначальних ознак, передусім світоглядних концептів» [556, с. 123].

Визначальною ознакою і світоглядним концептом для українців, починаючи з часів Київської Русі і донині, є кордоцентризм, що репрезентує українську духовну традицію і «виконує функцію ментальної детермінанти» [485, с. 69]. Як феномен, український кордоцентризм «являє собою історичний тип філософування та філософську парадигму з елементами філософсько-поетичної традиції. Він виник у результаті діалогу української філософської думки зі східною патристикою, про що свідчать його базові поняття – кардіогносія (читання в серці) й теофікація (воскресіння, духовне народження)» [485, с. 69]. «Кордоцентризм» (від латин. «cordis» – серце, «centrum» – центр кола), «серце як єдність та цілісність людини» [73, с. 8]. У довідниковій літературі [192, с. 261] кордоцентризм тлумачиться як поняття, утворене семантично близькими словами cor і cordes, що означають: cor – 1) серце; 2) душа, дух; почуття, настрої; cordes – 1) сердечно; 2) від усього серця; 3) розум, розсудливість, розважливість; 4) характер, натура. Семантика слів засвідчує уявлення праукраїнців ще з дохристиянських часів про подвійний внутрішній світ людини, що складається з духу, душі (чуттєвого) та розуму (раціонального).

С. Ярмусь так визначає кордоцентризм: «Поняття «кордоцентризм», порівняно нове поняття; воно належить передусім до царини філософії. Поняття це означає, що

в житті людини, в її світогляді, основну роль мотиваційну і рушійну відіграють не розумово-раціональні сили людини, а скоріш сили її емоційного почуття, або, образно кажучи, сили людського серця» [595, с. 402]. Релігійно-філософська література засвідчує, що осмислення сутності феномена серця характерно для усіх історичних часів. У Київській Русі (кінець X ст.) із зародженням філософської думки, глибинні витoki якої пов'язують ще з дохристиянською добою, в межах християнського вірування спостерігається тенденція, за якою особлива роль у пізнанні Божественної сутності відводилася серцю – «своєрідному центру, місцезнаходженню думки, віри, волі та любові, зусилля яких і забезпечували як самопізнання й самооцінку, так і осягнення Божої істини» [342, с. 213]. Стародавні літописи церковно-богословського характеру, писемні пам'ятки культури Київської Русі яскраво демонструють цю тенденцію. Так, у «Слові про закон і благодать» його автор, Іларіон Київський, писав, що коли князь Володимир задумав увести Християнство на Русі, в нього в серці «засіяв розум» [цит. за: 108]. З прийняттям християнства в Київській Русі центром філософської думки стає людина в її етико-моральному вимірі, а її серце, яке набуло значення загальнохристиянського символу, усвідомлюється як орган, «прихований центр, який, об'єднуючи віру, волю і думку, дозволяє пізнати Бога і внутрішньо спілкуватися з ним» [108, с. 40].

Екзегетика, як розділ теології, що тлумачить Святе Письмо (Біблію), налічує 851 згадування серця як одного із центральних образів в старозаповітних текстах [108]. «Коли мудрість ввійде в серце твоє, і знання буде приємним душі твоїй, тоді поміркованість буде оберігати тебе, розум буде охороняти тебе, щоб врятувати тебе від шляху злого» [36, с. 641]. Разом з тим, як стверджують дослідники [342], видатні представники киево-руської православної традиції Іларіон Київський, Володимир Мономах, Феодосій Печерський та інші, знаходячись під впливом західнохристиянського віровчення з його абсолютизацією раціоналістичного у проблемі співіснування віри, розуму й почуттів, відстоювали їх гармонію.

Епоха Відродження в Україні позначилася складними історичними умовами, в яких продовжувала розвиватися вітчизняна духовна культура, зокрема філософська думка, особливо поширювались гуманістично-світоглядні ідеї. Серед ранніх

українських мислителів-гуманістів варто назвати Юрія Дрогобича (1450 – 1494), який в своїх антропологічних поглядах підносив і звеличував силу людського розуму, здатність людини пізнати світ «безвідносно до велінь Бога» [86, с. 123].

Одним із фундаторів як філософської, так і психологічної української думки епохи Відродження є Касіян Сакович (1578 – 1647), який у праці «Трактат про душу» (1625) розглядає її як мікрокосмос, що є частиною макрокосмосу, а найвища мудрість людини, на його думку, полягає у самопізнанні власної природи, що скеровується насамперед людським розумом. К. Сакович більше схиляється до раціоналістичного тлумачення душі [86].

У період наукової революції XV – XVII ст. символ серця, що зустрічається ще в античні часи, згодом і в західноєвропейській філософії, знайшов найбільше поширення в українській філософській думці, зокрема у працях українських мислителів Петра Могили (1596 – 1647), Інокентія Гізеля (1600 – 1683). Дослідники культурної спадщини українства стверджують, що Петро Могила, засновник Києво-Могилянської академії (1632), обстоював «ідею серця» як осередку душевного і духовного життя, в якому знаходяться любов, віра, милосердя. А Інокентій Гізель, професор Києво-Могилянської академії, першим з українських філософів за 45 років до вчення англійського філософа Дж. Локка (1632 – 1704) обґрунтував зв'язок і залежність інтелекту людини від її почуттів. Саме йому належить думка про те, що «нічого немає в інтелекті, чого не було б в почутті» [цит. за: 483, с. 16].

Георгій Щербацький (1725 – ?), яскравий представник філософської школи Києво-Могилянської академії, у питанні взаємозв'язку чуттєвого і розумового у пошуку істини обстоював позиції Р. Декарта, застерігаючи від надмірної довіри органам чуття. Він наголошував на значенні людського розуму як «засобу здобуття істини» [342, с.224], яким людина наділена Богом і необхідності підпорядкування чуттєвого пізнання розумовій діяльності .

Філософська думка розвивається на ґрунті своєї національної культури, репрезентуючи і виявляючи її характерні риси, глибинні особливості національного менталітету [342; 243]. Концепція серця, що має витоки в релігійному світогляді українців-русичів часів Київської Русі, поступово трансформувалася у «філософію

серця», ставши її визначальною рисою, що виражала самотність і унікальність української культурної традиції, її духовної історії. Це поняття вперше запровадив відомий український філософ, перший історіограф, який досліджував історію української філософської думки Д. Чижевський, на переконання якого, саме «філософія серця» є характерною для української думки [558].

«Філософія серця», за визначенням В. Горського і К. Кислюк [79, с. 470] є способом пізнання, який полягає в осягненні людиною навколишнього світу й самого себе не стільки мисленням («головою»), скільки «серцем» – емоціями, чуттями, здоровим глуздом. «Філософія серця» як вчення в його онтологічному, теоретичному та морально-етичному аспектах найбільш повно викладена у спадщині видатних українських мислителів Кирила Ставровецького (невід. – 1646), Григорія Сковороди (1722 – 1794) та Памфіла Юркевича (1826 – 1874).

Фундаментальною основою філософії Г. Сковороди був глибокий антропологізм, що визначив етико-гуманістичну проблематику його релігійно-філософських роздумів [244]. Досліджуючи зародження філософської думки в Україні, зокрема, у творчій спадщині Г. Сковороди, І. Мірчук акцентує на тому, що філософська концепція конкретного мислителя пов'язана з ментальністю його народу. У цьому контексті всі праці Г. Сковороди наскрізь пронизані антропологічним вченням про духовний світ людини, її щасливе буття. Центральною ідеєю цього вчення є «філософія серця», а ключовим поняттям – «серце», яке у розумінні філософа є першоосновою як фізичного, так і духовного життя людини. Прагнучи знайти відповіді на питання «ким є людина», «яким має бути її життя», «в чому полягає щастя людини», філософ звертався до християнських категорій любові, віри, надії, щастя. Він писав: «Главная цель жизни человеческой, глава дель человеческих есть дух его, мысли, сердце... Когда дух в человеке весель, мысли спокойны, сердце мирно, – то все светло, счастливо, блаженно» [цит. за: 152, с. 465]. У цьому великий мислитель вбачав філософію і сенс людського життя. Сум, страх, туга як антиподи любові і віри, на переконання філософа, руйнують людську душу, роблять її вразливою і хворобливою. Щастя ж людини – в ній самій, в здатності до духовного самопізнання, морального

самовдосконалення шляхом об'єднання любові та віри. Сократівський вислів «Пізнай себе» у розумінні Г. Сковороди це не лише осягнення життя розумом, це насамперед його переживання серцем, яке виражає внутрішню, духовну сутність людини. Він писав: «Сердце твое есть голова внешностей твоих. А когда голова, то сам ты еси свое сердце» [480, с. 168]. «Філософія серця» великого українського мислителя об'єднувала мудрість людського розуму і мудрість людського серця: «Думка володарка тіла, вона є головна наша точка і середня. А тому-то вона часто й серцем називається» [480, с. 128].

Проблема сутності людини, її духовного життя, можливостей у пізнанні світу і самопізнанні перебували в центрі уваги й у філософів-просвітників, яскравим представником яких в Україні є П. Юркевич. Наслідуючи традиції своїх попередників, і передусім Г. Сковороди, П. Юркевич «філософію серця» вперше представив як теоретично обґрунтовану філософсько-антропологічну концепцію з центральним поняттям «серце», наділивши його багатозначністю [108]. Зокрема у своїй праці «Серце та його значення в духовному житті людини згідно вчення Слова Божого» [590] філософ вказує на подвійну природу серця, тілесну і духовну, вважаючи, що саме цей орган людини забезпечує її цілісність. У сходженні людини до Бога, у пізнанні істини, найбільш могутнім фактором, вважає мислитель, є не стільки мислення, скільки серце людини, оскільки воно пов'язане з її релігійними почуттями, вірою, любов'ю, які, у свою чергу, визначають думки і вчинки людини. Тільки серце, вважає філософ, є осередком духовності, любові, віри, які непідвласні людському розуму. А відтак, стверджує він, духовне життя народжується раніше ніж розум, який є лише верхівкою, а не корінням людської духовності. Знання людини з'являються не в її голові, а народжуються діяльністю душі, її духовно-моральними переживаннями, перетворюючись із абстракції у внутрішній глибинний душевний стан. «...Гармонійне відношення між знаннями і вірою» – одна із провідних ідей концепції П. Юркевича [590, с. 70]. Серце виражає індивідуальність і неповторність кожної людини, тоді як розум виявляє лише загальне. Філософ писав: «У серці людини лежить джерело тих явищ, які закарбовані особливостями, що не впливають з жодного загального поняття чи закону» [590, с. 75]. Отже, сутність

людини, у розумінні філософа, це не єдність людської душі та тіла, духовного і тілесного, це єдність серця і розуму, де основою, осередком, що об'єднує внутрішній світ людини є її серце.

Відомий український філософ-просвітник П. Лодій (1764 – 1829), фундатор української філософської термінології, пояснюючи значення філософії у житті суспільства, визначає її як засіб «просвіти розуму» і «просвіти серця», що спричинює розвиток пізнавальних властивостей людини, її морально-духовне самовдосконалення [342, с. 232].

«Філософія серця» як найсуттєвіша риса української філософії, українського менталітету, що стала предметом філософських пошуків багатьох видатних вітчизняних мислителів, знайшла своє продовження і в українській національній культурі. Яскравими представниками українського романтизму, чий світогляд ґрунтувався на «філософії серця», є М. Гоголь, Т. Шевченко.

М. Гоголь (1809–1852), наслідуючи традиції української духовності, у пошуках «абсолютної першооснови» [342, с. 235] зосереджувався на власному внутрішньому світові, намагаючись пізнати власну душу. Тільки таким шляхом, вважав письменник, можна пізнати душу іншого. Змальовуючи образи персонажів у своїх літературних творах, письменник стверджував, що саме душа людини, а не її розум виражає людську сутність. У «Вибраних місцях з листування» письменник писав: «Розум йде вперед, коли йдуть вперед усі моральні сили в людині, і стоїть непорушно й навіть йде назад, коли не підносяться моральні сили» [цит. за: 342, с.235].

«Духовним батьком» українського народу вважається Т. Шевченко (1814 – 1861), чия світоглядна позиція ґрунтувалася на антропологічних засадах «філософії серця». Центром його філософських поглядів, мистецької творчості була людина як найвища цінність Всесвіту. Оспіваний Т. Шевченком узагальнений поетичний образ України називають «чуттєво-емоційним» [567], оскільки художнє відтворення життя українського народу, його історії, краси рідної землі – все передавалось мислителем крізь призму людських переживань, прагнень, бажань і надії. Полум'яний патріот, поет-борець за визволення свого народу, його свободу і гідність виключно важливе

значення надавав питанню людської психіки. На його думку, знання психічного життя людини, розуміння її думок, переживань, вчинків є необхідним для митця. У своєму щоденнику поет писав, що К. Брюллов та інші великі художники, змогли дати нам твори, сповнені краси й життя, бо вони, як полум'яні поети і глибокі мудреці, були «серцезнавцями» [568, с. 59]. Описуючи художніми засобами психічне життя людини, його складності і суперечності, поет акцентує на провідній ролі думки, розуму людини, що надає її життю цілеспрямованості і осмисленості. Думку поет пов'язує зі словом як її носієм, в думці ж слово знаходить неабияку впливову силу на людей. У питанні про зв'язок розуму й почуттів людини Т. Шевченко, на противагу поширеному в ті часи у західній філософсько-психологічній літературі однобічному інтелектуалізму, висловлює думку про їх єдність у психіці людини. Він звертає увагу на роль думок у виникненні почуттів і вважає, що з розвитком думок, збагачуються і почуття людини. «Образование должно богатить, а не окрадывать сердце человеческое» [569, с. 235]. Так, Т. Шевченко засвідчує роль освіти, знань в емоційному житті людини. Разом з тим він вважає, що думки не тільки впливають на почуття людини, а й залежать від них, знаходять в них мотиви своєї діяльності, джерело своєї проникливості й гостроти. Закликаючи «жити серцем» і «людей любити», Т. Шевченко наголошує, що в почуттях, як і в думках, виявляється зв'язок людини із іншими людьми. У повісті «Художник» йдеться про важливість людського співчуття: «Как бы человек ни страдал, какие бы ни терпел испытания, но если он услышит одно приветливое, сердечное слово, слово искреннего участия от далекого неизменного друга, он забывает гнетущее его горе, хотя ненадолго, хотя на час, на минуту. Он совершенно счастлив. А минута полного счастья, говорят, заменяет бесконечные годы самих тяжелых испытаний» [569, с. 210].

Феномен українського кордоцентризму досліджується двома сучасними школами філософської україністики [168]. Представники психологічної школи І. Мірчук, О. Кульчицький, С. Ярмусь, А. Бичко, І. Бичко та інші розглядають український кордоцентризм як унікальне явище світової історії і пояснюють його унікальність однією обставиною – він є виразом українського національного менталітету. Вчені інтерпретують український кордоцентризм як вчення про

людину як розколоту ірраціональну істоту, в якій одна частина – емоційно-почуттєва сфера переважає і панує над іншою – розсудково-розумовою сферою [243; 595]. Представники культурологічної школи філософської україністики В. Олексюк, Є. Калюжний, В. Горський, С. Вільчинська, Я. Гнатюк в деяких позиціях критикують психологічну школу і розглядають український кордоцентризм як явище української культури, що спричинене не однією обставиною, українським національним менталітетом, а багатьма іншими соціокультурними чинниками [168]. Фундаментальною особливістю української філософії серця є діалогізм як шлях до Іншого, як доброзичливе, душевне ставлення, «сердечне спілкування» [146, с. 22].

Отже, «філософія серця» – своєрідне вчення, яке відображає унікальність української культури і упродовж усього розвитку української духовної історії «намагається гармонійно співіснувати з інтелектуально-розумовими рефлексіями, не вступаючи в гостре протистояння. Для української філософії характерним є звернення до розуму, заснованого на вірі – духовному розумі [108].

На початку третього тисячоліття українська філософська традиція осмислення сутності людини, її буття і ролі в соціумі, пізнаваності світу не лише не втрачає своєї актуальності, вона набуває нового філософсько-концептуального переосмислення в контексті сучасних світових цивілізаційних змін. Ідейною основою сучасної української філософії, як «складного проблемного поля» [342, с. 240], представленого різноманітними світоглядними принципами, напрямками, теоріями і концепціями, є «загальнолюдські цінності і пріоритети» [86, с. 9].

Одним із видатних представників сучасної філософської антропології, її гуманістичного напрямку, є вчений-філософ, державотворець і реформатор освітньої галузі, академік В. Кремень, якому належить ідея людиноцентричної побудови соціуму, її теоретико-методологічне обґрунтування як філософії людиноцентризму – наукової теорії гуманістично орієнтованої політики і практики державотворення [178]. Вчений висловлює занепокоєння і тривогу за подальшу долю людини і людства, викликану глобальними кризами техногенної цивілізації, серед яких, найсерйознішою називає «антропологічну, пов'язану із загрозою існування людства» [177, с. 6]. Вказуючи на проголошення пріоритетності економічних

завдань в процесах розбудови демократичної України, він акцентує на тому, що, й надалі, як це не дивно, забутою в нашому суспільстві залишається Людина, «...десь там, потім, між іншим, мимохідь, з'являється людське, душевне, якого сьогодні так бракує всім нам» [178, с.14].

Визначення кожною епохою філософсько-світоглядних пріоритетів (логоцентризм, космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, економцентризм тощо), які зумовлюють подальший процес існування людини, вимагають, на переконання філософа, створення нових концептуальних підходів парадигмального рівня. Таким підходом є «філософія людиноцентризму» [177, с. 10] як нова парадигма розвитку, коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості стане метою і змістом прогресу. Так виникає і стверджується людиноцентризм – нова стратегія поступу суспільства, в основі якої – не накопичення матеріальних благ, а «орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає сенс і перспективу» [177, с. 7–8]. Надаючи глибокого філософського змісту поняттю «людиноцентризм», вчений пов'язує його з усіма сферами буття: суспільною, соціальною, політичною, духовно-культурною. У контексті філософії людиноцентризму визначена стратегія розвитку національної освіти в Україні як «людиноцентрично спрямована» [177, с. 309], гуманістично орієнтована на формування нової людини, без якої неможливо побудувати нове гуманне суспільство. Одним із базових концептів людиноцентричної філософсько-освітньої концепції є дитиноцентризм – засадничий принцип розбудови Нової української школи, центром якої має стати дитина [266].

У контексті нашого дослідження виключно важливе значення набувають ключові положення філософії людиноцентризму, які дотичні до проблеми, що аналізується. Обґрунтовуючи сутність філософії людиноцентризму, В. Кремень вказує на її зв'язок із українською філософією кордоцентризму («філософією серця»), називаючи її «духовною домінантою нашої культури», яка орієнтована на виявлення внутрішніх, глибинних основ людського буття і яка складає сутнісну основу національної свідомості [177, с.12–14]. Людиноцентризм, стверджує вчений, основою якого є духовність, це філософія творення людини – конкретної, живої,

діяльність якої обумовлена єдністю розуму і душі [178]; це актуалізація гуманістичних тенденцій і відхід «від раціоналізованих прагматичних імперативів» [177, с. 11]; це спрямованість освітнього процесу на майбутнє з урахуванням усіх надбань вітчизняної філософської думки з її акцентом на «софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі» [177, с. 253]; це переорієнтація освіти в напрямі відмови від раціонально спрямованої, зверненої до розуму освіти на нові виміри духовності людини, розвиток її творчих потенцій, що ґрунтуються на розумі, знанні, мудрості, «душевному відчутті», «пізнанні серцем», на всьому, що перетворює людину в особистість [177, с. 310–311]; це відокремлення в освітньому процесі знань і життєвої мудрості як духовної складової, навчання якої повинно враховувати «душевний фактор», «пізнання серцем», оскільки безумовне значення для людини має не орієнтація на розум, а на серце, тобто морально-душевну сферу. Це повинна підняти на новий щабель «теоретичного осмислення українська педагогіка» [177, с. 302–304].

На цій думці наголошують і провідні вітчизняні науковці, академіки В. Огнев'юк, С. Сисоєва, стверджуючи, що в умовах нового еволюційного поступу Україна зможе досягти значних успіхів, якщо її реальним пріоритетом стане людина [280], всебічний розвиток якої – у гармонійності її фізичних і духовних сил, у внутрішній єдності моральної свідомості і поведінки, у відсутності розходжень між думками і почуттями, словами і діями [475, с. 121].

Дослідження історичної ретроспективи розвитку ідеї співвідношення людського розуму і почуттів у контексті українського кордоцентризму показує, що вона, маючи глибинні дохристиянські витoki в історії українського народу, була центром філософських пошуків видатних особистостей, мислителів різних історичних епох, поступово формуючись в унікальне і самобутнє філософсько-світоглядне вчення – «філософію серця», український кордоцентризм як відображення ментальності українського народу, на ґрунті якої створена сучасна філософія людиноцентризму і дитиноцентризму.

Отже, звернення до онтологічних коренів проблеми емоційного інтелекту в процесі історико-філософського аналізу дозволило простежити в широкій історичній ретроспективі, на всіх етапах людської цивілізації, еволюційний шлях її

розвитку, пов'язаний з проблемою співвідношення раціонального й чуттєвого в пізнанні. Історичний підхід у дослідженні окресленої проблеми дозволив досягнути умови і спосіб її виникнення для глибокого і всебічного розкриття сутності проблеми.

1.2. Емоційно-інтелектуальний дискурс історії світового музичного мистецтва

Музика є найбільш емоційним мистецтвом серед всіх інших видів мистецтв. Ця аксіома співвідноситься з поняттям «емоційного інтелекту», адже зорієнтована на внутрішній світ людини, музика володіє найбільшою силою впливу на почуття людини, спонукаючи до особистісного переживання, якнайкраще сприяє розвитку здатності сприймати й виражати емоції, оцінювати їх, розуміти власні почуття і використовувати їх у роздумах. У музичному мистецтві взаємодія емоційного й раціонального, суб'єктивного й об'єктивного, усвідомленого й підсвідомого, репродуктивного й творчого є доведеним науковим фактом [66; 226; 482; 542]. Прояви емоцій й розуму як центральних сфер людської психіки розглянемо в контексті історії світового музичного мистецтва та в аналітичному вимірі, характеризуючи музику як специфічний вид мистецтва.

Музика увійшла в життя людини на перших етапах становлення цивілізації, виникнувши одночасно з мовою, релігією, міфом, як окремо синкретичними проявами первісної культури. Тривалий і складний процес її розвитку упродовж століть засвідчив основну і суттєву її якість – інтонаційність, яка характеризується вченими як «сміслова одиниця музики» [цит. за: 542, с. 59]; «ключ до людини у художньому світі музики» [226, с. 172]. Це уособлює загальну ідею, що складає сутність всього світового музичного мистецтва: музика твориться і спрямовується емоційно на найтонші механізми людської психіки, виражаючи, передаючи у різний спосіб внутрішні переживання, думки, оточуючий предметний світ.

На історичному етапі стародавнього світу фундаментальним явищем музичної творчості людства, що утворився і зберігся назавжди, є фольклор, який заклав підвалини розвитку всієї світової музичної культури. Зумовлений передусім утилітарними потребами первісної людини, він відображав єдність й

нерозчленованість утилітарно-практичного й художнього завдяки синкретизму міфологічно-світоглядного мислення первісної людини.

«Людина – соціальна тварина», стверджував Аристотель [86, с. 37]. Важливо відмітити, що у фольклорі індивідуальне розчинилося у соціальному, бо будь-яка пісня (казка, обряд тощо) яскраво передає особисте, втілює пережите, глибоко емоційне, але подається як універсальне явище, що узагальнило досвід численних поколінь предків. В. Холопова зазначає: «Вплив музики носить двонаправлений особистісно-соціальний характер, причому соціальне дається в індивідуальних відчуттях особистості. Особливістю музики як найбільш непосредньо-емоційного з мистецтв є те, що завдяки силі індивідуальних відчуттів об'єктивно-соціальний зміст твору набуває для сприймаючого підвищену особисту переконливість» [542, с. 7]. Форма, зміст, стиль і жанр, індивідуальне та соціально значиме – категорії, які є спільними для всіх видів мистецтва, що зароджувалися і розвивалися, але для музики виявилися перспективними і вічними. Протягом багатьох тисячоліть емоції людського індивіда і людства в цілому викристалізовували зрозумілі кожному інтонації, систему музичної виразності, музичну мову, музичні жанри і форми. Існують дві основні концепції виникнення музики – мелодична і ритмічна [542, с.34], надалі вони будуть розвиватися в інших епохах, висуваючи на панівні позиції то мелодичне, то ритмічне начало. Та в обох концепціях присутні універсальні системи, що синтезують в єдине ціле те, що відчувається емоційно, те, що несе в собі конкретний смисл.

В якості важливої соціальної складової музика продовжила розвиватися в культурі Давнього Світу, апогеєм якої стала антична культура. Саме суспільне значення синкретичного мистецтва, фундаментом якого стала музика, звертає на себе увагу в першу чергу. Античність виробила складну систему взаємодії мистецтв, яка була спрямована на удосконалення особистості. У цей період вперше з'являється грецьке поняття ейсетикос (aisthetikos – «чуттєвий»); (aisthesis – «відчуття», «почуття») [9, с. 136]; в межах давньогрецької філософії формуються естетичні знання. Як стверджують вчені [194, с. 8–9], аналіз почуттів, спроби їх класифікувати є важливими складниками філософських поглядів Піфагора,

Алкмеона, Емпедокла, Теофраста, а видатний лікар і натурфілософ V ст. до н.е. Алкмеон був першим вченим Стародавньої Греції, який розмежував мислення і відчуття, стверджуючи, що сприймання – це «складний процес руху від почуттєвих нервів до органів чуття і далі – до мозку» [534, с. 8].

Як зазначає Л. Левчук [194, с. 8–9], у III ст. до н.е. теорія почуттів набула завершеного для того часу викладу у працях видатного давньогрецького філософа Теофраста. Почуттєва спрямованість поглядів філософа властива його дослідницьким працям «Про відчуття», «Етичні характери», «Про благочестя». Намагання давньогрецьких мислителів пояснити закони Всесвіту і людського буття раціональним шляхом поклало початок «раціоналізації» знань про світ і людину в ньому [353]. Раціональне осягнення мистецького впливу на емоційну сферу особистості – головна ідея античної культури, яка знайшла відображення у вченнях давньогрецьких мислителів.

Представникам піфагорійської школи належать перші спроби використання почуттів як основи для осмислення естетичних явищ [194]. Піфагор обстоював ідею про порядок і гармонію Всесвіту, яку він ототожнював із поняттями «краса», «досконалість». Вищим проявом гармонії серед видів мистецтв він називав музичне, наголошуючи на його емоційно-чуттєвій природі, що сприяє «душевній рівновазі» [194, с. 8]. Разом з тим, космологічна теорія піфагорійців ґрунтується на вірі в об'єктивний закон існування Всесвіту, головним принципом якого є гармонія чисел. За цим принципом було розвинуте вчення про математичну основу музичних інтервалів як розумне їх упорядкування [274]. Раціональний погляд на мистецтво простежується в епічних піснях Гомера («Одисея», «Іліада»), хоровій ліриці Піндара, Тіртея (оди, гімни) [131, с. 8].

Приділяючи значну увагу питанню вивчення мистецтва, природи його творення й сприйняття, Платон водночас стверджував, що істинна краса належить «ідеї» як особливого роду духовним сутностям, які мають позачуттєвий характер, тому осягається не почуттями, а розумом [158]. Мистецтво у творчості художника, відповідно до поглядів Платона, є копіюванням ідей, а тому – «стоїть далеко від істини» [274, с. 20]. Філософ приходить до висновку про те, що мистецтво

позбавлене пізнавальної цінності, воно неправдиве і перешкоджає пізнанню істинно існуючого світу [274].

Виокремлюючи роль емоцій в індивідуальному пізнанні, Аристотель зауважував, що відображення гніву та лагідності, мужності та помірності, інших моральних якостей, що ближче всього наближені до реальної дійсності, містять у собі ритм і мелодія [274, с. 24]. Музика, в порівнянні з іншими видами мистецтв, володіє певною перевагою, відтворюючи етичні властивості людей. А відтак, головне призначення мистецтва – в «удосконаленні чеснот», доброчесності, одухотворенні душі через дію катарсису, що звільняє людину від негативних емоцій. Надаючи виключно важливе значення виховному впливу мистецтва, наголошуючи на його чуттєво-емоційній природі, Аристотель акцентує на тому, що створення мистецького твору, як і його сприйняття – це передусім «інтелектуальний акт» [274, с. 26]. «Споглядальна діяльність розуму», за Аристотелем, є моральним ідеалом, на який має бути зорієнтоване мистецтво. Дослідники також виділяють вчення Аристотеля про «інтелектуальну розвагу», що надається музикою [571, с.72]. Античності належить формула «музика – гімнастика інтелекту» [542]. Антична музична естетика «створила абсолютно нову, раціональну систему розуміння музики», робить висновок В. Шестаков [571, с. 17]. Античність стала універсальною моделлю для багатьох наступних епох. Зупинимось лише на деяких основних моментах. По-перше, вчення про етос (орієнтація на високі моральні принципи), по-друге – вчення про катарсис (очищення душі під впливом мистецтва). Ці дві теорії визначили генеральний напрям розвитку світового мистецтва на багато століть уперед. «На першому місці виявилось вчення про зв'язок музики з темпераментом і здібностями людини і про вплив її на настрій і характер, який вона або послаблює, або укріплює» – пише В. Шестаков [цит. за: 571, с. 43].

Завдяки синкретичному мисленню давніх греків, що виявилось зокрема у античній драмі, музика назавжди злилася з жестом, пластикою, рухом, танцем. Тобто, музичне мистецтво стверджувалось як таке, що здатне демонструвати, передавати, виражати, уособлюючи емоційну основу з інтелектуальними проявами. Інтелект, покликаний відображати емоції та виховувати найгармонічніше,

найпрекрасніше в людині – основна ідея теорій багатьох давньогрецьких мислителів.

Окреме місце в античну добу займає музика Всесвіту, «музика сфер», про яку відомо лише в теоретичному ракурсі. Це мистецтво нереальне, космічне, далеке від людини і соціуму. Тут емоційна складова відходить на другий план, на перше місце виходять такі раціональні чинники, як число, пропорція, гармонія, вібрація тощо. Це унікальне філософсько-естетичне вчення несподівано відродилося у XX ст., коли музиканти, які відійшли в бік від раціонального і емоційного у класичній музиці, звернулися до нового світу ідей, образів та засобів втілення. Ця тенденція співвідноситься з авангардною музикою сучасності, зокрема, із складним музичним мисленням В. Сильвестрова [542].

Традиції античної культури, пов'язані з домінуванням інтелектуального в мистецтві, підхоплюють представники доби середньовіччя. У контексті нової теоцентричної картини епохи з потужним впливом на всі сфери суспільного життя римсько-католицької церкви емоційна складова культури в цілому, і музики зокрема, максимально нівелюється. Церковна музика, що є основною в добу середньовіччя, покликана налаштовувати людину на молитовний стан, позбавлений земних настроїв, роздумів, почуттів. У зв'язку з тотальним впливом церкви в епоху середньовіччя на музичну складову обрядових дійств поширилися суворі обмеження і правила. Ось чому інтелектуальне створення духовної музики виходить на перший план, вершиною цього процесу стала поліфонія строгого стилю – складна, багатопланова і суворо регламентована, доступна для розуміння лише обмеженому колу сприймаючих. Вона була спрямована на неземне, небуденне звучання і утворювала в людині особливі емоції, але вони не мали нічого спільного ні з фольклором, ні зі світською музикою. Тому «заборонялося вводити у її мелос відбиття земних почуттів, хвилювань, плясових ритмів...» [542, с. 8].

Ранні форми багатоголосся набули особливого розвитку у творчості майстрів пісенної школи собору Парижської Божої Матері Леоніна й Перотіна [131]. У цей період в країнах Західної Європи склався особливий церковний стиль, основою

якого став григоріанський хорал. Важливо, що не тільки культова музика, але й світська (наприклад, жанр мотету) писалася приблизно в одному емоційному вимірі.

Символіка, особливо числова, стала однією з найголовніших раціональних основ музичного мистецтва. Отці церкви зазначали: «Музика – це дисципліна чи наука, яка виражається у числах, які певним чином містяться в звуках...» [цит. за: 542, с.100]. Ця раціонально-інтелектуальна тенденція поступово відступала під тиском світсько-гуманістичного світогляду, який сформувався наприкінці доби середньовіччя, уособлюючи нові орієнтири епохи Ренесансу.

Активна полеміка теоретиків мистецтва протягом цієї доби пропонувала різноманітні спроби аналізу музики, її визначення, класифікації. Зокрема, цікавим видається розподіл Салінаса на «музику, що заснована на почутті; музику, що заснована на розумі; музику, що заснована на почутті і розумі одночасно» [542, с.149]. До першої належить, наприклад, спів пташок, другий тип уособлює «музика сфер», а щодо останньої – йдеться про музику інструментальну. Зрозуміло, що подібні спроби класифікації та визначення музичного мистецтва є дуже різноманітними, часом відверто суб'єктивними, але цікавими і заслуговують на увагу.

Варто навести і висловлювання видатного теоретика цієї доби Царліно, який серед п'яти почуттів, які приносять користь розуму, виокремлював слух. «А вже зі слуху, з прагнення людини за допомогою почуття піднятися до розуму і народжується музика» – вважав він [542, с. 154].

Завдяки гуманістичним ідеалам епохи Відродження, новому філософсько-антропоцентричному мисленню, що славило людину, зверталось до її внутрішнього світу, музичне мистецтво цієї доби захоплює «теорія афектів» (від лат. *affectus* – душевне хвилювання), без якої неможливо уявити наступну епоху бароко і, особливо, її головне відкриття і завоювання – оперу. Барочна концепція музичного мистецтва з центральним поняттям «краса» є особливо яскравою, різноманітною, динамічною і насиченою, вищою мірою емоційно-забарвленою. Стрімкий розвиток всіх галузей людського буття, наукові здобутки, розвиток філософської думки з посиленням уваги до рефлексії – ось основний контекст однієї з найцікавіших епох

людства. В музичній культурі в цю добу емоційне і інтелектуальне знаходилися весь час у органічній єдності й балансі. Так, у жанрі опери як авторів, так і публіку захопила можливість розваги, емоційної насолоди у зв'язку із яскравою сценічною природою жанру. В цей період з'являється жанр *drama per musica* як спроба реконструювати, відродити до життя у нових соціокультурних умовах античну драму. А це означало запит на серйозний сюжет, високе виховне значення, на інтелектуальне осягнення тих емоцій, що викликаються життям [571]. Основою мистецьких пошуків стала «теорія афектів», що представляла собою яскраво виражену концентрацію почуттів, емоцій завдяки інтонаційно-семантичним узагальненням. Завдяки системі музичних афектів – «раціонально-«темперованих», типологічно вибудованих канонів зображення почуттів» [181, с. 48] публіка відразу розуміла ті символи, які відображалися у музичному тексті. Вони носили узагальнено-універсальний характер, завдяки чому будь-який бароковий жанр (опера, концерт, меса) був сповнений високого художнього змісту. У музиці стилістика бароко знайшла своє яскраве розкриття у творчості Дж. Палестрини, Ф. Ландіно (Італія), О. Лассо (Нідерланди), А. Кабесона, К. Моралеса (Іспанія) та ін. [131].

На зміну епохи Відродження прийшла «епоха розуму», доба класицизму, який став панівним стильовим напрямом культури XVII-XVIII ст. в контексті філософсько-естетичних принципів руху Просвітництва й традицій античної культури, що ґрунтувалася на культі розуму. Саме просвітителі виокремили розумове, інтелектуальне начало як спосіб пізнання світу, людини, можливості вчитися і вдосконалюватися. Мислителі оголосили обов'язок, знання, вміння мірилом реалізованості особистості у «розумному» суспільстві. Соціальна роль людини знову стала вирішальними чинниками у соціокультурному просторі. Проголошується всемогутність, верховенство людського інтелекту у порівнянні з почуттєвою сферою, що визначило «раціоналізм» провідним філософським світоглядом європейського мислення того часу [353].

Зазначені особливості знайшли своє втілення у музичній культурі. Духовна і світська вокальна музика, що займала панівні позиції, не губиться в нових умовах,

але значно поступається музиці інструментальній. Так звана «чиста музика», представлена симфонією, сонатою, концертом, у філософсько-символічній манері вибудовує основні проблеми людського буття. Це не означає, що емоційне начало відкидається зовсім, але воно не носить особистісного звучання і підпорядковується більш загальним, глобальним законам соціуму та Всесвіту. Правилам, обмеженням підпорядковуються і такі вже відомі жанри, як італійські опера-seria та опера-buffa, які набули свого розвитку у творчості К. Монтеверді, А. Скарлатті; лірична трагедія французького композитора Ж. Б. Люлі, англійського – Г. Перселла та ін. Особливе місце в музичному мистецтві того часу займають й інші великі циклічні музично-драматичні жанри – кантати, ораторії, реквієми, створені видатними італійськими композиторами А. Скарлатті, Дж. Каріссімі; німецькими – Г. Ф. Генделем, І.С.Бахом, Г. Телеманом та ін. [131; 181; 571].

Друга половина XVIII століття пов'язана з розповсюдженням просвітницьких ідей у країнах Західної Європи, передреволюційних настроїв у Франції, що мало неабиякий вплив на розвиток музичного мистецтва. В Австрії утворюється мистецький напрям – віденський класицизм, представлений творчістю видатних композиторів К. Глюка, Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. В. Бетховена, яка ґрунтувалась і втілювала гуманістичні ідеали епохи, поєднуючи глибоко емоційний зміст в музиці з раціональною ясністю і довершеністю форми. В цілому, в цей період, спостерігається «ретельно вивірений баланс чуттєво-безпосереднього, раціонально-логічного та ідейно-піднесеного» [181, с.162]. Філософсько-просвітницький світогляд епохи, як і характер мистецтва в цілому, і музичного зокрема, носив позитивно-гармонічний, збалансований характер, уособивши таким чином «класику», «класичне мистецтво», виступаючи еталоном і для наступних епох.

Якщо до XIX ст. музична культура все ж або балансувала на урівноваженні раціонального та емоційного, або висувала інтелектуальне начало як основоположне, то доба романтизму, як художнього напрямку, – це стихія почуттів, духовний порив, звернення до внутрішнього, глибинного світу людської душі. Потужний патріотичний підйом, характерний для XVIII ст. змінився у XIX ст. на глибоке розчарування й зневіру, що зумовило занурення у внутрішній світ людини,

культивування її почуттів, суб'єктивних й інтимних переживань, сповнених смутку, розпачу, песимізму, трагічності. Такими є характерні риси мистецтва романтизму. Фіксація моменту, а не глобальної проблеми людства, власного почуття, а не настроїв мільйонів людей викликали до життя появу ліричної мініатюри як особистісного переживання композитора. Гармонічно-прекрасне світосприйняття та установка на гармонію і прекрасне в мистецтві, що склалися в епоху класицизму, зруйнувалися [571]. Як підкреслює А. Кудряшов, до романтизму панував «традиційно існуючий в мистецтві раціонально-опосередкований світ» [161, с. 231], а з настанням нової епохи кардинально змістилися мистецькі орієнтири в бік сентименталізму, душевно-безпосереднього, емоційно-наповненого, чуттєвого. Але спостерігається своєрідний емоційно-інтелектуальний баланс: критерієм істинності мистецтва стає і «піднесеність ідей, але й міра життєвої достовірності, очевидність означеної реальності» [181, с. 233–234].

Індивідуально-емоційне переживання та раціональне осмислення життя, втілене в мистецтві, – основна ідейно-образна площина романтичного мистецтва музики, яким були охоплені протягом ХІХ ст. багато європейських країн: Німеччина й Австрія (Й. Брамс, Р. Вагнер, Ф. Мендельсон, Ф. Шуберт), Франція (Г. Берліоз, Ж.Бізе, Ш. Гуно), Італія (Дж. Россіні, Дж. Верді), Польща (Ф. Шопен), Угорщина (Ф. Ліст), Чехія (Б. Сметана, А. Дворжак), Норвегія (Е. Гріг), Фінляндія (Я.Сібеліус), Іспанія (И. Альбеніс). Романтичний стиль в російській музичній культурі представлений творчістю О. Аренського, М. Балакірєва, О. Бородіна, О. Гречанінова, Ц. Кюї, А. Рубінштейна, М. Римського-Корсакова, О. Скребіна, П. Чайковського, С. Рахманінова та ін. [131].

До певної міри цей напрям отримав свій розвиток і в мистецтві ХХ ст. Проте він набув настільки різноманітних форм втілення, що, на думку науковців, доволі ускладнює можливість вибудувати струнку, зрозумілу картину та означає, що й донині «немає єдиного загальносвітового стилю музики» [482, с. 396]. Та необхідним видається виділення основних стилістичних аспектів. З одного боку, спостерігаються обидві існуючі раніше в світовій музичній культурі тенденції: найвища форма раціонального начала в музиці (наприклад, авангард або модернізм),

з іншого боку, й величезна увага до найтонших емоційних проявів людини (зокрема, неоромантизм та інші прояви неокласицизму).

Разом з тим, якщо у першій половині століття ці ідейно-образні системи гранично розмежовувалися, то поступово вони злилися в єдине ціле, втілюючись в найрізноманітніших авторських задумах митців різних національних шкіл, стилів, напрямів. Популярним є актуальний для мистецтва сучасності розподіл на масове та елітарне мистецтво, але й ця дихотомія вже давно трансформувалася у різноманітні спільні звучання, під взаємовпливом одне одного. Та які б впливи не фіксувалися в музичній культурі ХХ – початку ХХІ ст., спостерігається загальна тенденція посилення раціонального начала в музичному мистецтві [542; 571]. Якщо йдеться про академічну музику, не залежно від того, який напрям чи тенденцію вона представляє, на першому місці знаходиться її смислове навантаження. Різниця полягає в ідейно-образному фундаменті, як, наприклад, у експресіонізмі – радикально-емоційне вираження сучасності або у неокласицизмі – своєрідне повернення у світ минулого. Різними є засоби виразності, стильові й жанрові особливості, але головною метою виступає втілення сучасної дійсності у новий спосіб. Полістилістика, серіальна музика, брютізм або необароко – кожен елітарний музичний напрям істотно посилює і поглиблює свій, неповторний смисловий стрижень.

У контексті масового мистецтва, зокрема музичного, емоційна складова виражена більш рельєфно [542]. Адже вона користується в дещо спрощеній формі жанрами, формами і засобами виразності, які склалися у класико-романтичній традиції і добре зарекомендували себе для відображення зрозумілих великій публіці базових почуттів, емоцій. Масова музика на відміну від елітарної не вигадує нове, а використовує найкраще старе, традиційне і зрозуміле. Тому це мистецтво знайшло так багато прихильників по всьому світу, адже спрямоване на розвагу, емоційну щирість і доступність.

Сучасна музика продовжує розвиватися за тими напрямками і тенденціями, які склалися в минулому столітті. Але те, що сьогоднішній глобалізований світ не може

обійтися без музики – нової чи традиційної – аксіома. Тому до музичної культури має бути посилена увага як до мови міжнародного, світового спілкування.

Підсумовуючи, необхідно зупинитися на деяких основних аспектах щодо емоційно-інтелектуальних проявів у розвитку світового музичного мистецтва:

- протягом усієї історії розвитку музичного мистецтва інтелектуально-раціональне та чуттєво-емоційне зливалися в єдине ціле, але в різні історичні періоди кожний чинник займав панівне місце в художній, ідейно-образній системі епохи. Теоретики і практики висували емоційну або інтелектуальну складову в музиці як пріоритетну відповідно до панівного філософського світогляду, естетичних принципів, розуміння місця і завдань музики в соціумі. Еволюція творчих пошуків композиторів різних епох надає приклади найрізноманітніших жанрово-стильових втілень синтезу емоційного й інтелектуального розуміння музичного мистецтва у співвідношенні з реальним світом;

- найбільш інтелектуальними аспектами в музичній теорії та практиці вважаються музичні жанри, музичні форми, ритмічні і мелодичні формули, що склалися протягом тисячоліть. Що ж до емоційно-чуттєвого втілення, цей аспект пов'язаний передусім із змінами виконавських засобів (вокальних, інструментальних, вокально-інструментальних), що оновлювалися, наповнювалися новим звучанням;

- вокальні жанри (пісня, опера, меса, кантата) більш точно і повно знаходили свою публіку, безпосередньо захоплюючи її емоційно-чуттєві реакції. Саме вокальна музика апріорі більш ясно втілює почуття і думки авторів, адже пов'язана із виразовими можливостями слова. Музика ж інструментальна через більшу сконцентрованість ідей, образів видавалася завжди більш філософсько-узагальненою, універсальною, а відтак, інтелектуально-опосередкованою;

- музика, як найбільш емоційне мистецтво, що здатне виражати емоції, виховувати їх і використовувати для стимуляції мислення, а також відігравати соціалізуючу роль у вихованні громадянина, в усі часи займала виняткове місце серед інших проявів людського духу, творчості, фантазії. Саме тому музичне мистецтво в нинішній соціокультурній ситуації по всьому світі займає особливе місце і для окремої особистості, і для світової спільноти в цілому.

Окремо зупинимося на українській музиці, вся історія якої, від музичної фольклорної традиції до творчості сучасних митців, розвивалась у контексті українського кордоцентризму – визначальної ознаки самобутнього філософського світобачення, «філософії серця», що репрезентує українську духовну традицію, яку экс-міністр України, академік В. Кремень визначив «духовною домінантою нашої культури», сутнісною основою національної свідомості й ментальності [177 ;178].

Як гуманітарна традиція український кордоцентризм бере свій початок від В.Мономаха і набуває розвитку у філософських поглядах Г. Сковороди, М. Гоголя, П.Куліша, П. Юркевича, Т. Шевченка та інших, що з часом сформувались в унікальне вчення – «філософію серця», яка виражає особливості української ментальної свідомості, і відповідно до якої провідна роль в осягненні навколишнього світу належить людському серцю – центру й скарбниці духовності, що об'єднує почуття, розум, віру й волю людини. Дослідники історії України [104; 147] стверджують, що пам'ятки усної народної творчості ще з дохристиянських часів містять в собі кордоцентричну проблематику, сповнену образами серця, людської душі – чутливої, щирої, милосердної, сердечної, виявляючи характерні риси української ментальності. Майже всі українські народні пісні відбивають глибоко інтимні, індивідуальні переживання власного буття й власної долі, любові до Батьківщини і прагнення свободи й волі.

У контексті дослідження нас цікавить передусім провідне положення «філософії серця» – розуміння дійсності «серцем», тобто почуттями, емоціями, у контексті внутрішнього мікрокосмосу людини. Це не означає, що розумове, раціональне пізнання себе та оточуючого світу нівелюється. Більш того, П.Павлюченко розуміє «серце – як орган не лише почуттів, але і своєрідний провідник між почуттями та розумом» [307, с. 543]. На противагу європейському звеличуванню й культу розуму, який сформувався у давньогрецькому суспільстві з появою філософії як теоретичного світогляду й визначив на століття вперед розвиток людської думки щодо пізнаваності світу, провідним смисло-образним стрижнем всієї української культури, і музичної, зокрема, є пізнання власного буття

і Всесвіту глибиною людського серця. У цьому переконує вся історія української культури.

Фундаментом національної музичної культури виступає музичний фольклор, українська народна пісня у всій її багатоманітності. Одним з її універсальних світоглядних принципів є міфологічність. У свою чергу «національне мислення як міфотворення функціонує на основі архетипів, які є знаками укладеної упродовж тисячоліть кодової системи» [104, с. 65]. До основних символів-архетипів, що вибудовують загальний «міфологічно-релігійний-культурний дискурс» [104] українського пісенного фольклору належать такі, як Мати, Батько (Мудрий Старий), Герой, Дівчина та ін. І це важливо не лише для розуміння давньої музичної традиції українського народу, «існує логічний ланцюжок: музичні архетипи народу – ментальний код у його музичних символах і знаках – сучасний звуковий простір України...» [307, с. 544]. У цілому, «жіночою» [307] виглядає національна фольклорна традиція у багатьох своїх проявах. Українська ментальність визначає впродовж тисячолітньої історії особливі прояви жіночого начала у закономірностях зародження, функціонування та розвитку різноманітних фольклорних явищ. Ця, «жіноча тенденція» співвідноситься насамперед з емоційним виміром багатьох жанрів української народної пісні. Навіть у жанрах явно «чоловічих», зокрема, рекрутських піснях, винятково важливе місце займають виразно виписані жіночі образи матері, коханої дівчини, дружини. Прояви подібного «“сердечного” світогляду» [307, с. 543] спостерігаються й у різних стильових та жанрових особливостях, літературних текстах та засобах музичної виразності.

Морально-емоційне бачення світу особливим чином синтезується у фольклорній традиції з християнською філософією Київської Русі. Кордоцентризм проявляється в особливо-інтимному, «сердечному» ставленні до рідного краю, рідної землі. Земля ніби мати є щедрою, щирою, джерелом добробуту та центром повсякденного буття людини. Для українця природа, природні стихії, земля виступають не чимось абстрактним, відокремленим; вони створюють макрокосмос та мікркосмос особистості, складають сутність понять «рідний край», «рідна домівка», «родина». Це Батьківщина, що повсякчас пізнається, переживається, а

також глибоко осмислюється. Важливо відмітити, що у подібному «пантеїзмі наших предків слід шукати джерела того ніжного ліризму, котрий характерний для українського менталітету» [169, с. 24].

Кордоцентризм в українській ментальній традиції пов'язаний і з поняттям «любов» у всіх його можливих інтерпретаціях. Практично всі українські народні пісні до певної міри «відбивають акт переживання, який розкриває сутність об'єкта» [307, с. 545], індивідуальний, емоційно-забарвлений підхід до розуміння себе та світу. Ще один аспект кордоцентризму – морально-етичний, спрямований на самовдосконалення, особисту свободу і волю, більш рельєфно можна прослідкувати в історичному фольклорі, баладах, піснях про любов до Батьківщини, піснях родинного життя. Кордоцентризм у соціальному звучанні, з акцентом на суспільній діяльності співвідноситься з календарно-обрядовим та гумористичним національним пісенним фольклором. Таким у фундаментальній музичній фольклорній традиції виступає кордоцентризм, «що включає в себе ідею цілісної людини як єдності духу, душі й тіла, духовне народження та вдосконалення, патріотизм, почуття любові до України, рідної мови та пісні, а також прагнення до свободи» [307, с. 545].

Усі виділені кордоцентричні особливості у контексті українського пісенного фольклору органічно утворили основу для світогляду, системи мислення, виразових засобів культури України барокової доби. Особливе місце тут займає виразна символіка (зокрема, емблема серця), проблематика Бога та Біблії, що пронизує весь «символічний менталітет бароко» [73, с. 43].

Видатний український мислитель Г. Сковорода відображує у своєму вченні оригінальний український бароковий стиль, а його «алегоричний метод» тотожний із методом самопізнання. Український мислитель прагнув «пізнати справжню, істинну людину, або серце в Біблії і людині» [73, с. 51]. Він приділяв особливу увагу «інтровертизму українця. Самозаглибленість, замкнутість у собі і на своїх почуттях ще більше підсилює сквородинівське “пізнай себе”, розуміння і сприйняття серця людини як безодні, душевної печери» [526].

В національній бароковій музичній культурі серед різноманітних жанрів особливо резонує з філософсько-емоційним світоглядом епохи духовний концерт,

найкращі зразки якого створили М. Березовський, Д. Бортнянський та А. Ведель. Духовна спадщина XVIII ст. українських митців будується на діалозі особистості з Творцем, що сповнений емоційно-інтелектуального занурення в «істинну людину» (Г. Сковорода) [цит. за: 73, с. 51]. Таким чином, «вольове зусилля, яке ... виступає як очищення серця від зла, ... доповнюється безперервною молитвою, інакше кажучи, молитвою Ісусовою або молитвою серця» [73, с. 53]. Подібний процес самопізнання вимагав в музичному відношенні деяких особливостей, які складають суть жанру хорового концерту. Серед них можна виділити наступні: визначне місце поліфонічної техніки (фуга), що дозволяє зосередитися на одній темі, одному емоційному стані; чергування хорових та ансамблевих *solī* та *tutti* як уособлення індивідуального, суб'єктивного та загального, спільного, соціального; застосування контрастів на всіх рівнях музичної форми та тематичного розвитку – як відображення єдності у різноманітності, динаміки самого життя тощо.

Одними з найкращих українських хорових концертів барокової доби, яким притаманна особлива теплота і сердечність, а також використання типових особливостей змісту та форми барочної світоглядної системи є твори «Не отвержи мене во время старости» М. Березовського та «Скажи ми, Господи, кончину мою» Д.Бортнянського [352]. Ці знакові для бароко твори, крім всього іншого, послідовно втілюють перемогу «людського духу над невблаганністю долі» [147, с. 25]. Саме завдячуючи цим видатним українським композиторам, «... остаточно сформувався національний темброво-виконавський ідеал із визначальною для нього кордоцентричною спрямованістю, що не тільки підсумував вітчизняну виконавську традицію ще від доби раннього партесного співу, а й став визначальним елементом поля національно-своєрідної семантики в майбутньому» [155, с. 118–119].

У музичній культурі України другої половини XVIII ст. сформувався жанр «пісня-романс». Невелика кількість записів, які вже у більш пізньому варіанті донесли до нас зразки, що побутували та розповсюджувалися в усній формі, засвідчують, що їх творці застосували багаті традиції вітчизняної селянської ліричної пісні. На цій основі відбувався процес переосмислення «сердечної» тематики та її втілення виразними, доступними та зрозумілими для соціуму

музичними засобами. Таким чином, «ліричні народні пісні, що відображали переважання чуттєво-емоційного начала в українській ментальності («кордоцентричність» української психіки), відзначалися психологізмом і ліризмом» [170, с. 58]. Це сприяло великій популярності пісні-романсу серед всіх верств населення та створило цілий пласт побутової музичної культури. Зразком цього жанру є відомий далеко за межами України твір «Їхав козак за Дунай». ХІХ століття привносить в українську культуру і музику зокрема нові стильові та жанрові тенденції. Бароковий світогляд поступається романтизму та реалізму. Проте, названі стильові течії не втрачають свого фундаментального зв'язку із традиціями національної культури, що склалися впродовж багатьох століть. Особливо романтизм перегукується з проявами кордоцентризму.

Відомо, що «романтики надавали перевагу інтуїції над розумом, пріоритетним для них було почуття» [169, с. 7]. Залишаються також у пріоритеті опора на фольклор, народну міфологію, увага до національної історії. Серед типових романтичних образно-стильових рис можна виділити також «меланхолійну мрійливість, здатність до рефлексії» [169, с. 30]. І як в епоху бароко одним з основних носіїв філософсько-естетичних поглядів виступає Г. Сковорода, ХІХ ст. в українській культурі не можна уявити без виняткового значення постаті Т. Шевченка з його ідеями, творчістю, що ніби у фокусі зібрали воєдино минуле та сучасне української нації. Справедливим є твердження, що «Шевченко геніально об'єднав два могутні потоки національної культури – народну та професійну – і створив модель української культури на народній основі» [169, с. 118–119]. Значення спадщини Т. Шевченка для національної культури важко переоцінити, його новаторство у галузі передусім літератури є беззаперечним та глобальним. Зупинимося лише на деяких особливостях його поетичної творчості, які видаються найбільш значущими в контексті нашого дослідження.

Одним з наріжних каменів творчості Т. Шевченка виступає опора на християнські традиції, які до ХІХ століття були повністю розвинутими. Та він не зосереджується на абстрактній системі положень, смислів, образів, що складають основу доктрини будь-якої релігії, його в першу чергу цікавить жива конкретна

людина, індивідуум та його інтелектуально-емоційний розвиток – вільний, свідомий. За висловом Д. Чижевського, для Т. Шевченка основоположним завданням у житті й творчості є «поставлення людини в центрі цілого буття, цілого світу – як природи і історії, так і усіх сфер культури» [цит. за: 572, с. 282]. «Однак у більшості текстів “Кобзаря”, у котрих присутня релігійна тематика, Бог та Божа Матір є вищими за людину, й поет вступає із ними у діалог» [572, с. 283]. Ця тенденція явно перегукується з кордоцентристськими проявами барокової доби.

Крім цього, провідне місце у сповідальних поетичних роздумах Кобзаря займають різноманітно втілені образи серця, образи жінки, особливо матері (та Божої Матері), що співпадає з давніми національними архетипами-символами і народною міфологією в цілому та вписується у загальний, універсальний кордоцентричний контекст творчості Т. Шевченка. Постать українського генія та виняткове значення його творчості для нашої нації відповідає й загальним тенденціям романтичної доби, адже «романтики створили культ поета, якого ототожнювали з пророком, а також культ поезії, яку вважали божественним одкровенням» [170, с. 7].

Поезія Т. Шевченка стала фундаментом і для творчих звершень українських композиторів-класиків. Серед низки видатних вітчизняних музикантів, які найбільш глибоко відбили у своїх пошуках національний менталітет, філософсько-світоглядні принципи мислення української нації, типові стильово-жанрові основи та музичні особливості, винятково важливе місце посідає постать М. Лисенка. Він суттєво вплинув не тільки на становлення класичної академічної української музики, але й визначив основні тенденції розвитку музичного мистецтва України в цілому.

М. Лисенко – український митець, який по праву вважається творцем національної композиторської школи, а також класичної української музичної мови. Митець свідомо поставив собі за мету не тільки збирати, вивчати та пропагувати українську народну пісню, але й в певному сенсі об'єднати за її допомогою українську націю, «передати сам дух народу» [147, с. 66]. Серед найбільш важливих основ музичного стилю композитора можна виділити наступні: використання національної мови; обирання національних сюжетів, пов'язаних з народним життям,

побутом, історією; створення як колоритних індивідуальних образів, так й колективного образу народу. Названі характеристики вписуються у гармонічне об'єднання європейських та національних традицій: «Стильова адаптація “чужого” до “свого”, асиміляція інонаціонального компонента, досягнення їхнього синтезу й нової якості національного стилю» [169, с. 279]. Саме М. Лисенко є безумовно найбільш ґрунтовним, глибоким та послідовним інтерпретатором творів Т. Шевченка в музиці. Важко знайти у світовому музичному мистецтві ще один подібний приклад обрання композитором основою своїх 87 творів – різних за жанрами та формами – поезії одного автора. І саме у творах, зокрема камерно-вокальних, у яких основою виступає поезія Кобзаря, серед інших характеристик виділяється провідна стильова риса М. Лисенка, яка вписується в контекст досліджуваної проблематики. Йдеться про лірико-психологічну стильову тенденцію, що співвідноситься і з романтичною естетикою, у синтезі з «народною образністю та фольклорною інтонаційністю» [169, с. 303].

Значне місце займає у вокальних мініатюрах образ простої сільської дівчини (жінки). У різноманітних варіантах втілення образу Жінки у жанрі пісні-романсу відтворюється справжній ліричний народний характер. Зраджена жінка, дівчина-сирота, вдова, безталанна жінка – портрети, створені засобами поезії та музики, ґрунтовно втілюють основні риси української ментальності. Героїні мініатюр глибоко переживають нещасливу долю, серцем пізнають себе та жорстокий до них оточуючий світ; романси сповнені народних символів, порівнянь, питань без відповіді. Сюжетно викладені інтимні сповіді жіночих «персонажів» М. Лисенка і Т. Шевченка побудовані на розгортанні лірико-драматичних мелодій, застосуванні стильових та жанрових контрастів для посилення драматичного ефекту, мовних інтонацій та вигуків. Саме створення і широке використання у названих творах виразно національної вокальної декламації є найбільш новаторським і точним драматургічним прийомом, адже тут простежується «тісний зв'язок з українською мовною словесністю та фольклорною інтонаційністю» [170, с. 357]. Л. Корній справедливо стверджує, що у творчій еволюції М. Лисенка виразно «простежується поглиблення психологізму» [170, с. 477]. Як у камерно-вокальних мініатюрах, так і в

операх М. Лисенко яскраво втілює любовно-ліричну тематику з надзвичайно виразним емоційним, часом гостро-драматичним розкриттям особистісних почуттів, що за силою передачі може порівнятися з українською народною піснею.

Аналіз сучасної музичної культури, від ХХ століття до сьогодення, переконує, що у творчості багатьох сучасних українських митців спостерігається подальший масштабний розвиток найбільш сутнісних основ української ментальності. Це відбувається передусім через фольклор та його фундаментальне проростання в усій сучасній українській музичній традиції. Українська культура, зокрема музична, в основі своїй має «потужний сакральний струмінь», що стає однією з основних підвалин «підсвідомості та національного менталітету» [127, с. 9]. Сакральність (або священність) традиції – ось важлива основа українського мистецтва минулого, що пронизує культуру сьогодення та майбутнього. Кордоцентричне осмислення буття, відродження християнських образно-сміслових та музичних традицій, оновлений погляд на традиційний національний пісенний фольклор через введення його в новий смисловий та жанрово-стильовий контекст, використання типових архетипів-символів, особливе значення філософських постулатів національних мислителів – ось що складає вектор творчих пошуків Л. Дичко, В. Сильвестрова, М. Скорика, Є. Станковича, Б. Фільц та багатьох інших наших видатних сучасників. Творчість видатних композиторів ХХ століття відчутно «зігріто теплотою українського національного духа» [173, с. 10]. На думку С. Павлишина, можна твердити, що «це найновіший етап творчої вільності, результат якого окреслюється тільки талантом митця і лише інколи глибоко внутрішнім відчуттям джерел традиції» [306, с. 227].

Особливе місце в сучасній музичній культурі України належить постаті В.Сильвестрова – глибоко національного митця, який переосмислив у своїй творчості найглибші підвалини української ментальності. Його унікальний філософсько-авангардний музичний стиль, що складає враження сакрального дійства, відрізняється винятковою «сердечною нотою» – специфічно-медитативною та складно-організованою у музичному відношенні – у процесі пізнання себе та Всесвіту. «Ліричність і філософська концепційність втілюється ним у проспіваності, промелодизованості, що є головним принципом його стилю» [307, с. 222] і

співвідноситься з основою української музичної культури в цілому. Серед інших етапних творів виділяються його «Тихі пісні» – масштабний циклічний твір на вірші Т. Шевченка. Крім «неголосної», інтимної манери виконання, опус видається оригінальним зразком музичної рефлексії, процесу пізнання оточуючої дійсності крізь призму авторської «філософії серця» – власних переживань, неквапливих роздумів, питань та відповідей, глибоко ліричних та позбавлених зовнішньої ефектності та пафосу.

Отже, підсумовуючи, можна виокремити основні аспекти емоційно-інтелектуальних, кордоцентричних проявів в українському музичному мистецтві:

- українське музичне мистецтво видається емоційно-орієнтованим. Лірика як емоційно забарвлене начало є першоосною українського музичного мислення, відображаючи індивідуальні музичні стилі українських композиторів;

- унікальна емоційно-образна цілісність української музичної культури утворюється завдяки фундаментальній опорі на традиційне музичне мистецтво, передусім фольклор та духовну музичну практику минулого. Ця особливість стає могутнім регулятором всіх музичних процесів минулого та сучасності, вибудовуючи суттєву спадкоємність української музичної класики;

- провідну роль відіграє у національній музичній традиції вокальне мистецтво, представлене традиційними жанровими та стильовими моделями. Вокальна музика дозволяє більш точно та глибоко показати смислові, образні акценти за допомогою слова, поезії. Синтез раціонального та емоційного начал тут досягає унікальної сили проникнення, на основі збалансованої взаємодії. Проте емоційний чинник протягом багатовікової історії розвитку українського музичного мислення видається переважаючим і зосередженим у пісенному, мелодичному втіленні;

- українські композитори сучасності традиційними та новітніми для національної музики засобами намагаються задіянням емоційно-почуттєвого начала проникнути передусім у власну «внутрішню людину», що є невіддільним від основ української ментальності, кордоцентричності й психологізму образів народного та професійного мистецтва.

Отже, історія світового музичного мистецтва переконливо засвідчує, що в різні історичні періоди людство намагалося осмислити походження й сутність музичного мистецтва як соціального явища і, відповідно до світоглядних установ конкретно-історичної епохи, стверджувався як панівний той чи інший погляд на мистецтво, характер його впливу на людину через взаємозв'язок емоційно-чуттєвого та інтелектуально-раціонального начал: від синкретичної єдності до їх розмежування й поляризації, до співмірності й гармонічної збалансованості.

1.3. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва»

Для досягнення мети досліджуваної нами проблеми необхідним є визначення сутності та змісту базового поняття дослідження – «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва», що потребує звернення до концептуальних основ теорії емоційного інтелекту.

Предметом особливої уваги сучасних учених постала проблема емоційного інтелекту – нового психологічного феномену, який наприкінці ХХ століття був ідентифікований американськими вченими як проблема психології особистості [270]. Незважаючи на достатньо широко представлену проблематику наукових конгресів і конференцій, пов'язану з вивченням емоційного інтелекту, «практичний інтерес до проблеми значно випереджає рівень її теоретичної розробки» [270, с. 96]. Підвищена увага до зазначеного феномену та його дослідження представниками різних наукових галузей пояснюється тим станом, в якому опинилось суспільство на рубежі ХХ-ХХІ століття, що визначається як епоха техногенної цивілізації, зумовлена суспільними трансформаціями перехідного періоду. Цей етап розвитку суспільства вчені пов'язують як із подальшим науково-технічним, інноваційним прогресом, що приніс людству певні досягнення та блага, так і з глобальним кризовим станом усіх сфер суспільного життя, що є характерним майже для всіх країн світу. Економічна, екологічна, енергетична, демографічна, духовна кризи – ознаки ХХІ сторіччя. Проте найзагрозливішою серед інших розглядається антропологічна криза, наслідками якої може стати самознищення людства [177].

Сучасна економіка і політика в умовах техногенної цивілізації, на думку багатьох вчених [30], спричинили перетворення суспільства у «масового споживача» матеріальних благ, наданих цивілізацією, ставлячи при цьому під сумнів роль духовного чинника у формуванні внутрішнього світу людини. «Суспільство споживання» викликало духовну деградацію в соціумі, абсолютизацію матеріальних цінностей і нівелювання духовних, втрату духовно-моральних орієнтирів та прагнень. Людина поступово стала позбуватися властивої їй душевності, сердечності, співчутливого, доброзичливого ставлення до інших, що врешті решт у багатьох випадках спричинює антигуманну, асоціальну поведінку [30, с. 159–162]. Як стверджує Л. Безукладова, «людина стала проблемою, демонструючи руйнацію як для оточуючого світу, так і для свого внутрішнього світу» [30, с. 162]. На загостренні «проблеми людини» вказують і інші вчені, наголошуючи, зокрема, на тому, що екологічна криза, набувши загальнопланетарного масштабу, з усією наочністю довела, що технологічний розум веде людство до загибелі [86, с. 400].

Поряд з іншими глобального характеру набуває в суспільстві і «психологічна» криза, що охопила майже усі країни світу, і проявляється у зростаючих показниках емоційної нестриманості, афективних, некерованих проявах поведінки, неврозах, загальній депресії, насильстві, вандалізмі, жорстокості й агресії, що засвідчує загальну «душевну хворобу» суспільства, емоційну неосвіченість, нездатність, за висловом американського вченого Д. Гоулмана (D. Goleman), «привносити розум в емоції» [80], контролювати їх і спрямовувати на позитивне вирішення проблеми. Саме ці аргументи пояснюють пошук вченими різних країн шляхів і «теорій виживання людства в період глобалізації» [177, с.180]. «Привносити розум в емоції» – провідна ідея теорії емоційного інтелекту (emotional intelligence) американських й ізраїльських вчених: Р. Бар-Она (R. Bar-On) [596; 597; 598], Д. Гоулмана (D. Goleman) [80; 602; 603], Дж. Майера (J. D. Mayer) [607; 608; 609; 610; 611; 612; 613; 614; 615; 616; 617; 618], П. Селовея (P. Salovey) [613; 614; 615; 616; 617; 618; 619; 631; 632; 633; 634; 635; 636], Д. Карузо (D. Caruso) [615; 616; 617; 618; 619; 620; 621] та ін. На основі аналізу сучасного, кризового стану людської цивілізації і ролі людини як

«Homo sapiens», американськими вченими була висунута наукова альтернатива традиційному розумінню інтелекту як центральної якості людської психіки, важливої не лише на індивідуальному рівні, а й у масштабі усього суспільства в цілому, його історії, політики, економіки, культури тощо. Саме емоційний інтелект як особистісний, емоційно-інтелектуальний ресурс людини, на їх думку [80; 607; 613], можливо розглядати як своєрідну «панацею» від емоціогенного характеру сучасного життя, стресозахисний чинник, що забезпечує людині адаптацію до мінливих, нестабільних умов сучасного соціуму й успішну самореалізацію в ньому.

У своїх працях американські вчені спростовують деструктивну роль емоцій в структурі психічних якостей людини, що тривалий час вважалась загально визнаною науковою позицією, наголошуючи на тому, що не стільки інтелект, в його традиційному розумінні, скільки його опосередкованість емоційними переживаннями, відіграє ключову роль не лише у мисленнєвій діяльності, а й в загальній системі взаємодії людини з навколишнім світом, у виборі фундаментальних етичних життєвих настанов. «Бути розумним в житті» включає в якості провідної складової саме емоції людини, її емоційний інтелект як прояв внутрішнього світу, що інтегрує її почуття, ставлення, розум, характер та моральні стимули. «Привнесення розуму в емоції» [80], за концепцією американських вчених, допомагає людині, наприклад, зберегти найбільш значущі для неї взаєностосунки з іншими, а відсутність такої «розумності» часто спричинює їхню руйнацію; «отруйні», негативні емоції шкодять здоров'ю людини, в той час як емоційна рівновага захищає людину від хвороб, неврозів, стресових ситуацій, забезпечуючи її психологічне здоров'я та благополуччя тощо. Саме тому міра розумності у ставленні людини до себе, до оточуючих, до світу загалом, і є тим показником, який характеризує її емоційний інтелект як внутрішню, особистісну якість [80].

Подібні думки висловлюються й українськими вченими. «Інтелектуально підготовлена людина – пише академік В. Андрущенко, – може ввійти в життя «злим генієм», який цинічно зневажає все, що не стосується його вузькоспрямованої професії. Світ, створений лише «рахунком холодного розуму», набуває зловісних відблисків. По суті така діяльність має руйнівний характер. Загалом кажучи, вона

підштовхує людину і людство до прірви зтяжної економічної кризи, соціально-політичного конфлікту, екологічної катастрофи або термоядерного колапсу» [19, с.15]. Визначаючи педагогіку майбутнього як педагогіку компромісу, вчений наголошує: «Деякі мої колеги стверджують, що нинішня молодь не хоче вчитися, не вірить у значення освіти. Привід для цього, звичайно, є: більшість із нинішніх успішних і багатих свого часу вчилися аби як, тоді як колишні відмінники, у кращому випадку, стали їх помічниками і радниками, референтами» [20, с.16].

Слушною є і думка А. Фурмана, який вважає не випадковим той факт, що освітянські проблеми були визнані ЮНЕСКО як глобальні проблеми людства, оскільки причиною 99 % людських захворювань є спосіб життя, «культура та етика мислення і переживання» [537, с. 60].

Свою точку зору щодо суспільного запиту на емоційний інтелект висловлює В. Петрушин, пов'язуючи його появу із сферою бізнесу і характерними для нього поняттями «ринок», «конкуренція», «співпраця» [326]. Учений зазначає, що тривалий час загально визнаною була думка, що розумна людина – це та, яка досягає своїх цілей завдяки власному інтелекту, який спрямовує й управляє її поведінкою. Проте, зауважує він, практики бізнесу виявили, що академічні знання й розумові здібності у чистому вигляді не працюють так, як необхідно для досягнення оптимальних результатів діяльності. «Суспільна думка в наш час, – пише він – все частіше приходиться до висновку, що у розвитку особистості як окремої людини, так і групи однодумців, у розв'язанні проблем емоційного вигорання, у вирішенні будь-яких міжособистісних конфліктів, пріоритет належить не розуму, а емоціям. Від того, наскільки точно й майстерно людина вміє розпізнавати власні емоції і розумно управляти ними, значною мірою залежить її життєвий успіх» [326, с. 69].

Існує думка, що однією з причин сучасної «емоційної революції» стало формування управління нематеріальними активами компаній, в результаті чого виникли методи управління емоціями як частини інтелектуального капіталу [303]. Спектр зацікавленості феноменом емоційного інтелекту є достатньо широким і охоплює академічну науку, функціонально-прикладні аспекти наукових галузей, управлінську і бізнесову сфери, медицину, юриспруденцію, воєнну справу тощо.

Актуальність проблеми емоційного інтелекту вітчизняними та зарубіжними вченими визначається в декілька аспектах:

– теоретичному, у зв'язку із відсутністю глибоких і системних досліджень емоційного інтелекту, розробкою його науково-теоретичних основ, які б ґрунтувались на єдиній методології й утілювались би у чітко визначеному понятійному апараті [13; 17; 18; 142; 270];

– соціальному, пов'язаному, по-перше, з визнанням найвищого за всю історію людства рівня емоційної нестриманості, що проявляється на всіх рівнях міжособистісного спілкування, починаючи від родини і завершуючи міжнародним тероризмом, що зрештою загрожує людству «саморуїнуванням», якщо емоції і розум будуть і надалі розглядатися протилежними сторонами людської психіки, що не забезпечують належною мірою адекватне функціонування людини в різних життєвих ситуаціях [18; 80; 270]; по-друге, з визнанням емоційного інтелекту як властивості людини, яка зумовлює успішність особистісного і професійного зростання за будь-яких умов на протигагу загальному інтелекту, що вимірюється коефіцієнтом IQ [70; 600; 601]; по-третє, з твердженням про пріоритетність у XXI столітті коефіцієнту EQ як рухової сили бізнесу на відміну від коефіцієнту IQ у XX столітті [142; 303];

– педагогічному, оскільки, по-перше, не контрольованість емоцій спричинює небезпечно високий рівень агресивності і жорстокості у підлітково-юнацькому середовищі, що є наслідком відсутності спеціально організованого формування емоційного інтелекту в учнів; по-друге, на відміну від академічного інтелекту, яким вони цілеспрямовано оволодівають в процесі навчання, емоційний інтелект формується переважно стихійно [270]; по-третє, можливістю формування і розвитку емоційного інтелекту в будь-якому віці на відміну від загального коефіцієнта IQ, значною мірою зумовленого генетично [596; 597; 598]; по-четверте, націленістю сучасної школи переважно на розвиток академічних здібностей учнів, на інтелектуальну сферу (формування знань, умінь і навичок) і недостатньою увагою до проблем емоційному розвитку школярів [18; 270];

– професійному, пов'язаному, по-перше, з професійною підготовкою майбутніх фахівців, в якій набуті професійні знання, уміння й навички, загальна ерудиція та

інтелект у сучасних ринкових умовах праці не гарантують професійної успішності [80; 602; 603]; по-друге, можливістю вирішення проблеми професійного психоемоційного вигорання [13; 121; 153; 213].

На підтримку доказовості визнаної актуальності проблеми емоційного інтелекту знаходимо цінні думки відомих філософів ХХ століття.

Так, М. Бердяєв [33], аналізуючи соціокультурні реалії, стверджує: «Людина вже не вичерпується визначенням *Homo sapiens*, бо воно абсолютизує ознаку володіння розумом. А це не тільки обмежує людяність самою лише характеристикою інтелектуально розвиненої особи, а й затьмарює необхідність поєднання у визначенні людини розумового та морального як альтернативи машинному інтелекту. Людина є насамперед істотою, що має внутрішній світ, духовність, свою долю та схильність до вищих цінностей» [33, с. 348]. Філософ, в умовах науково-технічного прогресу, з винаходом машинного інтелекту в сучасному виробництві, називає гуманістичною формулою сучасної духовності слова-побажання поета С. Маршак: «Хай буде добрим розум ваш, а серце мудрим буде» [33, с. 363].

Інший відомий філософ ХХ століття І. Ільїн називає основною вадою сучасної культури та сучасної людини «розколотість»: протиставлення розуму – серця, розуму – почуттів [наведено за: 8, с. 381].

Засадничі положення теорії емоційного інтелекту американських вчених співзвучні проблемам, які порушуються вітчизняними науковцями в якості новітніх орієнтирів національної освітньої політики. Саме виховання та освіта визнані стратегічними векторами виживання людства і подальшого прогресивного розвитку в умовах перехідного етапу цивілізаційного суспільного розвитку.

У переході до нової парадигми освіти на засадах філософії людиноцентризму як стрижневого вектора поступального розвитку суспільства у ХХІ ст. вбачає вихід із кризової ситуації В. Кремень [177], акцентуючи на пріоритетності вітчизняної освіти у людиновимірності освітянського процесу як альтернативи раціонально орієнтованій освіті в її класичному варіанті.

Не можна не погодитись і з думкою І. Зязюна [124, с. 37], який наголошує: «У

науці домінувала концепція зовнішньої, біологічної і соціальної зумовленості людини не лише як індивіда, але й як особистості. Впливові внутрішньої духовно-психічної детермінації на розвиток унікальності й неповторності особистості не приділялося належної уваги».

«Націленість на технологізм, інформативність та прагматизм в сучасній освіті, вважає О. Олексюк, [287, с. 14], абсолютно не допоможе вирішити складні світоглядні проблеми, які постають перед сучасною людиною».

Гуманітарне знання про людину, підкреслює Т. Усатенко [520], тривалий час стосувалося питання налаштованості людського життя, відповідно до чого формувалось уявлення про те, якою має бути людина. На периферію філософських, наукових пошуків було витіснено або зовсім ігнорувалися життєвий світ, ментальність, стать, гендер, серце та ін. У контексті сучасних наукових підходів до переосмислення ключових засад класичних настанов щодо людини, поглиблюється зацікавленість сучасних вчених сутністю «внутрішньої людини» як духовної особистості, її антропологічної визначеності.

На думку В. Коновальчук, альтернативою духовної руйнації людини має стати формування духовно-екологічного світогляду особистості на засадах кордоцентризму, «філософії серця» як «духовної домінанти української культури», що ґрунтується на внутрішній, глибинній основі людського буття і складає сутність національної свідомості [165]. Освіта, підкреслює науковець, є системою для розвитку особистісного потенціалу, визначення стратегічного напрямку його розгортання. Спрямованість же освіти на формально-інформативні та операційно-технічні цінності забезпечує сформованість технократичного світогляду, спонукає до набуття статусу функціонера вузької спеціалізації. Сучасна філософія освіти має ґрунтуватися на парадигмі, яка відображає розвиток особистості як «цілісної духовно-моральної сутності» [165, с. 202].

Розглядаючи зростання трудової й освітньої міграції в Україні як загрозу національній безпеці, пов'язаної з втратою людського капіталу, без якого неможливий прогресивний розвиток країни, О. Отич пояснює це явище, з одного боку, об'єктивною зумовленістю, а, з іншого, що є, на її думку, головною причиною – тим, що не в усіх

наших співвітчизників «у серці живе Батьківщина» [304, с. 58]. Подолання негативних наслідків міграційних процесів, на думку дослідниці, можливо шляхом підвищення рівня громадянської свідомості українців, коли в сучасних закладах освіти у виховному процесі буде використовуватись кордоцентричний потенціал Педагогіки Серця видатного українського педагога-гуманіста В. Сухомлинського [304].

Отже, американські і українські вчені одностайні в думці щодо необхідності духовного оновлення суспільства, подолання технократичного світогляду за рахунок посилення гуманістичних, духовно-моральних основ суспільства з пріоритетом людиноцентрованих, кордоцентрованих, емоційно-духовних орієнтирів як вищих цінностей сучасного цивілізованого суспільства.

Появі поняття «емоційний інтелект», на думку ізраїльського вченого Р. Бар-Она (R. Bar-On) [596], значною мірою сприяв розвиток природничих наук, зокрема, еволюційна теорія англійського науковця Ч. Дарвіна (Ch. Darwin), який, обґрунтовуючи процеси еволюційного розвитку біологічних властивостей людини, стверджував: «Коли розум дуже збуджений, ми можемо очікувати, що він миттєво вплине і на серце... Коли серце відчуває цей вплив, воно спрямує свою реакцію в мозок... при будь-якому збудженні буде мати місце суттєвий взаємний вплив і реагування між цими двома важливими органами тіла» [наведено за: 193, с. 23].

Перші дослідження емоційного інтелекту як психологічного феномену, теоретичне осмислення його сутності та істотних ознак, утворення на цій основі наукового поняття належать американським й ізраїльським ученим Г. Гарднеру (H. Gardner) [70], П. Селовею (P. Salovey) [632], Дж. Майєру (J. Mayer) [622], Д. Гоулману (D. Goleman) [80], Р. Бар-Ону (R. Bar-On) [596], Д. Карузо (D. Caruso) [615]. У західній психології виокремлені основні етапи цього процесу впродовж XX – XXI століть, що показано на рис. 1.3.1.

Розглянемо зміст кожного з етапів.

Перший етап (1900 – 1969 рр.) характеризується відокремленням дослідженням емоцій та інтелекту; концепція інтелекту залишається виключно когнітивною, а емоції розглядаються як продукт патології та гіперчуттєвості [18], який негативно впливає на

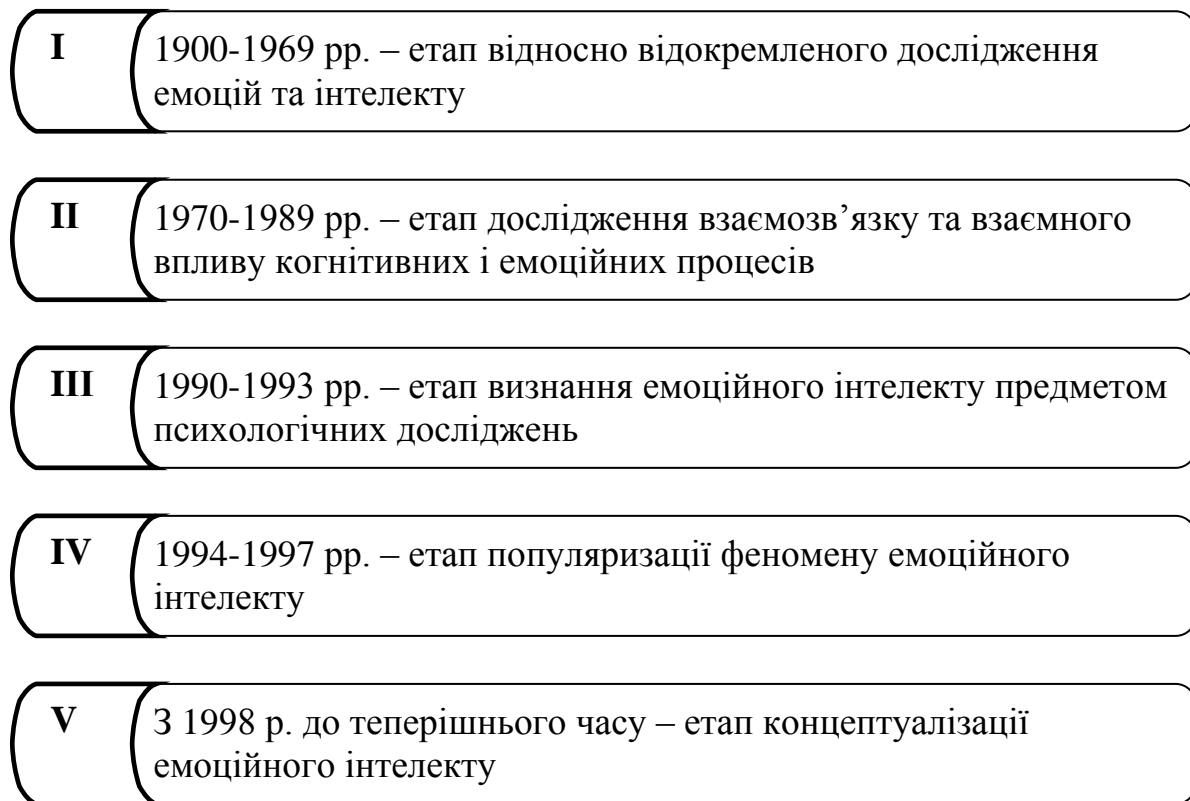


Рис. 1.3.1. Періодизація становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект» у зарубіжній психології. Джерело: [15; 237].

раціональність процесу прийняття рішення [142]. Разом з тим з'являються перші спроби аналізу взаємозв'язку між когнітивними та емоційними процесами, що описано в праці німецького психолога Г. Майєра (G. Mayer) «Psychologie des emotionalen Denkens» [210]. Вчений, класифікуючи види мислення, відокремлює логічне й емоційне мислення, останнє, в свою чергу, поділяє на афективне (естетичне й релігійне) та вольове, вказуючи на його значення у розумовій діяльності людини.

У 1920 р. з'являються публікації професора Е. Торндайка (E. Thorndike) [512], в яких соціальна взаємодія між людьми, вміння спілкуватися й розуміти інших визначаються як вид інтелекту, який вчений тлумачить як «соціальний інтелект», ввівши цей термін у науковий обіг. Його послідовник Р. Стернберг (R. Sternberg), продовжуючи вивчати інтелект людини, на основі емпіричних даних довів, що серед властивостей інтелектуально розвиненої людини мають місце практичні навички міжособистісного спілкування та взаємодії. На цій підставі вчений робить той самий висновок, що і Е. Торндайк [512], про відмінність інтелекту в традиційному його

розумінні від соціального інтелекту. Важливим фактором успішної практичної діяльності й адаптації людини до оточуючого середовища, на думку Р. Стернберга, є «практичний інтелект» [638; 639; 640].

Американський вчений Д. Векслер (D. Wechsler) визначив інтелект як «сукупну здібність індивіда діяти цілеспрямовано, раціонально мислити і ефективно взаємодіяти з оточуючим світом» [641; 642; 643]. У 1940 р. в одній із своїх публікацій він класифікував здібності на «інтелектуальні» і «неінтелектуальні», серед останніх виділив афективні, особистісні та соціальні, дійшовши висновку, що саме «неінтелектуальні» здібності забезпечують життєвий успіх людині.

За даними дослідників [40], у 1964 р. вперше з'явилося поняття «емоційний інтелект» у працях американських вчених М. Белдока (M. Beldoch) «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» та Б. Лойнера (B. Loynes) «Emotional intelligence and emancipation», проте воно не отримало наукового обґрунтування й концептуалізації. У цей період німецьким психологом В. Штерном (W. Stern) [579] була створена концепція інтелектуального коефіцієнту, яка пізніше для виявлення інтелектуальних здібностей людини була використана в психологічному тесті IQ французьким психологом А. Біне (A. Binet) [483].

Центром уваги другого етапу становлення поняття «емоційний інтелект» (1970–1989 рр.) стало дослідження взаємозв'язку когнітивних та емоційних процесів, їх взаємодії та взаємовпливу. Поширеною між вченими стає думка про когнітивну природу емоцій. У цей період з'являється когнітивна теорія емоцій Р. Лазаруса (R. Lazarus) [604; 605], в якій емоційна реакція тлумачиться як функція пізнання і оцінки. Було висунуте припущення про роль позитивних емоцій як стимулів активізації мислення і роль негативних емоцій як «руйнівної сили» мисленнєвої діяльності, що знижує її ефективність. У 1973 р. американський психолог П. Сифнеос (P. Siffness) [637], досліджуючи когнітивно-емоційну сферу людей із психосоматичними розладами, ввів термін «алекситимія» (з грец. а – заперечення, lexis – слово, thymos – душа, почуття), що буквально означає «немає слів для почуттів». Цей термін розглядався як антипод емоційному інтелекту. П. Сифнеос описав якості, які є протилежними емоційному інтелекту, зокрема: невпевненість в

собі, низька самооцінка, постійне відчуття провини, нездатність описати власні переживання й зрозуміти причину їх виникнення, відсутність здатності відчувати й розуміти емоційний стан інших тощо. Окреслені показники, стверджує вчений, пов'язані з особливостями психоемоційної саморегуляції людини і призводять до психосоматичної й невротичної патології. Позбавлення людини від цих небезпечних симптомів, профілактика алекситимії, повинна розпочинатися, вважає П. Сифнеос, з усвідомлення власних емоційних переживань й причини їх виникнення.

У 1983 р. вийшла монографія вченого-психолога Г. Гарднера (H. Gardner) «Frames of mind» [599], в якій автор висловив думку щодо необхідності перегляду поняття «інтелект», характерного для традиційної психології. Вивчаючи психологію здібностей і спираючись на дані невралгічних досліджень, Г. Гарднер обґрунтував природу людського інтелекту як складноорганізованого психічного утворення, що не обмежується традиційним його трактуванням, а характеризується «множинністю» його виявів у формі семи окремих підвидів (критеріїв): лінгвістичного, музичного, логіко-математичного, просторового, тілесно-кінетичного, внутрішньо особистісного та міжособистісного. Теорія множинності інтелекту в наукових колах набула статусу «класичної» і, за висловом Г. Гарднера, саме педагоги, а не психологи, більше від інших зацікавились нею [599].

У 1985 р. Уейн Пейн (W. Payne) опублікував працю, присвячену розвитку емоційного інтелекту під назвою «A study of Emotion: Developing Emotional Intelligence» [626]. Р. Бар-Он (R. Bar-On) [596; 597], ізраїльський вчений, клінічний фізіолог і психолог, у 1985 р. ввів поняття «емоційно-соціальний інтелект» на позначення утворення, що складається із багатьох як суто особистісних, так і міжособистісних здібностей, які в своїй сукупності визначають поведінку людини. Вченим розроблено «коефіцієнт емоційності», тест EQ-I для вимірювання емоційно-соціального інтелекту. У 1988 р. Р. Бар-Он використовує це поняття у своїй докторській дисертації по аналогії з коефіцієнтом інтелектуальності IQ.

Третій період (1990 – 1993 рр.) характеризується введенням професорами Йельського й Нью-Гемпширського університетів (США) Дж. Майером (J. D. Mayer) і П. Селовеєм (P. Salovey) у наукову термінологію поняття «емоційний інтелект»

(emotional intelligence) та визнанням його предметом спеціального психологічного дослідження. В опублікованих статтях вони сформулювали своє розуміння цього феномену: «Це здатність ідентифікувати власні емоції та емоції інших людей, розуміти їх значення, зв'язок між ними і використовувати емоційну інформацію як основу для мислення й прийняття рішення й дій» [613].

У 1990 р. професором П. Селовеєм був створений Центр-лабораторія Емоційного Інтелекту в Йельському університеті. Вченими Дж. Майером і П. Селовеєм у цей період була розроблена перша модель емоційного інтелекту (Майєра – Селовея – Карузо), яка отримала назву «Модель здібностей» [613]. Вона об'єднує ієрархічно підпорядковані когнітивні здібності чотирьох типів як складових емоційного інтелекту: 1) сприйняття емоцій – здібність розпізнавати як емоції інших людей, так і власні емоції; 2) використання емоцій для стимуляції мислення – здібність активізувати свій мисленнєвий процес, використовуючи емоції як фактор мотивації; 3) розуміння емоцій – здібність визначати причину появи емоції, розпізнавати зв'язок між думками та емоціями, визначати зміну емоцій, інтерпретувати емоції, розуміти складні, амбівалентні почуття; 4) управління емоціями – здібність використовувати власні емоції та емоції інших людей для досягнення поставлених цілей. На думку вчених [613], комплекс цих здібностей сприяє емоційному і інтелектуальному зростанню людини. У 1993 р. вийшла праця Г. Гарднера «Множинність виявлення інтелекту» [601], в якій він конкретизував своє розуміння емоційного інтелекту у двох формах його прояву: міжособистісного та внутрішньо особистісного. Міжособистісний інтелект пов'язаний з умінням людини контактувати, взаємодіяти з іншими людьми. Внутрішньоособистісний – з умінням самоактивізуватися в діяльності для самореалізації в житті і досягненні успіху. Кожна з виділених інтелектуальних здібностей є важливою для досягнення успіху в певній сфері життєдіяльності.

Значною подією четвертого періоду (1994 – 1997 рр.) був вихід у 1995 р. науково-популярної праці Д. Гоулмана під назвою «Emotional Intelligence» [602], яка відразу набула широкої популярності і згодом була перекладена на 30 мов світу. Учений, використовуючи наукові дані, спираючись на результати тривалих

спостережень, приходиться до висновку, що у досягненні життєвого і професійного успіху визначальну роль відіграють не стільки інтелектуальні здібності людини, рівень її професійної підготовки і набуті академічні знання, скільки володіння соціально-емоційними навичками, які, за його концепцією, об'єднані поняттям «емоційний інтелект». Д. Гоулман аргументовано пояснює факт, який часто спостерігається у житті: люди з високим рівнем розумового, інтелектуального розвитку не завжди досягають бажаного успіху, зокрема, у своїй професії, і, навпаки, люди з достатньо «середніми» інтелектуальними здібностями бувають значно успішнішими, в тому числі й у професійній діяльності. Надаючи в своїй роботі конкретні рекомендації щодо опанування емоційним інтелектом, вчений стверджує, що коефіцієнт EQ як емоційний показник інтелекту у порівнянні з коефіцієнтом інтелектуальності IQ є більш значущим, оскільки вміння ідентифікувати і регулювати власні емоції та розуміти емоції інших є більш точним показником інтелекту, ніж здатність логічно мислити. Вчений висловив думку про те, що загальний інтелект відіграє важливу роль у кар'єрному зростанні лише до певного періоду. З часом він втрачає своє значення у досягненні людиною успіху як у кар'єрі, в професійній діяльності, так і взагалі у соціальному середовищі. На основі отриманих емпіричних даних, вчений доводить, що ефективність управлінської роботи на 85 % визначається коефіцієнтом EQ і лише на 15 % – коефіцієнтом IQ. Вчений також акцентує на тому, що у порівнянні із відомим і визнаним коефіцієнтом інтелекту (IQ), за допомогою якого оцінюється рівень інтелектуального розвитку людини і який значною мірою зумовлений генетично, коефіцієнт емоційного інтелекту (EQ) піддається розвитку у будь-якому віці [602]. Це зумовило особливу зацікавленість популярних наукових видань, в яких з'явилися спеціальні програми психологічних тренінгів, вербальних тестів тощо.

Д. Гоулманом [602] запропонована «змішана модель» емоційного інтелекту, яка доповнює властивості емоційного інтелекту, визначені Дж. Майером і П. Селовеєм. «Змішана модель» об'єднує когнітивні здібності з особистісними характеристиками і складається з п'яти компонентів: 1) самопізнання – здібність ідентифікувати власні емоції, власну мотивацію при прийнятті рішень; 2) саморегуляція – здібність

контролювати власні емоції; 3) мотивація – здібність намагатися досягати поставленої цілі; 4) емпатія – здібність враховувати почуття інших людей і співпереживати їм при прийнятті рішень; 5) соціальні навички – здібність будувати відносини з людьми, спрямовувати їх у бажаному напрямі. У 1997 р. вченими Дж. Майером і П. Селовеєм у межах моделі емоційного інтелекту як моделі когнітивних здібностей було розроблено перший тест його вимірювання – MEIS [615; 620]. У 1997 р. була створена «Модель емоційного інтелекту Бар-Она», одного із визнаних теоретиків, дослідників, експертів у сфері емоційного інтелекту [596; 597]. Вчений широко тлумачить емоційний інтелект, розуміючи його як сукупність некогнітивних здібностей, компетентностей, умінь й навичок, які дають можливість людині успішно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях. Модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она є більш розширеною і включає значно ширший спектр здібностей (загалом 15), об'єднаних 5 сферами: 1) внутрішньо-особистісною (саморозуміння, усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація); 2) сферою міжособистісних стосунків (емпатія, соціальна відповідальність); 3) сферою адаптивності (вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність); 4) сферою управління стресом (стійкість до стресів, самоконтроль); 5) сферою загального настрою (оптимістичність) [596; 597].

П'ятий період (з 1998 р. до теперішнього часу) характеризується з'ясуванням сутності феномену емоційного інтелекту та методик його вимірювання. У 2002 р. була створена і визнана міжнародним науковим співтовариством об'єктивна методика вимірювання рівня емоційного інтелекту – стандартизований тест (MSCEIT) за «моделлю здібностей» Дж. Майєра, П. Селовея, Д. Карузо, який складається із завдань з правильними і неправильними відповідями [619].

Як стверджує І. Андрєєва [18], дослідження у цій сфері ускладнюються наявністю популістських уявлень про емоційний інтелект, його визначень і підходів до вимірювання, далеких від наукової парадигми [18, с. 29].

Отже, аналіз наукових підходів американських й ізраїльських вчених до вивчення та трактування феномену емоційного інтелекту, його концептуалізації, дозволяє констатувати відсутність однозначного підходу до розуміння його

сутнісних ознак й структурних складових. Серед сучасних моделей емоційного інтелекту в зарубіжній психології базовими вважаються три, які різняться між собою розробленим комплексом здібностей, що утворюють емоційний інтелект (ЕІ) та методиками його вимірювання:

- ЕІ як модель когнітивних здібностей (Дж. Майєр, Д. Карузо, П. Селовей) [613; 615; 620];
- ЕІ як змішана модель, що об'єднує когнітивні здібності і особистісні характеристики (Д. Гоулман) [602];
- ЕІ як змішана модель, що об'єднує некогнітивні здібності і особистісні якості (Р. Бар-Он) [596; 597].

У межах моделі когнітивних здібностей емоційний інтелект тлумачиться як сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують переробку емоційної інформації (про власні емоції та емоції оточуючих). Емоційний інтелект як сукупність здібностей відносять до традиційної психології інтелекту, тому для його вимірювання використовуються класичні інтелектуальні тести.

Змішана модель емоційного інтелекту існує у двох видах: як утворення, що об'єднує когнітивні здібності і особистісні якості, і як утворення, що об'єднує некогнітивні здібності та особистісні якості. Наявність в структурі емоційного інтелекту особистісних якостей, на думку авторів змішаних моделей, допомагає людині адаптуватися до різних життєвих ситуацій. Разом з тим, варто зауважити, що змішані моделі емоційного інтелекту підлягають критиці із-за наявності в їх структурі занадто різнопланових особистісних характеристик, які не є близькими за своїм значенням [440]. Емоційний інтелект за змішаною моделлю, що об'єднує некогнітивні здібності і особистісні якості вимірюється за допомогою опитувальників.

Свою періодизацію розвитку проблеми взаємозв'язку афективної і когнітивної сфер у межах сучасної психології надають вчені А. Карпов і А. Петровська [141; 142]. Вони зазначають, що довгий час в науці домінувала аналітико-когнітивна парадигма вивчення психічних процесів, за якою когнітивні, емоційні, вольові і мотиваційні процеси виокремлювались як відносно незалежні та автономно

функціонуючі системи. Поступово визріла необхідність, вважають науковці, її доповнення регулятивно-синтетичною парадигмою. Вчені виділяють три етапи розвитку проблеми взаємозв'язку афекту й інтелекту:

- перший – з кінця XIX – початку XX століття відбувалося вивчення цієї теми в руслі психології мислення, а з 1920 р. – в межах психології інтелекту;
- другий – концентрація уваги дослідників на ролі емоцій в когнітивній сфері (теорії М. Арнольда (M. Arnold), Р. Лазаруса (R. Lazarus) та ін.). З 1980 р. відбуваються емпіричні дослідження ролі емоцій в процесі мислення [604; 605];
- третій – інтегративний, спрямований на дослідження проблеми в новому ракурсі – в межах метакогнітивної психології [141; 142].

А. Карпов зазначає, що в метакогнітивному напрямку, що активно розвивається у психологічній науці, очевидним є процес трансформації від аналітичного підходу до синтетичних настанов на вивчення процесів, які є одночасно і когнітивними і регулятивними [141], а своєрідний синтез визначених аспектів і етапів втілений в історії виникнення і формування конструкта «емоційний інтелект», а також у проблемі методів його вимірювання і використання [142, с. 8].

Проблема єдності емоційної і когнітивної сфер психіки не була принципово новою у вітчизняній психології. Вона досліджувалася видатними вітчизняними вченими-психологами ще за радянської доби. Це передусім класичні, наукові праці Л. Виготського [67; 68], С. Рубінштейна [447], О. Леонтьєва [196] та ін. Так, Л. Виготський у 30-х роках минулого століття зробив ряд висновків, щодо взаємозв'язку емоцій та інтелекту, які стали підґрунтям для подальшого дослідження цієї проблеми. Зокрема вони стосуються інтелектуальної опосередкованості більшої частини емоцій; закономірного зв'язку між емоційними і інтелектуальними процесами, що існує у вигляді «динамічної смислової системи», яка об'єднує розвиток мислення з розвитком емоцій; регулятивної ролі емоцій в мисленнєвих процесах та їх мотивації. Піддаючи критиці погляди щодо ізолюваності і автономності функціонування афективних і когнітивних психічних процесів, вчений наголошував: «Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрит собі шлях до пояснення причин самого мислення» [68, с. 14]. За

Л. Виготським, «сміслові переживання» – це інтелектуальний момент, який виникає між вчинком і його переживанням, що в контексті сучасних наукових уявлень про емоційний інтелект близький до його сутності [68, с. 377]. У контексті нашого дослідження цінною є думка вченого відносно творчо-гармонізуючої сутності мистецтва, яке покликане врівноважити емоційно-чуттєву й раціональну сфери людської свідомості, будучи «суспільною технікою почуття, а інтелектуальні й емоційні фактори однаково необхідні для творчості, оскільки почуття, як і думка, рухають творчість людини» [66, с.17]. Ідеї і висновки, сформульовані Л.Виготським у 60-х роках минулого століття, знайшли подальший розвиток у дослідженнях С.Рубінштейна [447] і О. Леонтьєва [196]. Особливо вагомим внеском були дослідження С. Рубінштейна, що сучасна дослідниця І. Андрєєва [18] назвала багато в чому передбаченням видатним вченим ідеї емоційного інтелекту. Емоційність і афективність, за С. Рубінштейном, є специфічними пізнавальними процесами, а тому вони ніяк не можуть протиставитися інтелектуальним пізнавальним процесам як зовнішні протилежності, що виключають один одного. Акцентуючи на підсилюючій ролі емоцій в інтелектуальній діяльності, вчений, разом з тим, зазначає, що гіперінтенсивне емоційне збудження у формі афекту здатне гальмувати пізнавальний процес у наслідок виникнення непередбачуваної поведінки. На думку С. Рубінштейна, «в дійсності потрібно говорити не просто про єдність емоцій і інтелекту у житті людини, а про єдність емоційного або афективного і інтелектуального в середині самих емоцій, так само як і в середині самого інтелекту» [447, с. 562].

О. Леонтьєв довів своїми дослідженнями роль регулятивної функції афектів, емоцій в мисленнєвій діяльності [196].

О. Запорожець, один із розробників теорії емоцій, обґрунтовуючи роль емоцій у регуляції діяльності, писав, що «до цих пір широко розповсюджені погляди на емоції як на «примітивні», архаїчні реакції, що переважно мають дезорганізуючий вплив на вищі форми розумної поведінки» [120, с. 62]. У вітчизняній психологічній науці була висунута гіпотеза щодо координуючої функції емоцій в мисленнєвій діяльності.

Отже, проблема взаємозв'язку інтелектуальної й емоційно-афективної сфер психіки займала одне із центральних місць в дослідженнях вітчизняних вчених-психологів ще за радянських часів. Сучасні наукові дослідження емоційної сфери людини, проведені західними та вітчизняними вченими, докорінно змінили уявлення щодо місця і ролі емоцій не лише в пізнавальній діяльності, а і в більш загальному плані взаємодії людини з навколишнім світом. «Якщо раніше, – вказує О. Почтарьова, – вважалось, що емоції лише супроводжують когнітивні процеси людини, то сучасною психологією доведений той факт, що емоційні реакції часто передують раціональним. Багато дослідників визнають емоційність ключовим чинником досягнення успіху особистістю, більш суттєвим, ніж інтелектуальні здібності» [339, с. 76]. Ця думка підтримується багатьма вченими-психологами. Зокрема, Н. Невойт зазначає, що перед тим, як в дію вступає наше раціональне мислення, ми оцінюємо те, що відбувається з емоційної точки зору. Саме розуміння й управління зв'язками між емоційними й раціональними зонами мозку і є джерелом розуміння важливості розвитку емоційного інтелекту [257].

Взаємозв'язок когнітивної й емоційно-афективної сфер психіки вважається в психологічній науці і практиці однією із самих складних і важливих проблем, підкреслюють А. Карпов і А. Петровська [142]. Розглядаючи емоційний інтелект в контексті парадигми сучасного метакогнітивізму, вчені розуміють його як результативний прояв системи метапроцесуальних процесів особистості: «Це утворення є одночасно когнітивним (з точки зору пізнання індивідом своїх емоцій і почуттів інших людей) і регулятивним (що дозволяє суб'єкту регулювати власні емоційні процеси і контролювати емоції оточуючих)» [141]

В авторській моделі Д. Люсіна [208] емоційний інтелект тлумачиться як здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Продовжуючи розвивати ідею Г. Гарднера щодо міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту, вчений розробив двокомпонентну структуру цього феномену та методику його вимірювання за допомогою тесту ЕмІн [206; 207].

Множинність різних теоретичних позицій, що відрізняються уявленнями про структуру емоційного інтелекту як складного і неоднозначного наукового

феномену, на думку І. Андрєєвої [18], вказує скоріше на силу, аніж слабкість загальної парадигми емоційного інтелекту в подальшому розвитку її теоретичних та практично-прикладних засад. Необхідним кроком у розвитку теорії емоційного інтелекту, на думку дослідниці, є не створення нових його моделей, а уточнення структури цього феномену [17]. Посилаючись на теорію множинності інтелекту Г. Гарднера, вона вважає, що різні види інтелекту виокремлюються у відповідності до якості інформації, якою вони оперують [18, с. 40]. На цій підставі І. Андрєєва, поділяючи точку зору щодо емоційного інтелекту як здатності до обробки емоційної інформації, дає власне визначення цього феномену як сукупності ментальних здібностей до ідентифікації, розуміння й управління емоціями, що утворюють підструктуру соціального інтелекту [18, с. 50]. У порівнянні із абстрактним інтелектом, який є відображенням закономірностей зовнішнього світу, емоційний інтелект, наголошує дослідниця, відображає внутрішній світ людини, її зв'язки і взаємодію з реальністю.

Варто наголосити на думці І. Андрєєвої щодо вживання науковцями широкого кола термінів, семантично близьких поняттю «емоційний інтелект», проте змістовно невизначених, що часто призводить до їх ототожнення й «перекриває» сутнісний зміст поняття «емоційний інтелект» [14, с. 58]. Так, зокрема, вона відокремлює поняття «емоційний інтелект» та «емоційна креативність», посилаючись на теорію емоцій Дж. Ейверилла, з базовим поняттям «емоційний синдром», яким названі емоції, що самі по собі виступають «продуктами творчої активності» [14, с.58]. І. Андрєєва розглядає «емоційну креативність» як більш широке поняття у порівнянні з «емоційним інтелектом», яке характеризується передусім новизною емоційного реагування й структуроване за такими компонентами як: підготовленість (навчання розумінню емоційних переживань на базі попереднього емоційного досвіду); новизна (здатність переживати незвичні емоції, які важко піддаються опису); ефективність (уміння виражати емоції майстерно та щиро). Дослідниця наголошує, що об'єднуючою категорією для двох понять є творчість, проте внесок емоційного інтелекту й емоційної креативності у евристичний потенціал людини, на її думку, є різним. Якщо емоційна креативність, вважає вона, сприяє продукуванню

нових емоцій, то емоційний інтелект, забезпечуючи осмислення емоційної інформації й емоційну саморегуляцію, виступає чинником продуктивності і фасилітації інтелектуальних процесів у цілому [14, с. 58].

Варто зазначити, що в Україні феномен емоційного інтелекту набув резонансу і підвищеного інтересу як на рівні академічної науки, так і в прикладному аспекті, що викликано його певною новизною та потребами практики. Найбільш чисельними в українській науці є дослідження емоційного інтелекту в психологічному дискурсі, що зумовило появу плюралізму думок, поглядів й концептуальних підходів до його вивчення.

Так, Е. Носенко теорію емоційного інтелекту американських вчених вважає одним з найбільш видатних досягнень теоретичної психології кінця ХХ століття [270]. Дослідження цього феномену, на думку науковця, має відповідати новій парадигмі пошукувань у проблематиці психології особистості. Йдеться про заміну парадигми врахування фактора людини, що була провідною всередині 60-х років, цілковито новою парадигмою управління людським ресурсом. Остання передбачає розкриття можливостей і закономірностей розвитку суб'єкта як цілісної істоти, котра перебуває у безперервній взаємодії зі світом у своєму найближчому оточенні, у певному соціальному докільлі, а набуті нею знання та уміння, що спрямовують поведінку в конкретних життєвих ситуаціях, такою самою мірою визначають успішність життєдіяльності людини, як і її диспозиційні особистісні чинники [270, с.99].

Підтримуючи американських колег у питанні необхідності «зниження інтенсивності емоційної кризи, яка породжує небезпечно високий рівень агресивності у цивілізованому суспільстві» [270], дослідниця обґрунтовує актуальність і гостроту проблеми емоційного інтелекту, наголошуючи на педагогічному аспекті її вивчення, пов'язаному з розробленням науково-обґрунтованих підходів до цілеспрямованого формування під впливом навчання та виховання емоційної розумності в учнів. «Емоційна розумність» – саме такий переклад з англійської на українську мову словосполучення «emotional intelligence» дослідниця Е. Носенко вважає найбільш доцільним і підкреслює, що слово

«інтелект» у дефініції «емоційний інтелект» варто тлумачити як розумність, пов'язану з умінням регулювати як власні емоції, так і впливати на емоції оточуючих. Емоційний інтелект дослідниця розглядає як аспект виявлення внутрішнього світу особистості, що відображає міру розумності в ставленні людини до світу, інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності [270, с. 95]. Як соціально значуща властивість особистості, емоційний інтелект, за концепцією Е. Носенко, представлений п'ятьма основними здібностями [270]: усвідомлення людиною власних емоцій, що розглядається провідною здібністю в емоційному інтелекті; регулювання емоцій, що ґрунтується на їх самоусвідомленні; спроможність налаштувати себе до діяльності, самомотивувати до нових досягнень; розпізнавання та розуміння емоцій інших людей, що реалізується у формі емпатії; уміння позитивно ставитись до інших, підтримувати доброзичливі стосунки.

У концепції емоційного інтелекту авторка виокремлює його провідні функції, стресозахисну й адаптивну, які зумовлені притаманними людині внутрішніми (диспозиційними) та зовнішніми (що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компонентами. Висловлюючи альтернативний погляд щодо створеного вербального тестового вимірювання емоційного інтелекту як недостатньо об'єктивного й досконалого, вона на підставі спеціальних досліджень доводить, що більш доцільним у визначенні критеріїв оцінки рівня сформованості цієї особистісної властивості є врахування особливостей динамічної взаємодії її внутрішніх і зовнішніх компонентів, що можуть виявлятися у домінуванні зовнішнього над внутрішнім (низький рівень сформованості), внутрішнього над зовнішнім (більш високий рівень), або у їх органічному поєднанні (найвищий рівень), що забезпечує «найповнішу реалізацію стресозахисної та адаптивної функцій емоційного інтелекту» [270, с. 103].

Порівнюючи класичний та постнекласичний погляди на природу емоційної сфери, С. Карпенко [137; 138] вказує на їхню суттєву відмінність й суперечливість, що має відбиток і на розумінні феномену емоційного інтелекту. Якщо класичний погляд пов'язується з уявленнями про локалізацію емоцій в структурі головного мозку, які виникають у вигляді реакції на дії екстра- чи інтрапсихічних стимулів, то

для постнекласичного підходу характерним є розуміння емоцій як механізму, сконструйованого особистістю, який проявляється здебільшого на несвідомому рівні. В цілому, погоджуючись з класичною концепцією емоційного інтелекту Дж. Майєра, П. Селовея, Д. Гоулмана щодо необхідності контролю емоцій зі сторони розуму, без якого вони набувають значення деструктиву в психіці й поведінці людини, Є. Карпенко вважає такий підхід однобічним, що загрожує повноцінному функціонуванню особистості і нівелює значення емоцій «в контексті її життєздійснення» [139, с. 62]. Зосередженість вчених на дослідженні особливостей функціонування емоційного інтелекту на поведінковому рівні, на думку Є. Карпенка, вказує на недостатню увагу вивченню питання взаємозв'язку емоційного інтелекту із ціннісно-смісловою сферою особистості, її аксеологічним потенціалом. Як прихильник постнекласичних поглядів на емоції, вчений, спираючись на новітні відкриття в галузі психології емоцій та неврології, відстоює думку щодо ролі суб'єктності особистості в конструюванні власної емоційної сфери і сценарію життєвого шляху загалом. Постнекласична раціональність як домінуюча в сучасній науці, на думку вченого, дозволяє розширити діапазон досліджень емоційного інтелекту в напрямі вивчення його аксіологічного потенціалу. В контексті сучасних постнекласичних досліджень науковець вбачає можливість оновленого сприйняття й розуміння ролі емоцій у конструюванні особистістю її життєвого шляху, які виступають не стільки реакцією на зовнішні ситуації, скільки «сконструйованою суб'єктом реальністю» [136, с. 68]. Відтак провідними положеннями його концепції є такі: емоції є як об'єктом контролю, так і джерелом латентного смислу; особистість виступає не тільки в ролі стороннього спостерігача за власними емоціями, а й активним учасником їх конструювання; аксіологічний зміст емоційного інтелекту зумовлює конгруентний Я-вибір, конструювання особистістю власної, автентичної траєкторії життєвого шляху [139, с. 67].

М. Шпак [575; 576], досліджуючи психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, розкриває специфіку розвитку цього феномену в молодшому шкільному віці в контексті провідних положень концепції «Нова українська школа», пов'язаних з переходом від когнітивно-інформаційної до

особистісно орієнтованої освіти. Науковець обґрунтовує актуальність окресленої проблеми, що містить ряд суперечностей між: зростанням емоційних розладів серед учнів та соціальним запитом у зниженні емоційної напруженості в освітньому середовищі; завданнями навчального процесу щодо гармонійного розвитку особистості учня та коректним урахуванням гетерохронності розвитку емоційної й інтелектуальної сфер психіки дитини; недостатньою розробленістю проблеми розвитку емоційного інтелекту в психодидактичному аспекті та необхідністю методичного забезпечення психологічного супроводу розвитку емоційного інтелекту учнів у процесі навчальної діяльності початкової школи.

М. Шпак визначає емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії; макроструктурними компонентами емоційного інтелекту виступають внутрішньо особистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) [576]. Системотвірним чинником емоційного інтелекту особистості, за концепцією авторки, виступають переживання, які відображають його змістові та процесуальні характеристики. Провідними функціями цього конструкту визнані регулятивна, оцінна, стресозахисна та адаптивна. Структурно-функціональна модель розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці містить, за концепцією авторки, когнітивний, емоційний, конативний, соціально-комунікативний компоненти, які реалізуються через відповідні здібності. На емпіричному рівні виокремлено та схарактеризовано типи емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку [577]. Дослідниця доводить, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом розвитку емоційного інтелекту, зважаючи на те, що емоційність є віковою особливістю молодших школярів, а інтелектуальна рефлексія, довільність психічних процесів і поведінки, внутрішній план дій – психологічними новоутвореннями в цьому віці, що забезпечують «інтелектуалізацію афекту» [576, с.26].

Психологія розвитку емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю є предметом дослідження В. Зарицької [122; 123], в якому наголошується на важливості розвитку емоційного інтелекту у студентському віці – етапі персоналізації студента як суб'єкта освітнього процесу, який цілеспрямовано оволодіває навчальними, фаховими й соціальними функціями в процесі професійного становлення. Розуміючи емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, яка проявляється у здатності розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей і використовувати ці здібності у діяльності та спілкуванні [123, с. 137], авторка запропонувала чотирикомпонентну структуру цього феномену, представлену складовими [122]: розуміння власних емоцій (здатність розпізнавати, оцінювати, визначати й пояснювати причини власних емоцій; позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими); самоконтроль і саморегуляція емоцій (здатність стримувати власні емоції, виявляти їх відповідно до ситуації, контролювати й регулювати їх прояв у складних ситуаціях); розуміння емоцій інших людей (здатність розуміти емоційні стани інших, їх невисловлені емоції; емпатія, здатність позитивно впливати на емоційний стан інших, передбачати їх силу, тривалість, наслідки); використання емоцій у діяльності та спілкуванні (емоційна стійкість, гнучкість прояву емоцій у спілкуванні, здатність до екстравертної чутливості, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватись з людьми на емоційній основі). Спираючись на отримані експериментальні дані, науковець доводить, що ефективність розвитку емоційного інтелекту фахівців гуманітарного профілю в процесі професійної підготовки забезпечується за умови доповнення змісту навчальних дисциплін знаннями теорії емоційного інтелекту та спеціальними завданнями з оволодіння практичними навичками відповідно до складових емоційного інтелекту. Основним механізмом впровадження спеціальної програми розвитку емоційного інтелекту фахівців є технологія, побудована на компонентах емоційного інтелекту.

Вважаючи емоційний інтелект однією із найбільш популярних і водночас суперечливих проблем психологічної науки XXI ст., С. Дерев'янка [94; 98] вважає недостатньо обґрунтованими теоретико-методологічні аспекти розвитку цієї якості,

зокрема, недостатньо операціоналізованими, на її думку, є змістові характеристики емоційного інтелекту й семантично близькі йому поняття (емоційна компетентність, емоційне мислення, емоційна обдарованість, емоційна креативність) що, в свою чергу, призводить до методологічної невизначеності та змішування структурних характеристик цих феноменів. Дослідниця здійснила категоріальний аналіз цих понять, визначивши об'єднуючі категорії, які, на її думку, сприяють вирішенню проблеми методологічної диференціації понять [99]: «спілкування» об'єднує поняття емоційний інтелект і соціальний інтелект; «пізнання» – емоційний інтелект, емоційну компетентність, емоційне мислення; «творчість» – емоційний інтелект, емоційну обдарованість, емоційну креативність. Особливу увагу дослідниця приділяє питанню психологічного здоров'я людини, наголошуючи на необхідності завчасної його профілактики. Психологічне здоров'я вона пов'язує з психологічним благополуччям людини як загальною задоволеністю власним життям, переважанням позитивного емоційного самопочуття, позитивними міжособистісними стосунками, що зумовлено розвинутим емоційним інтелектом як здатністю до розуміння й управління емоціями, прагненням людини до свідомої саморегуляції, що утворює її стресозахисний та соціально-адаптивний потенціал [98].

Спираючись на дослідження американських учених щодо ментальних здібностей як сутнісної основи емоційного інтелекту, які дозволяють людині усвідомлювати та розуміти як власні емоційні переживання, так і переживання інших, Г. Цветкова [547] розглядає емоційний інтелект викладачів вищої школи ментальною основою їх педагогічної діяльності, невід'ємним компонентом професійного самовдосконалення, синтезом інтелектуального й душевного, раціонального й ірраціонального, який сприяє подоланню технократичного підходу у модернізації системи національної освіти. На думку дослідниці, емоційний інтелект необхідно розглядати з позицій особистісного розвитку та професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін [547], який володіє потужним внутрішнім потенціалом самопізнання і самоподолання, високим рівнем мотивації до потреби у неперервному самовдосконаленні й досягненні духовної

цілісності, здатний до комунікативно-духовної взаємодії та її регуляції у діалогічному, міжсуб'єктному процесі із студентською аудиторією, у якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві «логіки» з орієнтацією на одну предметність у рамках своєї ціннісно-сміслової комунікації [547]. Основними сутнісними ознаками емоційного інтелекту викладача вищої школи, як представника і носія української елітарності, Г. Цветкова визначає сукупність взаємозалежних структурно-змістових компонентів: особистісного (самопізнання та самоприйняття), соціального (контактності, емоційної саморегуляції), фасилітативного (оптимістичного відчуття життя) [547].

З огляду на досягнення у вивченні емоційного інтелекту як властивості, доступної цілеспрямованому формуванню впродовж життя, А. Четверик-Бурчак [557] у процесі дослідження визначила механізми впливу цього феномену на ефективність розв'язання провідних життєвих завдань: забезпечення власного благополуччя в процесі життєдіяльності; успішності у підтримуванні доброзичливих стосунків з оточуючими; ефективності в особистісному зростанні й самовдосконаленні.

Близькою за своєю сутністю до емоційного інтелекту є сучасна концепція «екології думки» Л. Безукладової [30], відповідно до якої кожна людина вибудовує власну життєву стратегію, від якої значною мірою залежать «думкоформи», що народжуються в її свідомості. Оптимістичний чи песимістичний підхід до життя, праці, закладає особливі метапрограми, які визначають розвиток людини і її ставлення до світу. Дослідниця стверджує, що позитивні «думкоформи» в сотні разів сильніші негативних, а правильно сформульовані думки програмують успіх. Бажаний результат, підкреслює дослідниця, створюється спочатку в думках з усіма деталями, що дозволяє відчутти і пережити його ще задовго до того, як він з'явиться у дійсності. Тому екологія думки культивує необхідність мислити тільки «образами» успіху, любові і радості, позбавляючись від власних бід, образ і розчарувань, забезпечуючи енергоінформаційну взаємодію систем: людини-людина, людина-суспільство, людина-природа. Потенціал екології думки, стверджує дослідниця, напряду залежить від уміння управляти своїми

почуттями, особливо у критичних ситуаціях [30]. Екологію думки науковець розглядає як «профілактику» негативних проявів практики, орієнтує на досягнення гармонії в системі «природа-суспільство-людина» [30, с. 164].

Аналіз сучасних наукових розвідок вітчизняних вчених указує на достатньо широкий спектр досліджень цього феномену [12; 28; 40; 47; 55; 58; 115; 153; 159; 188; 238; 315].

Варто вказати, що, незважаючи на вагомий науковий доробок з дослідження феномену емоційного інтелекту, існує думка щодо недостатньо високого наукового статусу цього феномену, а створення цілісної психологічної теорії емоційного інтелекту розглядається справою майбутнього [440]. Акцентується на тому, що професійне психологічне співтовариство до цих пір не може дійти загальної думки відносно змісту емоційного інтелекту, який, як вважають окремі науковці, тлумачиться достатньо широко, без чітких формулювань суттєвих аспектів. Пояснення цьому вони знаходять в існуванні альтернативних моделей емоційного інтелекту, що різняться між собою структурними компонентами, що, в свою чергу, зумовлює: по-перше, певне термінологічне протиріччя; по-друге, суттєву різницю в методиках їх вимірювання; по-третє, недостатню кореляцію результатів, отриманих за різними діагностичними методиками [440 ;141].

Отже, попри розгорнуту полеміку між різними концептуальними поглядами на зміст й структуру феномену емоційного інтелекту, більшість зарубіжних й вітчизняних учених одностайні у думці щодо значущості цієї інтегральної, особистісної якості в контексті загальних проблем психології особистості, що в сучасних умовах кризового стану суспільства, підвищеною емоціогенною ситуацією, набувають особливої актуальності й гостроти. Отримані впродовж останніх десятиліть теоретико-експериментальні дані чисельних досліджень емоційного інтелекту з широким, поліаспектним предметом його вивчення, ґрунтуються на психологічній теорії американських вчених як базовій, науковій основі, що підтверджує її міжнародне визнання й сприяє підвищенню наукового статусу феномену емоційного інтелекту.

У контексті нашого дослідження важливим є висновок науковців щодо

зумовленості форм прояву емоційного інтелекту специфікою професійної діяльності фахівця. Аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект», наукових підходів до розуміння його сутності й структури та врахування особливостей професійної діяльності вчителя музичного мистецтва дозволяє нам визначити сутність поняття «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва» як особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка формується у процесі фахової підготовки і відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір в антропологічному контексті як повідомлену композитором у процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування.

1.4. Концепція та методологічні підходи до дослідження обраної проблеми

Концепція наукового дослідження розглядається як система взаємопов'язаних наукових положень, які використовує дослідник для досягнення результату; ідейний задум наукової праці [231]. Феномен емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва потребує всебічного його вивчення з позицій сучасних загальнонаукових підходів як методологічного інструментарію дослідження, що визначає його стратегію, логіку, концептуальність [474]. Поняття «підхід» інтерпретується у науковій літературі як визначена позиція, що зумовлює «дослідження, проєктування, організацію будь-якого явища, процесу» [268, с. 450]. Наукові підходи у методології педагогіки розглядаються у двох значеннях: як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника, і як напрями вивчення предмета дослідження [268].

Провідна концептуальна ідея дослідження формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає у тому, що обрана проблема є міждисциплінарною, а її дослідження потребує знань з різних наукових галузей, а

саме: педагогіки, психології, філософії, естетики, релігієзнавства, історії, музикознавства. Дослідження формування в майбутніх учителів музичного мистецтва емоційного інтелекту має здійснюватися на засадах таких підходів, що забезпечують цілісність вивчення досліджуваної проблеми, розуміння цього процесу як багатовекторного та багатофункціонального. Такими підходами є: поліпарадигмальний, міждисциплінарний та системний. Обґрунтуємо нашу позицію.

Поліпарадигмальний підхід. Причина кризового стану сучасної вищої освіти, невідповідність її традиційного змісту і характеру вимогам динамічно змінювального, оновлювального світу, на думку вчених [476], криється у парадигмальних підходах, успадкованих освітою від минулих часів і не втративших домінуючої ролі й в сучасних умовах.

«Парадигма» є фундаментальною і універсальною науковою категорією, яка, за визнанням науковців [453; 543], наділена найвищим методологічним статусом і тлумачиться як найвища по відношенню до інших категорій наукового пізнання. Філософський енциклопедичний словник [528, с. 465] тлумачить цю категорію як сукупність наукових досягнень, що визнанні науковою спільнотою у той чи інший період часу і які слугують основою та взірцем нових наукових досліджень. Вперше термін «парадигма» у значенні нормативної методології використав німецький філософ Г. Бергман (1840–1904). Подальшого поширення й розвитку ця дефініція набула у наукових працях американського історика фізики Т. Куна, який розумів парадигму як «визнані усіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх вирішень» [186, с. 11].

З позиції сучасного філософського тлумачення парадигма, в її класичному розумінні, це провідна теорія (базовий підхід), заснована на бінарних позиціях і прийнята в якості зразка постановки і вирішення проблем протягом певного історичного періоду, що фіксується у підручниках, наукових працях і «визнається науковим співтовариством незалежно від галузі знань» [453, с. 6].

Н. Савотіна, розглядаючи парадигму як загальнонаукову категорію, вважає, що в межах парадигми можуть співіснувати як різні парадигмальні моделі, так і висуватися декілька теорій і концепцій. У цьому розумінні парадигма є «системою

концепцій» [453, с. 6–7].

На думку Л. Мікешиної, парадигма, в класичному розумінні, сьогодні тлумачиться широко, як позначення цілісності конкретного поєднання головних «параметрів» знань – «філософсько-світоглядних і ціннісних, епістемологічних і методичних» [239, с. 353].

У межах філософської теорії парадигми сформувалась філософсько-освітня теорія педагогічної парадигми (Б. Бим-Бад, О. Гончаренко, Н. Коршунова, Л. Мікешина, Н. Савотіна), відповідно до якої «педагогічна парадигма» є вихідною концептуальною схемою, методологічним конструктом, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці [68]. Педагогічна парадигма розглядається і як ключова категорія теорії розвитку сучасного науково-педагогічного знання, яка виступає «домінантою модернізації освітньо-виховного процесу» [543, с. 26].

На думку Н. Лизь [205], упорядкування уявлень про парадигму у педагогічній науці потребує розведення понять «наукової» і «освітньої парадигми»: «Наукова педагогічна парадигма – це онтологічні і гносеологічні уявлення про освіту і науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження і є основою методології педагогіки; освітня парадигма – це сукупність прийнятих в педагогічному співтоваристві світоглядних і теоретичних передумов, що визначають конкретні підходи до проектування процесу освіти і саму освітню практику» [205, с. 18].

Множинність і різноманіття педагогічних парадигм є характерною ознакою сучасної педагогічної освіти. Здійснивши історико-логічний аналіз наукових джерел, А. Хоменко [543] зазначає, що на сьогодні вітчизняною педагогічною наукою представлено більше двох десятків парадигм, парадигмальних моделей, що визначаються в першу чергу гносеологічними, ідеологічними, світоглядними і соціальними стандартами й установками щодо функціонування освітньо-виховного процесу.

На думку С. Гончаренка і В. Кушніра, не можна сказати, «яка з парадигм «краща», а яка «гірша», кожна з них є певним науковим відображенням певних

тенденцій розвитку суспільства, деякої частини світової спільноти чи світу загалом і тому має право на існування» [76, с. 41].

Аналізуючи зміст сучасних освітніх парадигм, С. Сисоєва [474] стверджує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які висувуються сьогодні перед освітою. У наслідок динамічності, неоднозначності і нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти, вважає науковець, неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних домінант.

Сучасна педагогічна наука, вважає М. Євтух [110], характеризується конкретними виявленнями науково обґрунтованого буття, яке визначається всіма наявними в освітньому просторі парадигмами, тобто має поліпарадигмальну спрямованість. У «чистому» вигляді, наголошує науковець, та чи інша парадигма освіти практично не існує. Як правило, парадигми співіснують, пронизуючи, доповнюючи одна одну (або ж конфліктують). Подібна думка висловлюється і іншими науковцями [200; 205], які вказують на поліпарадигмальність об'єктивної педагогічної реальності – складної, динамічної, невизначеної.

Так, Л. Ліпська [200], визначаючи «вичерпаність» традиційної моделі освіти, вважає, що важливим є не стільки заперечення минулого педагогічного досвіду, скільки орієнтація на зближення і поєднання різних педагогічно-антропологічних традицій у відкритій освітянській моделі, яка має будуватися на новому філософському погляді на людину. Науковець підкреслює, що у педагогічній науці відбувається усвідомлення людини як діалектичної єдності суб'єктивного і об'єктивного, природного та соціального, тілесного і духовного. Проте ідея інтегративного педагогічно-антропологічного пізнання людини в її цілісності залишається декларативною. Вказуючи на існування двох провідних педагогічних парадигм, що відображають протилежні моделі освіти, об'єктну і суб'єктну, в залежності від їхнього ставлення до людини, вона запропонувала модель освіти, якою передбачено подолання парадигматичної бінарності протилежних моделей освіти: традиційної (об'єктної) і інноваційної (суб'єктної). Науковець [200] вважає можливим гармонізацію та інтеграцію як різних методологічних підходів, так і

парадигм, які не виключають, а доповнюють одна одну.

І. Шляхова [574], здійснивши теоретичний аналіз проблеми педагогічної парадигми, дійшла висновку, що навіть панівна на певному етапі розвитку педагогічної науки парадигма виступає у поліпарадигмальному поєднанні з іншими, «тою або іншою мірою розвинутими і функціонуючими парадигмами» [574, с. 58].

Розкриваючи полісемантичну сутність поняття «парадигма» як методологічного конструкту, А. Хоменко [543] виокремлює поняття «поліпарадигмальність».

Аналізуючи історико-педагогічні процеси, І. Фомічова [532] приходять до висновку про можливість співіснування декількох методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі формування особистості, а відповідно й моделі освітнього процесу, виражені в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що принципово відрізняються між собою як «за цілями і змістом, законами і закономірностями, так і за механізмом дії і прояву, а відповідно, і за результатом» [532, с. 4].

Висновки, зроблені Н. Агаповою [4] в результаті дослідження освіти як феномену в історії культури, знімають багато питань щодо поліпарадигмальності в сучасній педагогіці та освітній практиці. Виокремлюючи тенденції, характерні для сучасної сфери освіти, пов'язані, з одного боку, з появою нових і конкуруючих між собою освітніх теорій і практик, що представляють різні освітні парадигми, а з іншого, – об'єктивною необхідністю збереження і побудови єдиного системного освітнього простору, авторка наголошує на актуальності питання природи співіснування освітніх парадигм, що мають принципово різну, а в окремих випадках і протилежну спрямованість, характеру зв'язків та можливих підстав у пошуку їх органічного синтезу або гармонізації. Дослідниця [4] наголошує на тому, що саме явище поліпарадигмальності як в теоріях, так і на практиці, сьогодні не завжди тлумачиться як цілком закономірне, природне і необхідне. Незважаючи на прояви і посилення цього явища в освітянській сфері, вважає дослідниця, воно часто характеризується категоріями бажаного і «дозволеного», вірогідного й можливого, випадкового, а не об'єктивно необхідного та закономірного.

Дослідження еволюції освіти як феномену культури в межах синергетичного підходу дозволило Н. Агаповій [4] дійти висновку, що поліпарадигмальність в освіті, співіснування і конкуренція освітніх парадигм як різних варіантів пошуку оптимальних форм організації освітніх процесів в часи перехідних культурних епох є цілком закономірним явищем, тобто процесом історичного виникнення, співіснування і конкуренції освітніх парадигм. У стабільні періоди суспільного розвитку також варто визнати, вважає вона, існування в освіті поліпарадигмальності при домінуванні однієї з них. Теоретичні і практичні намагання вибудувати єдину, нову і сучасну парадигму, яка б замінила традиційну попередню і цілісно охопила би сучасну систему освіти, на думку дослідниці, є спрощеним уявленням про її функціонування та розвиток як лінійних і односпрямованих процесів. Система освіти не може бути монопарадигмальною, підкреслює вона, ні по змістовному складу, ні по своєму функціонально-цільовому спрямуванні [4].

У гострій полеміці щодо парадигмальних орієнтирів в освіті, їх протиставлення чи гармонізації, серед науковців відсутня єдина загально визнана позиція. Разом з тим, реальна можливість заміни універсальної та єдиної парадигми множинністю освітніх парадигм, що мають право на існування у загальному просторі, вважає І. Фомічова [532], дозволяє вести мову про поліпарадигмальність сучасної освіти. Таку точку зору поділяє більшість вчених.

Е. Шиянов і Н. Ромаєва [573] вважають методологічний принцип поліпарадигмальності проявом педагогічної мудрості, а не педагогічного еkleктизму. Він дозволяє, на переконання науковців, зняти іманентну різним парадигмам опозиційність і конфліктність і визначити провідні підходи як в теоретичних дослідженнях, так і в освітній практиці.

На важливості поліпарадигмального підходу наголошує і О. Семенов [460], вказуючи на основне протиріччя у професійній підготовці майбутніх учителів, яке полягає в об'єктивній необхідності одночасного виконання вимог конкурентоздатності і соціально-професійної мобільності випускників й традиційною системою підготовки, що орієнтована часто лише на одну з парадигм: когнітивну, особистісну, діяльнісну або професійно розвивальну та інші. Науковець

вважає важливим гармонізувати підготовку майбутніх учителів на основі поєднання гуманістичної, когнітивно-інформаційної, антропоцентричної, діяльнісної, культурологічної, компетентнісної освітніх парадигм. Проектування і реалізація професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням поліпарадигмального підходу, наголошує науковець, є доцільним. Він становить методологічну, концептуальну основу сучасної педагогічної науки і здатний «навести мости» між окремими парадигмами, інтегрувати соціальне теоретичне знання на основі «паритету і взаємодоповнюваності» [460, с. 78].

Провідна роль в сучасній освіті гуманістичної парадигми не означає відсутності впливу на освітній процес інших парадигм, вважає К. Ярецько [594]. Неправильним, на її думку, є відкидання тієї чи іншої парадигми, їхнє протиставлення. Сучасна історія науки стверджує більшу епістемологічну значущість парадигм, ніж соціальну, оскільки вони виявились продуктивними при обґрунтуванні теоретико-методологічних засад наукового дослідження.

Розроблення проблеми поліпарадигмальності пов'язана із проблемою класифікації видів освітніх парадигм на основі певних ознак. У педагогічній теорії ця класифікація є багатоваріантною [574]. Педагогічні парадигми університетської освіти досліджують Н. Бордовська, Н. Дем'яненко, О. Реан, К. Ярецько та ін.

Так, Н. Дем'яненко [93] педагогічні парадигми вищої школи класифікує на: академічну, професійно-орієнтовану, професійно-технологічну і гуманітарну.

Парну структуру парадигм університетської освіти пропонують Н. Бордовська і О. Реан [45]: знаннєву та культурологічну, технократичну та гуманістичну, соціетарну та людино-орієнтовану, педоцентричну та дитиноцентричну; К. Ярецько [594] – знаннєву, технократичну, культурологічну та гуманістичну.

На думку М. Євтуха [110], дослідники дійшли принципово важливого висновку – різні парадигми не інтерпретують освітню реальність по-новому, а «розуміють ті ж предмети певним чином трансформованими» [110, с. 11].

Е. Ямбург [592] освітні стратегії розвитку шкільної освіти і відповідно теорії, що їх обґрунтовують, вбачає у когнітивно-інформаційній, особистісній,

компетентнісній і культурологічній парадигмах при домінуванні останньої, яка, на думку науковця, має пронизувати всі інші, оскільки знання, компетентності, особистісні якості є надбанням культури і продуктом її привласнення. Вчений наголошує на необхідності їх гармонійного поєднання, обґрунтовуючи це тим, що: кожна з провідних концептуальних ідей має серйозну базову основу, є історичним корінням культури, орієнтує на необхідні цінності та смисли, а тому не може бути повністю елімінована з освітнього процесу; гіпертрофія однієї з освітніх парадигм може призвести до серйозних перекосів у розвитку особистості; існують об'єктивні межі варіативної освіти, продиктовані державним та соціальним завданням збереження єдиного освітнього простору; будь-які перекоси в стратегії розвитку освіти викликають хворобливі переживання в соціумі [592].

Отже, науково-обґрунтовані позиції та висновки вчених щодо проблеми поліпарадигмальності в освіті дозволяють нам визнати правомірним і доцільним дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки на засадах поліпарадигмального підходу, що орієнтує на комплексне використання провідних ідей таких освітніх парадигм як: когнітивно-інформаційної, компетентнісної, гуманістичної, культурологічної. Окреслені нами парадигми виконують роль домінантних, теоретико-методологічних засад нашого дослідження. Обґрунтуємо нашу позицію.

Когнітивно-інформаційна парадигма має в своїй основі предметноцентриську модель освіти, що ґрунтується на ідеях фундаментальної науки, відображаючи її науковий тип як знаннево-орієнтований, інформаційно насичений, основною метою якого є оволодіння раціонально організованою системою знань, формування «людини знаючої», орієнтованої на цінності знань [581]. Знаннево-орієнтована парадигма отримала також назву «парадигми авторитарної педагогіки», що виникла в системі освіти колишнього Радянського Союзу. На постіндустріальному етапі розвитку педагогічної науки знаннево-орієнтована парадигма освіти, як її концептуальна ідея, втрачає свою провідну, центриську позицію, разом з тим залишаючись в числі необхідних педагогічних парадигм, оскільки знання і уміння їх практичного застосування складають основу різних рівнів освіти і виконують

зберігаючи, консервативну (у позитивному розумінні) роль освіти, метою якої є збереження і передача молодому поколінню культурної спадщини, частину якої складають і безпосередньо знання [171].

Когнітивно-інформаційна парадигма в сфері професійної підготовки, наголошує Д. Корчевський [171], є однією із провідних, оскільки оволодіння майбутніми фахівцями фундаментальними і фаховими науками може відбуватися виключно на чітко сформульованій знаннєвій базі, що, в свою чергу, сприятиме формуванню знаннєвої людини, для якої знання є фундаментом її життя, стають капіталом й особистим надбанням [76; 178; 279; 474]. Суспільство таких людей буде дійсно знаннєвим суспільством, зорієнтованим на професіоналів, високоосвічених людей, що утворюють «цивілізацію Homo educatus» і визначають вектор розвитку суспільства [280]. Як зазначає у своїх працях В. Огнев'юк [278; 279], поява Homo educates – це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини, що вирізняє її від своїх попередників в еволюційному ряду. Знання, інтелект і компетентність розглядаються одним з найбільш вартісних товарів, який з успіхом реалізується на світовому ринку. На думку А. Кузьмінського, багатством будь-якої країни є не стільки природні ресурси, скільки «інтелектуальний фонд» [185, с. 16].

Таку ж позицію відстоює і К. Яресько [594], зазначаючи, що перехід до культурологічної і гуманістичної парадигм в освіті не означає відмови від традиційних цінностей, що складають знання і способи їх отримання. Мова йде про те, наголошує дослідниця, що знання самі по собі не є кінцевою метою і результатом навчання.

Отже, незважаючи на те, що в умовах сучасного інформаційного суспільства вища освіта зазнає суттєвих змін, пов'язаних передусім з необхідністю зміщення акцентів у пріоритетах освітніх парадигм, знаннєво орієнтовану парадигму як найбільш поширену у вітчизняній системі освіти, що в сучасних умовах втрачає своє домінування, не може повною мірою замінити будь-яка інша освітня парадигма. Оволодіти професією, зокрема і педагогічною, без необхідної бази знань та практичного досвіду не можливо. Як зазначено в Законі України «Про вищу

освіту» [117]: «Зміст вищої освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, а також професійних, світоглядних і громадянських якостей, що мають бути сформовані в процесі навчання і виховання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, техніки, культури та мистецтва».

Вища музично-педагогічна освіта розглядається науковцями [493, с.113], як система, що характеризується фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Вона орієнтує студентів як майбутніх фахівців на ґрунтовне освоєння загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, набуття науково-дослідницьких і практично-методичних умінь для творчого оперування ними при розв'язанні професійних завдань. Саме фундаменталізація освіти, як одна із найважливіших глобальних проблем її розвитку, відповідає потребам її модернізації, досягнення нової якості освіченості особистості і має виступати провідним імперативом освітніх реформ, вважає С. Гончаренко [75, с. 2]. На думку вченого, фундаментальність визначається не лише циклом природничо-наукових дисциплін. Фундаменталізація освіти – один із провідних загальнодидактичних принципів, який поряд з іншими принципами (науковості, гуманізації, систематичності, генералізації знань), покладений в основу формування сучасного змісту багатоступеневої освіти. Фундаменталізація освіти означає спрямування її на узагальнені та універсальні знання, які надають можливість орієнтуватися фахівцю в будь-якому новому середовищі. Наголошуючи на подоланні вузького професіоналізму в знаннях, С. Гончаренко [75, с. 4] формулює вимоги до загальнонаукової і професійної компетентності майбутніх фахівців, серед яких виокремлює: володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних знань; розвинуте теоретичне мислення, основними показниками якого є цілісність, системність, проблемність, логічність, діалектичність; високий рівень професійної культури, основою якої є методологічна культура; цілісне, системне уявлення про професійні явища і процеси; володіння загальнонауковими, професійно значущими методами наукового пізнання; здатність до інтеграції раціонального логічного мислення й інтуїції, теоретичного та емпіричного мислення тощо. Професійні знання, на думку В. Маралова, є основою психолого-педагогічної

культури вчителя. «Володіння знаннями, – підкреслює вчений, – складає той багаж професіонала, який значною мірою визначає рівень компетентності, без них усі розмови щодо удосконалення діяльності і саморозвитку втрачають сенс» [216, с.156].

Отже, система наукових (теоретичних) знань, умінь й навичок відіграє виключно важливу роль у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва як високопрофесійного фахівця, оскільки складає фундаментальну, базову основу його професійної кваліфікації. Предметний, професійно-орієнтований характер підготовки майбутнього вчителя закріплюється нормативними документами, зокрема, Державним галузевим стандартом, освітньо-професійною програмою, навчальним планом спеціальності (нормативною та варіативною частинами). Програмою кожної навчальної дисципліни циклів загальної й професійної (історико-теоретичної, музично-інструментальної та вокально-хорової) підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено обсяг знань й практичних умінь, який повинен опанувати майбутній бакалавр й магістр музичного мистецтва відповідно до змісту навчальної дисципліни. Спеціальні знання концептуальних засад теорії емоційного інтелекту, уміння їх практичного застосування у процесах самопізнання, саморозвитку й професійного становлення складають базову, теоретичну основу формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі опанування змістом фахових дисциплін. Це сприятиме усвідомленню ними актуальності й значущості емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості, що сприяє успішній й продуктивній професійній діяльності, конкурентоздатності, що, в свою чергу, умотивовуватиме їх на оволодіння цією якістю.

Компетентнісна парадигма в освіті визнана основою державної політики щодо підготовки компетентних, висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців у контексті європейських і світових стандартів освіти, зокрема, професійної [29; 31; 46; 88; 203; 545]. Сучасні вимоги до системи освіти визначають виняткове значення компетентнісної освітньої парадигми, сутність якої в переосмисленні мети й результату вищої освіти, спрямованості освітнього процесу на пріоритетність «особистісно-суб'єктивного фактору» [318, с. 434] та практично-орієнтованого

підходу до професійної підготовки з акцентом на її результативній складовій. На думку вчених [41], в умовах ринкової економіки очікуваним результатом компетентнісної освіти є не система професійних знань та вмінь, а комплекс ключових компетентностей, без яких неможлива професійна діяльність сучасного фахівця у будь-якій соціальній сфері. З урахуванням кон'юктури сучасного ринку, важливо те, як буде працювати молодий фахівець, а не те, що він знає; на ринку праці необхідні не самі по собі знання, а здатність фахівця виконувати відповідні професійні функції, «практично вирішувати різні види виробничих завдань» [41, с. 39]. Науковці одностайні в думці, що саме компетентнісний підхід в контексті людиноцентрованої, професійної підготовки майбутніх фахівців дозволить «подолати предметоцентризм і традиційні когнітивні орієнтири» [318, с. 440].

Відповідно до визначених Радою Європи ключових компетентностей, якими мають володіти молоді фахівці-європейці, мета сучасної вищої професійної освіти в Україні пов'язана з формуванням різноманітних, у тому числі й професійних компетентностей фахівців, що законодавчо закріплено законом України «Про вищу освіту». У ньому «компетентність» визначена як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [117].

Ученими даються різні тлумачення ключових понять компетентнісної парадигми: «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід». У своєму дослідженні ми дотримуємося визначень, наданих довідковою літературою [наведено за: 506]: «компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника»; «компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога), необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат»; «компетентнісний підхід – підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей.

Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю суттю є студентоцентрованим». Впровадження компетентнісного підходу, наголошують С. Сисоєва і Н. Батечко [476], передбачає трансформацію змісту самого поняття «професійні знання» випускника вишу, висока академічність яких за невміння практичного застосування не може вважатися показником високого рівня професіоналізму фахівця.

У контексті нашого дослідження значеннєвим є розуміння професійної компетентності як інтегральної характеристики ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [29; 31; 46; 88; 203; 545]. Так, за концепцією В. Шадрікова [561] професійна компетентність є системним проявом знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, які дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, що складають сутність професійної діяльності. У відповідності з розробленим професійним стандартом кваліфікацію вчителя вчений описує через сукупність шести провідних компетентностей, зокрема: компетентність у сфері особистісних якостей; компетентність у сфері визначення цілей та завдань педагогічної діяльності; компетентність в мотивуванні учнів до навчальної діяльності; компетентність у розробленні програми діяльності та прийнятті педагогічних рішень; компетентність у забезпеченні інформаційної основи педагогічної діяльності; компетентність в організації педагогічної діяльності. Компетентність вчителя у сфері особистісних якостей В. Шадріков розкриває через три ключових показника: емпатійність і соціорефлексію, самоорганізацію, загальну культуру [561].

Ю. Бойчук [41] розуміє професійну компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій, що характеризує не тільки його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним оточенням. «Тому, – робить висновок дослідник, – професійна компетентність інтегрує професійні й особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок та

цілеспрямоване застосування у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі» [41, с. 41].

Отже, концепція дослідження формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки ґрунтується на таких провідних ідеях компетентнісної освітньої парадигми: 1) спрямованість освітнього процесу на формування професійної компетентності як інтегральної характеристики майбутнього фахівця, в якій виокремлено особистісну складову; 2) переорієнтація цільових завдань освітнього процесу зі «знанневих» на «результативні», представлені комплексом компетентностей майбутнього фахівця як інтегральним показником його професійної компетентності; 3) зміна традиційного навчання, націленого на засвоєння навчальної інформації, на особистісно-орієнтоване, спрямоване на перетворення майбутнього фахівця в суб'єкта власної діяльності, власного професійного становлення, оволодіння особистісно-професійними якостями, необхідними для продуктивної професійної діяльності; 4) пріоритетність особистісно-орієнтованого та практико-діяльнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Широкоаспектний формат компетентнісної освітньої парадигми дозволяє нам розглядати емоційний інтелект учителя музичного мистецтва як особистісну, професійно значущу, інтегральну якість, що є складовою в структурі базової характеристики вчителя – професійної компетентності. Формування цієї особистісно-професійної якості розглядається як мета і кінцевий результат спеціально організованої фахової підготовки емоційно-інтелектуального спрямування.

З'явившись у другій половині ХХ ст., як альтернатива авторитарної педагогіки, *гуманістична* парадигма визнана сучасною неокласичною методологією педагогіки, філософським підґрунтям якої є гуманізм – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність [185]. Гуманізм у вихованні І. Бех [34] розглядає як певну світоглядну позицію, яка в центр буття ставить людину, тому все в цьому світі

набуває значення смислу і цінності лише у зіставленні з нею, розміщується навколо неї як найвищої цінності. Побудова виховного процесу на засадах гуманізму вимагає розглядати його одночасно і як засіб, і як мету виховання.

Як зазначають Є. Бондаревська і С. Кульневич [44], педагогічний тезаурус в останні роки поповнився новими для традиційної науки поняттями, що засвідчують нову педагогічну реальність, ознаками якої стали гуманізація, інформатизація, полікультурність, комунікативність, безперервність тощо. Їх зміст, як напрямів оновлення системи освіти, конкретизується через поняття: особистісний розвиток, ціннісні та особистісні смисли, диференціація, індивідуалізація, полікультурний освітній простір, модель виховання тощо. Дослідження цієї нової педагогічної реальності як становлення гуманістичної освітньої парадигми, що проголошує головною цінністю людину, її суб'єктність й активність у самовизначенні, саморозвитку, самоствердженні потребує пошуку відповідних підходів і методів організації освітнього процесу.

У контексті гуманістичної парадигми В. Семиченко і В. Заслуженюк [461] окреслюють напрями формування майбутніх фахівців: 1) пріоритетність розвитку особистості, пошук індивідом свого місця в соціальній та професійній структурі суспільства. Заклад вищої освіти має створювати необхідні умови для актуалізації й підвищення індивідуального потенціалу кожного майбутнього вчителя, залучення його до загальнолюдських, національних цінностей, оволодіння нормами гуманістичної, високоморальної поведінки; 2) професіоналізація. Заклад вищої освіти має допомогти майбутньому фахівцю усвідомити сутність обраної професії, її мету, завдання, функції, можливі індивідуальні стратегії оволодіння професійними компетентностями, прийомами адаптації до змісту й структури майбутньої професійної діяльності, що постійно модернізується відповідно до вимог суспільства; 3) спеціалізація як оволодіння сучасними освітніми технологіями, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, умінь, навичок й здібностей. Заклад вищої освіти має забезпечити високий професійний та науковий рівень професійної підготовки з глибокими спеціалізаціями, що забезпечує реалізацію власних практичних можливостей для опанування структурними

елементами педагогічної діяльності.

З цих позицій дослідження проблеми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає націленість професійної підготовки на особистість студента як майбутнього фахівця, визнання його суб'єктності, індивідуальності; сприяння розвитку й удосконаленню його здібностей і духовних якостей: інтелектуальних, емоційних, загальнокультурних, соціальних, професійних; створення умов для самопізнання, самовираження, саморозвитку й самоствердження в різних видах навчальної діяльності; забезпечення рівноправної міжособистісної взаємодії у діалогічному спілкуванні викладача й студента. Підготовка майбутнього вчителя як гуманістично спрямованої особистості, з широкою світоглядною позицією, духовно багату, кордоцентричну, що володіє розвинутим емоційним інтелектом як здатністю «серцем відчувати дитину» (В. Сухомлинський), потребує упровадження у зміст освітнього процесу інноваційних технологій особистісно-професійного зростання. Організація фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах гуманістичної парадигми вимагає розглядати її одночасно і як мету, спрямовану на формування гуманістично-світоглядної позиції майбутнього вчителя, і як засіб формування його особистісно-професійної якості – емоційного інтелекту.

Культурологічна парадигма. Філософія стверджує, що за своєю суттю людина є істотою творчою, іманентною властивістю якої є одвічне прагнення до творення і вдосконалення існуючого, що проявляється в такому унікальному явищі як культура. Поняття «культура», що відображає багатогранність цього феномену, є надзвичайно широким за своїм змістом і не піддається однозначному формулюванню. Його походження від латинської «cultura» в перекладі означає «обробка», «догляд» і вказує на зв'язок із діяльністю людини. Якщо «natura» з латинської означає світ, створений природою, то «cultura» – світ, створений людиною як «результат її життєдіяльності, спрямованої на освоєння, пізнання і зміну навколишньої реальності та самої себе» [342, с. 372].

Досліджуючи процеси самореалізації особистості в інформаційно-освітньому просторі, М. Ватковська [53] наголошує, що в аспекті нового гуманістичного

мислення, освіта розуміється як розвиток людської культури, а не як набуття знань, умінь, навичок. Ця думка підтверджується багатьма вченими. Зокрема С. Сисоєва [474], розглядаючи генезису поняття «освіта», зауважує, що за останній час воно значно змінило свій зміст. Увійшовши у вітчизняний педагогічний лексикон у XVII ст., поняття «освіта» за півтора століття набуло якісно інших характеристик і сучасних контекстів. Сьогодні, поряд з багатьма іншими характеристиками, освіта розглядається і в більш широкому контексті культури, а саме як: збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей.

Глобальну мету сучасної освіти І. Зязюн [125] вбачає у формуванні не людини освіченої, а людини культурної, стрижнем якої є духовність, гуманність, здатність до самовизначення у світі культури, прагнення до самоствердження в усіх сферах життєдіяльності. Сутність та зміст культурологічної парадигми в освіті вчений розкриває у таких значеннях: 1) наповнення традиційної освіти культурологічно-аксіологічним змістом; 2) культурологічний характер середовища, яке має наповнювати культурними цінностями й смислами особистість; 3) формування загальної й професійної культури педагога.

Інтегральний прояв професіоналізму вчителя, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, підкреслює О. Дубасенюк [106; 107].

Загальна культура вчителя розглядається необхідним показником його професійної компетентності, який поєднує життєві установки й ціннісні орієнтації вчителя, його культуру мови й міжособистісних стосунків, культуру поведінки й зовнішнього вигляду, гуманну спрямованість особистості [561].

У мистецькій освіті культурологічна парадигма розглядається як методологічне підґрунтя і провідний стратегічний напрям модернізації її змісту [516]. В. Тушевою [517] окреслено потенційні зміни у змісті мистецької освіти в контексті культурологічної парадигми. На нормативному рівні дослідниця виокремлює вимоги до змістового компоненту мистецької освіти як «культуромісткого» і

«культуротворчого», що орієнтує на пошук нових смислів і значень у мистецькій освіті; процесуального компоненту, що відрізняється цілісністю та інтегративною взаємодією усіх компонентів освітнього процесу, побудованому на принципах діалогу, довіри, взаємоповаги, врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців як суб'єктів професійної підготовки; забезпеченням освітньо-виховного простору як полікультурного, гуманістичного середовища з домінуванням інноваційних, людиновимірних, ціннісно орієнтованих освітніх технологій.

Отже, у світлі культурологічної парадигми емоційний інтелект як «культурний інтелект» [15] майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається складовою його загальної й професійної культури, головними показниками якої є духовно багатий внутрішній світ, сповнений ціннісно-особистісними смислами й значеннями у сфері життя, мистецтва, професійної діяльності, що регулюють життєдіяльність, взаємовідносини з оточуючим світом, піднімають на якісно вищий рівень усвідомлення світу і себе в ньому. Як складова культурологічної підготовки, емоційний інтелект забезпечує високий рівень не лише професійного становлення майбутнього вчителя, а й особистісного розвитку: інтелектуальної й емоційно-ціннісної сфери, культури мислення, культури почуттів, культури поведінки та міжособистісного спілкування.

Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі культурологічної, фахової підготовки має ґрунтуватися на збагаченні її культурно-історичними знаннями, культурно-мистецькою спадщиною людства як відображення духовного, емоційно-інтелектуального досвіду, фундаментальних, загальнолюдських й національних цінностей і сенсів світової й національної культури, а засоби педагогічного впливу мають спрямовуватись на розвиток суб'єктності майбутнього вчителя, здатного до самопізнання й самовизначення власного «Я» у світі культурно-духовних цінностей. Учитель музичного мистецтва покликаний формувати музичну культуру учнів як невід'ємну частину їхньої загальної духовної культури, що визначено сучасною музичною педагогікою метою масового музичного виховання дітей та учнівської молоді [249; 250].

Міждисциплінарний підхід. На сучасному, постнекласичному етапі розвитку

науки, як стверджують науковці [283; 318], простежується еволюція наукової картини світу і категоріального апарату, що його відображає. Серед новацій методологічного рівня називається зміна специфіки дослідження та зростання ролі міждисциплінарних, комплексних програм у дослідженні відкритих, складних, людиновимірних систем. Методологія міждисциплінарних наукових досліджень дістала філософське обґрунтування в працях В. Кудрявцева, В. Огнев'юка, С.Сисоєвої, К. Яресько та ін. Філософською основою міждисциплінарного підходу вважається філософський принцип всезагального взаємозв'язку, сутність якого в тому, що «у світі все пов'язано з усім» [301, с. 25]. Виокремлюючи серед функцій методології в якості найважливіших координуючу, інтегруючу та евристичну, А. Конверський [301] розкриває сутність філософського принципу всезагального взаємозв'язку: предмети можуть бути сполучені між собою будь-яким чином: безпосередньо або опосередковано, випадково, внутрішньо або зовнішньо, за змістом або формою, причиною або функціонально. Аби уникнути однобічності у вивченні об'єкта, наголошує вчений, необхідно врахувати всі суттєві аспекти й зв'язки предмета дослідження. Урахування цього принципу дозволяє уникнути таких крайнощів, як софістика, що ґрунтується на висвітлюванні якоїсь окремої властивості предмета незалежно від її суттєвості, та еkleктика, яка ґрунтується на об'єднанні багатьох різнорідних, внутрішньо не пов'язаних між собою характеристик предмета.

Визначаючи пріоритети науки і освіти у XXI ст., В. Огнев'юк констатує, що на відміну від класичної науки і освіти, що розвивались за дисциплінарним принципом, коли, маючи своє місце в системі, наукові дисципліни, як правило, існували ізольовано, «не припускаючи вторгнення до сфери одна одної» [279, с. 217], прикметною ознакою часу є зміна диференціації наукових знань, що поступово відходить в історичне минуле, поступаючись міжпредметності та інтегрованості. Об'єднання наукової інформації різних наукових сфер, на переконання вченого, створює передумову для поглиблення наукового знання, відкриття нових закономірностей і явищ, для глибшого усвідомлення взаємозалежностей, що існують в природі та в суспільстві.

На думку К. Яресько [594], упродовж другої половини ХХ ст. почався процес поступового зростання рівня теоретичного педагогічного знання, про що свідчить широке використання в педагогічній науці методів абстрагування, ідеалізації, моделювання, здійснення зв'язків з філософією, психологією, математикою, кібернетикою тощо. Перспективне завдання педагогіки дослідниця вбачає у досягненні методологічної єдності з іншими науками, що дає можливість пояснювати реальні факти процесів навчання та виховання.

На значенні міждисциплінарного підходу в педагогічних дослідженнях наголошує і З. Курлянд [318], яка вважає, що кожне педагогічне явище чи процес у сучасних умовах розвитку науки мають досліджувати спільно і в комплексі педагоги, філософи, психологи, соціологи, економісти та інші при вирішальній ролі педагогічної науки. Без використання всього комплексу наук про суспільство педагогічна наука, підкреслює вона, не в змозі вирішувати конкретні соціокультурні, виховні та дидактичні проблеми, тому взаємодія педагогіки з усіма суспільними науками, за переконанням дослідниці, є явищем природним і необхідним.

На необхідності врахування трансформацій освітнього процесу відповідно до цивілізаційних перетворень наголошує С. Сисоєва [470; 471]. Дослідження у дисциплінарних межах педагогіки проблем функціонування навчальних закладів і освітніх установ в умовах ринку, що потребує фахівців нової генерації, стикаються зі значними утрудненнями, які не можна подолати, застосовуючи виключно методологію педагогіки. «Освітні явища й процеси, що відображають інтегрування різних галузей науки у формуванні нового знання про освіту, взаємодію сфери освіти з іншими сферами суспільства, можуть бути дослідженні виключно у межах між- та мультидисциплінарного підходів» – робить висновок С. Сисоєва [471, с. 27]. Дослідження, що проводяться у рамках однієї науки обмежені її об'єктом і предметом, методологією, методами та методиками. Поділення, зокрема, педагогічної наукової галузі на окремі напрями, значна частка суб'єктивізму у дослідженнях, утруднюють отримання холистичного результату. Науковець акцентує на тому, що глобалізаційні та інтеграційні процеси у світі, становлення та

розвиток інформаційного простору, тотальна інформатизація всіх сфер суспільства значною мірою вплинули на формування нового наукового знання, взаємодію різних галузей науки. Необхідною умовою подолання складних і масштабних проблем сучасного світу, підкреслює С. Сисоєва, є інтегрування зусиль фахівців різних наукових галузей у їх вирішенні і розширення меж дисциплінарних досліджень. Сучасною педагогічною наукою освіта усвідомлюється як складний, багатозначний, системно-цілісний, суспільний феномен, інтегрований за своєю сутністю. Задля вирішення проблем системного його функціонування і розвитку, наголошує науковець [471], потрібно подолати обмеження традиційного дисциплінарного мислення і повною мірою використовувати можливості міждисциплінарної методології. Міждисциплінарні дослідження С. Сисоєва визначає як такі, що передбачають взаємодію різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта складної реальності. Основними ознаками міждисциплінарних досліджень виокремлені [470; 471]: поєднання різних галузей наукового знання; використання методології та мови більш, ніж однієї дисципліни; аналіз та інтерпретація результатів з позиції «провідної» дисципліни. Міждисциплінарні дослідження забезпечують інтеграцію інформації, фактів, методів, наукових концепцій, теорій з метою отримання нового, цілісного когерентного знання про реальне явище. Методами, що забезпечують міждисциплінарний підхід у науковому дослідженні є: загальнонаукові (філософські), конкретнонаукові (спеціальні для конкретної науки).

З урахуванням провідного критерію, за яким класифікуються основні підходи до проведення наукових досліджень, а саме «міра повноти пізнання навколишнього світу», С. Сисоєва [470; 471], узагальнюючи напрацювання вчених, виокремлює: дисциплінарний, міждисциплінарний, мультидисциплінарний та трансдисциплінарний підходи та розмежовує міждисциплінарність за видами (вузька і широка) та типами (м'яка та жорстка). Вузька міждисциплінарність передбачає інтегрування близьких за методологією дисциплін, широка – інтегрування методів (концепцій, теорій тощо), які мають між собою незначну сумісність. Типи міждисциплінарності різняться між собою реалізацією «широкої»

міждисциплінарності, що вказує на їх «жорсткий» тип, та «м'який» тип у разі реалізації «вузької» міждисциплінарності. Дослідниця вважає, що саме «тип міждисциплінарності» («жорсткий» або «м'який») варто розглядати як критерій розмежування педагогічних досліджень. Для педагогічних досліджень, на її думку, більш характерним є м'який тип міждисциплінарності, оскільки вони вимагають інтеграції близьких за методологіями дисциплін, тобто «вузької» міждисциплінарності.

Проведений аналіз теоретичних підходів до розуміння сутності, змісту та структури емоційного інтелекту, дає підставу вважати, що комплексний і багатоаспектний характер цього феномену засвідчує його міждисциплінарний статус і загальнонауковий характер дослідження.

З позиції м'якого типу міждисциплінарності як інтеграції філософської, загальнонаукової та конкретнонаукової методології, зокрема, методології психології, соціології та педагогіки розглядаємо феномен емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. Застосування таких загальних форм наукового пізнання як ідея, проблема, гіпотеза, концепція, теорія у взаємозв'язку з методом історико-філософського аналізу дозволило у хронологічній послідовності простежити зародження і розвиток самої ідеї емоційного інтелекту, з'ясувати її сутність в онтологічному та гносеологічному вимірах.

Емоційний інтелект у вимірах психологічного аналізу дозволив встановити його психологічну природу як складного психічного утворення, науковий статус якого визначається як новий і специфічний вид когнітивних здібностей, що ґрунтуються на єдності когнітивно-афективних процесів людської психіки. Як психічне утворення емоційний інтелект має значний вплив на особистісну та професійну успішність людини, її адаптацію в соціумі.

Осмислення емоційного інтелекту як соціального феномену дозволило встановити його належність до структури соціального інтелекту, характерною ознакою якого є соціально-комунікативна спрямованість, що впливає на ефективність соціальної взаємодії та міжособистісної комунікації.

Застосування загальнонаукового методу порівняльного аналізу наукових

поглядів щодо розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя дозволило констатувати, що цей феномен в останні роки набуває особливої актуальності й поширення у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Його розглядають як детермінанту професійної успішності вчителя; чинник попередження синдрому «професійного вигорання»; психологічну складову в структурі творчого потенціалу вчителя; інтегровану характеристику його емоційної сфери; особистісний емоційний ресурс; елемент психологічної культури вчителя, пов'язаний з його емоційною грамотністю; фактор продуктивності професійної діяльності вчителя, його акмеологічного зростання; необхідна складова професії типу «людина – людина» тощо.

Дослідження феномену емоційного інтелекту з позиції міждисциплінарності дозволило виявити його сутнісний зміст у філософському, історичному, релігієзнавчому, психологічному, соціальному та педагогічному аспектах, що, в свою чергу, забезпечило всебічну його характеристику як соціального та особистісно-індивідуального феномену.

Системний підхід з другої половини ХХ ст. визнаний найбільш вагомим напрямом загальнофілософської наукової методології, що відіграє роль світоглядної парадигми, яка позначається на «відображенні, поясненні та перетворенні дійсності» [495, с. 310]. Цим підходом передбачено, що будь-який об'єкт дійсності може бути представлений як відносно самостійна система, що має певну будову і свої закони функціонування та розвитку. Дослідження будь-якого предмету пізнання як системного утворення обов'язково пов'язано з виділенням в ньому базових ознак, характерних для будь-якої системи взагалі, серед яких [588]: компоненти, множинність компонентів, зв'язок, взаємодія, система, підсистема, системоутворювальні, закономірні зв'язки, організація, структура, цілісність, ієрархічність, емерджентність. Застосування системного підходу у психології [202] призвело до розуміння людини найскладнішою із відомих науці систем, одночасна належність якої на перетині інших складних систем (біологічних, фізіологічних, фізичних, соціальних) утворює її світ, спосіб існування як полісистемний [202].

Оскільки психічне, як одна із форм матерії, є системою, що характеризується цілісністю та інтегральністю, найбільш надійною стратегією вивчення психіки людини, вважає Б. Ломов [202], є підхід, що надає змогу вивчати її як систему: єдину, цілісну, але разом з тим і структуровану. Коли досліджуване явище розглядається як певна система, то головне завдання полягає в тому, щоб виявити складові цього явища і спосіб їх організації. Реалізація системного підходу передбачає упорядкування досліджуваних явищ у таких зв'язках, які розкривають їх суттєві відносини і глибокі основи, завдання дослідження – їх зрозуміти [202]. Системні якості людини, як підкреслює Б. Ломов, є одночасно і інтегральними якостями, які недоступні прямому спостереженню і можуть бути виявлені лише шляхом наукового аналізу тих систем, яким належить людина і закономірностям яких підпорядковується її поведінка [202]. Саме до таких системних якостей належить емоційний інтелект людини.

Науковими дослідженнями доведено системно-цілісну природу педагогічних явищ і процесів, що обумовлено широким застосуванням системного підходу як методологічного напрямку досліджень педагогічних явищ. На думку С. Гончаренка, системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [77].

С. Сисоєва і Т. Кристопчук [477] підкреслюють, що багатогранність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціально-педагогічного процесу визначає необхідність його системного вивчення, що передбачає розгляд об'єкту дослідження як системи: виявлення певної множини її елементів, встановлення класифікації і впорядкування зв'язків між цими елементами, виділення з множини зв'язків системотвірних, тобто тих, що забезпечують поєднання різних елементів у систему. Відповідно до системного підходу специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. «Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень» [477, с. 70].

Таким чином, системний підхід у дослідженні формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє: системно вивчити феномен емоційного інтелекту, розкрити його сутність з позиції системної будови, її функціонування та розвитку; розглянути феномен емоційного інтелекту як цілісність в його філософсько-антропологічному та психолого-педагогічному аспектах; як системну якість, упорядковану множинністю компонентів, пов'язаних між собою суттєвими і закономірними зв'язками, що утворюють ціле, і властивості якої відрізняються емерджентністю по відношенню до властивостей компонентів, що її складають; обґрунтувати емоційний інтелект як особистісне, інтегроване утворення, що складається із взаємопов'язаних, ієрархічно підпорядкованих компонентів як підсистем нижчого порядку і одночасно представити емоційний інтелект підсистемою, що входить елементом у систему більш високого порядку; усвідомити значущість емоційного інтелекту як інтегральної, особистісно-професійної якості вчителя і необхідність її цілеспрямованого і системного формування у процесі фахової підготовки в університеті; розуміти процес формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва як педагогічну систему, усі компоненти якої взаємопов'язані й підпорядковані загальній меті.

Отже, концепція дослідження формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на поліпарадигмальному, міждисциплінарному та системному підходах як теоретико-методологічному підґрунті, що дозволяє дослідити обрану проблему поглиблено й різнобічно. Формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки вимагає відповідного проєктування змісту такої підготовки, її організаційно-методичних засад, навчально-методичного забезпечення, що в комплексі забезпечуватиме сформованість емоційного інтелекту як чинника індивідуально-особистісного розвитку та професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, що сприятиме успішній і продуктивній професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

Здійснений історико-філософський аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект» показав, що його витoki сягають доісторичних часів і впродовж всієї історії людства пов'язувались з ідеєю співвідношення почуттів й розуму як пізнавальних здібностей людини, що знайшло відображення в міфології, релігії, філософії, мистецтві. Маючи наскрізний, історично зумовлений характер, ідея співвідношення розуму і почуттів набувала різного філософського осмислення і, починаючи з поглядів Сократа, Платона, Аристотеля, сформувалась у багатовікову західноєвропейську традицію звеличування людського розуму над почуттями, утвердження пріоритету «раціоналізованого світогляду».

Встановлено, що давню традицію співвідношення емоційного й раціонального як пізнавальних здібностей людини має і в історії української культури та її складових (релігії, філософії, науці, мистецтві), які розвивались на ґрунті самобутнього й унікального світоглядного концепту – українського кордоцентризму, «філософії серця». Кордоцентричні особливості української ментальності визнані основою сучасної філософсько-світоглядної парадигми соціального устрою – людиноцентризму та її концептів – дитиноцентризм, студентоцентризм.

У розділі проаналізовано історію світового та українського музичного мистецтва в емоційно-інтелектуальному дискурсі: від культури первісного суспільства, Стародавнього світу, доби Середньовіччя до культури епохи Відродження, Нового часу, Просвітництва, доби класицизму, романтизму, сучасності. Показано, що еволюційний розвиток світового й національного музичного мистецтва є процесом складного, діалектичного взаємозв'язку емоційного й раціонального, який характеризується соціально-історичною зумовленістю, панівним філософським світоглядом історичної епохи, змінювальністю мистецьких пріоритетів. Вся історія розвитку національного музичного мистецтва пов'язана з українським кордоцентризмом як самобутнім філософським світоглядом українського народу,

що відбиває його ментальність й національну свідомість. Саме ця риса української ментальності визначає домінування в українській музиці психологічного, емоційного-чуттєвого начала.

У розділі розкрита сутність та зміст поняття «емоційний інтелект», яке вперше згадується у 1964 р. у працях американських учених М. Белдока (M. Beldoch) і Б. Лойнера (B. Loynes). У науковий тезаурус психологічної теорії поняття «емоційний інтелект» було введено у 90-і роки ХХ століття американськими вченими Дж. Майером (J. Mayer), П. Селовеєм (P. Salovey). Науковими працями американських й ізраїльських учених Дж. Майера (J. Mayer), П. Селовея (P. Salovey), Д. Карузо (D. Caruso), Д. Гоулмана (D. Goleman), Г. Гарднера (H. Gardner), Р. Бар-Она (R. Bar-On) створена теорія емоційного інтелекту з провідною ідеєю «привносити розум в емоції».

Показана періодизація розвитку поняття «емоційний інтелект», встановлена західною психологічною наукою: 1900-1969 рр. – етап відносно відокремленого дослідження емоцій та інтелекту; 1970-1989 рр. – етап дослідження взаємозв'язку та взаємного впливу когнітивних і емоційних процесів; 1990-1993 рр. – етап визнання емоційного інтелекту предметом психологічних досліджень; 1994-1997 рр. – етап популяризації феномену емоційного інтелекту; 1998 р. до теперішнього часу – етап концептуалізації емоційного інтелекту.

Встановлено, що актуальність й значущість проблеми емоційного інтелекту як особистісної якості у науковому просторі визнається в таких аспектах: теоретичному, соціальному, педагогічному й професійному.

У розділі обґрунтовано концепцію дослідження формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, яка ґрунтується на поліпарадигмальному, міждисциплінарному та системному методологічних підходах. Поліпарадигмальний підхід передбачає комплексне використання провідних ідей таких освітніх парадигм як: когнітивно-інформаційної, компетентнісної, гуманістичної, культурологічної.

Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [355]; [359]; [371]; [374]; [375]; [380]; [392]; [402]; [408]; [411]; [414]; [415]; [418]; [419]; [425]; [428]; [628]; [629].

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі проаналізовано проблему формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічній теорії; сучасний стан формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті; охарактеризовано зарубіжний досвід формування емоційного інтелекту вчителя.

2.1. Проблема формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у педагогічній теорії

Кадрова забезпеченість сучасної української школи, готовність вчителя до практичного втілення її засадничих принципів зумовлює особливий інтерес науковців до проблеми емоційного інтелекту вчителя. Актуальність формування емоційного інтелекту як особистісної, професійно значущої якості вчителя пов'язується, по-перше, з проблемою внутрішнього світу людини як ключовою у розв'язанні глобальної кризи сучасної цивілізації [455]; по-друге, з індивідуальними, внутрішньо особистісними, професійно значущими якостями, які характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову спроможність особистості у досягненні успіху в професійній діяльності, забезпечують високий рівень її продуктивності і затребувані передусім соціономічними професіями типу «людина-людина», зокрема, і педагогічною [270].

Варто зазначити, що за матеріалами Всесвітнього економічного форуму (Давос, 2016) емоційний інтелект визнаний однією із найбільш затребуваних професійних якостей, необхідних всім працюючим для ефективного опанування діяльності та конкурентоспроможності у XXI столітті [593]. Експерти з управління людськими ресурсами наголошують, що професіоналізм фахівця в сучасних ринкових умовах праці оцінюється дещо за іншими критеріями, ніж за тими, що були характерні для

попередніх часів. В умовах нестабільності, динамічності і змінюваності усіх сфер суспільного життя володінням академічними знаннями й розвинутим інтелектом є недостатнім для досягнення успішності у професійному, кар'єрному зростанні, конкурентоздатності. У глобалізованому і мінливому світі більшої ваги й значення набувають такі індивідуальні, особистісно-професійні якості як: здатність швидко адаптуватися до соціального оточення, розумно проявляти і керувати власними емоціями, якими супроводжується будь-яка життєва ситуація і міжособистісна взаємодія, уміння налагоджувати міжособистісну комунікацію й активно співпрацювати з іншими, розуміючи їхній психоемоційний стан, мотиви поведінки, прогнозуючи і скеровуючи їх на продуктивне вирішення практичних завдань. Володіння комплексом таких професійних умінь, що вказують на конструктивну взаємодію когнітивної й емоційної сфер людської психіки, на переконання розробників теорії емоційного інтелекту американських вчених [597; 599; 602; 607; 633] забезпечує людині успішність у різних сферах життєдіяльності, зокрема, у професійній.

Для освітньої практики вагоме значення має висновок учених [270] про генетичну зумовленість традиційного інтелекту, який мало піддається розвитку, тоді як розвиток емоційного інтелекту можливий у будь-якому віці протягом життя. Емоційний інтелект як особистісно-професійна характеристика фахівця досліджується переважно науковими галузями гуманітарного профілю: психологією, соціологією, педагогікою, юриспруденцією, медициною, лінгвістикою тощо. Також вона є предметом досліджень бізнес-сфери, управлінської діяльності, воєнної справи тощо. Досліджуючи різні аспекти цього феномену, вчені наголошують, що особливості його вияву у фахівців різних спеціальностей залежать від специфіки та змісту їх професійної діяльності.

Так, у наукових дослідженнях емоційний інтелект інтерпретується як: чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (С. Дерев'янко) [94]; показник професіоналізму спеціаліста-медика (В. Неволіна) [258]; професійно значуща якість фахівця-психолога (М. Журавльова, І. Мещерякова) [115; 237]; чинник професійного становлення майбутніх фахівців

соціономічних професій (Ю. Бреус) [47]; чинник ефективності управлінської професійної діяльності (А. Марченко) [219]; показник ефективності управління нематеріальними активами компаній (Л. Полянова) [336]; компонент психологічної культури курсантів воєнних вузів (С. Щербаков) [582]; життєвий ресурс у дорослих (Т. Кісельова) [145]; складова соціальної обдарованості (О. Науменко) [254]; чинник запобігання інформаційного стресу (С. Бойко) [40]; показник психологічної готовності майбутніх фахівців управління повітряним рухом (Т. Хілл) [540]; особистісний ресурс успішності життєдіяльності людини (А. Четверик-Бурчак) [557]; інтегральна особистісна властивість, зумовлена єдністю стресозахисною та адаптивною функціями (Н. Коврига) [153]; соціальна здібність особистості (О. Власова) [62] тощо.

Варто наголосити, що у лексиконі української педагогіки термін «емоційний інтелект» не є новим, оскільки ним послуговуються вчені та розробники нормативно-правової бази Концепції «Нова українська школа». У цьому документі емоційний інтелект використовується у значенні наскрізного, необхідного для успішної самореалізації особистісного утворення [265; 266].

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив обмежену кількість у науковому доробку українських вчених спеціальних досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців освітянської сфери, спрямованої на формування їх емоційного інтелекту. Особливості такої підготовки розкрито у працях зарубіжних вчених. Так, за визначенням В. Біблера, педагогічний процес є «нескінченно можливою реальністю» [35], що складається із виникнення все нових і часто непередбачуваних ситуацій з невизначеними шляхами їх розв'язання, що вимагає від вчителя підвищеного емоційного реагування, емоційної самовіддачі, значного емоційного навантаження.

Проблема емоційної регуляції є однією із найважливіших і актуальніших для особистісного і професійного розвитку сучасного вчителя, підкреслює І. Андреева [13; 16; 17]. Вона пов'язана з феноменом емоційного інтелекту, концептуальне поле якого утворене семантично близькими поняттями: емоційні здібності, емоційна креативність, емоційна зрілість, емоційне мислення, емоційна компетентність,

емоційна культура. Дослідниця не вважає ці поняття тотожними і, диференціюючи зміст кожного з них, наголошує, що професія вчителя пов'язана із значними психоемоційними навантаженнями, а тому потенційно містить в собі небезпеку емоційного й розумового виснаження, наслідками якого можуть бути професійні стреси, синдром «професійного вигорання», який в сучасних умовах часто називають «хворобою цивілізації». Тому проблему емоційної саморегуляції вона розглядає однією із найважливіших у професійно-особистісному становленні вчителя, а поняття емоційного інтелекту вчителя пов'язує передусім з поняттями емоційної грамотності, емоційної компетентності як необхідних складових психологічної культури вчителя. Центральними компонентами, що забезпечують успішну педагогічну взаємодію, дослідниця [13; 16] вважає вміння управляти власними емоціями, почуттями і розуміти емоції оточуючих.

Важливою є думка І. Андрєєвої щодо розуміння здібностей в контексті емоційного інтелекту. Уявлення зарубіжних психологів щодо здібностей і розуміння їхньої сутності в структурі емоційного інтелекту, на думку дослідниці, не співпадають із розумінням цього психологічного терміну вітчизняною наукою як індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої, і визначають успішність виконання діяльності. Це «класичне» визначення належить вченому-психологу Б. Теплову [505]. На думку І. Андрєєвої, здібності, що характеризують феномен емоційного інтелекту, розглядаються західними дослідниками скоріше як потенційні можливості, ніж індивідуально-психологічні особливості. Розуміння здібностей як можливостей, підкреслює дослідниця, є характерним і для сучасної психології. «Здібності кваліфікують особистість як суб'єкта діяльності: належачи особистості, здібність звичайно зберігається за особистістю як потенція і в той час, коли вона не діє» [447, с. 705]. Виходячи з цього дослідниця робить висновок, що здібності містять певний прихований особистісний потенціал, який існує до включення особистості у діяльність і може проявитися за певних умов. Емоційні здібності представляють собою можливості людини розуміти емоції і управляти ними [18].

У дослідженні А. Ларіної [191] емоційний інтелект вчителя інтерпретується як структуроутворювальний компонент професійної культури. Наголошуючи на значенні діалогової взаємодії в навчальному процесі, без якої навчання взагалі неможливе, дослідниця звертає увагу на те, що під час спілкування суб'єктів навчального процесу відбувається особистісна взаємодія, яка обов'язково має певне емоційне забарвлення, тим самим впливаючи на формування особистісних психічних новоутворень учнів. А відтак, робить висновок А. Ларіна [191], навчальний діалог – це і робота з інформацією і обмін емоціями. Отримуючи зворотній зв'язок, переконана дослідниця, вчитель повинен уміти адекватно інтерпретувати емоційні переживання учня, а це можливо за умови володіння вчителем належним рівнем розвитку емоційного інтелекту.

М. Манойлова [213; 214] є автором акмеологічної концепції емоційного інтелекту, сутність якої у розумінні емоційного інтелекту чинником продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який опосередковує її гуманістичну спрямованість, сприяє реалізації індивідуального підходу у розвитку особистості тощо. Авторка визначає цей феномен як здатність людини до усвідомлення, прийняття і регуляції емоційних станів і почуттів як інших людей, так і власних. У структурі емоційного інтелекту вона виокремлює два аспекти: внутрішньо особистісний та міжособистісний (соціальний) [213]. Піддаючи критиці існуючі форми академічної, професійної підготовки майбутніх учителів за відсутність спеціально організованого формування емоційно-комунікативних і регулятивних здібностей, що утворюють їх емоційний інтелект, дослідниця розробила комплексну програму формування емоційного інтелекту студентів педагогічних навчальних закладів, до якої входять : авторські методики акмедіагностування емоційного інтелекту, методи акмеекспертизи, тести для самомоніторингу, комплекс акмевправ на розвиток емоційного інтелекту майбутнього вчителя. Дослідниця наголошує на необхідності використовувати комплексну програму розвитку емоційного інтелекту для підвищення професійної майстерності вчителів шкіл під час перепідготовки [212; 213; 214].

О. Почтарьова [339] розглядає емоційний інтелект як показник емоційної складової професійної компетентності вчителя і як складову його неперервної

освіти. Посилаючись на вчених-психологів, дослідниця підкреслює, що при відсутності гармонійного балансування між розумом і почуттями, когнітивними та емоційними процесами людської психіки, з'являються суттєві особистісні деформації у вигляді таких станів як невпевненість в собі, постійне напруження і тривога, депресія, розчарування, незадоволеність тощо. Вона виділяє творчість як один із найбільш складних і важливих конструктів професійної діяльності вчителя, який тісно пов'язаний із емоційним інтелектом, оскільки передбачає складний синтез усіх психічних сфер особистості вчителя (пізнавальної, емоційної, вольової, мотиваційної). На думку дослідниці, однією із творчих здібностей вчителя є інтегративна здібність мислити педагогічно. Ефективність професійної діяльності вчителя, підкреслює вона, залежить не тільки і не стільки від знань і навичок, скільки від здібностей використовувати дану в педагогічній ситуації інформацію у різний спосіб і в швидкому темпі. Розвиток емоційного інтелекту вчителя в процесі неперервної освіти має значний ресурс за рахунок інтеграції власного досвіду та опанування нових професійних відносин [339, с.78].

Подібну думку висловлюють О. Савенков і Л. Нарікбаєва, зазначаючи, що емоційний інтелект, так само як і академічний і соціальний, має визначальний вплив на досягнення успіху особистості як у повсякденному житті, так й у сфері професійної діяльності [452].

Детермінантою високого рівня професіоналізму вчителя є багатство його емоційного життя, власний емоційний ресурс, який має використовуватись вчителем творчо. Ця думка є домінуючою в концепції М. Голубєвої [74], яка використовує поняття емоційної креативності вчителя у значенні інтегрованої характеристики його емоційної сфери, що забезпечує продуктивно-творчий характер професійно-педагогічної діяльності та попереджає синдром психоемоційного вигорання. Емоційна креативність вчителя, як поняття, що інтегрує його емоційні, інтелектуальні, вольові, мотиваційні, духовно-моральні якості, на думку дослідниці, є, по-перше, певною передумовою успішного і творчого вирішення професійних завдань, а, по-друге, конкретизує зміст поняття емоційний інтелект вчителя в його особистісно-творчому аспекті. Емоційна креативність вчителя характеризується, за М. Голубєвою [74],

здатністю оригінально, нестандартно проявляти в різних аспектах професійної діяльності власний емоційний ресурс, емоційно-комунікативні здібності: емпатію, комунікативну толерантність, такт, альтруїзм, створення позитивного емоційного фону у спілкуванні з іншими, подолання негативних емоційно-комунікативних установок тощо.

Одним із розробників теорії емоційного інтелекту Д. Гоулманом [80] запропонована змішана модель цього феномену, що об'єднує когнітивні здібності та особистісні характеристики. Розробляючи і обґрунтовуючи його загальну структуру, вчений наголошує, що вона має свої відмінності у різних категорій людей. Зокрема в структурі емоційного інтелекту вчителя вчений виокремлює такі складові: розуміння власних емоцій (розпізнавання власних емоцій, розуміння їх джерела, усвідомлення різниці між почуттями і діями); контроль власних емоцій (терпимість, управління гнівом, запобігання приниженням, проявам нестриманості; наявність позитивних почуттів по відношенню до себе, школи, сім'ї; подолання тривожності); самомотивація (відповідальність, зосередженість на професійних завданнях, неімпульсивна поведінка тощо); розуміння емоцій інших (емпатія, розуміння перспективи інших, уміння слухати); соціальні уміння (розуміння інших і взаємовідносин з ними, компетентне вирішення конфліктних ситуацій, вирішення міжособистісних проблем, компетентна комунікація, здатність бути популярним, відкритим, дружнім тощо).

Як когнітивно-особистісне утворення, що виступає запорукою успішної професійної діяльності майбутнього педагога, розглядає емоційний інтелект український науковець Н. Петрова [322]. Дослідниця наголошує, що емоційність є важливою характеристикою вчителя, оскільки його професійна діяльність пов'язана з емоційними взаємовідносинами між суб'єктами освітнього процесу. Ці взаємовідносини супроводжуються значними емоційними навантаженнями, стресогенними ситуаціями, емоційним напруженням тощо. Ґрунтуючись на результатах дослідження, Н. Петрова наголошує, що відсутність конструктивної взаємодії між когнітивною й емоційною сферами свідомості, засвідчує певні особистісні деформації у вигляді невпевненості в собі, неадекватної самооцінки,

тривожності, стереотипу у міжособистісному спілкуванні тощо. Тому важливою детермінантою професійного й особистісного саморозвитку вчителя, підкреслює дослідниця, виступає емоційний інтелект як інтегральна особистісна характеристика, що проявляється у емоційній освіченості вчителя, умінні розумно корегувати емоції, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісному спілкуванні, спрямовувати емоційні переживання у конструктивне русло, долати психоемоційні спалахи. Саме такі передумови сприятимуть досягненню професійного успіху вчителя [322].

Отже, аналіз існуючих концептуальних підходів до розуміння емоційного інтелекту вчителя, його компонентного складу та специфічних форм прояву, дозволяє констатувати різноаспектний характер його досліджень і полісемантичне значення, пов'язане з трактуванням цього феномену як: особистісно-професійної, інтегральної якості, що є складовою професійної культури вчителя й забезпечує успішність у професійній діяльності; чинника емоційної саморегуляції у педагогічній взаємодії; особистісного ресурсу подолання синдрому «професійного вигорання»; особистісного потенціалу, який за певних умов може трансформуватись із потенційних можливостей в реалізовані; складової післядипломної професійної неперервної освіти; чинника акмеологічного розвитку вчителя, що зумовлює продуктивність його професійної діяльності у напрямку гуманізації шкільної освіти. Виявляючи різні погляди на зміст, структуру та функціональне призначення емоційного інтелекту вчителя, вчені одностайні в думці щодо необхідності його формування як особистісно-професійної якості вчителів різних спеціальностей, що відповідає вимогам педагогічної професії, її гуманістичній сутності. Серед них: усвідомленість власних емоційних реакцій і самоконтроль над ними; самомотивація на досягнення успіху; оптимізм і позитивне ставлення до оточуючих з розумінням їхнього психоемоційного стану; емпатія; вміння використовувати отриману емоційну «інформацію» для прийняття правильного й конструктивного рішення, уникаючи конфліктів та стресових ситуацій, досягаючи оптимального та успішного вирішення професійних завдань та індивідуально-особистісного розвитку.

Аналіз наукових напрацювань українських вчених у сфері музично-

педагогічної освіти дозволяє констатувати, що, не використовуючи термін «емоційний інтелект», акцентується на значущості тих особистісно-професійних якостей вчителя, які найбільшою мірою співвідносяться з емоційним інтелектом і впливають на формування професійної компетентності.

Так, розглядаючи шляхи модернізації вищої мистецької освіти як духовно-світоглядної проблеми, О. Олексюк критично ставиться до позиції деяких науковців, які описуючи мистецьку компетентність вчителя музичного мистецтва, концентруються навколо ідеї посилення її практичного характеру. Вказуючи на нові вимоги до якості мистецької освіти, пов'язані з глибокими перетвореннями в суспільстві, що «стрімко рухається до антропоцентризму» [285, с. 344], дослідниця акцентує на характерних змінах щодо поглядів на людину, її формування й розвиток. «Фокус пізнання, – наголошує вона, – зміщується із соціальних структур на людську індивідуальність, на суб'єктність» [285, с. 344]. Грунтуючись на ідеях Б. Бім-Бада, О. Олексюк стверджує, що нову постнекласичну мистецьку педагогіку необхідно вибудовувати на основі аксіом, сформульованих на пріоритетах унікальності й амбівалентності особистості як цілісності, духовності і суб'єктності якої залежать від інтеграції емоційної, інтелектуальної, мотиваційної, когнітивної та інших сфер [285].

Вищу мистецьку освіту О. Олексюк [287] розглядає як важливий чинник впливу на сучасну культурну політику, підкреслюючи її потенційні можливості у підготовці фахівців мистецького профілю за умови спрямованості освітнього процесу, його навчально-методичного забезпечення на вирішення завдань модернізації освіти та підвищення ролі культури в розвитку суспільства. У навчальному процесі мистецьких навчальних закладів науковець виокремлює і акцентує на значенні механізму герменевтичного розуміння мистецького твору як його інтерпретації в єдності афективних та гностичних характеристик, виявлення в ньому особистісного смислу, що входить у духовний, життєвий досвід суб'єкта. Звернення до духовного досвіду викладача й студента в контексті розуміння текстів культури, осягнення їхніх смислів можливе, на думку науковця, за умови діалогічної взаємодії, коли робота над текстом і для викладача і для студента стає формою співбуття, «що упорядковує ланцюгову

реакцію розуму і серця. Саме в цьому разі з нею і студент, і викладач набувають нового досвіду розуміння, який наповнює педагогічні будні смыслом» [287, с.12]. Повернення до справжніх цінностей і смислів освіти, переконана О. Олексюк [287], передбачає звернення до внутрішнього, духовного досвіду і викладача, і студента. З цих позицій вона вважає можливим розглядати освіту як зустріч культури студента та його життєвого досвіду; культури викладача та його професійного досвіду; фрагменту соціального досвіду, включеного в цю зустріч.

На думку А. Растригіної [435], професіоналізм сучасного вчителя музичного мистецтва має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійної компетентності, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів й спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей.

Розробляючи цілісну компетентнісну модель майбутнього вчителя музичного мистецтва, Т. Пляченко [331] визначає комплекс компетентностей, володіння якими сприяє формуванню фахової компетентності і забезпечує успішність професійної діяльності. Виокремлюючи серед трьох груп компетентностей вчителя музичного мистецтва особистісні якості, які впливають на успішність педагогічної діяльності, дослідниця основними серед них вважає: комунікативність, організованість, доброзичливість, емпатійність, здатність до творчої уяви й образного мислення, експресивність й емоційність, сугестивність, здатність до самоконтролю й саморегуляції. Акцентуючи на значенні у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва стилю роботи як усталеній системі способів і прийомів педагогічної та художньо-творчої взаємодії, Т. Пляченко [331] вибудовує певну їх ієрархію, вищий рівень якої, за її концепцією, складає мажорно-оптимістичний стиль, який полягає у створенні в учнівському колективі обстановки творчого піднесення і сприятливого психологічного клімату.

Чільне місце серед проблем професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва займає питання розвитку мистецької рефлексії як здатності до «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям,

заглиблення у світ власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [310]. Розуміючи рефлексійність як здатність особистості до самоаналізу й критичного ставлення до своїх дій і відповідно до цього здатність змінювати власне мислення й діяльність вчені [316] розглядають її необхідною складовою особистості фахівця і пов'язують з проблемою його інтелектуального розвитку. За визначенням І. Парфентьевої [316, с. 288], мистецька рефлексія вчителя музичного мистецтва є інтегрованою психологічною якістю, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних умовах. Мистецька рефлексія вчителя – це його здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін. Спрямована на самоспостереження, самоаналіз й самооцінку в процесі художнього спілкування з музичним твором мистецька рефлексія майбутнього вчителя дозволяє йому на основі набутих емоційних вражень глибше пізнати й зануритись у світ власних почуттів, усвідомити їх, порівняти із відтвореними у музичному творі й спрямувати на прийняття конструктивного і виваженого рішення.

Проблема творчої саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва в музично-виконавській діяльності досліджена А. Зайцевою [116], яка стверджує, що підґрунтям становлення «Я-концепції» майбутнього вчителя є процеси свідомого й цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим, внутрішнім потенціалом, який «вбирає у себе активну інтеріоризацію соціального досвіду, здатність до самопізнання власної когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та регулятивно-вольової сфер, акмеологічну спрямованість на досягнення професійного ідеалу» [116, с. 358]. Розглядаючи саморегуляцію важливою складовою професійної, зокрема, музично-виконавської, сценічної (артистичної) діяльності вчителя музичного мистецтва, дослідниця виокремлює систему її

складових: уміння аналізувати власний емоційний стан під час виступу; уміння виокремлювати головні смислові моменти сценічної поведінки; уміння усвідомлювати нерозривний зв'язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними виконавськими діями; професійна рефлексія, почуття відповідальності за донесення музичного образу до слухачів; самокритичність в оцінці своїх дій та вчинків, адекватна самооцінка, здатність до вибору еталонних зразків фортепіанного мистецтва; використання допоміжних засобів і способів досягнення виконавських рішень і створення на цій основі реального управління [116].

Особливості формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва знаходять висвітлення у наукових працях зарубіжних дослідників. Так, А. Торопова [513], обґрунтовуючи наукову базу психології музичної освіти і розвитку особистості, виокремлює систему спеціальних знань, володіння якими для педагога-музиканта, на її погляд, є обов'язковим. До них вона включає: знання індивідуально-психологічних особливостей учнів, знання психологічних особливостей музично-пізнавальних процесів, які задіяні у сфері музичної освіти та навчання, знання психологічної першооснови самої музики, її внутрішнього змісту, що бере свій початок з глибин людської психіки і передається специфічними, знаково-інтонаційними засобами його вираження. Дослідниця підкреслює, що, звертаючись до спадщини світового досвіду музичної символізації психічного життя людини, педагог повинен забезпечити спілкування, діалог учнів з тими образно-смисловими конструктами, які можуть сприяти розвитку їхньої індивідуальної свідомості. Ключовим поняттям психології музичної освіти, на думку дослідниці, є «переживання» як «сенсорно-емоційно-інтелектуальне смислонародження» [513, с.203], що існує в єдності двох сторін, афективної та інтелектуальної, відображаючи цілісність музичної свідомості та виступає особливою формою невербального знання. Таке розуміння поняття «переживання», підкреслює А. Торопова, надає смислу педагогічній праці з музичним переживанням як праці з розвитку не лише почуттів, а й інтелекту, причому інтелекту особливого, мислячого образами і ставленнями, а не вербальними поняттями [513].

На думку Н. Рибаквої [451], більшої значущості у досягненні людиною успішності в будь-якій сфері має емоційний інтелект у порівнянні із загальним інтелектом. Основи формування емоційного інтелекту, підкреслює дослідниця, закладаються вже у дитячому віці, хоча і у дорослому віці, вважає вона, цей процес може бути ефективним. Н. Рибаква одним із ключових компонентів емоційного інтелекту розглядає емпатію як здатність до ефективного міжособистісного спілкування. Шляхом розвитку здатності до емпатії, вважає дослідниця, можливо удосконалювати емоційний інтелект у будь-якому віці як людям зі спеціальною музичною підготовкою, так і без неї. З цією метою науковцем, на основі узагальнення досвіду психології, музикознавства, музичної педагогіки, розроблено і обґрунтовано метод створення емоційно-асоціативних інтерпретацій музики. Головною відмінністю музики від інших видів мистецтв є те, що художня інформація, думка, ідея, «закодована» в музичних звуках, сприймається і засвоюється з опорою на чуттєво-емоційну сферу. «Сприймання музики та її емоційне осмислення викликають у людини співпереживання, яке виступає основою розуміння художньої інформації, що складає значний потенціал розвитку емпатії як однієї із провідних якостей, що утворюють емоційний інтелект» [451, с.151].

На розвиток емоційного інтелекту засобами музики спрямоване дослідження В. Петрушина [326], який розглядає цей феномен як духовну здібність, пов'язану із розумінням людиною як власних переживань, так і переживань інших, і вважає, що уміння керувати власними переживаннями складає сутність емоційного інтелекту [326, с. 68]. Обґрунтовуючи роль емоцій у досягненні життєвого успіху людиною, вчений зазначає, що вони мають подвійне значення, з одного боку, як помічники, що сприяють досягненню успіху, з іншого – як найперші вороги, не контрольованість яких призводить до руйнування власних задумів та планів. Заняття музикою, стверджує науковець, здатні розвивати не лише фізичний (музичний) слух, а й його емоційну складову.

Спираючись на визначення Б. Асаф'єва щодо музики як мистецтва «інтонованого смислу», вчений акцентує на значенні інтонації в музичному творі як першооснови, способу звуко-мовного вираження думки. Щоб стати вираженою в

звучах, писав Б. Асаф'єв, думка стає інтонацією, інтонується [24, с. 68]. Подібно тому, як будь-яка мовна фраза, проговорена з різною інтонацією може мати різний смисл, інтонація в музичному творі, що передається через різні звукові поєднання, несе в собі певний смисл, пізнання якого відбувається за формулою: «чути – відчувати – розуміти» [172]. Володіння у повсякденному спілкуванні здатністю без слів, лише за інтонацією голосу, розпізнавати настрій іншого, його наміри, емоційний стан, вважає В. Петрушин [326], сприяє кращому взаєморозумінню і є важливим показником емоційного інтелекту людини. Тому, підкреслює він, оволодіння навичками розпізнавання і відтворення тієї або іншої емоції, що передається через музичне інтонування, є одним із ефективних прийомів розвитку емоційного інтелекту, який може використовуватись як у процесі індивідуальних занять, так і колективних (спів у хорі, ансамблі, гра в оркестрі тощо) [326].

Колективне виконання музичного твору, на думку вченого, особливо сприяє злагодженим спільним діям у створенні художнього образу, відчуттю творчої взаємодії, взаєморозуміння і співпричетності до колективного відтворення акторського задуму. Автором розроблені прийоми розвитку емоційного інтелекту з використанням танцювальних та пластичних рухів. При цьому він особливо акцентує на важливості збагачення вербального словника, за допомогою якого слухач може розпізнати і зафіксувати емоцію, виражену в музиці. Саме слово допомагає слухачеві усвідомити і відрізнити одну емоцію від іншої. Важливість подібного словника, наголошує вчений, полягає в тому, що він допомагає розширити сферу доступних емоційних переживань через збагачення вербального словника, що відтіняє емоції різних модальностей. В свою чергу, збагачення вербального словника розширює межі почуттів, що переживаються [326].

Т. Князева [151] висловлює думку щодо універсальності емоційного інтелекту як психологічної характеристики, що бере участь у процесах емоційної комунікації незалежно від сфери комунікації та об'єкту сприйняття і міжособистісної взаємодії. Володіння базовою емоційно-комунікативною здатністю, на її думку, дозволяє «переносити» емоційні уміння і гарантує успішність у різних сферах комунікативної взаємодії, у тому числі і у сфері художньої діяльності. Вимірюючи емоційний

інтелект у представників гуманітарних і художніх спеціальностей (психологів, музикантів, художників) за допомогою методики MSCEITV.2.0, вона висунула припущення щодо позитивного зв'язку емоційного інтелекту з музичним та художнім профілем навчання. Аналіз отриманих результатів підтвердив висунуту гіпотезу, а також засвідчив проміжне положення музикантів і художників між психологами і представниками технічних і негуманітарних професій. Більш високий рівень показників емоційного інтелекту у психологів ніж у представників сфери мистецтв, на думку дослідниці, пояснюється специфікою професії психолога, пов'язаної з досвідом соціальної взаємодії. Високі показники емоційного інтелекту музикантів і художників у порівнянні з представниками негуманітарних професій зумовлені, на думку дослідниці, особливостями художньо-творчої діяльності, побудованої на емоційній комунікації як «сприйняття ”мови“ іншого і емоційний відгук на неї» [149, с.131].

Значення емоційного інтелекту в художньо-творчій діяльності досліджено Н. Гільмановою [72]. Авторка розглядає художньо-творчу діяльність як таку, що має емоційну природу і, в процесі якої створюється й сприймається мистецький твір. Особливістю музичного сприймання, наголошує дослідниця, є його естетична спрямованість на пізнання музичного твору як художньої цінності, яке супроводжується емоційно-естетичним переживанням. Специфіці музичного сприйняття властиве сприйняття як спілкування між автором (композитором), виконавцем і слухачем. Такий вид спілкування в науковій літературі визначається як художнє спілкування, певний обмін емоційною інформацією між суб'єктами комунікації. Спираючись на провідні моделі емоційного інтелекту американських вчених, розуміючи музичну діяльність як діяльність «художнього спілкування» між композитором, виконавцем й слухачем, в процесі якого відбувається обмін емоційною інформацією, Н. Гільманова [72, с. 8] виокремлює показники емоційного інтелекту, якими повинен володіти виконавець музичного твору з метою передачі адекватної емоційної інформації у власній виконавській інтерпретації: здатність розпізнавати емоції, керувати ними; уміння безпомилково сприймати внутрішній світ Іншого, викликаючи в собі переживання емоційно співзвучні з його

переживаннями; здатність до самомотивації.

Отже, аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволяє виокремити акцентовані вченими думки, що вказують на: необхідність дослідження проблеми формування професійно значущих, особистісних якостей вчителя як суб'єкта професійної діяльності, духовність якого забезпечується інтеграцією емоційної, інтелектуальної, мотиваційної сфер психіки; універсальність емоційного інтелекту як базової емоційно-комунікативної здатності, що бере участь у різних сферах комунікативної взаємодії, гарантуючи її успішність; емоційний інтелект як духовну здібність до розпізнавання емоційного настрою інших, що сприяє кращому взаєморозумінню; групу компетентностей вчителя музичного мистецтва (комунікативність, доброзичливість, емпатійність, образне мислення, емоційність, саморегуляція, рефлексійність та ін.), які впливають на успішність педагогічної діяльності; емпатію як ключовий компонент емоційного інтелекту; емоційний інтелект як індивідуально-особистісне утворення, що підлягає ефективному розвитку засобами музичного інтонування в процесі індивідуальних та колективних занять.

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що у встановлені структури професійної компетентності вчителів різних спеціальностей, а також з урахуванням особливостей спеціальності «Музичне мистецтво», вченими виділені компоненти, які забезпечують продуктивність й успішність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, зокрема: мотиваційний (мотиви, цілі, потреби майбутнього фахівця); перцептивно-інтонаційний (усвідомленість емоційно-інтонаційного змісту музичного мистецтва як засобу його пізнання); емоційно-ідентифікаційний (здатність до розпізнавання й усвідомлення власних емоційних переживань); мистецько-рефлексивний (здатність до самоаналізу й самоконтролю); герменевтичний (здатність до розуміння ціннісно-сислової основи змісту музичного твору); художньо-комунікативний (здатність до уявної, невербальної комунікації з автором музичного твору); когнітивний (система предметно-фахових знань; пізнавальна здатність за зовнішніми ознаками розпізнавати й розуміти психоемоційний стан Іншого); емпатійний (здатність до розуміння й

співпереживання Іншому); артистичний (уміння в художній формі виразити емоційні переживання в процесі музично-виконавської інтерпретації); мажорно-оптимістичний (здатність надавати взаєностосункам з іншими позитивно оптимістичного характеру); адаптивний (уміння адаптуватися в соціумі, зокрема, до умов майбутньої професійної діяльності).

Грунтуючись на положеннях теорії емоційного інтелекту та враховуючи теоретичні й практичні напрацювання вчених щодо проблеми формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, ми будемо розуміти емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва як: особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір в антропологічному контексті як повідомлену композитором в процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування. Емоційний інтелект є системоутворювальним чинником забезпечення цілісної взаємодії афективних і когнітивних процесів, центром яких є емоційність як відображення значень, смислів й цінностей задля досягнення якості професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Теоретичний аналіз наукових досліджень дозволив встановити особливі риси прояву емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, що є теоретичною основою у визначенні його структури, конкретизації його складових та критеріїв сформованості. Зберігаючи типові властивості як складноорганізована, особистісно-професійна якість вчителя, емоційний інтелект учителя музичного мистецтва, має певні особливості, пов'язані з професійною діяльністю, а саме:

- здатність до сприйняття й усвідомлення музичної інтонаційності як своєрідного способу звуко-мовного самовираження почуттів, переживань й думок композитора;

- уміння на основі цілісного, емоційно-інтелектуального осмислення музичного

твору вибудувувати власну інтерпретацію його образного смислу і визначати його емоційно-ціннісну, особистісну значущість, що є основою залучення учнів до кращих зразків світового музичного мистецтва високої художньо-естетичної й етичної цінності;

– здатність до сприйняття й аналізу музичного твору в антропологічному контексті як уявне, невербальне спілкування з його автором з метою відчуття й зрозуміти його внутрішній стан, переживання й роздуми; уміння організувати на уроках музичного мистецтва художньо-педагогічне спілкування учнів з музичними творами як моделювання уявного спілкування з їх авторами.

Проблема формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує аналізу чинних нормативних документів, якими закріплюється і регулюється зміст професійної підготовки фахівців зазначеного профілю та втілюються основні напрями державної освітньої політики в цій галузі, а також їх узгодженість з потребами шкільної практики.

Нормативно-правову базу вищої музично-педагогічної освіти на законодавчому та інституційному рівнях складають: Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», постанови Кабінету Міністрів, накази Міністерства освіти і науки, Державний галузевий стандарт, Національна рамка кваліфікацій, освітньо-професійна програма, навчальний план та навчальні програми з дисциплін підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, аналіз яких дозволяє визначити актуальність проблеми формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва та доцільність її дослідження.

Реформування національної системи освіти значною мірою залежить від узгодженості та оптимального поєднання змісту освіти сучасної української школи та змісту фахової підготовки майбутнього учителя, який покликаний втілювати в шкільну практику засадничі принципи державної освітньої політики. З цього приводу слушною є думка О. Ростовського, автора шкільної програми «Музика» [445]: «Якщо шкільна музична педагогіка динамічно розвивалась у гострих дискусіях навколо нових ідей і світових тенденцій, то подібного реформування музичної освіти в педагогічних вузах не спостерігається. Музична педагогіка вищої

школи розвивалася здебільшого традиційними шляхами, відтак стає дедалі помітнішим розрив між потребами шкільної практики й усталеною системою підготовки майбутніх учителів музики» [445, с. 239].

Розглянемо нормативно-правові документи, які регулюють і визначають вимоги до змісту шкільної (музичної) освіти та вищої музично-педагогічної освіти. Реформуванні загальної середньої освіти відбувається у напрямі системного оновлення її змісту, форм, методів організації освітнього процесу, спрямованого на виконання Закону «Про освіту» (2017) [118], концепції «Нова українська школа» (2016) [265], що знайшло відображення у нових Державних стандартах початкової освіти (2018) [100] як першої частини Державного стандарту загальної середньої освіти, нових навчальних планах, типових освітніх програмах та підручниках.

Законом «Про освіту» (ст.12) [118] визначено мету повної загальної середньої освіти: всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. У Законі [118] зазначено, що спільними для всіх компетентностей є такі: уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики і приймати рішення, розв'язувати проблеми, уміння висловлювати власну думку і критично мислити, творчість, ініціативність, уміння співпрацювати з іншими людьми. Окрім того, усі компетентності однаково важливі і взаємопов'язані: елементи, притаманні одній компетентності впливатимуть на формування інших.

Концепція «Нова українська школа» схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України (від 14 грудня 2016 р. № 988-р) як концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року [265]. Вона спрямована на подолання негативних тенденцій і кризових явищ у загальній середній освіті шляхом проведення докорінних, інноваційних змін. Розробники Концепції [266; 454] вказують на п'ять фактів, які засвідчують

необхідність змін у системі шкільної освіти України, три з яких безпосередньо пов'язані із завданнями соціально-емоційного навчання учнів, володіння ними емоційним інтелектом як спільною, наскрізною для всіх компетентностей навичкою: 1) школа – одна з найменш реформованих сфер в Україні. Вона, як і 70 років тому, досі орієнтована на накопичення знань – *hard skills*. У той час як у сучасному світі дедалі більше необхідними стають «м'які» навички – *soft skills*; 2) дослідження фахівців Світового банку «Навички для сучасної України» (листопад 2015 р.) свідчить, що українські роботодавці мають потребу в додаткових когнітивних та соціально-емоційних навичках своїх працівників; 3) за даними досліджень Гарвардського та Стенфордського університетів [266; 454] тільки 15 % кар'єрного успіху забезпечує рівень професійних навичок, натомість як інші 85 % – це «м'які» навички.

Як показав проведений нами аналіз зарубіжного досвіду з формування емоційного інтелекту особистості, у більш ніж 25 високорозвинених країнах світу на загальнодержавному рівні вирішується питання впровадження в освітянську практику, зокрема дошкільної та початкової освіти, освітніх програм Social-Emotional learning (SEL) – соціально-емоційного навчання, спрямованого на формування в учнів соціально-емоційних «м'яких навичок» як «навичок майбутнього», потрібних новому поколінню XXI століття.

За даними экс-міністра освіти й науки України Л. Гриневич [51] програми SEE learning у 2019-2020 н. р. стартували в 25 загальноосвітніх школах України, безперечно, є свідченням змін і оновлення сучасної української школи в контексті новітніх світових тенденцій і євроінтеграційних процесів.

«Формула» Нової української школи, відповідно до її концептуальних засад, складається із дев'яти компонентів, один з яких представлений одинадцятьма ключовими компетентностями, які об'єднані спільними, наскрізними вміннями, серед яких: «уміння застосовувати емоційний інтелект» [266]. Оволодіння учнями наскрізними вміннями передбачено метою початкової освіти, визначеною Державним стандартом [100]: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до

вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості».

Державний стандарт загальної середньої освіти – звід норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні базової та повної загальної середньої освіти, а також гарантії держави щодо її здобуття [64, с. 253]. Державний стандарт початкової освіти (затверджений постановою Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87), визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти та форму атестації [100]. За кожною із визначених Державним стандартом дев'яти освітніх галузей сформульовані загальні результати навчання здобувачів освіти в цілому, які впорядковано в обов'язкові результати, що є основою для подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

Аналізуючи «Мистецьку освітню галузь», виокремимо ті загальні результати, які безпосередньо пов'язані з емоційним інтелектом і в той чи інший спосіб характеризують його. Здобувач освіти (1-4 класи) [100]: виявляє художньо-образне мислення у процесі художньо-творчої діяльності; пізнає мистецтво, аналізує, інтерпретує та оцінює його; набуває досвід емоційних переживань; виявляє ціннісне ставлення до мистецтва; пізнає себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво; оцінює власну творчість; взаємодіє з іншими через мистецтво; регулює власний емоційний стан засобами мистецтва. Серед обов'язкових результатів навчання виокремимо такі [100]: здобувач початкової освіти: спостерігає за навколишнім світом, фіксує в різний спосіб цікаві явища; використовує їх у творчій діяльності; сприймає твори різних видів мистецтв і проявляє емоційно-ціннісне ставлення до них; відстоює власну думку і право на самовираження; бере участь у колективних творчих проектах, обговорює з іншими враження від сприйняття мистецтва та творчої діяльності, поважаючи вибір інших осіб; розпізнає власні емоції від сприйняття мистецьких творів; обирає твори і види художньо-творчої діяльності відповідно до свого настрою; пояснює, від чого одержує насолоду у власній творчості.

Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня [509] (затверджена наказом МОН України від 20.04.2018 № 407) окреслює рекомендовані підходи до планування й організації закладом освіти єдиного комплексу освітніх компонентів для досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти.

Так, «Мистецькою освітньою галуззю» визначено [509], що метою навчання мистецтва у школі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті.

Мистецька освітня галузь [509] представлена такими змістовими лініями: «Художньо-практична діяльність», «Сприймання та інтерпретація мистецтва», «Комунікація через мистецтво», за кожною з яких визначено очікувані результати навчання здобувачів освіти. Виокремимо ті, які близькі за змістом показникам емоційного інтелекту.

Змістова лінія «Художньо-практична діяльність» передбачає розвиток креативності учнів через практичне засвоєння основ художньої мови різних видів мистецтва та способів художньо-творчого самовияву; уміння імпровізувати та уявляти можливості і способи впливу на емоційний стан завдяки мистецькій діяльності; уміння емоційного самопізнання.

За змістовою лінією «Сприймання та інтерпретація мистецтва» очікуваними результатами навчання є: розвиток емоційної сфери учнів; уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати мистецтво, виявляти до нього емоційно-ціннісне ставлення; уміння розпізнавати власні емоції від сприйняття мистецьких творів, обирати твори і види художньо-творчої діяльності відповідно до свого настрою, пояснювати, від чого одержує насолоду у власній творчості.

Очікуваними результатами навчання за змістовою лінією «Комунікація через мистецтво» є соціалізація учнів засобами мистецтва, усвідомлення ними свого «Я» (своїх мистецьких можливостей); уміння презентувати себе і свої досягнення,

критично їх оцінювати, взаємодіяти з іншими в сфері мистецтва в різних культурно-мистецьких заходах, обговореннях, соціокультурному середовищі; уміння регулювати свій емоційний стан завдяки мистецтву.

З огляду на те, що емоційний інтелект у Державному стандарті початкової освіти та типовій освітній програмі розглядається одним із наскрізних умінь, спільних для усіх компетентностей, ми проаналізували інші освітні галузі типової освітньої програми, зокрема, «Мовно-літературної галузі» (3-4 класи) на предмет наявності в ній показників емоційного інтелекту.

Так, змістовою лінією «Взаємодіємо усно» передбачені такі обов'язкові результати навчання як: правильне інтонування речень, різних за метою висловлювання та вираженням почуттів; уміння описати власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого / побаченого.

За змістовою лінією «Театралізуємо» передбачено розвиток комунікативних умінь учнів, зокрема вміння моделювати різні ситуації спілкування, обирати відповідні комунікативні стратегії. Специфіка цієї змістової лінії пов'язана з формуванням уявлень учнів про театр як місце, де здобувають досвід співчуття та співпереживання. Тому в межах цієї змістової лінії учні досліджують чужу (глядач) та власну (актор) експресію, описують емоційний стан персонажів, співпереживають, залучаються до сценічної творчості, в умовах якої набувають акторського досвіду, зокрема імпровізації, що забезпечує розвиток у них емоційного інтелекту, творчого мислення, ініціативності, самосвідомості й самоефективності, уміння мобілізувати інших, долати бар'єри, пов'язані з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпрацювати з іншими особами.

Отже, як показує аналіз чинного Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм у проектуванні змісту початкової освіти використано поняття «емоційний інтелект» у значенні наскрізного, спільного для усіх компетентностей уміння, яке не належить до жодної конкретної освітньої галузі і розглядається одним із обов'язкових освітніх результатів, за яким можна оцінити рівень якісних змін в системі початкової освіти. Саме освітні результати стають точкою відліку у визначенні змісту початкової освіти, тоді як компетентнісний

підхід, який використовувався у попередньому Державному стандарті початкової загальної освіти (2011), стає засобом досягнення іншої якості освіти [454, с. 4]. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011) поняття «емоційний інтелект» не використовувалось. Введення нової термінології щодо компетентнісних освітніх результатів, вважає О. Савченко [454], відображає зміну цілей освіти, яка поступово стає діяльнісно-результативною.

На нормативно визначені установчими документами компетентнісні результати навчання спрямований і освітній процес у приватних закладах освіти України. Так, у Київському ліцеї бізнесу (КЛБ) [143], першій в країні приватній школі нового типу, освітній процес здійснюється за такими напрямками: якість академічних знань; навчання в дії; життєві компетентності та навички XXI ст.; програма розвитку емоційного інтелекту і формування характеру.

За програмою приватної школи повного дня «Vrobots» (м. Київ) [340] освітній процес спрямований на повноцінний розвиток дитини, який забезпечується дисциплінами загальної частини навчального плану та дисциплінами технічної спеціалізації. В організації освітнього процесу пріоритет надається проектному підходу (Project management), практикумам (робота в команді), які максимально інтегровані у навчальний процес та програмі розвитку емоційного інтелекту, за якою передбачено формування комунікативних якостей учнів як базових навичок людини нового покоління (soft skills).

Наголошуючи на феномені нових, компетентнісних результатів освіти як найбільшої інновації реформування шкільної освіти, О. Савченко [454] разом з тим підкреслює необхідність створення умов саме для всебічного прояву інтересів і здібностей дітей, щоб розуміння їхньої успішності не обмежувалось тільки когнітивною сферою. Не менш важливим, вважає науковець, є емоційний, моральний, естетичний розвиток, дослідницька позиція дітей у пізнанні світу людей, природи і самого себе. Тому діяльнісні результати освітнього процесу мають гармонізуватися із ціннісними. Такі висновки провідного вченого в галузі початкової освіти дуже близькі до розуміння сутності і проявів емоційного інтелекту особистості. Нові смисли у меті початкової освіти, які відображають її

дитиноцентровану особистісно зорієнтовану спрямованість, нові функції професійної діяльності вчителя передбачають, як наголошує О. Савченко [454], його фундаментальну психологічну дидактико-методичну підготовку, що, в свою чергу, пов'язано із необхідністю структурних і змістових змін у його підготовці. Подібну думку висловлює і Н. Бібік [266], підкреслюючи важливість адекватної підготовки педагогічних кадрів як одного із найважливіших чинників якісної початкової освіти.

Проаналізуємо державні нормативні документи вищої музично-педагогічної освіти на предмет відповідності їх засадничих положень вимогам Державного стандарту та типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти.

Законом України «Про вищу освіту» (розд. 111, ст. 9-10) [117] визначено, що стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. З орієнтацією на європейську модель професійної підготовки фахівців в Україні затверджена постановою Кабінету Міністрів України (№ 1341 від 23.11.2011р.) Національна рамка кваліфікацій (НРК) – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів [348], який став підставою для визначення Законом України «Про вищу освіту» ступенів та рівнів вищої освіти відповідно до європейських стандартів. Підготовка фахівців з вищої освіти врегульована зазначеним вище законом (розд.11, ст.5) і здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти – відповідає шостому рівню НРК; перший (бакалаврський) рівень – сьомому рівню НРК; другий (магістерський) рівень – восьмому рівню НРК; третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень – дев'ятому рівню НРК; науковий рівень – десятому рівню НРК. Відповідно до Національної рамки кваліфікацій стандарти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти [117; 348].

Законом України «Про вищу освіту» (розд.111. ст.9). передбачені освітні (освітньо-професійна, освітньо-наукова, освітньо-творча) програми [117] як система

освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. Стандартом вищої освіти визначені такі вимоги до освітньої програми [117]:

- 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) перелік компетентностей випускників;
- 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 4) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 6) вимоги до професійних стандартів (у разі їх наявності).

Заклад вищої освіти, як записано у зазначеному вище законі [117], на підставі відповідної освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Відповідно до визначених вимог заклад вищої освіти розробляє для кожного рівня вищої освіти освітньо-професійні, освітньо-наукові (освітньо-творчі) програми. Новий етап стандартизації вищої професійно-педагогічної освіти, спрямований на підвищення її якісного рівня, пов'язаний із наказом МОН України (від 01.06.2016 р. № 600) про затвердження «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [346], які є наступним поколінням стандартів і змінюють собою Галузеві стандарти вищої освіти, які розроблялись у 2002-2014 р.

Наказом МОН України (від 24.05.2019. № 727) затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти і вводиться в дію в

2019-2020 н. р. [349]. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, за якою здійснюється нині підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти знаходиться у стані розроблення.

Окреслення сучасного нормативного забезпечення професійної підготовки фахівців у вищій школі на законодавчому рівні стало підставою для аналізу його конкретного впровадження на інституційному рівні, в освітній діяльності закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку вчителів музичного мистецтва.

Науковий аналіз генези музично-педагогічної освіти в Україні за часів її незалежності, проведений вітчизняними дослідниками [552; 275], дозволив встановити періодизацію етапів її становлення, динаміку змін напрямів та спеціальностей, за якими здійснювалась професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Узагальнені дані представлені в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснювалась підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти (за період незалежності України)

Рік введення в дію Постанови Кабміну України	Шифр та найменування галузі знань	Код та найменування спеціальності	Освітньо-кваліфікаційний рівень
1991		03.05.00 Музика і методика виховної роботи	
1994	01. Освіта	7.020411Музичне виховання 5.02041101Музичне виховання	Спеціаліст
1997	0202 Мистецтво	6.020200 Музичне мистецтво 7.020205 Музичне мистецтво	Бакалавр Спеціаліст
2006	0202 Мистецтво	6.020204 Музичне мистецтво	Бакалавр
2010	0202 Мистецтво	7.02020401Музичне мистецтво 8.02020401Музичне мистецтво	Спеціаліст Магістр
2015	02 Культура і мистецтво 01 Освіта/Педагогіка	025 Музичне мистецтво 014 Середня освіта. Музичне мистецтво	Бакалавр Магістр Бакалавр Магістр

Джерело: власне опрацювання на основі [552; 275].

У контексті досліджуваної проблеми нами були проаналізовані освітньо-професійні програми для здобувачів вищої освіти бакалавра і магістра за спеціальністю 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка ряду провідних педагогічних університетів України, що здійснюють таку підготовку, зокрема: Тернопільського національного педагогічного університету [297], Вінницького державного педагогічного університету [295], Кам'янець-Подільського національного університету [294], Бердянського державного педагогічного університету [298], Прикарпатського національного університету [296], Уманського державного педагогічного університету [299], Криворізького державного педагогічного університету [300].

Освітньо-професійні програми розроблені та затверджені Вченими радами цих закладів вищої освіти у 2016-2018 рр. Аналіз освітньо-професійних програм здійснювався з метою вивчення їх змісту щодо формування у здобувачів різних рівнів вищої освіти за спеціальністю «Музичне мистецтво» емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ознайомлення із змістом освітньо-професійних програм показало, що їх цикли, в нормативній та варіативній частинах, містять поряд з традиційними для музичної освіти дисциплінами (музично-теоретичними, диригентсько-хоровими, виконавськими та ін.), інноваційні, що засвідчують певне осучаснення освітнього процесу відповідно до вимог часу. Серед них: «Сучасні інформаційні технології та музична інформатика», «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти», «Інклюзивна освіта», «Основи акторської майстерності», «Нотне письмо на комп'ютері», «Мультимедійні технології у мистецькій освіті» та ін.

Освітньо-професійними програмами визначені інтегральні, загальні та фахові компетентності майбутнього вчителя, аналіз яких засвідчує ґрунтовну професійну підготовку майбутніх фахівців в контексті провідних положень державної освітньої політики, законодавчо закріплених нормативно-правовими документами. Такими компетентностями визнані: здатність до аналізу тенденцій сучасної освіти; здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі мистецької освіти, пов'язані з переосмисленням традиційних підходів та впровадженням інноваційних технологій

навчання; здатність до гнучкого і креативного мислення, яке дозволяє вирішувати завдання, зумовлені сучасними музично-мистецькими реаліями; здатність реалізовувати положення Державного стандарту з мистецьких шкільних дисциплін; здатність виявляти виконавські (вокально-хорові, диригентські, інструментальні) інтерпретаційні, артистичні уміння тощо. Серед фахових компетентностей виокремлені наступні: здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексія, ціннісне ставлення до музичного мистецтва; здатність налаштовувати власний емоційний стан на відтворення змісту музичного твору у власній виконавській діяльності; здатність інтегрувати складні професійні музично-виконавські, інтерпретаційні та артистичні уміння; здатність до самоактуалізації, самоконтролю, саморегуляції; уміння налагоджувати духовно-творчу взаємодію, співпереживання учнів у колективній творчості; уміння створювати музично-комунікативні ситуації емпатійно-діалогового спілкування тощо.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)» також показав посилену практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців, що засвідчено такими варіативними дисциплінами як: «Практикум з вокально-диригентської підготовки», «Практикум з інструментальної підготовки», «Основи вокально-хорової майстерності» та інші, проте, на нашу думку, недостатньо представлений в програмах «шкільний» компонент підготовки, пов'язаний з реалізацією вимог чинного Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» щодо реформування шкільної освіти, впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти досвіду високорозвинених країн світу з формування соціально-емоційних, «м'яких навичок», актуальних у XXI столітті, однією з яких є емоційний інтелект.

Аналіз визначених освітньо-професійними програмами педагогічних закладів вищої освіти інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва свідчить про те, що їхній зміст частково пов'язаний із показниками емоційного інтелекту, як-от: прагнення до самовдосконалення та духовного збагачення; здатність до самоаналізу та психічної саморегуляції;

здатність сприймати, відчувати і відтворювати у власній виконавській діяльності емоційний зміст музичного твору, усвідомлювати його ціннісно-сміслові значення; уміння організувати на шкільному уроці художньо-педагогічне, діалогічне спілкування з автором музичного твору та інтерпретувати його емоційно-образний зміст; уміння налагоджувати ефективну міжособистісну взаємодію з учнями, створювати музично-комунікативні ситуації тощо. Разом з тим, формування емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки не набуло системного і цілеспрямованого характеру.

Отже, на основі аналізу нормативних документів загальної середньої та вищої музично-педагогічної освіти на предмет узгодженості їх змісту нами встановлено:

1) перебудовчі процеси в шкільній освіті, законодавчо закріплені Законом України «Про освіту» (2017), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Державним стандартом початкової освіти (2018) спрямовані на оновлення її змісту на засадах дитиноцентрованості з урахуванням загальносвітових тенденцій, зокрема у набутті учнями «м'яких навичок» (*soft skills*), однією з яких є емоційний інтелект, як спільна для всіх компетентностей, наскрізна навичка. Це, в свою чергу, актуалізує проблему професійної підготовки майбутніх учителів, здатних і готових до впровадження в сучасній українській школі досвіду провідних країн світу на шляху до європейської та світової інтеграції;

2) проведений аналіз освітньо-професійних програм для здобувачів вищої освіти бакалавра і магістра за спеціальністю 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)», галузі знань 01 Освіта / Педагогіка провідних педагогічних університетів України, що здійснюють таку підготовку (Тернопільського, Вінницького, Кам'янець-Подільського, Бердянського, Прикарпатського, Уманського, Криворізького) показав, що реальний зміст такої підготовки, змістове наповнення освітньо-професійних програм лише частково відображає цілеспрямоване формування емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості вчителя, здатного до практичної реалізації засадничих положень реформи загальної середньої освіти. Хоча перелік визначених програмних компетентностей випускників в кожній із проаналізованих освітньо-кваліфікаційних програм свідчить

про близькість окремих з них показникам емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.

Такий стан фахової підготовки майбутніх учителів спричинює певне протиріччя між необхідністю впровадження реформаторських змін в освітній процес сучасної української школи і відсутністю спеціальної фахової підготовки фахівців, готових до такої діяльності. У зв'язку з цим нагальною є потреба у коригуванні змісту чинних освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті, переосмисленні підходів до змісту, форм, методів організації фахової підготовки, спрямуванні її у напрямку більшого наближення, збалансованості та координації між актуальними завданнями реформування школи і підготовкою спеціалістів вищої кваліфікації, здатних їх вирішувати професійно і компетентно;

3) результати аналізу освітньо-професійних програм здобувачів вищої освіти бакалавра і магістра за спеціальністю 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)», галузі знань 01 Освіта / Педагогіка семи провідних педагогічних університетів України, що здійснюють таку підготовку, підтверджують актуальність проблеми формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки та доцільність її дослідження.

2.2.Сучасний стан формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки

Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки передбачає дослідження та об'єктивну оцінку її сучасного стану в контексті стратегічних завдань модернізації вищої педагогічної освіти, визначених нормативно-законодавчими документами та бачення перспективи подальшого її вдосконалення.

Проведений нами аналіз нормативних документів провідних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Музичне мистецтво», зокрема, освітньо-професійних програм, засвідчив відсутність спеціальних навчальних дисциплін, спрямованих на формування емоційного інтелекту

майбутнього вчителя. Разом з тим, варто відзначити наявність таких дисциплін, як нормативних, так і вибіркових, в навчальних планах підготовки фахівців соціономічних спеціальностей (типу «людина – людина»), якими передбачено набуття студентами фахових, теоретичних знань щодо сутності, структури та особливостей емоційного інтелекту, його взаємозв'язку з професійною діяльністю та оволодіння технологіями його формування й розвитку.

Так, підготовка здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за денною формою навчання напрямів підготовки «Психологія», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» у Київському університеті імені Бориса Грінченка відповідно до освітньо-професійної програми передбачає вивчення прикладної фахової дисципліни «Розвиток емоційного інтелекту» обсягом 76 годин, з яких 12 годин – лекційні, 20 годин – практичні, 4 години – індивідуальні заняття, 32 години – самостійна робота, 6 год. – МКР; форма контролю – залік. Метою дисципліни є формування знань про емоційний інтелект як важливий особистісний ресурс; розширення уявлення про способи його розвитку. Завданнями вивчення дисципліни визначені такі: розвиток уявлень про емоції, емоційний інтелект; підвищення мотивації розвитку емоційного інтелекту; розширення досвіду емоційного реагування; розвиток здібностей розуміння власних емоцій та емоцій інших людей; формування навичок контролю власних емоцій; розвиток конструктивної емоційної взаємодії з оточуючими. У результаті вивчення дисципліни студент повинен знати: особливості феномену «емоційний інтелект»; внутрішні та зовнішні компоненти емоційного інтелекту й особливості їх виявлення як динамічної єдності; основні методи розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту. Під час практичних занять, самостійної та індивідуально-дослідницької роботи студент зможе: підвищити рівень саморозуміння; збільшити спектр усвідомлюваних емоцій; засвоїти вміння управляти емоціями; розширити діапазон чутливості до емоційних сигналів іншої людини; встановлювати і підтримувати позитивні міжособистісні комунікації; навчитися способам збереження емоційного здоров'я.

Робоча навчальна програма нормативної дисципліни «Психологія емоційного

інтелекту» [538] розроблена для студентів Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», що здобувають другий (магістерський) рівень вищої освіти денної форми навчання. Мета дисципліни – формування у студентів уявлення та розуміння сутності «емоційного інтелекту» та ознайомлення з технологіями його розвитку. Обсяг програми складає 120 годин (4 кредити ЄКТС), з яких 16 – лекційні, 16 – семінарські, 8 – модульний контроль, 80 – самостійна робота; вид контролю – залік. Програмою передбачені результати вивчення магістрантами дисципліни у вигляді сформованих навчальних компетентностей, як: здатність до аналізу та синтезу психологічних аспектів взаємодії особистості та у професійному середовищі (адаптація, рефлексія, пізнання); спроможність ефективно планувати та організовувати психологічну самопомогу; уміння знаходити та аналізувати інформаційні джерела щодо методів розвитку емоційного інтелекту; здатність до системного навчання з метою підвищення власної емоційної компетентності у процесах саморозвитку та професійного становлення.

У Сумському державному педагогічному університеті [160] студенти факультету іноземної філології та соціальної комунікації першого (бакалаврського) рівня вивчають обов'язкову дисципліну освітньо-професійної програми «Емоційний інтелект як ресурс» обсягом 5 кредитів ЄКТС, з яких: 32 години – лекційні, 16 годин – практичні, 102 години – самостійні; форма контролю – диференційований залік. Метою навчальної дисципліни «Емоційний інтелект як ресурс» є: розвиток уявлення студентів про емоційний інтелект та його компоненти (емоційний, когнітивний, комунікативний та поведінковий) та необхідні особистісно-професійні якості, що впливають на розвиток емоційного інтелекту, а також набуття практичних навичок по керуванню власними емоціями та інших людей. Внаслідок опанування змісту нормативної навчальної дисципліни «Емоційний інтелект як ресурс» студенти повинні знати: основні підходи до розуміння поняття «емоційний інтелект»; моделі емоційного інтелекту, запропоновані різними авторами; складові емоційного інтелекту; фактори та умови, що впливають на розвиток емоційного інтелекту; теоретичні та методологічні основи розвитку емоційного інтелекту; основні

принципи та механізми розвитку емоційного інтелекту. Студенти повинні вміти: ідентифікувати та називати свої емоції та емоції інших; усвідомлювати свої емоції та переживання; здійснювати самоаналіз та рефлексію; контролювати свої емоції; керувати своїм емоційним станом в різних ситуаціях; будувати стосунки з оточуючими людьми на основі розуміння емоцій та вміння ними керувати; гнучко реагувати на різні впливи.

Навчальна дисципліна «Теорія емоційного інтелекту» [271] пропонується як вибіркова здобувачам освітньо-професійного рівня «бакалавр» спеціальності «Психологія» напряму підготовки 6.030201 «Психологія», галузі знань – 3010 «Соціально-політичні науки» Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Робочою програмою дисципліни передбачено для її вивчення 126 годин (3,5 кредити ЄКТС), з яких: 34 – лекційні, 17 практичних, 75 – самостійних; форма контролю – залік. Структурою навчальної програми передбачено 6 змістовних модулів. Мета дисципліни: розкрити зміст поняття «емоційний інтелект», основні тенденції вивчення та операціоналізації цього феномену, важливість розвитку емоційного інтелекту як комплексу здібностей, диспозиційних характеристик та специфічних компетентностей необхідних для оптимального функціонування людини як суб'єкта суспільного та сімейного життя. Очікуваними результатами вивчення навчальної дисципліни передбачені: знання найбільш важливих етапів, фактів та персоналій в історії розвитку теорії емоційного інтелекту; стану розробки підходів до концептуалізації феномену емоційного інтелекту і його вимірювання; закони емоцій, внутрішні та зовнішні компоненти емоційного інтелекту й особливості їх виявлення як динамічної єдності; ієрархічну структуру рівнів сформованості емоційного інтелекту, витoki його стресозахисного та адаптаційного потенціалу; вміння: об'єктивно оцінювати погляди різних авторів на розуміння закономірностей функціонування емоційної сфери людини; застосовувати отримані знання для цілеспрямованого формування власного емоційного інтелекту в процесі навчання та життєдіяльності; застосовувати набуті знання для оцінки рівні сформованості емоційного інтелекту суб'єктів різних вікових категорій; усвідомлювати переваги і недоліки існуючих підходів до

формування емоційного інтелекту методами соціально-психологічного навчання.

В освітній процес Дніпровського гуманітарного університету впроваджено вибірккову навчальну дисципліну «Психологія емоційного інтелекту та лідерства» для здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» денної та заочної форм навчання спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» [570]. Робочою програмою цієї дисципліни передбачено 3 кредити ЄКТС, з яких: 16 – лекційних годин, 16 – семінарських і 58 – самостійних. Вид контролю: залік. Метою вивчення дисципліни є: виховати у студентів відповідне ставлення до лідерства, основною функцією якого є охорона соціальних цінностей та творчих надбань держави та громадян.

Для підтвердження актуальності й доцільності дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, нами був проведений констатувальний етап педагогічного експерименту за участю студентів старших курсів цієї спеціальності, що здобувають вищу освіту першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів денної та заочної форм навчання у Криворізькому державному педагогічному університеті, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка – закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців за зазначеною спеціальністю. Загальна кількість респондентів склала – 1415 студентів спеціальності «Музичне мистецтво». Також до опитування були залучені 172 вчителі музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти, 34 викладача закладів вищої освіти.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було вивчення рівня обізнаності двох категорій респондентів (студентів та вчителів музичного мистецтва) щодо сутності та складових емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості вчителя.

Завдання констатувального етапу експерименту полягали в:

- аналізі освітньо-професійних програм фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування їх емоційного інтелекту;
- опитуванні студентів спеціальності «Музичне мистецтво», яке дозволило

виявити рівень знань та розуміння ними сутнісних ознак, компонентного складу емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, технологій його формування й розвитку;

– узагальненні отриманих результатів щодо сучасного стану формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Визначені завдання констатувального етапу педагогічного експерименту вирішувались за допомогою *методів* емпіричного рівня (анкетування) та теоретичного (узагальнення отриманих результатів), сукупність яких дозволила отримати об'єктивні дані про сучасний стан формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Анкетування двох категорій респондентів (студентів і вчителів) здійснювалося за спеціально розробленими нами анкетами, згрупованими у чотири блоки (Додаток, Д.13, тест № 4).

Перший блок запитань стосувався мотивів обрання професії студентами та основних факторів, що мотивують учителів музичного мистецтва до високопродуктивної професійної діяльності.

Другий блок запитань спрямовувався на виявлення розуміння особливостей уроку музичного мистецтва, його пріоритетів, сутності музичної інтонації як смислової першооснови музичного твору й засобу розвитку емоційно-чуттєвої й інтелектуальної сфер особистості.

Третій блок запитань передбачав вивчення думки респондентів щодо розуміння поняття «емоційний інтелект»: його сутності, структури, характерних проявів як особистісно-професійної якості вчителя, технологій його формування й розвитку.

Четвертий блок запитань був націлений на з'ясування того, як майбутні учителі розуміють сутність компонентів, що утворюють емоційний інтелект учителя.

Аналіз відповідей на запитання першого блоку щодо обраної студентами спеціальності приводить до таких висновків. Із 1415 опитаних (100%) керувались бажанням бути вчителем 126 студентів (8,9%); бажанням отримати вищу освіту 126 студентів (8,9%); визнали свій вибір професії недостатньо обдуманим 139 студентів

(9,8%); керувались бажанням професійно займатися музикою і отримати відповідну освіту 1024 студентів (72,4%). Результати опитування студентів за першим блоком питань показані на таблиці 2.3.2.

Таблиця 2.3.2.

Результати опитування студентів щодо обрання майбутнього професії

1	бажання бути вчителем	8,90%
2	бажання отримати вищу освіту	8,90%
3	вибір професії недостатньо обдуманий	9,80%
4	бажання професійно займатися музикою	72,40%
		100,00%

Варто відзначити, що у переважної більшості студентів відсутня позитивна мотивація до обраного фаху, спостерігається небажання пов'язувати свою професійну діяльність зі школою, що підтверджується достатньо помітною тенденцією серед випускників факультету мистецтв працевлаштовуватись після закінчення закладу вищої освіти «поза школою». На нашу думку, однією із вагомих причин такого стану є реальний низький соціальний статус професії вчителя, хоча у концептуальних положеннях Нової української школи, декларується умотивований учитель, який має свободу творчості й професійно розвивається. На рисунку 2.3.1.

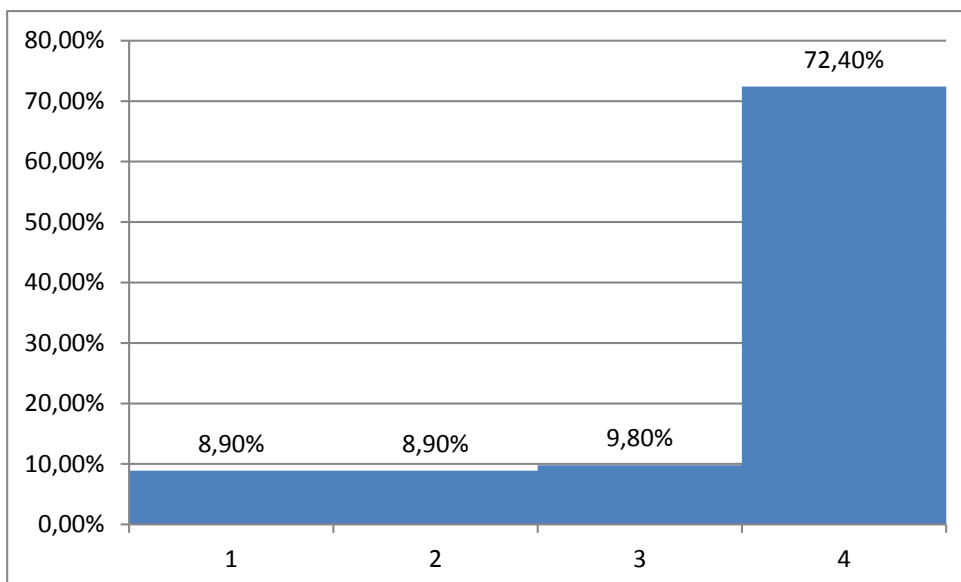


Рис.2.3.1. Вивчення думки студентів щодо мотивів обрання майбутньої професії

зображена загальна картина умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва щодо майбутньої професійної діяльності.

Опитані вчителі музичного мистецтва, стаж яких складався від 9 до 40 років, на запитання про основний фактор, що мотивує їх до високопродуктивної професійної діяльності, дали такі відповіді. Усвідомлення соціокультурної значущості професійної діяльності вчителя і відповідальності за виховання дітей та учнівської молоді властиве 100% вчителів. Із них 27,9% також виокремили заробітну платню (навчальне навантаження); 13,9% – отримання більш високої кваліфікаційної категорії, педагогічного звання; для 30,2% важливим є відчуття самоповаги та поваги з боку учнів й колег, досягнення професійного успіху.

На запитання другого блоку анкети «За яким основним критерієм має оцінюватись урок музичного мистецтва» студенти дали такі відповіді: 71,3% студентів таким вважають спрямованість змісту й форм роботи на емоційно-чуттєвий розвиток учнів; 4,5% студентів надали першочергове значення використанню інноваційних методів і форм роботи; на думку 10,8% головним критерієм уроку є діалогічність спілкування; 13,2% – головним в уроці вважають відповідність змісту навчальній програмі. Отримані дані свідчать про недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями специфіки уроку музичного мистецтва, його принципової відмінності від інших шкільних уроків своєю емоційно-духовною спрямованістю; відсутнє чітке розуміння зв'язку між метою музичного виховання й засобами його досягнення.

Дещо неочікуваними виявились і відповіді вчителів на це запитання. Від вчителів ми отримали такі відповіді: лише 60,4% з них головним критерієм уроку музичного мистецтва вважають спрямованість змісту й форм роботи на емоційно-чуттєвий розвиток учнів; 32,5% – використання інноваційних методів і форм роботи; 6,9% – інформаційну насиченість змісту уроку. Розуміння сутності й призначення уроку музики як уроку мистецтва в системі шкільних дисциплін формується у майбутніх учителів ще під час навчання у закладі освіти. Не усвідомлення вчителем специфіки уроку музичного мистецтва, першочерговості

завдань, які мають вирішуватись унікальними, інтонаційно-виразними властивостями музики, ставить під сумнів рівень його професіоналізму.

Запитання третього блоку спрямовувались на вивчення думки респондентів щодо розуміння поняття «емоційний інтелект», його сутності і характерних проявів як особистісно-професійної якості вчителя, технологій його формування й розвитку. Аналіз відповідей респондентів засвідчує, що лише 2,8% студентів і 9,3 % вчителів ознайомлені з поняттям «емоційний інтелект», хоча цей термін використовується в Концепції «Нова українська школа» й типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти. Усі опитані вчителі й студенти одностайні в думці щодо емоційності як необхідної складової професіоналізму вчителя. Разом з тим, якщо вчителі, всі без виключення (100%), відмітили важливість впливу емоційного стану вчителя на хід та результати уроку, то серед студентів таку думку підтримали (96,8 %) студентів.

На запитання «Чи вмієте ви розпізнавати власні емоційні переживання?» відповіді розподілились так: 30,1% студентів і 32,5% вчителів відповіли «так»; 4,3% студентів і 9,3% вчителів відповіли «ні»; відповідь «частково» надали 65,5% студентів та 58,1% вчителів. Одностайною й позитивною була відповідь студентів і вчителів щодо важливості для вчителя уміння контролювати власні емоції, хоча на запитання «Чи вмієте ви управляти власним емоційним станом ?» такої одностайності не спостерігалось. Опитані надали такі відповіді: «так» відповіли 2,6% студентів і 62,7 % вчителів; «ні» – 6,5% студентів і 11,6% вчителів; «частково» – 90,8% студентів і 25,5% вчителів.

На запитання «Чи хотіли б ви володіти технологією керівництва власними емоціями» всі опитані, і студенти, й вчителі, дали позитивну відповідь. Серед студентів й вчителів не всі вважають важливим для вчителя уміння розпізнавати емоційний стан інших (учнів, колег). Відповіді на це запитання розподілились так: 92,2% студентів і 93% вчителів відповіли «так»; 7,7% студентів і 6,9% вчителів відповіли «ні». На запитання «Чи вмієте ви розпізнавати емоційний стан інших?» ми отримали такі відповіді: «так» відповіли 45% студентів і 74,4% вчителів; «ні» відповіли 41,4% студентів і 11,6% вчителів; відповідь «частково» надали 13,4 %

студентів і 13,9% вчителів. Всі опитані, і студенти й вчителі, хотіли б володіти технологією управління емоційним станом інших, надавши відповідь на це питання «так».

За четвертим блоком запитань студенти мали дати відповіді, які б засвідчували розуміння сутності компонентів, що утворюють емоційний інтелект учителя музичного мистецтва, і володіння ними. Результати опитування показано у таблиці 2.3.3.

Таблиця 2.3.3.

Результати опитування студентів щодо розуміння й володіння компонентами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва

Компоненти емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва	Результати опрацювання анкет 4 блоку
мотиваційно-цільовий	8,9%
перцептивно-інтонаційний	93,0%
емоційно-ідентифікаційний	92,0%
герменевтично-ціннісний	7,5%
рефлексивно-регулюючий	6,0%
особистісно-оптимістичний	29,0%
невербально-комунікативний	4,0%
когнітивно-інтерпретаційний	6,5%
кордоцентричний	69,8%
педагогічно-артистичний	40,9%
професійно-адаптивний	34,4%

Як показало попереднє опитування студентів, мотиваційно-цільовий компонент, як усвідомлення гуманістичних засад шкільної мистецької освіти й

внутрішня умотивованість щодо їх реалізації в музичному вихованні учнів характерна для 8,9 % опитаних респондентів.

Розуміння сутності перцептивно-інтонаційного компоненту емоційного інтелекту вчителя виявлялося через відповіді студентів на запитання: «Що становить сутність музики, її природу і відрізняє від інших видів мистецтв?», «Завдяки чому відбувається «озвучення» музичної мови?», «З чого починається пізнання музичного твору?». Як видно з таблиці 2.3.3. цей показник є високим і складає 93%. Це свідчить про те, що студенти-музиканти, протягом 4-х і 5-и років навчання ознайомились і опрацювали значну кількість музичних творів: вокальних, інструментальних, хорових. Вони розуміються на національних композиторських школах, індивідуальних композиторських стилях, які відрізняються унікальністю й неповторністю інтонаційно-образного вираження. Музичний слух майбутніх учителів музичного мистецтва натренований на сприйняття й відчуття інтонаційної основи музичного твору. І студенти в більшості своїй правильно розуміють сутність музичної інтонації.

Високим є і показник емоційно-ідентифікаційного компоненту емоційного інтелекту, який складає 92% від загальної кількості студентів. Вони відповідали на запитання «Чи вмієте Ви розпізнавати власні емоційні переживання в різних життєвих ситуаціях, «поза» сприйманням й виконанням музики? Чи завжди усвідомлюєте їх причину?» Природно виглядають відповіді 92% студентів, адже їхня емоційно-чуттєва сфера є достатньо розвинутою й чутливою, вони навчені аналізувати, емоційно переживати й відтворювати у власному виконанні різні за інтонаційно-образним характером музичні твори. Тому для них проаналізувати власний внутрішній стан, усвідомити переживання, спричинені будь-якою подією, не виявляється складним.

Розуміння герменевтично-ціннісного компоненту емоційного інтелекту вчителя характерно лише для 7,5 % студентів. Відповіді на запитання «Як ви розумієте ціннісно-сміслову змістовність музичного твору? Чи намагаєтеся в музичному творі віднайти для себе особистісний смисл?» більшість студентів не дали. Це свідчить, що під час слухання й виконавського опрацювання музичних творів

студенти не намагаються усвідомити повною мірою їх культурно-історичний контекст, ті значення й смисли, які ним зумовлені; не замислюються над тим, який особистісний смисл має для них виконуваний чи прослуханий музичний твір.

Рефлексивно-регулюючий компонент емоційного інтелекту вчителя також виявився зрозумілим лише для 6% студентів. На запитання «Чи властива для вас здатність до самоспостереження, самоаналізу, саморегуляції? Чи важливо це в професійній діяльності вчителя?» більшість студентів не змогли дати правильної відповіді. Це свідчить про те, що студенти не замислюються над значенням цих якостей як в цілому в житті людини, так і безпосередньо в професії вчителя.

Усвідомлення особистісно-оптимістичного компоненту в структурі емоційного інтелекту перевірялось запитанням: «Який спосіб мислення, самовідчуття є характерним для вас: оптимістичний чи песимістичний?» Як видно із даних таблиці 2.3.3. близько третини студентів – 29% вважають себе оптимістично налаштованими людьми.

Невербально-комунікативний компонент емоційного інтелекту властивий, як засвідчують дані таблиці 2.3.3., 4% опитаних студентів. Вони відповідали на запитання: «Чи сприймаєте ви музичний твір як засіб художньої комунікації з його автором? Чи вмієте уявити образний зміст музичного твору як повідомлену автором емоційну інформацію? Чи розумієте її?» Отримані результати засвідчують, що більшість студентів сприймають музичний твір як предмет вивчення з метою оволодіння технічними прийомами виконання як необхідною умовою художньо-виразної передачі його змісту.

За даними таблиці 2.3.3. видно, що 6,5% студентів вважають себе здатними за зовнішніми ознаками зрозуміти внутрішній стан іншої людини (учня), що засвідчує сформованість в них когнітивно-інтерпретаційної складової як компоненту емоційного інтелекту. Студентам було запропоновано запитання: «На вашу думку, умієте ви за зовнішніми ознаками зрозуміти психоемоційний стан учня?»

На думку 69,8% опитаних студентів, їм властива кордоцентричність як чуттєво-етичний компонент емоційного інтелекту. Такий висновок можна зробити

на підставі відповідей студентів на запитання: «Чи вважає ви себе кордоцентричною особистістю й кордоцентричним вчителем?»

Педагогічно-артистичні здібності як компонент емоційного інтелекту відчувають в собі 40,9 % опитаних студентів, що, на наш погляд, мало корелюється із змістом спеціальності, яку опановують майбутні учителі музичного мистецтва. Причиною такого невисокого показника для вчителя-музиканта може бути недостатня увага в освітньому процесі оволодінню студентами прийомами акторської майстерності як засобом сугестивного впливу в процесі сприймання-аналізу музичного твору в шкільній слухацькій аудиторії.

Здатність до професійної адаптації як компоненту емоційного інтелекту вчителя визнають в собі, за даними таблиці 2.3.3, 34,4% опитаних студентів, що є в цілому невисоким показником з огляду його значущості у професійному становленні майбутнього вчителя.

Також було проведено інтерв'ювання викладачів фахових дисциплін закладів вищої освіти на предмет визначення спеціальних умов, які б сприяли ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування їх емоційного інтелекту. Було отримано такі відповіді: формуванню емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки сприятиме: удосконалення змісту (67,1%), упровадження інноваційних форм та методів (27%), використання різних видів педагогічної практики (18,4%).

Отже, узагальнюючи отримані дані під час опитування студентів, викладачів та учителів музичного мистецтва, можна зробити висновок, що сучасний стан формування емоційного інтелекту учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки не повною мірою відповідає вимогам розбудови Нової української школи, що визначає необхідність розроблення концепції формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтування її теоретико-методологічних засад, розробки і впровадження інноваційних підходів у зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів.

2.3. Зарубіжний досвід формування емоційного інтелекту вчителя

Дослідження проблеми формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає звернення до зарубіжної освітньої практики, урахування світових тенденцій та стратегічних напрямів її розвитку.

Міжнародні експерти та аналітики у сфері ринку праці й управління людськими ресурсами, керівники великих світових компаній, кар'єрні консультанти у своїх прогнозах на майбутнє щодо стратегії у сфері зайнятості населення і більш затребуваних професійних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності у XXI ст. на Всесвітньому економічному форумі (World Economic Forum, Davos, 2016) [593], констатують, що сучасний, глобалізований світ з динамічним, масштабним та швидкозмінним соціально-економічним розвитком формує відповідний соціальний запит суспільства на фахівців нової формації, якість підготовки яких вимагає урахування викликів часу, його історичної перспективи. Як показано у таблиці 2.4.4. серед десяти найбільш важливих і затребуваних у

Таблиця 2.4.4.

Порівняльна таблиця затребуваних професійних якостей XXI ст., визначених Всесвітнім економічним форумом (Давос, 2016)

2015 рік	2016 рік
1.Комплексне розв'язання проблем	1. Комплексне розв'язання проблем
2. Взаємодія з людьми	2. Критичне мислення
3.Уміння керувати людьми	3. Креативність
4. Критичне мислення	4.Уміння керувати людьми
5.Уміння вести переговори	5. Взаємодія з людьми
6. Контроль якості	6. Емоційний інтелект
7. Орієнтація на клієнтів	7. Уміння формувати власну думку та приймати рішення
8. Уміння формувати власну думку та приймати рішення	8.Орієнтація на клієнтів
9. Уміння слухати й запитувати	9. Уміння вести переговори
10.Креативність	10. Гнучкість розуму

Джерело [593].

XXI ст. професійних якостей, на думку міжнародних експертів [593], шосте місце посідає емоційний інтелект. У попередньому аналогічному переліку (Davos, 2015) емоційний інтелект був відсутній, що засвідчує особливу увагу і визнання світовим співтовариством важливості й вирішального значення для ефективної співпраці й взаємодії в соціумі не стільки інтелекту в традиційному розумінні, скільки його емоційної складової як здатності розуміти й регулювати як власний внутрішній, психоемоційний стан, так і Іншого, його мотиви і наміри, і з їх урахуванням, адаптуючись до оточуючого середовища, свідомо налагоджувати й спрямовувати у потрібному напрямі конструктивні міжособистісні взаємовідносини, що суб'єктивно переживаються кожним і об'єднують і зближують, а не роз'єднують людей.

Засновник і президент Всесвітнього економічного форуму в Давосі Клаус Шваб (Klaus Schwab) [563] вважає, що людство стоїть на порозі четвертої промислової революції, яка кардинально змінить всю світову економіку, що, в свою чергу, призведе до глибоких наслідків в соціальній сфері і передусім у сфері працевлаштування та зайнятості населення.

Технологічний прогрес, високотехнологічні інновації, загострюючи проблему конкурентоздатності, вносять корективи у сучасний ринок праці, руйнуючи й скорочуючи сталі професії і народжуючи нові, змінюючи вимоги до сталих професійних навичок на «навички XXI століття», яких вимагає швидкість та радикальність соціально-економічних змін. До «навичок XXI століття» К. Шваб відносить: здатність створювати інновації, проявляти креативність, гнучкість та критичність мислення, адаптивність до нової ситуації, співпрацю з іншими, володіння, за образом його порівнянням, «соціальною й інтелектуальною спритністю лисиці, ніж позбавленої гнучкості, вузькоспрямованої концентрації на меті, що властива їжакові» [563, с. 31]. Людський капітал розглядається більш вагомим і цінним у досягненні успіху, ніж фінансовий. Подолання глобальних викликів техногенної цивілізації XXI ст., мінімізація потенційних негативних наслідків та адаптація до нового соціального середовища, можлива, вважає К. Шваб, за умови «мобілізації колективної мудрості нашого розуму, серцець та душ» [563, с.

31]. Вчений пропонує розвивати 4 типи інтелекту, які він пов'язує з розумом, серцем, душею та тілом [563]:

1. Контекстуальний (розум) – те, як ми розуміємо та використовуємо наші знання. Ті, хто приймає рішення, повинні уміти співпрацювати з іншими за принципом «множинності зацікавлених», тобто з урахуванням якнайбільше різних думок, інтересів інших.

2. Емоційний (серце) – те, як ми опрацьовуємо та інтегруємо наші думки, почуття, як ставимося до самих себе та один до одного. Емоційний інтелект є «важливим атрибутом четвертої промислової революції», «якість провідника змін», яка відіграє вирішальну роль у досягненні успіху і включає самосвідомість, самоконтроль, мотивацію, емпатію, соціальні навички.

3. Натхненний (душа) – те, як ми використовуємо наше відчуття власної та загальної цілі, довіру з метою змінити ситуацію на краще і діяти в загальних інтересах. Він надихає людину на постійний пошук смислу та значущості, на креатив, довіру, яку можна завоювати й утримати за умови тісної співпраці та взаємодії, що ґрунтується на загальних інтересах.

4. Фізичний (тіло) – те, як ми розвиваємо і підтримуємо наше власне здоров'я та благополуччя, а також здоров'я та благополуччя інших. Фізичні заняття позитивно впливають на почуття й думки, сприяють життєвому успіху [563].

Аналіз літератури свідчить про широку зацікавленість проблемою емоційного інтелекту представниками бізнес-сфери. Фахівці з розроблення програм «Емоційний інтелект в бізнесі й управлінні» Девід Карузо (David Caruso; США), Керрі Флемінг (Carrie Fleming; Великобританія), Сара Бонессо (Sara Bonesso; Італія) [541] та інші пояснюють цей факт результатами досліджень, які свідчать про прямий зв'язок емоційного інтелекту як людського й командного ресурсу з продуктивністю професійної діяльності, рівнем задоволеності нею, стилем та ефективністю управління, кар'єрним успіхом, здатністю до стресостійкості, станом психічного та психосоматичного здоров'я.

В умовах високої динамічності управління бізнес-компаніями, бізнес-процесами, які підпадають під вплив людського фактору, емоційний інтелект

розглядається одним із вагомих показників ефективного функціонування людини у професійній діяльності, можливістю долати складні виробничі ситуації шляхом усвідомлення їх причино-наслідкових зв'язків, що зумовлюють появу певних емоційних переживань та уміння їх розумно використовувати для знаходження правильного рішення у досягненні бажаного результату [541].

Особливе місце протягом останніх 20 років проблема емоційного інтелекту займає в світовій освітній практиці. Звернення до досвіду високорозвинених країн світу, зокрема США, Європейських країн, країн Сходу у сфері освітньої політики демонструє сталу тенденцію до вивчення проблематики емоційного інтелекту, його практичного впровадження в систему світового освітнього простору з метою забезпечення на загальнодержавному рівні повноцінного розвитку національних освітніх систем. Так, в США, з публікацією книги Д. Гоулмана «Emotional Intelligence» [80], предметом широких дискусійних обговорень у наукових колах стала проблема сучасного розуміння освіти, зв'язку її емоційного, соціального, етичного аспектів у глобалізованому поступі суспільства.

Переконливим підтвердженням зростаючої уваги міжнародної спільноти до проблематики емоційного інтелекту в освіті є заснування наукових, науково-методичних, громадських інституцій такого спрямування. Серед них:

- Центр Емоційного Інтелекту Йельського університету (Yale Center for Emotional Intelligence, YCEI (США) [133];
- Європейська Асоціація Культурних та Емоційно-Інтелектуальних Проектів (European Association of Cultural and Emotional Intelligence Projects), EACEIP [541];
- Міжнародне співтовариство з Емоційного Інтелекту (ISEI) [228];
- Міжнародний інститут розвитку Емоційного інтелекту (МИРЭИ) [229];
- Консорциум для Дослідження Емоційного Інтелекту на базі Школи Професійної Психології університету Рутгера (США) [61; 541];
- Асоціація CASEL (Коллаборація для академічного, соціального й емоційного навчання; The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) [26];

- Міжнародний центр «Креативні технології консалтінгу» (МЦКТК) [230].

Схарактеризуємо цілі та напрями діяльності зазначених установ.

Центр Емоційного Інтелекту Йельського університету США, який створено в 1990 р. П. Селовейем, професором Йельського й Н'ю-Гемпширського університетів та професором М. Брекеттом, який став його директором, а П. Селовей, один із авторів теорії емоційного інтелекту, згодом став 23-м президентом Центру [133].

Мета Центру полягає у створенні програм з навчання емоційно-інтелектуальним навичкам дітей (дошкільного та шкільного віку) і дорослих, необхідних для досягнення успіху у різних сферах: школі, вдома, на виробництві, у різних співтовариствах. Провідним принципом діяльності Центру є впровадження результатів наукових досліджень у шкільну практику з метою створення «суспільства співчуття», в якому усі люди, володіючи емоційним інтелектом, житимуть у щасті, з відчуттям повноцінного життя, психологічного благополуччя і здоров'я [133]. На базі Центру Емоційного Інтелекту Йельського університету створено Китайський фонд емоційного інтелекту з метою розширення досліджень у цій сфері і практичного впровадження наукових результатів в освітній процес країни.

Європейська Асоціація Культурних та Емоційно-Інтелектуальних Проєктів об'єднує експертів у сфері культурних, емоційно-інтелектуальних, освітніх програм [541].

Міжнародне співтовариство з Емоційного Інтелекту (ISEI) [228] – некомерційна освітня установа, яка підтримує й заохочує практичне впровадження ідей теорії емоційного інтелекту. Діяльність співтовариства ISEI ґрунтується на наукових підходах використання теорії емоційного інтелекту у різних професійних сферах, зокрема, бізнесі, освіті, медицині тощо. Метою діяльності співтовариства ISEI є організація і проведення кожні два роки Міжнародних конгресів, регіональних конференцій, освітніх семінарів з проблеми емоційного інтелекту; сприяння налагодженню міжнародних зв'язків та співробітництва.

Так, з ініціативи Міжнародного співтовариства ISEI за участю 40 країн світу традиційно проводяться: Міжнародні конгреси з емоційного інтелекту «Intenation

Cogresson Emotional Intelligence» (Хорватія, 2011р.; США, 2013 р.; Португалія, 2017 р.; Австралія, 2019 р.) Теми конгресів: «Емоційний інтелект в освіті»; «Емоційний інтелект в бізнесі та в роботі колективів»; «Методи оцінювання емоційного інтелекту»; «Емоційний інтелект в медицині» та ін. Також проведені: Європейський Саміт з Емоційного Інтелекту (Ірландія, 2012 р); Міжнародна конференція з Емоційного Інтелекту (ICEI – International Conference on Emotional Intelligence (Чикаго, 2008 р.) та ін. [228].

Міжнародний інститут розвитку Емоційного інтелекту (МИРЭИ) – освітня організація, головною метою якої є підготовка професійних експертів та тренерів з емоційного інтелекту для роботи у комерційних організаціях, освіті, медицині на основі стандартів Центру Емоційного Інтелекту Йельського університету. Інститут підтримує міжнародне співробітництво з зарубіжними експертами та організаціями, виступає ініціатором та організатором міжнародних конференцій. Окремим напрямом діяльності є розроблення навчальних програм з емоційного інтелекту [229].

Консорціум для Дослідження Емоційного Інтелекту на базі Школи Професійної Психології університету Рутгера (США) заснований автором міжнародного бестселлера «EmotionalIntelligence» Д. Гоулманом, доктором філософії, відомим американським психологом й науковим журналістом [61; 80]. Діяльність Консорціуму полягає у розробленні практичних програм з розвитку навичок емоційного інтелекту та емоційної грамотності.

Асоціація CASEL (The Colloborative for Academic, Social and EmotionalLearning) [26] – структурний підрозділ Консорціуму для Дослідження Емоційного Інтелекту на базі Школи Професійної Психології університету Рутгера, створений у 1994 р. з ініціативи Д. Гоулмана та Е. Гровальд. Асоціація об'єднує фахівців широкого профілю: науковців, освітян, лікарів, юристів, економістів.

Асоціація CASEL – коллаборація для академічного, соціального й емоційного навчання яка, співпрацюючи з провідними експертами в сфері емоційного інтелекту, розробляє й впроваджує стандарти навчання за освітньою програмою SEL, що впроваджена в освітній процес американських шкіл 18 штатів США. Також

діяльність Асоціації концентрується навколо збору дослідницьких даних про результати впровадження розроблених стандартів в освітянську практику, їх взаємозв'язок з академічними досягненнями учнів й якістю освіти [26].

Міжнародний центр «Креативні технології консалтінгу» (МЦКТК) [230] – консалтингова компанія, на базі якої разом із інститутом психології РАН з 2009 р. на засадах наукової концепції Центру Емоційного Інтелекту Йельського університету проводяться дослідження з метою реалізації в Росії та інших країнах світу програми розвитку емоційного інтелекту у бізнес-практику та освітянську сферу.

Широкої популярності й визнання на міжнародному рівні набула створена американськими вченими наприкінці ХХ ст. освітня програма Social-Emotional learning (SEL) – «соціально-емоційного навчання», яка увійшла у коло пріоритетних наукових досліджень з питань практичного впровадження в освітянську практику більш ніж у 25 країнах Європи, Америки, Близького Сходу та Африки. Теоретичною основою програми стала концепція емоційного інтелекту американських вчених Д. Голумана, Р. Бар-Она, Дж. Майєра та П. Селовея [597; 602; 607; 625]. Сутність освітньої програми Social-Emotional learning (SEL) полягає у переосмисленні мети, змісту, підходів до організації освітнього процесу, спрямованого не стільки на вивчення шкільного предмету, скільки на соціалізацію кожного учня, який має зростати життєрадісним і успішним, таким, що отримує задоволення від навчання і життя в цілому [22; 23].

Метою програми Social-Emotional learning (SEL) є формування в учнів «соціальних та емоційних «м'яких навичок» (soft skills), які також називають «гнучкими навичками» як навичками майбутнього, потрібними учням для соціалізації в суспільстві, емоційній адаптації до змін, що відбуваються в ньому, для власного психічного здоров'я, подальшої успішної життєдіяльності, позитивних стосунків з оточуючими людьми.

Програма SEL ґрунтується на уявленні про єдність мислення, емоцій й поведінки, що дозволяє розуміти свій внутрішній світ й інших людей, на цій основі приймати виважені рішення й керувати власними діями й поведінкою. Soft skills –

«м'які навички», що об'єднують 5 складових [23]: самосвідомість (уміння розпізнавати емоційний стан як власний, так і іншої людини); саморегуляція (уміння управляти власними емоціями й поведінкою для досягнення мети); соціальне розуміння (здатність до емпатії в соціальній взаємодії, уміння відчувати емоції інших); відповідальне рішення (уміння прийняти конструктивне рішення й обрати власну поведінку); соціальна комунікація (уміння налагоджувати позитивні взаєностосунки з іншими, працювати в команді, долаючи конфліктні ситуації) [23].

Важливо вказати, що в окремих штатах США, деяких країнах Європи, зокрема Швейцарії, SEL-навчання на законодавчому рівні є частиною шкільних освітніх програм. У 2016 р. вісім американських штатів проголосили про початок спільної роботи зі створення регіональних стандартів SEL-навчання.

Провідними міжнародними експертами з розвитку емоційного інтелекту дітей є: професор Університету прикладних наук Швейцарії (SUPSI) Девіде Антоньяцца (Davide Antognazza) [23], професор департаменту психології й педагогіки університету Палермо (Італія) Антонелла Де Аміко (Antonella D'Amico) [22], професор Йельського університету США, директор Центру Емоційного Інтелекту Марк Бреккетт (M. Brackett) [26], професор Йельського університету Девід Карузо (D. Caruso) [133].

Як провідний фахівець з впровадження програми SEL у Швейцарських школах, Д. Антоньяцца вважає, що для сучасної людини важливіше уміти налагоджувати міжособистісні зв'язки, ніж усе знати. На думку вченого, сучасний світ потребує нового покоління емоційно освічених людей, які будуть не лише розумітися на емоціях та їх впливовій дії, а й розумно управляти ними та гармонізувати свої стосунки з навколишнім світом [23].

Девіде Антоньяцца, одним із головним освітніх завдань вважає виховання гармонійних, життєрадісних, успішних дітей, які легко адаптуються у соціальному середовищі, реалізуючи власні здібності та особистісний потенціал. Вчений наголошує на необхідності змін в сучасній освіті, які, на його переконання, вже визріли і засвідчують очевидну перевагу раціонально спрямованого навчання в школах на опанування учнями академічними знаннями, розвиток інтелектуальних

здібностей і недооцінку не менш важливого аспекту освітнього процесу – емоційного. Виправлення такого стану вчений вбачає у розробленні та впровадженні в шкільну практику освітніх програм SEL, спрямованих на розвиток в учнів емоційного інтелекту. За концепцією Д. Антоньяца [23] програма SEL передбачає формування в учнів комплексу здатностей, необхідних для соціального життя за такими основними напрямками:

- ідентифікація і розуміння власних емоцій (розуміння себе: здатність точно визначати власні емоції і думки, їх вплив на поведінку);
- управління власними емоціями (управління собою: здатність регулювати власні емоції, думки, поведінку у різних ситуаціях (управління стресом, контроль над імпульсивною поведінкою, уміння мотивувати себе і вибудовувати послідовність дій у досягненні особистісних та навчальних цілей);
- соціальна компетентність, соціальні навички (ідентифікація та розуміння емоцій та почуттів інших людей різного походження та культури; здатність співчувати іншим, розуміти соціальні та етичні норми поведінки, роль суспільства, сім'ї та школи у соціальній системі);
- здатності до встановлення та підтримки взаєностосунків з іншими (управління власними емоціями та емоціями інших з метою налагодження позитивних взаєностосунків, конструктивного спілкування, що передбачає уміння слухати, вести перемовини, правильно поводитись у конфліктних ситуаціях, з повагою ставитись до почуттів та інтересів інших, за необхідності звертатись за допомогою та пропонувати допомогу іншому, протидіяти негативному соціальному тиску і приймати конструктивне, відповідальне рішення, вчиняти з урахуванням соціально-етичних норм, уміти передбачати наслідки різних дій для забезпечення власного благополуччя та благополуччя інших [23] .

Програма соціально-емоційного навчання Д. Антоньяца [23] супроводжується рекомендаціями керівникам навчальних закладів, вчителям та батькам щодо її реалізації. Посилаючись на досвід, вчений зазначає, що емоції, які супроводжують учнів у будь-якій ситуації, як правило, ними не усвідомлюються. Тому завдання вчителя – звернути увагу учнів на світ людських емоцій, внутрішніх

переживань, вчити аналізувати та розуміти вияви емоцій, причину їх виникнення, нарешті – уміти управляти ними. Д. Антоньяцца особливо наголошує на значенні емоційного інтелекту вчителя в структурі його професійних якостей, якому, підкреслює він, по-перше, «важливо вчитися не менше ніж учням» [23], а, по-друге, який відіграє суттєву роль у профілактиці стресового стану та професійного вигорання. На переконання вченого, за соціально-емоційним навчанням – майбутнє. Якщо усвідомлення його значення є першим кроком, то наступний, підкреслює він, полягає у включенні навчальних програм SEL в освітній процес закладів освіти.

Професор департаменту психології й педагогіки університету Палермо (Італія) Антонелла Де Аміко [22] розуміє емоційний інтелект як здатність сприймати та відтворювати емоційну інформацію, з метою її використання у повсякденному житті, в навчанні, в роботі. Дослідниця наголошує на важливості розвитку цієї здатності, починаючи з дошкільного віку, оскільки далеко не кожна людина, стверджує дослідниця, вміє аналізувати власний емоційний стан, причини його виникнення, що знаходить відбиток на поведінці й ставленні до оточуючих. Чим більше людина намагається розпізнавати власні емоційні переживання, аналізує й осмислює їх, тим більш емоційно грамотною, емоційно інтелектуальною вона стає, що допомагає їй у житті і взаємостосунках з іншими.

Як експерт-практик в сфері розвитку емоційного інтелекту дітей, Антонелла Де Аміко [22] є автором програми з підготовки вчителів до ефективного впровадження соціально-емоційного навчання в освітній процес, що, за її концепцією, має відбуватися у таких напрямках: розкриття учням світу емоцій через емоційну грамотність; зміна образу сучасної школи, створення емоційно-інтелектуального, інклюзивного освітнього середовища; перетворення традиційної дидактики в емоційно-опосередковану; створення спеціальних засобів, матеріалів для проведення емоційно-інклюзивних занять; розвиток емоційного інтелекту поза школою, залучення батьків. Розвиток емоційного інтелекту учнів, за концепцією дослідниці, передбачає поступове оволодіння комплексом здатностей до: розпізнавання й невербального вияву емоцій (міміка, жести, дистанційний зоровий контакт); емоційної синестезії (відчуття кольору, форми, музичних звуків, смаку,

запаху, дотику; мультисенсорна інтеграція); розуміння емоцій (лексико-семантичний рівень, експериментальний та ситуативний рівень); управління емоціями (за допомогою думок й поведінки; для контролю поведінки й думок; для управління собою) [22]. Широкого схвалення та розповсюдження у світовій освітянській практиці набули варіативні версії програми Social-Emotional learning (SEL), розроблені Асоціацією CASEL, починаючи з 1994 р. [26]. Це програми [154]: MindUP – соціально-емоційної обізнаності; SEE (social-emotional-ethical-learning) – соціально-емоційно-етичного навчання; Secular Ethics – світської етики; RULER approach to SEL (розпізнавання – Recognizing, розуміння – Understanding, визначення – Labeling, вираження – Expressing та регуляція емоцій – Regulation emotions); PATHS (Promotion Alternative Thinking Strategies) – альтернативної стратегії мислення; Program 4 Rs (Reading, Writing, Respect, Resoiution) – читання, письмо, повага, порятунок. На думку фахівців [154], варіативні версії програми Social-Emotional learning (SEL), маючи несуттєві відмінності, поділяють головні ідеї, цілі, принципи та методи. За дослідженням О. Сергієнко [462] освітні програми соціально-емоційної спрямованості впровадженні в освітній процес багатьох країн Європи, Америки, Близького Сходу та Африки, що показано у таблиці 2.4.5.

Таблиця 2.4.5.

Впровадження в освітній процес країн світу освітніх програм соціально-емоційного змісту

Освітня програма SEL	Освітня програма MindUP	Освітня програма PATHS
США, Швейцарія, Італія, Бельгія, Литва, Болгарія, Румунія, Чехія, Польща, Словаччина, Угорщина, Канада, Бразилія, Китай, Японія, Індія, Австралія, ОАЕ, Саудівська Аравія, Єгипет, Йорданія.	США, Великобританія, Китай, Канада, Гонконг, Сербія, Австралія, Венесуела.	США, Швейцарія, Хорватія, Великобританія, Німеччина, Канада, Китай, Нідерланди, Сінгапур, Пакистан, Таїланд, Греція, Австралія.

Джерело: [462].

Провідною ідеєю окреслених програм є включення в освітній процес емоцій, мотивацій, ставлень та цінностей як таких, що підлягають вивченню та культивуванню («внутрішні цінності»). Цілями програм є досягнення як індивідуального щастя й благополуччя, так і благополуччя та щастя інших, всього суспільства в цілому. Програми побудовані за принципами [154]: 1) індивідуального досвіду з вироблення ціннісних позицій та поведінкових моделей; 2) особистісної трансформації; 3) альтруїзму по відношенню до інших, суспільства.

Методи, рекомендовані програмами, ґрунтуються на культивуванні уваги й зосередженості на внутрішньому світові (своєму та інших); розвитку емпатії, рефлексії, критичного мислення в процесі діалогічного спілкування та дискусії.

Аналізуючи ці програми у соціальному контексті, дослідники [154] кваліфікують їх за двома головними напрямками: «співчутливої освіти» та «усвідомленої освіти», які різняться використанням практик саморегуляції. Виокремлені напрями, в свою чергу, на думку вчених, представляють тенденції холістичного руху в освіті і реалізують гуманістичну парадигму на протигагу сциєнтичної та технологічної освітньої ідеології. Особливий смисл розроблених програм – у протистоянні об'єктивності, зворот до суб'єктивності (спочатку власної, і за аналогією – до суб'єктивності інших), що веде до розвитку можливостей умілого поводження з собою, співпереживання іншим та здібностей до спілкування [154].

Зокрема, програма RULER, розроблена у 2005 році професорами Йельського університету М. Брекеттом й Д. Карузо, визначається як програма навчання емоціям [135]. Розробники програми розглядають емоції як мову, якій важливо вчити учнів, оскільки, сприймання емоційних сигналів, їх інтерпретація дозволяє людині краще розуміти інших, і на цій основі будувати ефективні міжособистісні стосунки. Емоційний інтелект вчені розуміють як ставлення людини власне до себе й до своїх стосунків з іншими.

Ґрунтуючись на результатах загальнонаціонального опитування учнів старшої школи в США, які показали, що 75% з них пов'язують школу, перебування в ній, з негативними емоціями, пояснюючи це «втомою», «стресом», «нудьгою», розробники програми RULER [560] головне завдання вбачають у наданні допомоги

учням й вчителям у подоланні негативних емоцій, запобіганні конфліктних ситуацій й «нездорових» стосунків в колективі, культивуванні позитивних емоцій, формуванні в учнів й учителів уміння управляти власними емоціями й скеровувати їх у позитивно спрямованому напрямі.

Заслуговує на увагу і досвід російських науковців, зокрема, створена колективом вчених Інституту психології РАН під керівництвом професора О. Сергієнко «Програма соціально-емоційного розвитку (СЭР)» для дітей трьох вікових категорій: дошкільнят, молодших школярів та учнів підліткового віку [462; 463]. Програма «Емоційна підготовка до школи» розроблена для дітей дошкільного віку (4-6 років); програма «Розвиток емоційного інтелекту» – для учнів молодшого шкільного віку (7-9 років); програма «Емоційне лідерство» – для учнів підліткового віку (11-14 р.). В обґрунтуванні програми автори наголошують на пріоритетності емоційного розвитку учнів у порівнянні з інтелектуальним. Зазначається, що лише системне навчання знанням є недостатнім для повноцінного й ефективного розвитку дітей, їх індивідуальній, успішній самореалізації у соціумі, подальшій життєдіяльності, а відтак – соціально-емоційний розвиток розглядається необхідною основою академічного навчання.

Мета «Програми соціально-емоційного розвитку (СЭР)» полягає в тому, щоб: підготувати дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку до існуючих складнощів у соціальному середовищі; покращити соціально-емоційний клімат в школі, сім'ї, при взаємодії з однолітками; навчити дітей розуміти себе й оточуючий світ, будувати власні способи соціальної комунікації; долати труднощі й стреси; підвищити ефективність навчання й подальшого життя за рахунок некогнітивних факторів саморозвитку. Програма для кожної вікової групи доповнена: «Керівництвом для вчителя», «Матеріалами для батьків», «Теоретико-методичним описом програми та вікових особливостей дітей», «Робочим зошитом для учнів» [462; 463].

«Програма соціально-емоційного розвитку (СЭР)» російських учених [154] має варіативні версії, представлені такими програмами: «Я, Ти, Ми» (О. Князева), «Я та інші» (О. Конончук), «Соціально-комунікативний розвиток» (Т. Бабаєва).

Теоретичною основою розроблених програм є позитивна психологія, а цілями визнано: 1) розвиток соціально-емоційних навичок та усвідомлення їхньої цінності; 2) покращення якості середовища, в якому здійснюється навчання [463].

Психологічні підстави розроблених програм умовно поділяють на два класи: програми націлені на навчання (техніці управління емоціями, техніці ефективної взаємодії) і програми, спрямовані на зниження рівня стресу, психічної травматизації учнів, що, в свою чергу, сприятиме більш ефективному міжособистісному спілкуванню, успішному управлінню власними емоціями поряд із успішними академічними досягненнями. Програмами передбачено навчання керівників навчальних закладів та вчителів у формі підвищення кваліфікації, навчання в онлайн-форматі [154].

Варто відзначити створення та діяльність Російської Асоціації Професіоналів у сфері Розвитку Емоційного Інтелекту (АПРЭИ), провідною ціллю якої є об'єднання інтелектуального, творчого та ділового потенціалу для розвитку емоційно-інтелектуальної культури російського суспільства; створення стандартів діяльності експертів та фахівців з розвитку емоційного інтелекту; сприяння розповсюдженню наукового підходу у сфері використання емоційного інтелекту з метою просвітництва населення Росії [541].

За проблематикою емоційного інтелекту в Росії проводяться різного рівня наукові конференції та семінари, зокрема [541]:

- конференція «Розвиток соціально-емоційного інтелекту: практики психолого-педагогічної роботи» у межах Петербургського Міжнародного освітнього форуму (м. Санкт-Петербург, березень 2018 р.);
- щорічна міжнародна науково-практична конференція «Емоційний інтелект: психологія, бізнес, право, освіта» (м. Саратов, 2016; 2017; 2018 рр.);
- щорічна міжнародна науково-практична конференція «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» (2017; 2018; 2019 рр.);
- міждисциплінарний семінар «Соціально-емоційне навчання в сучасній освіті» (м. Санкт-Петербург, вересень 2018 р.). На семінарі була представлена для обговорення розроблена комплексна програма з розвитку особистісного потенціалу

вчителя, складовою якого є емоційний інтелект. Впровадження програми заплановано у 30 регіонах Росії за період 2018-2022 рр. і має охопити 24000 учителів;

- XVI Європейський психологічний конгрес (м. Москва, липень 2019 р.), присвячений проблемі соціально-емоційного розвитку учнів, їхньому суб'єктивному благополуччю.

Існує мережа сертифікованих тренінгових центрів з підготовки професійних тренерів і т'ютерів з розвитку емоційного інтелекту у бізнес-освіті, що працюють за науково-методичними стандартами EACLIP, POSITIVE, SoJine та ін.

Широкої популярності набуває Міжнародна науково-практична конференція «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании», яка з 2017 р. щорічно проводиться в Росії з метою розвитку першого в Росії постійного інноваційного майданчика для обміну досвідом, сучасними бізнес-технологіями, новими освітніми, інфраструктурними та емоційно-інтелектуальними рішеннями міжнародного рівня [541]. Головними спікерами конференцій є провідні міжнародні експерти з питань емоційного інтелекту: Д. Антоньяцца, (Швейцарія), А. Де Аміко (Італія), Д. Карузо (США), О. Сергієнко (Росія).

Отримані результати наукових досліджень, на думку О. Хлєвної [541], офіційного представника EACEIP, національного координатора ISEI в Росії, становлять базову основу для становлення в Росії наукового та практичного співтовариства, яке вивчає, використовує та аналізує досвід розвитку емоційного інтелекту в організаційному та освітньому контекстах, його основні тенденції та подальші перспективи. Результатами роботи конференцій була визнана обґрунтованість широкої зацікавленості й розповсюдження проблематики емоційного інтелекту в різних соціальних інститутах суспільства, у тому числі і в сфері освіти; наголошено на необхідності створення емоційно-інтелектуального суспільства як перспективно-стратегічно важливого питання, без вирішення якого виховання, розвиток та навчання підростаючого покоління в сучасних реаліях не можна вважати гармонійним й повноцінним; акцентовано на необхідності розроблення спеціальних програм соціально-емоційного розвитку (СЭР) вчителів та

включення їх у професійну підготовку майбутніх фахівців.

Функціонування в Росії широкої системи установ емоційно-інтелектуального спрямування розглядається як «інноваційна платформа» [541, с.148], що об'єднує провідних науковців, дослідників й практиків, міжнародних експертів у цій сфері в обговоренні актуальних й гострих питань інтеграції різних аспектів емоційного інтелекту в сферу освіти й бізнесу, сприяє комплексному вирішенню освітянських проблем, проведенню наукових досліджень з теорії та методики впровадження програмних засад соціально-емоційного навчання, розробці й науковому обґрунтуванню діагностичного інструментарію та технологій формування емоційного інтелекту, аналізу, узагальненню та поширенню набутого позитивного досвіду.

Російськими вченими також здійснена адаптація англomовного тесту для вимірювання емоційного інтелекту MSCEITV 2.0 (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT) та розроблена оригінальна російськомовна версія тесту (ТЭИ), який є першою російськомовною об'єктивною методикою діагностики емоційного інтелекту, створеною на основі моделі когнітивних здібностей (за кер. О. Сергієнко) [464; 465; 466; 467]; розроблена методика діагностики емоційного інтелекту MEI (М. Манойлова) [212], опитувальник ЄмІн (Д. Люсін) [206; 207].

У партнерстві з факультетами освіти провідних дослідницьких університетів Великобританії, Канади, Китаю, Кореї, Польщі, США та Фінляндії російськими вченими Центру вивчення шкільних практик та освітніх програм ХХІ століття (керівник М. Добрякова) створено міжнародний освітній проєкт «Ключові компетенції та нова грамотність: сучасні орієнтири освіти» [154]. Провідна ідея проєкту – зміщення акцентів з предметних знань на універсальні навички. Проєкт ґрунтується на концепції емоційного інтелекту і на виокремленні трьох сфер компетентностей: 1) сприйняття та усвідомлення емоцій; 2) розуміння та регуляція емоційно-поведінкових станів (емоційне прогнозування, регуляція, емпатія); 3) просоціальна поведінка в комунікаціях (моральний вибір) [154].

Аналіз стану проблеми у закладах вищої освіти Росії засвідчив, зокрема, наявність дисципліни «Психологія емоційного інтелекту в спорті», яка входить до

варіативної частини плану підготовки студентів-магістрів напряму підготовки «Спорт» в Уральському федеральному університеті імені Б. Єльцина [443]. На опанування дисципліни передбачено 108 годин, з яких: 8 годин – лекційні, 16 годин – практичні, 80 годин – самостійні, 4 години – залік. У результаті вивчення дисциплін студент-магістр повинен знати: 1) понятійний апарат і теоретичні основи вивчення емоційного інтелекту; 2) прогностичну цінність емоційного інтелекту; 3) підходи до розвитку емоційного інтелекту. Уміти: 1) визначати тип проблем, пов'язаних з розвитком емоційного інтелекту; 2) планувати тренінг з розвитку емоційного інтелекту зі спортсменами, тренерами, менеджерами; 3) володіти навичками використання стандартних технологій проведення тренінгів з емоційного інтелекту в спорті.

Звертає увагу і той факт, що тема «емоційного інтелекту» обирається як ключова у програмі підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів. Так, на базі Державного інституту російської мови ім. О. С. Пушкіна підвищення кваліфікації керівників закладів освіти відбувається за програмою «Емоційний інтелект – основа лідерства» [345]. Мета програми: вдосконалення лідерських якостей керівника навчального закладу за рахунок розвитку емоційної складової професійної компетентності. Програма розрахована на 36 годин, з яких: 8 – лекцій, 8 – практичних, 16 – самостійних, 4 – залік.

У результаті опанування програми [345] слухач (керівник закладу освіти) повинен знати: 1) комплекс головних когнітивно-афективних якостей лідера; 2) сутність емоційного лідерства та його типи; 3) структуру, зміст та моделі емоційного інтелекту; 4) репертуар лідерських стилів; 5) зарубіжні та вітчизняні тестування щодо вимірювання коефіцієнту емоційного інтелекту. Уміти: 1) розпізнавати прості і комплексні емоції оточуючих, мотиви їх поведінки; адекватно реагувати на вияви почуттів інших людей; 3) використовувати прийоми емоційної мотивації до здійснення діяльності; 4) розпізнавати маніпулятивні стратегії і тактики емоційного типу; 5) демонструвати емоції і почуття, адекватні ситуації. Володіти: 1) техніками і прийомами емоційного «проникнення» в себе, емоційної саморегуляції та емоційно «розумної» поведінки; 2) прийомами самомотивації і

самодисципліни; 3) методами діагностики емоційного стану колективу і створення сприятливого емоційного клімату; 4) способами розвитку емпатії та соціальної інтуїції; 5) тактиками переконання, надихання, заохочення, підтримки ініціативи, створення колективного резонансу.

Отже, світовий досвід з вивчення й формування емоційного інтелекту засвідчує зростаючий інтерес міжнародного співтовариства до проблеми професійної підготовки фахівців різних спеціальностей у контексті глобальних викликів сучасності, що зумовлюють кон'юктурні потреби ринку праці. Емоційний інтелект на міжнародному рівні визнаний однією із професійних топ-компетентностей, найбільш затребуваних у сфері виробництва й працевлаштування у XXI ст.

Впровадження концепції емоційного інтелекту у формі спеціальних освітніх програм у національні системи освіти більш ніж 25 провідних країн світу, розглядається як новітній, стратегічний напрям розвитку світового освітнього простору, сутність якого у зміщенні акцентів зі сфери предметних знань на особистісний розвиток учнів, оволодіння комплексом соціально-емоційних, «м'яких» навичок (soft skills), потрібних кожній дитині впродовж життя, які забезпечать їй успішну соціалізацію й самореалізацію, психологічне здоров'я й благополуччя, сприятимуть гармонізації стосунків з навколишнім світом.

Посилена увага світового освітнього співтовариства до питань соціально-емоційного навчання учнів, підтверджується створенням й функціонуванням інфраструктури емоційно-інтелектуального спрямування, що охоплює установи та організації міжнародного, державного та регіонального рівнів, діяльність яких націлена на поєднання наукових пошуків з практикою розроблення, впровадження та дослідження ефективності освітніх програм соціально-емоційного змісту для учнів закладів освіти.

Аналіз літератури свідчить, що в центрі уваги міжнародного освітянського співтовариства стоїть проблема формування і розвитку емоційного інтелекту в різних ланках освіти, у тому числі й у вищій освіті. Проте, досвід зарубіжних країн вказує на часткове вирішення цієї проблеми на рівні окремих закладів вищої освіти.

Висновки до другого розділу

Теоретичний аналіз проблеми формування емоційного інтелекту фахівця дозволив встановити її багатоаспектний характер, що знайшло відображення у широкому, полісемантичному ракурсі її дослідження. Чисельні інтерпретації окресленого феномену та наукові підходи до його формування засвідчують складність цього особистісного утворення. Відмічаючи напрацювання вчених, разом з тим варто зазначити відсутність спеціальних досліджень формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

У розділі на підставі аналізу концептуальних підходів до розуміння сутності емоційного інтелекту вчителя феномен емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва розглядається як особистісна, професійно значуща, інтегральна якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором в процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб, для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування.

Аналіз сучасного стану формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки підтвердив актуальність і доцільність окресленої проблеми. Так, 8,9% з-поміж 1415 опитаних студентів є умотивованими до майбутньої професійної діяльності; 2,8% студентів розуміють поняття «емоційний інтелект»; 96,8% з них усвідомлюють важливість впливу емоційного стану вчителя на хід та результати уроку і 100% виявили бажання щодо оволодіння технологією управління власними емоціями й емоційним станом інших. У структурі компонентів емоційного інтелекту студентів слабо вираженими є мотиваційний (8,9%), герменевтично-ціннісний (7,5%), рефлексивно-регулюючий (6,6%), невербально-комунікативний (4%), когнітивно-інтерпретаційний (6,5%).

Педагогічно-артистичним компонентом володіють 40, 9% студентів, професійно-адаптивним – 34,4%.

Вивчення нормативних документів загальної середньої освіти, зокрема, Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа», а також документів, що визначають вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, освітньо-професійних програм, показало наявність протиріччя і недостатню узгодженість між ними. Це вказує на необхідність приведення змісту, форм, методів професійної підготовки майбутніх вчителів до сучасних вимог і потреб освітньої практики.

Аналіз світового досвіду з обраної проблеми показує, що вона визнана однією із найбільш актуальних у сучасному міжнародному, освітянському просторі. Проблема емоційного інтелекту піднімається й активно обговорюється на зібраннях міжнародного й регіонального рівнів, об'єднуючи фахівців різного профілю: науковців, психологів, юристів, економістів, медиків, педагогів, бізнесменів, експертів у сфері емоційного інтелекту.

Міжнародним співтовариством визнано, що глибокі соціально-економічні, технологічні зміни, що відбуваються у сучасному глобалізованому світі, зумовлюють соціальний запит на конкурентоспроможного фахівця, який здатний адаптуватися до умов сучасного нестабільного й мінливого соціуму, до вимог ринку праці й володіє найбільш затребуваними, ключовими «навичками XXI століття», серед яких, за міжнародним рейтингом, шосте місце посідає емоційний інтелект.

Освітньою новацією у сучасній світовій практиці, що засвідчує зміну традиційного навчання на інноваційне, є впровадження більш ніж у 25 високорозвинених країнах світу для учнів молодших і середніх класів програм соціально-емоційного навчання (SEL, SEE, RULER, PATHS, Program 4 Rs), сутність яких у зміні вектору освітнього процесу зі сфери предметних знань на соціалізацію й особистісний розвиток кожної дитини, яка має зростати успішною, благополучною, психічно здоровою, комунікативною, життєрадісною. Надання пріоритетності емоційному розвитку дитини у порівнянні з інтелектуальним,

культивування її суб'єктності розглядається як шлях подолання сциєнтичної та технологічної освітніх парадигм й посилення гуманістично орієнтованої освіти.

Теорія емоційного інтелекту, впровадження її концептуальних засад в освітню практику стає актуальним і перспективним міждисциплінарним напрямом глобального спрямування, про що свідчать численні конгреси, конференції, семінари, які проводяться на міжнародному, державному та регіональному рівнях.

Особливе місце в обговоренні проблеми емоційного інтелекту займає питання професійної підготовки майбутніх учителів.

Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [355]; [360]; [362]; [363]; [364]; [365]; [366]; [367]; [368]; [376]; [378]; [391]; [394]; [400]; [401]; [405]; [407]; [416]; [417]; [427]; [428]; [431].

РОЗДІЛ 3.

КОЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі обґрунтовано структуру емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, критерії його сформованості; подано концепцію та модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

3.1. Обґрунтування структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва та критеріїв його сформованості

Зарубіжні вчені Р. Робертс, Дж. Метьюс, М. Зайднер [440], досліджуючи концепт емоційного інтелекту, акцентують на необхідності досліджень, які б дозволили виявити компоненти цього особистісного утворення і пов'язати їх з психічними процесами, що зумовлюють індивідуальні відмінності у розумінні емоцій та управлінні ними. Важливо підкреслити, що вчені вказують на зумовленість форм прояву емоційного інтелекту специфікою професійної діяльності фахівця.

Ми розуміємо емоційний інтелект учителя музичного мистецтва як особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором у процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування.

В обґрунтуванні структури емоційного інтелекту вчителів музичного мистецтва ми виходимо, по-перше, із встановлених науковими дослідженнями основних компонентів професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, а,

по-друге, із особливостей уроку музики як «уроку формування духовності особистості» [446, с. 183]. Особливості уроків мистецтва, зокрема, й музичного, дістали всебічне наукове обґрунтування в працях провідних фахівців в галузі мистецтва та мистецької педагогіки, охопити які повною мірою неможливо, оскільки вони в контексті загальнонаукової проблеми художньо-творчої діяльності людини пов'язані з цілим рядом наук: філософією, естетикою, мистецтвознавством, музикознавством, музичною та віковою психологією, мистецькою та музичною педагогікою. Проаналізуємо окремі думки науковців щодо специфіки уроків мистецького циклу, мети, завдань та змісту уроку музичного мистецтва.

Повністю поділяємо думку вчених [220; 161; 201; 252; 292; 515], які вважають, що від правильного розуміння вчителем специфіки мистецтва як особливої форми пізнання дійсності, вміння виявити цю специфіку і врахувати її у методиці роботи з учнями, залежить ефективність музичного виховання. На відміну від процесу вивчення науки, безпосереднього звернення до свідомості й мислення дитини при вивченні мистецтва відбувається звернення, перш за все, до емоційної сфери і через неї – до розуму. Недооцінка ролі емоційного начала в музиці є серйозною перешкодою в музичному вихованні учнів. Через багатство музичних образів дитина пізнає не лише зовнішній світ, а передусім світ людських переживань й почуттів. Слухаючи, пізнаючи музику, вона навчається розуміти й відчувати Іншого, переймаючись його переживаннями.

Окреслюючи особливості змісту мистецьких дисциплін, Л. Школяр [252] акцентує на тому, що змістом освітньої галузі «Мистецтво» варто вважати не список мистецьких творів, що вивчаються (музики, літератури, живопису), не засвоєння термінології, понять та умінь, а ті особливі думки, почуття, ставлення до життя і до мистецтва, які дитина відкриває в собі і в інших людях, авторах мистецьких творів в процесі вирішення творчих завдань, пов'язаних із створенням та сприйняттям художніх образів .

Пізнання, яке відбувається в процесі музичного навчання, не може зводитися лише до діяльності думки, а неодмінно має становити єдність емоцій і розуму, свідомості й почуття, вважає О. Ростовський [446]. Якщо така єдність відсутня, то

музика стає дисципліною, що вивчається так само, як математика, хімія, історія тощо. Ще й досі деякі вчителі, зауважує науковець, не усвідомлюють того, що метою музичного навчання є саме розвиток особистості учня, а не набуття знань, умінь і навичок, за якими залишається дуже важлива роль бути засобом цього розвитку.

На цій думці наголошує і Л. Масол [220], вважаючи, що художньо-естетичне виховання учнів важливо розглядати не лише як процес набуття художніх знань та вмій, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних потреб і інтересів.

В. Орлов [292] підкреслює, що професійна діяльність вчителя має ґрунтуватися на усвідомленні й опануванні мистецтва не як науки, а як джерела людської духовності. На відміну від учителів природничих дисциплін, учитель мистецьких дисциплін покликаний оперувати не стільки науковими фактами, скільки суб'єктивними уявленнями, почуттями, думками учнів. Непотрібним і марним виявляється викладання мистецтва, яке не хвилює, не викликає думок і почуттів у вихованців.

Отже, аналіз наукових підходів до розуміння специфіки музичного виховання в системі загальної середньої освіти засвідчує чітко окреслену позицію фахівців щодо специфіки предметів мистецького циклу, зокрема, мети, завдань та змісту уроків музичного мистецтва. Ця позиція ґрунтується на провідних положеннях музикознавчої науки, музичної психології та педагогіки. Класичним є визначення змісту музики, надане Б. Тепловим [505, с. 53]: «Зміст музики – завжди емоційний (хоча і не тільки емоційний). Тому недостатньо лише почути музику, треба ще її емоційно пережити, відчутти її виразність. Поза емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики». Музика є мистецтвом інтонованого смислу [24].

Цю думку продовжує О. Олексюк, вважаючи найвищим смислом музичної педагогіки розвиток особистості, здатної через музичну інтонацію осягати навколишню дійсність, власний внутрішній світ, розмаїття проблем людського досвіду [288]. У музикознавстві це положення підтверджується тезою В.Медушевського про те, що інформація, яка криється в творах мистецтва,

читається не розумом, а динамічним станом душі – співінтонуванням [226].

Таким чином, інтонаційно-звукова природа музичного мистецтва та специфіка художнього пізнання є стрижнем у розумінні вчителем сутності музичного мистецтва, його впливової дії в музичному вихованні учнів.

Керуючись нормативними документами змісту шкільної мистецької освіти [100; 249; 250], вчитель музичного мистецтва в своїй професійній діяльності забезпечує реалізацію трьох провідних функцій: навчальної, розвивальної та виховної. Реалізація навчальної функції виявляється в організації та керівництві музично-пізнавальною діяльністю учнів на уроці, яка диференціюється на хоровий спів, слухання музики, вивчення музичної грамоти, музикування на дитячих музичних інструментах, музично-пластичну діяльність. Такий «розподіл» музично-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи на конкретні її види базується на положенні Б. Асаф'єва про триєдність музичного мистецтва, в якому органічно пов'язані сприймання-виконання-творення музики [25].

Реалізація розвивальної функції навчання полягає в такій організації освітнього процесу, коли опанування учнями музичного мистецтва в різних видах музичної діяльності сприятиме розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, запам'ятовування, мислення, уяви, почуттів тощо) й психічних властивостей учнів (емоційних, розумових, вольових тощо) [483]. Особливості мистецької освіти виокремлено у праці О. Рудницької [449, с. 29], де автор наголошує на зміщенні акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар з пріоритетом: емоційного розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивного чинника осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образного мислення у взаємозв'язку з логічним; підсвідомих процесів «осаяння», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволення духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва.

Реалізація виховної функції музично-освітнього процесу пов'язана передусім з використанням унікального виховного потенціалу, яким володіє мистецтво, зокрема музичне. У зв'язку з цим на шкільному уроці музичного мистецтва пріоритетним виступає не інформаційно-пізнавальний підхід до засвоєння змісту навчального

матеріалу, а емоційно-духовний, що складає сутність і зміст мистецьких творів і спонукає до їх особистісного переживання. З цього приводу Б. Неменський пише: «Потрібна чітка і всіма усвідомлена відповідь – навіщо предмети мистецтва в школі? У чому вони незамінні? Це предмети людинознавчі, які можуть будувати відношення до світу в єдності почуття і думки. Варто пам'ятати, що дитині ближчою є єдність думки і почуття, ніж чиста думка. Немає поки що у школі інших навчальних засобів, окрім предметів мистецтв, які, саме як навчальні предмети, містили б у собі цю єдність» [262, с. 106].

Звернення до первинного значення давньогрецького слова «aisthesis», що означає «відчуття», «почуття», зазначає В. Алексєєва [9], вказує на мету естетичного виховання як виховання почуттів та емоцій. На думку О. Ростовського, культурі почуттів дитину слід учити так само наполегливо, як і навчати основ наук [446].

Отже, специфіка уроків музичного мистецтва обумовлює особливості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, формування їх особистісно-професійної якості – емоційного інтелекту.

У визначенні та обґрунтуванні структури емоційного інтелекту вчителів музичного мистецтва ми спираємося на теоретичні моделі емоційного інтелекту зарубіжних науковців: Дж. Майєра, П.Селовея [543; 549; 551], Д. Гоулмана [71; 540], Р. Бар-Она [534; 535], Д. Люсіна [185], М. Манойлової [190; 191]. Функціонування емоційного інтелекту як особистісної якості за цими моделями представлено у двох площинах: внутрішньоособистісній та міжособистісній.

За концепцією Дж. Майєра, П. Селовея [613] внутрішньоособистісний інтелект передбачає здатність людини встановлювати взаємозв'язок між почуттями, думками та вчинками; міжособистісний – здатність розуміти внутрішній стан інших, виявляти чутливість.

Д. Люсін [208], розробляючи двокомпонентну структуру емоційного інтелекту, виокремлює у внутрішньоособистісній складовій здатності усвідомлювати власні емоції і управляти ними. Міжособистісна складова, за його концепцією, включає здатності до розуміння й управління емоціями інших осіб.

Модель емоційного інтелекту вчителя М. Манойлової [213; 214] також представлена двома складовими. Внутрішньоособистісну складову утворюють такі компоненти як: усвідомлення власних почуттів, самооцінка, впевненість в собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвіду, мотивація досягнення, оптимізм. До міжособистісної складової належать наступні компоненти: комунікабельність, відкритість, емпатія, здатність враховувати інтереси інших, повага до людей, здатність адекватно оцінювати й прогнозувати міжособистісні взаємовідносини, уміння працювати в команді

З урахуванням специфіки професії вчителя музичного мистецтва та з орієнтацією на компоненти емоційного інтелекту, що є близькими і загальними для обраних нами теоретичних моделей, вважаємо доцільним виокремити в структурі його емоційного інтелекту дві складові: *особистісно-інтроверсійну* та *міжособистісно-екстраверсійну*, кожен з яких конкретизовано системою компонентів. Особистісно-інтроверсійна складова емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва відображає внутрішню, суб'єктивно-особистісну орієнтованість вчителя на самопізнання, рефлексію власних переживань, мотивів, самооцінку якостей і ціннісних орієнтирів з метою свідомої саморегуляції власного психоемоційного стану й професійної діяльності; умотивованість на позитивне самосприйняття й самоактуалізацію, продуктивне особистісне й професійне зростання упродовж життя й досягнення успіху. Особистісно-інтроверсійна складова емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий, перцептивно-інтонаційний, емоційно-ідентифікаційний, герменевтично-ціннісний, рефлексивно-регулюючий, особистісно-оптимістичний.

Міжособистісно-екстраверсійна складова відображає зовнішню орієнтованість вчителя музичного мистецтва на соціально-комунікативну взаємодію (вербальну й невербальну) з іншими людьми з метою розпізнати й зрозуміти за зовнішніми ознаками їх психоемоційний стан, мотиви й наміри, і використати отриману емоційну інформацію для регуляції спільної міжособистісної взаємодії, надання їй

позитивно-оптимістичного характеру. Міжособистісно-екстраверсійна складова містить такі компоненти: невербально-комунікативний, когнітивно-інтерпретаційний, кордоцентричний, педагогічно-артистичний, професійно-адаптивний.

Модель емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва відображено на рис. 3.1.1.



Рис.3.1.1. Модель емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва

Джерело: власне опрацювання.

Охарактеризуємо зміст кожного з компонентів.

Мотиваційно-цільовий компонент виступає системоутворюючим чинником особистості майбутнього вчителя, оскільки мотивація є глибоко особистісним

утворенням, без якого не буває діяльності [202]. Проблема мотивації людини широко висвітлена в дослідженнях вчених Л. Виготського, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна та ін. За концепцією Н. Кузьміної [184], загальними акмеологічними чинниками підвищення якості підготовки фахівців сфери освіти є високий рівень мотивації, потреба і прагнення до самореалізації й досягненні успіху. В основу саморозвитку і самореалізації майбутнього фахівця освітянської сфери покладено потреби людини у нових досягненнях, прагнення до вдосконалення, віра у свої можливості. Мотиваційно-цільовий компонент у структурі емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва відображає внутрішню вмотивованість до педагогічної професії, ціннісно-сміслові орієнтири на продуктивну й успішну музично-педагогічну діяльність, надання їй гуманістичного характеру; спрямованість на власне «Я» задля ефективної самоактуалізації, постійного саморозвитку, духовного, емоційно-інтелектуального зростання упродовж життя, підвищення загальної й професійної культури, професійної конкурентоздатності. Мотиваційна зумовленість дій, поведінки вчителя як гуманної, кордоцентричної особистості, що характеризує її ставлення до учнів і до предмету вивчення, має неабиякий виховний вплив, що, в свою чергу, сприяє формуванню емоційно-позитивної мотивації учнів у їх зверненні до музичного мистецтва.

Мотиваційно-цільовий компонент у структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: мотивацію до власного саморозвитку та самовдосконалення, оволодіння емоційним інтелектом як затребуваною в умовах ринку праці особистісно-професійною якістю конкурентоспроможного фахівця; усвідомлення гуманістичних засад шкільної мистецької освіти і готовність до їх реалізації в музичному вихованні учнів; усвідомлення значущості власної, активної позиції в процесі професійного становлення, духовного зростання впродовж життя, досягненні особистісного й професійного успіху.

Перцептивно-інтонаційний компонент у структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва відображає специфіку його професії, в якій освітні завдання вирішуються засобами музики як мистецтва «інтонованого смислу» [24]; як чуттєвої форми осягнення навколишнього світу, що відбувається в процесі

пізнання музичних творів у напрямі «чути – відчувати – розуміти» [172]. Сприйняття слухової, «несформульованої» [16] інформації, що ґрунтується на музично-інтонаційній основі, формує у реципієнта суб'єктивний, слуховий образ (перцепція), який є початковим етапом багаторівневого процесу пізнання музичного твору. У процесі опанування змістом фахових дисциплін майбутній учитель опрацьовує значний музичний репертуар, різний за стильовими та жанровими ознаками, принципами його засвоєння. Серед інших особливе значення має принцип інтонаційного підходу, відповідно до якого поняття «жанр – стиль – музичний твір» осмислюються в культурно-історичному контексті як пізнання музичних образів, які «обирає епоха для втілення у музичній творчості своїх ідей» [164, с. 44]. Б. Асаф'єв [24], обґрунтовуючи сутність інтонації як смислової першооснови музики, її історичну змінюваність, ввів поняття «інтонаційний словник епохи», вказуючи на унікальність музичного стилю кожної епохи, вираженого інтонаційною неповторністю, яка найбільш відповідає емоційним «запитам» мас.

За концепцією О. Маркової, «інтонаційна ідея епохи» – це звуковий образ, що фіксує один із моментів чуттєвого світосприйняття людини певної історичної епохи в рамках конкретної соціокультурної спільноти [218, с. 24]. «Жанр – стиль – музичний твір» розглядаються етапами усвідомлення інтонаційної ідеї епохи, яка є відображенням взаємозв'язку емоційного й раціонального в музичному творі, їх паритетного чи пріоритетного співвідношення. Такий підхід у підготовці майбутнього вчителя, який оволодіває емоційним інтелектом, має особливе значення, оскільки, вивчаючи теорію й історію музики, опрацьовуючи музично-виконавський репертуар з фахових дисциплін, студент має розумітися не лише теоретично щодо належності музичного твору до певного історичного періоду, а й усвідомлювати, пізнавати на слух і відтворювати у власній виконавській інтерпретації твору суттєві ознаки провідної інтонаційної ідеї епохи як співвідношення емоційного й інтелектуального в музиці. Такий підхід забезпечує адекватність пізнання музичного твору, близькість авторському задуму.

Тема «Інтонація» відповідно до шкільної навчальної програми «Музичне мистецтво» [249] засвоюється учнями у 3 класі, а поняття «інтонація» залишається

одним із ключових впродовж усього терміну вивчення навчальної дисципліни «Музичне мистецтво». Ознайомлюючи учнів початкової й основної школи з музичним фольклором, кращими взірцями світової музичної класики, починаючи від епохи Ренесансу і завершуючи сучасною авангардною музикою, вчитель повинен бути широко обізнаним, як теоретично, так і практично, з історичною генезою музичного мистецтва, для того, щоби компетентно й професійно вирішувати освітні завдання.

Перцептивно-інтонаційний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя передбачає: розуміння базового поняття музичного мистецтва «інтонаційність» як смислової основи музичного твору, що виражає єдність музичного звуку та художнього смислу; здатність до інтонаційно-динамічного сприйняття й осмислення музичного твору; усвідомлення музично-пізнавального процесу як складної взаємодії перцептивних і інтелектуальних, чуттєвих і раціональних пізнавальних дій; знання «інтонаційного словника» та «інтонаційної ідеї» історичної епохи як відображення у контексті панівної світоглядної системи співвідношення емоційного й раціонального в музичному мистецтві; уміння відтворити у власній виконавській інтерпретації музичного твору характерні ознаки інтонаційної ідеї епохи; уміння професійно й методично грамотно організувати музично-пізнавальну діяльність учнів щодо оволодіння ключовим поняттям «інтонація».

Емоційно-ідентифікаційний компонент за усіма теоретичними моделями розглядається початковим, вихідним рівнем їх функціонування. Так, за моделлю когнітивних здібностей Дж. Мейра і П. Селовея [607; 613; 614] першою складовою емоційного інтелекту є ідентифікація і вираження емоцій як власних, так і інших людей. За «змішаною моделлю» Д. Гоулмана [602] першим структурним компонентом емоційного інтелекту розглядається самосвідомість (ідентифікація та визначення емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням та діями). Цей компонент розглядається необхідною передумовою, від якої залежить ефективність реалізації наступних компонентів, зокрема управління емоціями. У рамках «змішаної моделі» Р. Бар-Она [597] емоційний інтелект інтерпретується

значно ширше, об'єднуючи некогнітивні здібності, знання та компетентності, які допомагають людині у подолання будь-яких складних життєвих ситуацій. Першою складовою моделі емоційного інтелекту Р. Бар-Она є пізнання себе, що передбачає: усвідомлення власних емоцій, упевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність.

За теоретичною моделлю Д. Люсіна [208] здібність до розуміння своїх емоцій конкретизується як: можливість розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини; можливість ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуваєш сам або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміння причини, що викликала дану емоцію та її можливі наслідки.

Науковими дослідженнями доведено, що вміння розпізнавати як власні емоції так і емоції інших має неабияке практичне значення в життєдіяльності людини, оскільки емоції є особливим каналом спілкування і від них значною мірою залежать характер взаємовідносин між людьми, адаптація до оточуючого середовища. Багато людей з різних причин не вміють розпізнавати й усвідомлювати як власні емоції так і емоції інших, що часто є причиною ускладнень у міжособистісних стосунках. Як зауважує Є. Ільїн, людині, перебуваючи в тому чи іншому емоційному стані, як правило, складно його описати і пояснити. Переживання що супроводжуються емоціями, складно піддаються формальному опису [129].

Деякі психологи вважають, що домінуючу роль у повсякденному житті людини займають саме емоції. Так, на думку А. Еткінда [587], людина у повсякденному житті не стільки розмірковує, скільки відчуває, не стільки пояснює, скільки оцінює. Власне когнітивні процеси, вільні від емоцій, підкреслює він, займають досить скромне місце. У реальному житті міжособистісне сприйняття і самосприйняття, «холодні» намагання пояснити й зрозуміти мають значно менше значення, ніж «гарячі» оцінки й переживання. Коли ж процеси когнітивного аналізу і мають місце, то вони знаходяться під сильним і безперервним впливом емоційних чинників, які вносять свій внесок в їх хід та результат. Встановленим науковим фактом є і той, що засвідчує певну соціальну ізоляцію деяких дітей, з причини того, що, не розуміючи власні емоційні переживання,

не вміючи розпізнавати емоції оточуючих, вони опиняються у стані фрустрації, що має відбиток на їхньому психічному самопочутті та взаємодії з іншими [16]. Розуміння власних переживань, здатність їх диференціювати допомагає у встановленні міжособистісного контакту та спілкування.

Емоційно-ідентифікаційний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: розвинуту емоційність як здатність переживати емоційні стани широкого діапазону (як у сфері музично-педагогічної діяльності, так і у повсякденному житті), уміння аналізувати і визначати їхню модальність, знаходити словесне визначення та розуміти причину їх виникнення; впевненість в собі; відкритість до спілкування. Для вчителя важливо не лише уміти ідентифікувати власні емоції, а й вчити учнів в процесі музично-пізнавальної діяльності, сприймаючи, аналізуючи й відтворюючи музику в різних видах музичної діяльності уміти визначати не тільки загальний характер твору, що є традиційним в методиці музичного виховання, а й описувати власні емоційні переживання, викликані музичним твором; уміти знаходити для них словесне пояснення і відтворювати в різних видах музичної діяльності (музично-пластичній, музикуванні на дитячих інструментах, співацькій, художньо-творчій) як спосіб художньо-творчого самовираження.

Герменевтично-ціннісний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва ґрунтується на герменевтичній теорії інтерпретації, провідні положення якої полягають, по-перше, у визнанні особливої якості мистецтва – незавершеності художнього твору, що передбачає активність творчої уяви реципієнта у процесі його сприйняття, якою він доповнює художній твір; по-друге, розуміння процесу сприймання музичного твору як поліваріантного, відповідно до якого кожен реципієнт у процесі індивідуального сприйняття мистецького твору, зумовленого індивідуальним емоційним й інтелектуальним досвідом, вибудовує власну інтерпретацію його образного смислу. Духовний зв'язок між особистісно-суб'єктивним «Я» композитора і «Я» виконавця в процесі пізнання музичного твору й індивідуальності його автора, що забезпечується суто суб'єктивним емоційно-емпатійним співпереживанням, набуває нових рис і «становить

афективно-інтелектуальну системну єдність» [289, с. 27]. Розглядаючи герменевтику як одну із форм осмислення духовного, емоційно-ціннісного досвіду людства, О. Олексюк [256] підкреслює особливе значення цього підходу для мистецької педагогіки, яке полягає в цілісному сприйнятті, осягненні та розумінні художньо-естетичного образу для розвитку особистісних значень й смислів.

Вивчаючи і опрацьовуючи значну кількість різножанрових й різностильових музичних творів у процесі фахової підготовки, майбутній учитель повинен усвідомлювати ціннісно-смісловий аспект музики, яка, за висловом Т. Адорно [6], є соціальним шифром, що за сторінками музичного тексту зберігає століттями набуті уявлення людини про добро, благо, красу, любов – вічні цінності буття. Осягнення багатогранності національного й світового музичного мистецтва в його ціннісно-смісловому аспекті, уміння розшифрувати закодований звуко-інтонаційними засобами глибинний зміст твору, що виражає фундаментальні цінності людського буття, сприяє формуванню у майбутнього вчителя оцінних суджень щодо ціннісно-сміислової змістовності музичного твору, його особистісної значущості як результат емоційно-інтелектуального сприйняття й осмислення; формуванню системи особистісно-ціннісних значень й смислів в сфері музичного мистецтва як основи професіоналізму, здатності залучати учнів до кращих зразків світового музичного мистецтва, творів високої художньо-естетичної й етичної цінності.

Герменевтично-ціннісний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: усвідомлення ціннісно-сміслового аспекту творів музичного мистецтва; розуміння сутності інтерпретаційного підходу у пізнанні та виконавському опрацюванні музичного твору; уміння здійснити аксіологічний аналіз музичного твору як емоційно-інтелектуальне його оцінювання в контексті ціннісно-сміислової змістовності; здатність визначитися у власному, особистісному ставленні до музичного твору на основі його емоційно-ціннісного осмислення; сформованість системи особистісно-ціннісних уявлень, смислів і значень у сфері музичного мистецтва.

Рефлексивно-регулюючий компонент у структурі емоційного інтелекту вчителя

музичного мистецтва пов'язаний з когнітивною дією як пізнанням самого себе, що засвідчує особливий рівень розвитку самосвідомості і має відношення до ефективності виконуваної діяльності, забезпечуючи активну взаємодію з оточенням [140]. Рефлексія вчителя музичного мистецтва виражається у подвійній спрямованості як: професійна рефлексія – контроль-оцінювальні дії власної професійно-педагогічної діяльності й мистецька рефлексія. Перший вид рефлексії тлумачиться як здатність особистості співвідносити власні знання, уміння, особистісні якості з вимогами професії та уявленнями про неї [184]. Це пов'язано з володінням учителем навичками самоспостереження, самоаналізу, порівняння, адекватного самооцінювання, самокритичності щодо результативності власної діяльності, правильності визначених цілей і засобів навчання.

За І. Зязюном [125], рефлексивна культура вчителя є системоутворюючим фактором його професіоналізму. Вона визначається вченим як сукупність здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач. Отже, активна рефлексивна позиція вчителя виступає джерелом особистісно-професійного розвитку й самовдосконалення.

Сутність мистецької рефлексії розкрито у праці Г. Падалки [310, с.159]: це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя». Отже, мистецька рефлексія є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Пізнання музичного твору, його виконавське опрацювання, пошук власної музичної-виконавської й словесної інтерпретації з урахуванням особливостей дитячої слухацької аудиторії націлює вчителя на глибоке осмислення авторського задуму й адекватності його відтворення, відповідності емоційно-образного змісту твору власним внутрішнім переживанням,

що виникають в процесі рефлексивного сприйняття й осмислення. Здатність до самоаналізу власних виконавських дій, опосередкованих емпатійно-емоційними переживаннями образного змісту твору допомагає вчителю не лише глибше пізнати мистецтво, перейнятися його глибинним змістом, а й глибше зануритись у власний внутрішній світ, світ власних цінностей, переживань й роздумів, краще пізнати самого себе [310]. Отже, рефлексивно-регулюючий компонент у структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва відрізняється своєю складністю, оскільки в ньому поєднуються професійна й мистецька рефлексії.

Рефлексивно-регулюючий компонент структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає високий рівень розвитку «самості» вчителя як здатності до: самостереження, самоаналізу, самоконтролю над власним внутрішнім, психоемоційним станом, власними діями й поведінкою; самоаналізу адекватності авторському задуму власної виконавської інтерпретації музичного твору; саморегуляції власного настрою, дій, ставлень, культивування в собі емоційно-позитивні переживання і вміння долати негативні як необхідну умову здорового психологічного самопочуття й «здорових» стосунків з іншими.

Особистісно-оптимістичний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва виражається у емоційно-позитивному, оптимістичному способі мислення вчителя, спрямованому на регуляцію власного емоційного стану як чинника впливу на психологічну атмосферу уроку, психічне самопочуття учнів, успішність їхніх навчальних досягнень, формування «мажорного», оптимістичного сприйняття навколишнього світу.

За концепцією емоційного інтелекту Р. Бар-Она [596], домінуючим настроєм емоційно-інтелектуальної особистості має бути оптимізм, відчуття щастя й повноти життя як необхідна умова досягнення успіху. Варто наголосити, що провідною ідеєю Концепції «Нова українська школа» проголошена теза «Кожна дитина успішна й щаслива» [265; 266].

М. Манойлова [213; 214], автор акмеологічної концепції емоційного інтелекту вчителя, розглядає невід'ємною рисою високопродуктивної педагогічної діяльності оптимізм як емоційно-позитивну налаштованість на спілкування з учнями, підтримку

їхніх успіхів, навчальних досягнень, віри у власні сили й можливості.

«Особистісний оптимізм», як наукове поняття, використовується у позитивній психології, засновником якої є американський вчений М. Селігман [459], який досліджував позитивні аспекти людського життя (самоактуалізацію й самореалізацію людини, особистісне зростання, щастя, життєву стійкість тощо), в тому числі й психологію оптимізму/песимізму. Досліджуючи природу і механізми дії оптимізму/песимізму як психічних феноменів, вчені-психологи [502] розглядають їх як індивідуально-психологічні властивості, що характеризують ступінь сприйнятливості й схильності людини до приємних і неприємних вражень, позитивних та негативних очікувань, що значною мірою зумовлюють її поведінку, впливають на стан здоров'я, відображаючи суб'єктивний рівень благополуччя.

Значну увагу оптимізму вчителя, обґрунтуванню його сутності та змісту, надавали педагоги-гуманісти А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амоношвілі, які пов'язували цю якість вчителя з життєрадісним світовідчуттям і особливим, світлим світосприйняттям дитини з вірою у її можливості й щасливе майбутнє. Оптимізм, почуття впевненості у своїх силах В. Сухомлинський називав світлим вогником, який осяює шлях дитини. «Якщо цей вогник згасає – дитина опиняється у самоті, її охоплює безвихідна туга й безнадія» [497, с. 512]. Засуджуючи вчителів, які «самі не роздумуючи, що роблять, підрубують коріння оптимізму учня методично і безжалісно» [500, с. 296], він наголошував на необхідності знати світ дитинства і закликав вчителів: «Так умійте ж почути, зрозуміти, відчутти серцем у тій музиці, яка називається дитинством, насамперед світлі життєрадісні мелодії. Будьте не тільки слухачем, споживачем музики дитинства, але й і її творцем-композитором. Створюйте світлі життєрадісні мелодії в музиці дитинства, від якої залежить ваше здоров'я, сила вашого духу, стан вашого серця... Пам'ятайте, що немає серед дітей...зловмисників, а якщо й з'являються такі... то творить їх зло, а виліковують добро, людяність і знову-таки чарівна скрипка й чарівна диригентська паличка – оптимізм» [499, с. 430].

Закликає ставитися з оптимізмом до дітей і Ш. Амоношвілі, наголошуючи на значенні мажорної або мінорної тональності в освітньому процесі [11]. У сучасних умовах суспільного життя, із критично низьким рівнем престижу вчительської

професії, її соціальним статусом і характерним синдромом професійного вигорання, педагогічний оптимізм як особистісно-професійна якість вчителя є скоріше бажаною, ніж реальною.

Особистісно-оптимістичний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: уміння налаштовуватись на оптимістичний, емоційно-позитивний стиль спілкування в учнівському колективі; усвідомлення сили впливу оптимістичного (песимістичного) настрою вчителя на психологічний мікроклімат в колективі, характер взаємовідносин з учнями, їхнє психічне самопочуття, успішність навчальних досягнень; формування поряд із раціональним пізнанням навколишнього світу, в тому числі і музичного мистецтва, емоційно-чуттєвого, життєрадісного й оптимістичного його сприйняття; бачення передусім кращих якостей в учнях, їхніх можливостей, віри в їх розвиток та успіх; впевненість у власному професіоналізмі; позитивне бачення майбутньої перспективи у професійному й особистісному, емоційно-інтелектуальному зростанні та самоствердженні; психологічну стійкість, уміння створювати і підтримувати емоційно-мажорний настрій міжособистісного спілкування, перебуваючи у позитивно-оптимістичному стані й доброму гуморі та долаючи негативні емоції, песимістичні думки та очікування; уміння навчати учнів відчувати себе щасливими, успішними, перспективними.

Невербально-комунікативний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва відображає його розуміння музичного мистецтва як засобу художнього спілкування, що обумовлено комунікативною функцією мистецтва, яка реалізується через міжособистісне спілкування у безпосередньому контакті (з приводу музичного твору), так і опосередкованому (невербальному), зокрема, з музичними творами (композитором).

У художній творчості особистість митця завжди розглядається визначальним чинником в його мистецтві. Творчість видатних композиторів різних історичних епох сприймається і оцінюється як вершина унікально-індивідуального, людського генію, що випромінює духовність [218].

Г. Нейгауз [259, с.13] писав: «У мене змолоду і донині збереглося одне

відчуття: під час кожної зустрічі з дуже великою людиною, будь-то письменник, поет, музикант, художник, Толстой чи Пушкін, Бетховен чи Мікеланджело, я переконувався у тому, що для мене важливо передусім те, що ця людина велика, що я через мистецтво бачу величезну людину, і певною мірою ... мені байдуже, чи висловлюється вона у прозі чи у віршах, у мармурі чи звуках» [259].

Таку ж думку висловлює і Г. Щербакова [584], стверджуючи, що коли ми вивчаємо музичне мистецтво, ми вивчаємо передусім людину, що його створила. Через музичний твір, ми намагаємося проникнути у світ естетичних і етичних уявлень, що складають сутність духовного життя композитора, відображеного у нотному тексті.

З постнекласичними ідеями антропологічної педагогіки пов'язує модернізаційні процеси у вищій мистецькій освіті О. Олексюк [281], вказуючи на визнаний педагогічною спільнотою «антропологічний поворот» в освіті. Він, на думку науковця, ініціює необхідність інтеграції і гуманізації знання про людину в різних культурних контекстах. Саме культурологічний підхід, наголошує О. Олексюк, орієнтує на технологію роботи з невербальними (музика, образотворче мистецтво тощо) та вербальними (культурознавчі та мистецтвознавчі тексти) артефактами. Артефактами розглядаються поряд з іншими «феномени духовного життя суспільства, зокрема, твори мистецтва» [281, с. 153].

У контексті сучасної концепції музично-психологічної антропології [513] розглядаються можливі підходи заміни базового поняття музикознавства «художній образ» аналогією «ліричний герой», що сприяє, на думку науковців [439], антропологізації сприйняття, орієнтації слухача на пошук в мистецтві Людини, встановленню з нею внутрішнього діалогу. Внутрішньо діалогове сприйняття музичних творів, як одне із базових положень музичної педагогіки й психології, конкретизується через поняття «художнє спілкування», комунікативна функція якого розкривається за схемою: діалог митця зі світом, діалог автора з самим собою, діалог художнього твору з реципієнтом, діалог реципієнтів один з одним [492]. Психологічними механізмами такого діалогу виступають співпереживання, співчуття, співроздуми. Важливо підкреслити, що Л. Столович розглядає мистецтво не лише засобом спілкування, а й школою мистецтва спілкування, зазначаючи, що у

спілкуванні однаково важливо: «бути самим собою і зрозуміти Іншого, стати на його місце, відчути його внутрішній стан» [492, с. 321].

Отже, для вчителя музичного мистецтва в контексті формування його емоційного інтелекту необхідним є вміння сприймати музичний твір як «несформульовану» [16], емоційну інформацію, що передає «інтонаційно-виразне, осмислене висловлювання його автора, звернене до слухача» [144, с. 103]. Саме такий, антропологічний підхід допоможе майбутньому вчителю через музичний твір, внутрішньо діалогове спілкування з його автором, шляхом співпереживання й співроздумів уявити і відчути внутрішній світ Іншого, почуття, настрої, думки «величезної людини» [259] як її одкровення, естетично-етичне самовираження.

На відміну від традиційного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні змістом музичного твору з позицій музикознавчої науки як предметом пізнання його культурно-історичного контексту, жанрово-стильових ознак й музично-виконавської інтерпретації, антропологічно-герменевтичний підхід передбачає пізнання музичного твору у формі невербальної комунікації як засобу повідомлення його автором (композитором) через музичну інтонаційність емоційної інформації як власних, внутрішніх емоційно-життєвих переживань. Оволодіння майбутнім учителем навичками комунікації з музичним твором в антропологічному контексті сприятиме й ефективній організації на уроках музичного мистецтва художнього-педагогічного спілкування учнів з музичними творами, що передбачено програмними вимогами навчальної дисципліни «Музичне мистецтво» основної школи [250].

Невербально-комунікативний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: розуміння музичного мистецтва як способу художньої комунікації, що дозволяє в чуттєво-образній формі пізнати внутрішній світ митця; вміння сприйняти музичний твір як внутрішньодіалогічне спілкування з його автором, відчути й зрозуміти його духовно-душевний стан, переживання й роздуми, відображені в музичному творі; вміння організувати на уроці художньо-педагогічне спілкування учнів з музичними творами як моделювання уявного спілкування з авторами музичних творів, розширюючи сферу

спілкування учнів і встановлюючи психологічний, духовний контакт між ними та «Іншим» як другом, що ділиться своїми думками, переживаннями, залучаючи до власних морально-естетичних цінностей.

Когнітивно-інтерпретаційний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва виражається у його пізнавальній здатності за зовнішніми ознаками (форма поведінки, інтонація голосу, жестикуляція, вираз обличчя) розпізнавати психоемоційний стан учнів, розуміти й інтерпретувати його педагогічний смисл, зумовленість причино-наслідковими зв'язками відповідно до потреб і мотивів учнів, прогнозувати його можливі наслідки.

Фундаментальною відмінністю професії вчителя від професії кваліфікованого працівника є діяльність у системі «людина – людина». Саме ця відмінність, наголошує В. Бондарь [5], обумовлює необхідність акцентування уваги на формуванні вчителя як особистості, здатної до міжособистісної взаємодії на засадах суб'єкт-суб'єктності. У педагогічній діяльності, підкреслює вчений, на відміну від технічної, не можна запровадити стандарти, алгоритми професійної поведінки відповідно до тих або інших ситуацій, оскільки вони майже ніколи не повторюються. Навчання в цілому і будь-яка конкретна педагогічна ситуація передбачають різні форми педагогічної взаємодії. Тому кожного разу вчитель має враховувати вікові й психологічні особливості учня як індивідуальності, як суб'єкта педагогічної взаємодії, прогножуючи наперед найбільш ймовірні реакції й поведінку учня.

Урок музичного мистецтва в школі це динамічна, варіативна і багатогранна форма педагогічної взаємодії, яка потребує від вчителя не лише побудови процесу навчання з дотриманням дидактико-методичних вимог. Окремим аспектом діяльності вчителя є знання й урахування психологічних механізмів освітнього процесу. Вчитель повинен розуміти, що центром освітнього процесу є учень з його індивідуально-психологічними властивостями, які в певних педагогічних ситуаціях можуть мати різні форми вираження, як позитивного, так і негативного характеру, а відтак – будь-який учень потребує з боку вчителя співпричетності й уваги, розуміння і психологічного захисту, підтримки. Для цього вчитель повинен уміти спостерігати за учнями, аналізувати за різними зовнішніми ознаками їхній

внутрішній стан, поведінку, настрої і своєчасно реагувати на них.

Когнітивно-інтерпретаційний компонент у структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: знання психічних властивостей учнів різних вікових категорій, індивідуальних особливостей кожного учня й уміння їх урахувати в конкретній педагогічній ситуації; обізнаність з класифікацією базових емоцій та їх роллю у внутрішній регуляції психічної діяльності й поведінки учнів; усвідомлення впливової (конструктивної / деструктивної) дії емоцій на перебіг фізіологічних та психічних процесів учнів; розуміння зв'язку між емоціями та діяльністю, зокрема навчальною, її залежності від психоемоційного стану учнів; розуміння проявів емоційних реакцій учнів як їхнього внутрішнього, особистого ставлення до значущих для них подій, явищ, людей; володіння способами впливу на емоційний стан учнів, його регуляцію та спрямування у потрібному, виховному напрямі.

Кордоцентричний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва відображає його особистісні якості, які в контексті гуманістичної педагогіки визначаються як професійно значущі, домінантні, що забезпечують вирішальний вплив на ефективність освітнього процесу [246].

Кордоцентричний компонент характеризує передусім емоційну, чуттєво-етичну сферу вчителя і відображає його ставлення до учнів як «небайдуже» [533], емпатійне, «доброчесне». У сучасних кризових умовах суспільного розвитку, актуальною виступає кордоцентрична концепція навчання й виховання, витоки якої пов'язані з філософсько-світоглядними поглядами й просвітницькими ідеями видатних вітчизняних мислителів минулого й сьогодення. Відмова від старої інформаційної, раціонально спрямованої освітньої моделі і перехід до дитиноцентрованої моделі з акцентом на софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі, «пізнанні серцем», становить головну мету і смисл прогресивного розвитку українського суспільства [177]. Це повинна підняти на новий рівень теоретичного осмислення українська педагогіка, стверджує В. Кремень [177].

Освітня «кордоцентрична» ідея є своєрідним педагогічним кредо виховної системи видатного вітчизняного педагога-гуманіста В. Сухомлинського. Майже всі

його праці пронизані «кордоцентричними» мотивами, настановами для вчителя, який, на переконання видатного педагога, повинен бути здатним серцем відчувати іншого в собі, а себе в іншому [498; 499; 500].

Отже, не просто педагогічна емпатія, а саме кордоцентричність як вияв «духу» української ментальності, її суттєва духовна ознака, розглядається одним із критеріїв оновлення сучасної української школи, критерієм професіоналізму вчителя нової генерації як кордоцентричної особистості з високим рівнем емоційного інтелекту.

Кордоцентричний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає розуміння духовності, сердечності як: власного душевного стану; індивідуальної стратегії життєдіяльності й професійного зростання; критерію високоморальної, мислячої, відповідальної людини; своєрідного власного доробку у розбудові гуманного суспільства; особистісної якості, що не є природним даром, а може зникнути при нехтуванні моральними нормами людського життя, а тому потребує невтомної праці над собою, над власним духовним, емоційно-інтелектуальним зростанням упродовж життя; усвідомлення вчителем пріоритетності виховних завдань в музичній освіті учнів у порівнянні з дидактичними; розуміння духовно-морального, невичерпно глибокого, кордоцентричного потенціалу національного мистецтва та уміння його реалізувати в музичному вихованні учнів в процесі його пізнання, оцінювання й творення; сформованість особистісних, кордоцентричних якостей, завдяки яким мають вирішуватись педагогічні проблеми, а саме: бути чуттєвим і розсудливим у словах та діях; уміти «думати серцем» і знаходити рівновагу між розумом і душею; прагнути до одухотворення життєвого простору; бути доброзичливим, душевним, толерантним, щирим, миролюбним, поміркованим, відкритим; формувати в учнів гуманне ставлення до оточуючих.

Особливістю сучасних шкільних програм з музичного мистецтва є їхня національна основа. Програмний музичний матеріал для сприймання й виконання учнями протягом усього терміну навчання представлений українським музичним фольклором, творчою спадщиною видатних композиторів-класиків та мистецтвом

сучасних вітчизняних композиторів. У 4 класі учні вивчають тему «Музика мого народу» [249]. Від того, наскільки майбутній учитель знає історію українського народу, його культуру, зокрема музичну, усвідомлює її генетичні корені і «кордоцентричні» особливості, виражені у пісенно-інструментальній спадщині, національних традиціях і звичаях, зумовлених морально-етичними, естетичними засадами і цінностями українського народу, значною мірою залежить не лише ефективність музичного виховання. Виконання пісень, народних і композиторських, ознайомлення з багатогранною українською музичною культурою як скарбницею тисячолітнього духовного досвіду українського народу, вираженого у відтворених людських почуттях й людської мудрості, формує в учнів відповідне ставлення до свого народу, його історії, культури, ментальності. Співінтонування, емоційне переживання як провідні механізми засвоєння змісту музичних творів, зумовлюють успадкування учнями духовного досвіду свого народу як внутрішнє, суб'єктивно-особистісне надбання, що складає основу світогляду, формує національно-патріотичні почуття й мислення.

Педагогічно-артистичний компонент відображає готовність вчителя до використання елементів акторської майстерності як інструменту педагогічного впливу на учнів, управління їхніми емоційними переживаннями і думками. Самобутня і яскрава особистість вчителя, приваблива як зовнішніми якостями, так і багатством і красою внутрішнього світу, яка цікаво й майстерно проводить уроки, завжди формує в учнів відповідний «образ» вчителя, його імідж, який викликає в них емоційно-позитивне ставлення, повагу, визнання його авторитету, бажання бути схожим. Це описано в працях багатьох учених [50; 45; 499], де вказується на спільність ознак професій вчителя й актора, які полягають у схожості: мети діяльності, як впливу людини на людину з метою отримати зворотну емоційну реакцію; характеру діяльності як творчого процесу, пов'язаного з піднесенням, натхненням, розвинутою уявою, інтуїцією, імпровізаційністю, оригінальністю; стилю міжособистісної взаємодії як співучастю, співтворчістю, зворотнім емоційним зв'язком, співпереживанням; виконавської техніки як майстерне, мистецьке володіння фахом, що виявляється у внутрішньому артистизмі (загальна й

емоційна культура, внутрішнє налаштування на творчість, впевненість в собі, безпосередність і свобода, чарівність, гра уяви, фантазування, імпровізація, елегантність, самовладання в умовах публічності та ін.) та зовнішньому артистизмі (особливі форми викладу навчального матеріалу, передача свого емоційного ставлення до діяльності, уміння самопрезентації, вмiла режисура уроку тощо) [50].

О. Ростовський [446], автор шкільної програми «Музика», підкреслює, що на уроці головним є не стільки те, «про що розповідає вчитель, що виконує, скільки те, як він це робить майстерно» [446, с. 6]. Неувага до визначених ознак педагогічного артистизму, що виражає його емоційний інтелект, може значно послабити педагогічний вплив учителя на учнів.

Педагогічно-артистичний компонент у структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: усвідомлення значущості педагогічного авторитету вчителя, його майстерності й артистизму, що виявляється у внутрішніх і зовнішніх емоційних й інтелектуальних якостях, як особистий приклад для копіювання й наслідування, що характеризується комплексом особистісних якостей та практичних умінь вчителя з акторського мистецтва: загальна та емоційна культура; естетика зовнішнього вигляду; культура і техніка мовлення; саморегуляція як власної діяльності, так і власного психічного стану; здатність до емоційно-виразної самопрезентації (міміка, пластика, інтонаційність й образність мови, внутрішня свобода і впевненість, натхненність, володіння увагою аудиторії); здатність до перевтілення, яскравої, емоційної передачі власних почуттів; прагнення до підвищення своєї загальної й емоційної культури; майстерне володіння системою засобів педагогічного артистизму з метою отримання відповідних естетичних вражень та переживань з боку учнів. Педагогічно-артистичний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва допомагає знаходити більш тісний контакт з учнями під час сприймання і виконання музичних творів на основі «єдиної емоційної модальності», «емоційного унісону», контролювати та регулювати як власні емоції, так і впливати на емоційні враження, почуття й думки учнів.

Професійно-адаптивний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя

музичного мистецтва пов'язаний із здатністю фахівця адаптуватись до вимог професійної діяльності, нових запитів суспільства, нового оточення, вимог ринку праці, інноваційних змін в освітньому середовищі, зокрема, загальної середньої освіти, в межах якої здійснюється професійна діяльність вчителя музичного мистецтва.

За змішаною моделлю емоційного інтелекту Р. Бар-Она [597] цей феномен інтерпретується як складне психічне утворення, яке об'єднує некогнітивні здібності і є особистісно-мотиваційною характеристикою, що зумовлює її близькість з такою властивістю як адаптивність. Р. Бар-Он вводить цей компонент в структуру емоційного інтелекту, розуміючи його як особистісну якість, яка надає можливість людині долати будь-які життєві перешкоди, пристосовуючи власні почуття й поведінку до мінливих умов соціуму, в процесі соціальної взаємодії [597].

Американські вчені стверджують, що коефіцієнт інтелекту IQ «працює» лише на початковому етапі професійного зростання, коли людина виборює право працювати і, претендуючи на певну посаду, доводить свою кваліфікаційну спроможність, за законами американського суспільства, за допомогою IQ. Подальше кар'єрне зростання забезпечується умінням адаптуватися в оточуючому середовищі, розуміти й комунікувати з іншими, налагоджувати контакти і працювати в команді, що є показником розвинутого емоційного інтелекту, який вимірюється коефіцієнтом EQ. Соціальна дезадаптація, що має різні форми прояву, вказує на низький рівень емоційного інтелекту [80; 597]. Заслужовує увагу і той факт, що у Великобританії однією із кваліфікаційних вимог широкопрофільної підготовки фахівців, як головного завдання вищої освіти, є професійна мобільність та адаптація в умовах світового інформаційного простору [75, с.4].

Актуальною є проблема адаптації майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах динамічного, інформаційно-комунікативного простору, яка активно досліджується вітчизняними науковцями В. Бондарем, І. Шапошніковою [5]. Розглядаючи адаптивність як особистісну властивість психіки і мислення студента, яка формується і розвивається у процесі педагогічної взаємодії в умовах навчання професії чи безпосередньої педагогічної діяльності, вчені пов'язують причини зниження якості

вищої педагогічної освіти з неготовністю вчителів адаптуватися до змін, що мають місце в сучасній освіті. Адаптивне навчання в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, наголошують вони, потребує суттєвих змін в організації освітнього-професійної підготовки в закладах вищої освіти, зокрема переходу системи професійної підготовки з «предметно-інформаційної формули на особистісно-професійну, адаптовану до особливостей педагогічної діяльності вчителя» [5, с. 26]. Відповідно до теорії й практики адаптивного навчання майбутніх учителів професії вчителя концепція й технологія такого навчання мають відповідати сучасним освітнім завданням з використанням нових видів діяльності, сучасних форм, методів й стилів спілкування.

Для вчителя музичного мистецтва, особливо вчителя-початківця, адаптація у педагогічному й учнівському колективах є першим кроком у самостійній професійній діяльності, входженням в нову «соціальну роль», в «свою» професію, в нову систему виробничих взаємовідносин. Він повинен усвідомлювати, що для успішної професійної діяльності, досягнення педагогічного авторитету й визнання, необхідно навчитися адаптуватися до нових для нього умов, вчитися, з одного боку, контролювати й регулювати власний психоемоційний стан і поведінку, своє ставлення до оточуючих, а з іншого – спостерігати й аналізувати своїх колег-вчителів, учнів; їхній настрій, поведінку, ставлення з метою знайти з ними «спільну» мову, порозуміння, налагодити товариські стосунки і викликати у міжособистісному спілкуванні позитивні емоції. Адаптаційний період може мати різний термін, що значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей вчителя, володіння навичками особистісно-професійної адаптації, що утворюють емоційний інтелект. Уміння особистісної адаптації до професійної діяльності прискорює продуктивне функціонування вчителя в нових умовах і обставинах, надає йому відчуття емоційної комфортності, психологічного благополуччя, впевненості.

Якщо адаптація не відбувається, виникає негативний ефект і відчуття певного бар'єру відчуження. Вчитель повинен розуміти, що причиною такого стану значною мірою є обрана ним позиція «віддалення» в колективі, недостатньо розвинута комунікативність і відсутність бажання «наблизитися» до колективу, що спричинює

підвищену напругу у міжособистісних стосунках і неминуче відбивається на власній викладацькій діяльності, а відтак і на власному психологічному самопочутті і задоволеності собою і своєю працею.

Професійно-адаптивний компонент в структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає: мотивацію до оптимально пришвидшеної адаптації до нових умов професійної діяльності; усвідомленість значення власних адаптаційних умінь у досягненні професійної успішності; уміння налагоджувати контакти, продуктивно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, колегами, батьками учнів), оптимально пристосовуватися до нових умов професійної діяльності й ефективно функціонувати в ній.

Визначені компоненти емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва функціонально об'єднані, а сама структура цієї інтегральної якості не є незмінною.

Особливе місце в дослідженні емоційного інтелекту посідає проблема його діагностики, яка порушується науковцями у зв'язку з неоднозначним підходом до його розуміння як складноорганізованого конструкта. Огляд існуючих методик вимірювання емоційного інтелекту та їх використання в практичній роботі здійснено у статтях як зарубіжних вчених, так і вітчизняних [14; 159; 206; 207; 212; 464; 465; 466; 467]. Автори зазначають, що існування різних теоретичних моделей емоційного інтелекту, що різняться між собою як змістом, так і структурою, пояснює наявність двох альтернативних методичних підходів до його вимірювання, розроблених психологічною наукою.

Вчені, які розуміють емоційний інтелект як комплекс когнітивних здібностей, використовують для його вимірювання методику тестових завдань, побудованих за принципом традиційних тестів для діагностики інтелекту. Ця методика, ґрунтуючись на експертних, незалежних оцінках, встановлює об'єктивний рівень розвитку емоційного інтелекту [159]. Дослідники змішаної моделі емоційного інтелекту рекомендують використовувати опитувальник у формі самозвіту, «який дозволяє з'ясувати суб'єктивну оцінку респондентів своїх здібностей» [159, с. 281]. Також висловлюється думка щодо доцільності використання опитувальників як методики діагностики внутрішньоособистісного інтелекту і тестових завдань для

діагностики міжособистісного інтелекту.

Спираючись на результати емпіричних досліджень особливостей емоційного інтелекту різних категорій опитуваних за допомогою відмінних діагностичних методик, порівнюючи їх психометричні властивості, вчені дійшли висновку, що як опитувальники, так і тести-завдання «за даними кореляційного аналізу отриманих результатів вимірюють один і той самий конструкт» [159, с. 278].

Проте, одні дослідники обґрунтовують перевагу тестів у порівнянні з опитувальниками [464; 465], інші наголошують на доцільності комплексної і одночасної діагностики емоційного інтелекту шляхом використання різних діагностичних методик, що доповнюють одна одну [440]. Доцільність такого комплексного підходу пояснюється, по-перше, обмеженою кількістю кореляційних зв'язків між параметрами методик, що ґрунтуються на різних концептуальних засадах, а, по-друге, кожна з моделей емоційного інтелекту, і відповідно методики їх вимірювання, мають як сильні, так і слабкі сторони [159; 440].

Для вимірювання емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва і отримання більшої достовірності й об'єктивності результатів, вважаємо оптимальним обрання комплексу діагностичних методик, які дозволяють паралельно здійснити вимірювання емоційного інтелекту як цілісного феномену, так і компонентів його складових.

Визначаючи критерії сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, ми враховували, що критерій (з грец. *kriterion* – засіб для судження) – «це значуща ознака, на основі якої надається оцінка, визначення чи класифікація будь-чого» [442, с. 349]. Основні вимоги до обраних критеріїв повинні бути об'єктивними, включати найістотніші, ключові моменти досліджуваного явища, охоплювати типові сторони, вимірювати досліджувані показники.

Ми визначили критерії сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до його складових (особистісно-інтроверсійна та міжособистісно-екстраверсійна) і дійшли висновку, що їм відповідають такі критерії та показники:

Інтроверсійний критерій дозволяє оцінити сформованість особистісно-

інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за такими показниками: цільовий, інтонаційний, ідентифікаційний, ціннісний, регулюючий, оптимістичний.

Екстраверсійний критерій дозволяє оцінити сформованість міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за такими показниками: комунікативний, інтерпретаційний, кордоцентричний, артистичний, адаптивний.

Отже, під час аналізу результатів педагогічного експерименту ми послуговувалися такими показниками інтроверсійного критерію:

Цільовий – відображає рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до оволодіння емоційним інтелектом як професійно значущою, особистісною якістю; усвідомлення власних емоційно-інтелектуальних здатностей як особистісного потенціалу самовдосконалення і професійного зростання у неперервній самоосвіті і досягнення якісних результатів; сформованості професійних знань з основ теорії емоційного інтелекту і умінь їх практичної реалізації у професійній діяльності.

Інтонаційний – характеризує рівень сформованості професійних знань майбутнього вчителя з музичної інтонаційності як носія художнього смислу, здатності до інтонаційно-динамічного сприйняття й осмислення музичного твору; сформованості професійних умінь аналізувати та відтворювати у власній виконавській інтерпретації музичний твір в контексті «інтонаційної ідеї епохи» як відображення співвідношення емоційного й інтелектуального в музичному творі; уміння методично грамотно організувати музично-пізнавальну діяльність учнів щодо оволодіння поняттям «інтонація».

Ідентифікаційний – засвідчує рівень обізнаності майбутнього вчителя щодо діапазону емоційних переживань і володіння власним широким емоційно-чуттєвим ресурсом; сформованості уміння розпізнавати і усвідомлювати власні емоційні переживання як безпосередньо в процесі сприймання та виконання музичного твору, так і у повсякденному житті; уміння вербалізувати власні емоції та усвідомлювати причино-наслідкові зв'язки їх виникнення; уміння бути «відкритим» до спілкування з

іншими.

Ціннісний – відображає рівень сформованості професійних знань майбутніх учителів щодо ціннісного аспекту музичного мистецтва; сформованості професійного уміння в процесі аксіологічного аналізу музичного твору інтерпретувати його зміст з позиції ціннісного осмислення; уміння визначитися у своєму емоційно-ціннісному ставленні до музичного твору на основі його емоційно-інтелектуального сприйняття та осмислення; сформованості системи особистісно-ціннісних уявлень, значень та смислів у сфері музичного мистецтва.

Регулюючий – характеризує рівень сформованості умінь майбутнього вчителя щодо самоаналізу, самоконтролю й саморегуляції власного психоемоційного стану і поведінки, надання їм емоційно-позитивної спрямованості; сформованості уміння самооцінювання та самокорегування відповідності власних внутрішніх переживань у процесі виконавської інтерпретації музичного твору авторському задуму.

Оптимістичний – характеризує рівень усвідомлення майбутнім вчителем значення оптимістичного способу мислення у досягненні професійного успіху, у побудові «здорових», емоційно-позитивних взаємовідносин в учнівському колективі; сформованості уміння налаштовуватись на позитивне світосприйняття й оптимістичний стиль педагогічної взаємодії; уміння запрограмувати власну успішну професійну діяльність у перспективі.

Також під час аналізу результатів педагогічного експерименту послуговувалися показниками екстраверсійного критерію:

Комунікативний – характеризує рівень сформованості знань майбутніх учителів щодо комунікативної функції мистецтва, розуміння музики як способу художньої комунікації; сформованості професійних умінь інтерпретувати музичний твір в антропологічному контексті як засіб внутрішньодіалогічного спілкування з його автором; сприймати музичний твір як емоційну інформацію, повідомлену його автором; уміння організувати на уроці художньо-педагогічне спілкування учнів з музичним твором як моделювання уявного спілкування з йогоавтором.

Інтерпретаційний – характеризує рівень сформованості у майбутнього вчителя знань психічних властивостей учнів різних вікових категорій й умінь за зовнішніми

ознаками (міміка, інтонація, жестикуляція, поведінка) розпізнавати й інтерпретувати їх психоемоційний стан, прогнозувати його можливі наслідки і корегувати у потрібному, виховному напрямі.

Кордоцентричний – характеризує рівень сформованості емпатійних, гуманних якостей особистості майбутнього вчителя; сформованості професійних знань щодо кордоцентричного потенціалу національного музичного мистецтва й уміння його використати з виховною метою в музичному вихованні учнів.

Артистичний – характеризує рівень сформованості артистичних якостей майбутнього вчителя як інструменту педагогічного впливу й управління настроями, емоційними враженнями, почуттями й думками учнів; сформованості професійних умінь з педагогічної майстерності, внутрішнього (самовладання) та зовнішнього (самопрезентація) артистизму.

Адаптивний – характеризує рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування адаптаційними вміннями; сформованості професійних умінь адекватно реагувати на зміни в освітньому середовищі, продуктивно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, оптимально пристосовуватися до умов професійної діяльності й ефективно функціонувати в ній.

Для вимірювання сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за визначеними нами критеріями, ми обрали із існуючих методик найбільш відомі і поширені, з високими психометричними показниками, підтвердженими багаточисельними дослідженнями, що в цілому складають комплексну діагностику емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. З метою оцінювання рівня сформованості емоційного інтелекту вчителів музичного мистецтва, були обрані діагностичні методики, показані у таблиці 3.1.1.

З огляду на те, що емоційний інтелект учителя музичного мистецтва за нашою концепцією структурно представлений двома складовими (особистісно-інтроверсійною та міжособистісно-екстраверсійною), з метою вивчення основних властивостей особистості, що характеризуються показниками «екстра – інтроверсії» нами було використано «Особистий опитувальник Айзенка» (Eysenck Personality Inventory – EPI) [302]. Для вимірювання емоційного інтелекту майбутніх учителів

музичного мистецтва як цілісного феномену обрані методики: діагностика емоційного інтелекту МЕІ М. Манойлової [212], опитувальник ЄМІн Д. Люсіна [207], методика М. Холла [508].

Таблиця 3.1.1.

**Діагностичні методики вимірювання сформованості емоційного інтелекту
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Критерії сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва	Показники сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва	Методики вимірювання сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва
Інтроверсійний	цільовий	Мотивація професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А.Реана) [233], мотивація навчання студентів педагогічн. вузу (С. Пакуліна, М. Овчинников) [311], мотивація успіху та страху невдачі (А. Реан) [531], тест № 4.
	інтонаційний	Вимірювання худ.- естетичної потреби (В. Аванесов) [50], тести № 1, 4.
	ідентифікаційний	Анкета самооцінки емоційної компетентності (І. Матійків) [225], тест № 4.
	ціннісний	Модифікація опитувальника В. Петрушина [324], тест № 2.
	регулюючий	Спрямованість рефлексії (М. Грант) [234], рівень розвит. рефлексії (А. Карпов) [140], Опитувальник «Когнітивна регуляція» (Н. Гарнефски, В. Крайг) [329], методика «Чи вмієте ви контролювати себе» (М. Снайдер) [84], тест № 4.
	оптимістичний	Тест на оптимізм LOT (Ч. Шейера, М. Карвера) [502], тест на оптимізм ELOT (Е. Чанг) [507], тест № 4.
Екстраверсійний	комунікативний	Модифікація опитувальника В. Петрушина, [324]; тест № 3.
	інтерпретаційний	«Чи вмієте Ви спостерігати» (О.Булатова) [50], вивчення спрямованості рефлексії (М.Грант) [234], тест № 4;
	кордоцентричний	Діагностика емпат. здібностей (В. Бойко) [129], д-ка рівня емпатії (І. Юсупов) [591], тест № 4.
	артистичний	Вивчення педагогічно-артистичних якостей (О. Булатова) [50], тест № 4.
	адаптивний	Діагностика соц.-психологічної адаптації (К. Роджерса-Р.Даймонда) [232], тест № 4.

На основі визначених критеріїв та їх показників розроблено три рівні

сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва: високий, середній, низький. Оцінювання студентів у закладах вищої освіти здійснюється за шкалами: ECTS (A, B, C ...), 100-бальною та 5-бальною).

Оцінювання рівня сформованості у студентів емоційного інтелекту з використанням математичної обробки даних зручно здійснювати за 5-бальною шкалою:

- 1-2 бали – *низький рівень* сформованості емоційного інтелекту характерний для студентів з вираженим дисбалансом між внутрішньою, суб'єктивно-особистісною орієнтованістю на власне «Я» і зовнішньою орієнтованістю на соціально комунікативну взаємодію з Іншим, регуляцію міжособистісних стосунків; із нестійкою мотивацією до професійної діяльності і відсутністю прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення й досягнення успіху у професії, оволодіння емоційним інтелектом; недостатньо вираженою кордоцентричною спрямованістю і схильністю до пасивно-песимістичного способу мислення; загальним низьким рівнем психолого-педагогічних і музикознавчих знань емоційно-інтелектуального змісту і умінь їх практичного використання в музичному вихованні учнів;
- 3-4 бали – *середній рівень* сформованості емоційного інтелекту властивий студентам із недостатньо вираженою збалансованістю між внутрішньою, суб'єктивно-особистісною орієнтованістю на власне «Я» і зовнішньою орієнтованістю на соціально комунікативну взаємодію з Іншим, регуляцію міжособистісних стосунків; з нестійкою мотивацією до професійної діяльності і потребою в особистісно-професійному самовдосконаленні й досягненні успіху в професії, оволодіння емоційним інтелектом; кордоцентричною спрямованістю і балансуванням між пасивно-песимістичним й позитивно-оптимістичним способами мислення; достатнім рівнем психолого-педагогічних і музикознавчих знань емоційно-інтелектуального змісту, умінь їх практичного використання в музичному вихованні учнів;
- 5 балів – *високий рівень* сформованості емоційного інтелекту притаманний студентам з чітко вираженою збалансованістю внутрішньої, суб'єктивно-

особистісної орієнтованості на власне «Я» (самопізнання, самоідентифікацію, самомотивацію, саморегуляцію, саморозвиток) і зовнішньої орієнтованості на соціально комунікативну взаємодію (вербальну і невербальну) з Іншим (регуляцію і гармонізацію міжособистісних стосунків); зі стійкою мотивацією до професійної діяльності, потребою в постійному самовдосконаленні і професійному зростанні, досягненні успішності й конкурентоздатності у професії, оволодінні емоційним інтелектом; кордоцентричною спрямованістю і позитивно-оптимістичним способом мислення, високим рівнем психолого-педагогічних і музикознавчих знань емоційно-інтелектуального змісту, умінь їх практичного використання в музичному вихованні учнів.

Таким чином, розробляючи критеріальний апарат дослідження, ми враховували відповідність критеріїв та їх показників складовим емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Критеріальну базу для вимірювання сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва складають два критерії та їх показники, що відповідають інтегральній структурі цієї особистісно-професійної якості. Показниками *інтроверсійного* критерію є: цільовий, інтонаційний, ідентифікацій, ціннісний, регулюючий, оптимістичний; показниками *екстраверсійного* критерію є: комунікативний, інтерпретаційний, кордоцентричний, артистичний, адаптивний. Для вимірювання сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва було використано діагностичний інструментарій, куди увійшли спеціальні методики вимірювання сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх фахівців.

3.2. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки

У науковому тезаурусі концепція (лат. *conceptio*) інтерпретується як «система поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, які «об'єднані визначальним задумом, провідною ідеєю» [44, с. 216]. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, формування їх емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості, вимагає відповідності сучасним методологічним настановам,

визначених, зокрема, положеннями Концепції розвитку педагогічної освіти (Наказ МОН України від 16. 07. 2018. № 776) [347], спрямованої на вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації. З наголосом на якісній освіті як головному чиннику досягнення професійного успіху педагогічним працівником, в Концепції підкреслено, що «високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації» [347, с. 3]. Докорінні зміни у структурі сучасного ринку праці, що зумовлюють зміну пріоритетів у вимогах до компетентностей працівників, потребують, як зазначається в Концепції, більшої уваги у професійній, фаховій освіті формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових) компетентностей, що, в свою чергу, сприятиме подоланню вузькоспеціалізованої освіти, її фрагментарності, недостатнього розвитку інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Серед причин, що призвели до певного дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників та існуючою системою педагогічної освіти, рівнем готовності й спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття й реалізації освітніх реформ в Україні, названі і такі: застарілі зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці [347]. Наголошено, що «підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів» [347, с. 3].

Концепція розвитку педагогічної освіти як методологічна основа підготовки майбутніх учителів нової генерації орієнтує на досягнення очікуваних результатів, серед яких визнані [347]: покращення якості підготовки педагогічних кадрів, залучення до здобуття педагогічної професії випускників шкіл та закладів

професійної освіти з високими показниками інтелектуального розвитку та емоційного інтелекту, зорієнтованості на педагогічну професію.

Виходячи з методологічних настанов зазначеної вище концепції можемо констатувати, що динамічний, цивілізаційний розвиток сучасного суспільства, з характерним зростанням невизначеності у майбутньому, потребує сьогодні не лише високоосвіченого, компетентного, інноваційно мислячого вчителя з ґрунтовною академічною підготовкою, а вчителя, який володіє універсальними, ключовими, соціально орієнтованими навичками відповідно до світових освітніх тенденцій, зокрема, емоційним інтелектом, який допоможе адаптуватись і бути стресостійким у складному, мінливому, швидкоплинному соціумі, бути затребуваним і конкурентоспроможним на ринку праці, здатним і успішним у професійній самореалізації в умовах реформування української школи.

У розробленні концепції формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки має враховуватись комплексний вплив зовнішніх (інтеграційних), загальних для цивілізаційного світу тенденцій розвитку та внутрішніх (інноваційних) тенденцій розвитку різних сфер українського суспільства, зокрема, системи вищої освіти, в нових соціально-економічних, політичних, культурних реаліях.

Тенденцію будемо розглядати як спрямованість або відносно стійкий напрям розвитку певного явища, процесу, ідеї, що найбільш повно віддзеркалює характерні зміни в різних галузях суспільного життя, зокрема в сфері вищої освіти, які, в свою чергу, спрямовують науковий пошук на визначення адекватних суспільним запитам і новітнім тенденціям напрямів та засобів удосконалення і перспективного розвитку професійної підготовки майбутніх учителів як компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців нового покоління.

У процесі розбудови суверенної, демократичної держави Україна, спираючись на здобутки вітчизняної науки і практики, зберігаючи національні культурні, освітянські традиції, інтегрується у світовий науковий й культурно-освітній простір, інтенсивний розвиток якого характеризується такими тенденціями як: орієнтація більшості країн світу на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх;

поглиблення міждержавного співробітництва у сфері освіти; суттєве збільшення у світовій освіті гуманітарної складової в цілому, а також за рахунок введення нових людиноорієнтованих наукових та навчальних дисциплін; значне поширення нововведень при збереженні національних традицій і національної ідентичності країни і регіонів. Це визначає його полікультурний, соціально-орієнтований характер щодо розвитку людини [45], формування її емоційного інтелекту, який потребує розробки та застосування інноваційних технологій навчання.

Інноваційність як ознака розвитку освітніх систем багатьох країн світу пов'язана з процесами гуманізації і демократизації освіти, переосмислення цілей, змісту, методів, форм організації і управління освітнім процесом; «підвищення якості освіти; зміни стилю педагогічної діяльності, системи контролю і оцінки рівня освіти; системи фінансування; навчально-методичного забезпечення; діяльності вчителя й учня» [45, с.128].

Одним із інноваційних світових освітніх проєктів XXI століття є освітня програма SEL (соціально-емоційне навчання) [22; 23], ключовим поняттям якого є «емоційний інтелект». Безальтернативність сучасним загальносвітовим освітнім тенденціям в контексті євроінтеграційних орієнтацій України актуалізує значення вищої освіти як складової загальнодержавної стратегії розвитку країни, яка проголошена вирішальним, домінуючим фактором поступального розвитку суспільства, механізмом подолання його кризового стану.

Варто підкреслити, що історичним запитом українського суспільства у XXI ст., яке характеризується трансформаціями перехідного суспільного устрою, є соціально-культурні перетворення, зокрема у сфері вищої освіти, пов'язані з відмовою від консервативної, традиційної моделі освіти, що не задовольняє вимог поступального розвитку суспільства, освітніх потреб особистості, запитам ринку праці і потребує кардинального її реформування, підвищення якісного рівня, інноваційного змісту, відповідності міжнародним стандартам. Саме тому відбувається трансформація вітчизняної системи вищої освіти відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти, які систематизуються так [85; 107; 130]:

- 1) гуманізація вищої освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої

- соціальної цінності (створення нового зразка освіти, який передбачає пріоритет особистісної освіти над освітою, орієнтованою на «знання з предмета»);
- 2) гуманітаризація вищої освіти, що покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення (самовизначення особистості у світовій культурі має стати основою розвитку змісту вищої освіти);
 - 3) відкритість системи вищої освіти (визначення цілей вищої освіти не повинно обмежуватися державним замовленням, має відповідати потребам в освіті та бути відкритим до доповнень, які залежать від культурних, регіональних, етнічних та інших умов);
 - 4) демократизація вищої освіти, створення умов для розвитку активності, ініціативи та творчості усіх учасників процесу навчання, широку участь громадськості в управлінні освітою;
 - 5) посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, створення умов для самореалізації і самовизначення особистості шляхом розвитку освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку студента;
 - 6) поєднання навчання і виховання, як компонентів сучасної вищої освіти, підпорядкування змісту навчання і виховання загальному завданню формування цілісної і гармонійно розвиненої особистості;
 - 7) оптимістичне ставлення до можливостей дітей та молоді незалежно від їх природного потенціалу і соціального походження, які можуть успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання (Такий підхід обумовлює вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації);
 - 8) активний пошук нової методичної системи, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на чуттєву та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт освітнього процесу;
 - 9) активне впровадження принципів безперервної освіти;
 - 10) стандартизація змісту освіти, сутність якої у розробленні державних вимог до

базового змісту освіти, обов'язкового для всіх.

Особливе місце в системі вищої освіти займає мистецька професійна освіта, як один із пріоритетних її напрямів, зумовлений особливою значимістю професійної діяльності фахівців мистецьких спеціальностей для «соціокультурного розвитку країни» [337, с.310], специфіка якої в «емоційній, духовно-енергетичній насиченості» [221], що уможлиблює через оволодіння мистецькою творчістю ефективно впливати на особистість майбутнього фахівця, формуючи його світоглядні, емоційно-ціннісні, духовно-творчі орієнтації, які, у якості особистісного надбання, визначають його соціокультурну та професійну позицію. Зазначимо, що у науковій літературі розрізняють поняття «мистецька професійна освіта» та «музично-педагогічна освіта». Термін «мистецька освіта» введений у наукову термінологію О. Рудницькою [449], яка інтерпретує його як самостійну галузь професійної освіти, спрямовану на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної, творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури.

О. Отич [305] розглядає мистецьку освіту предметом загальної та професійної мистецької педагогіки, призначення якої у вирішенні завдань підготовки особистості до аматорської й професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою й технологією.

Позиція Т. Смирнкової [484] полягає у трактуванні мистецької освіти як цілісної педагогічної системи, системоутворювальним елементом якої є мета, яка визначає особистісні та професійні якості майбутнього фахівця і відповідає суспільному замовленню.

Сферою духовного виробництва, що реалізується як художня функція культури, забезпечуючи її самозбереження і розвиток шляхом опанування й накопичення в особистісному світі людини духовного, художньо-естетичного досвіду поколінь, розглядає мистецьку освіту Н. Сегеда [457], підкреслюючи її належність до гуманітарної освітньої галузі як складноорганізованої структури, кожний компонент якої функціонує з певною гуманітарною метою і спрямований на

конкретний освітній результат.

Мистецька професійна освіта як галузь вищої освіти, «вирішує завдання розвитку інноваційно-творчого потенціалу фахівця, від особистісної, соціальної й професійної самоактуалізації та самореалізації якого значною мірою залежить духовно-культурне становлення та життєтворчість підростаючого покоління», вважає А. Растрігіна [436, с. 33].

Музично-педагогічна освіту В. Черкасов [553; 555] розглядає складовою мистецької професійної освіти і визначає як процес і результат підготовки на музично-педагогічних факультетах особистості майбутнього вчителя, що володіє сучасними педагогічними технологіями, загальнонауковими, психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками, які допомагають реалізувати свій творчий потенціал засобами педагогічної, науково-дослідної та музично-просвітницької діяльності для формування духовної культури молоді на основі ціннісних орієнтирів, набутих суспільством.

Г. Щербакова інтерпретує музично-педагогічну освіту в контексті філософсько-методологічних засад, зокрема, філософської теорії цінностей, вважаючи, що XXI ст. стане століттям ціннісно зорієнтованої особистості [583]. Дослідниця розглядає музично-педагогічну освіту як «філософію процесу» (А. Уайтхед), в якому становлення музики визначає дійсність музичного буття, а воно, у свою чергу, супроводжує становлення особистості, яка піднімається, сходить до музичних цінностей і набуває на цьому шляху музично-педагогічні цінності. Взаємостосунки в музично-педагогічному процесі – це взаємостосунки систем, що постійно розвиваються. До них належать [584]: музика як носій цінності і об'єкт пізнання; вчитель та учень як колективний суб'єкт пізнання; педагогіка музичної освіти як результат їхньої співтворчості та взаємодії. Якщо екстраполювати позицію Г. Щербакової у площину вищої музично-педагогічної освіти, то визначена нею сутність і складові цього процесу залишаються незмінними і набувають значення констант в системі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Серед тенденцій, що визначають вектор розвитку мистецької професійної освіти А. Козир [156] виокремлює: гуманізацію; гуманітаризацію; національну

спрямованість; соціокультурну відповідність; відкритість; перенесення акценту з навчальної діяльності на навчально-пізнавальну, художню; перехід від репродукування до розуміння, осмислення; створення умов для самореалізації; педагогічну взаємодію; співробітництво; спрямованість освітнього процесу на виявлення творчих можливостей; перехід від регламентаційних способів організації педагогічного процесу до розвивальних; безперервність освіти; акмеологічне спрямування розвитку особистості.

В. Черкасов [555], аналізуючи процеси, що відбуваються в галузі музично-педагогічної освіти крізь призму євроінтеграційних прагнень, визначає характерні тенденції її розвитку, наголошуючи, що їх усвідомлення уможливило процес модернізації музично-педагогічної освіти, забезпечує її входження в світовий та європейський культурно-освітній простір. Науковець вважає, що інтеграція музично-педагогічної освіти до європейського освітнього простору зумовлена такими тенденціями: усвідомлення особливого статусу освіти як найбільш пріоритетної сфери життєдіяльності, оволодіння молодим поколінням системою знань, умінь, навичок як засобами формування світогляду та професійного становлення; визнання особливої ролі у період особистісного і професійного зростання учнівської молоді художньо-естетичного виховання, основою якого завжди вважалось музичне мистецтво, спрямоване на формування світогляду й духовної культури особистості, ціннісних орієнтацій, емоційного співпереживання; оновлення змісту навчальних планів та навчальних програм; диференційований підхід до організації освітнього процесу тощо.

У процесі дослідження тенденцій розвитку музичної освіти в Україні на початку XXI ст. Л. Сбітневою [456] встановлено, що для музично-педагогічної освіти характерні значні наукові, методичні здобутки вітчизняних науковців. Особлива увага приділяється дослідженням перспективних напрямів розвитку цієї освітянської сфери, як-от: вибудовуються особистісно-орієнтовані моделі музично-освітнього процесу; вивчаються психологічні основи музичного виховання, шляхи формування творчої активності, емоційно-емпатійної та інтелектуальної сфер особистості тощо. Разом з тим, науковець зосереджує увагу на проблемах, які

потребують негайного вирішення. В умовах складної політичної й економічної ситуації у XXI ст. гострою музично-педагогічною проблемою, вважає Л. Сбітнева, постає девальвація у значної частини молоді художніх цінностей; в суспільстві посилюється роль раціонального над емоційним; «антихудожня інформація» посідає центральне місце в уподобаннях сучасної молоді; наслідком тотальної комерціалізації музичної культури стало викривлення попиту на музичну продукцію; другорядними у ціннісних пріоритетах молоді стають класична і народна музика; домінуючим є ставлення до музики як до розваги. Ці фактори збіднюють внутрішній світ особистості, негативно впливають на світогляд, емоційно-почуттєву сферу, систему ціннісних орієнтацій. Вихід з цієї кризової ситуації Л. Сбітнева вбачає у реформуванні музично-освітньої сфери, переосмисленні можливостей і потенціалу музичного мистецтва у формуванні духовної культури особистості [456].

Окреслюючи інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, А. Растригіна [435] вважає, що основою забезпечення особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця у відповідності до гуманістичних цінностей суспільства може стати інноваційний потенціал мистецького освітнього простору закладів вищої освіти, який полягає у реконструюванні змісту підготовки із вузькопрофесійного спрямування на підготовку вчителя музичного мистецтва до широкого мистецько-гуманістичного розвитку. Забезпечення такої можливості, вважає дослідниця, пов'язане, передусім, з більш широким баченням мети підготовки фахівця в галузі музично-педагогічної освіти та завдань його майбутньої професійної діяльності. Певної реконструкції, підкреслює А. Растригіна [435], потребує зміст фахової підготовки на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку.

Визначаючи модернізацію мистецької освіти нагальним завданням сучасності, Г. Падалка [308] акцентує на необхідності інноваційних процесів як резервів подальшого розвитку й удосконалення художньої освіти, професійної підготовки

майбутніх учителів. Інноваційний потенціал осучаснення мистецької освіти науковець вбачає у її психолого-педагогічних чинниках, які потребують спеціального наукового дослідження. Серед них вона окреслює такі: вивчення особливостей взаємодії між суб'єктами художньої комунікації; оптимізація міжособистісного спілкування в мистецтві на основі емпатії; визначення психологічної сутності мистецької діяльності, її структури; питання актуалізації мистецької спрямованості особистості; формування чуттєвих (художня увага, відчуття, сприймання) і раціональних (пам'ять, мислення, уява) форм мистецької діяльності у взаємозв'язку і взаємозалежності тощо. Особливу увагу науковець приділяє питанню цілеспрямованого педагогічного управління емоційним станом учнів у процесі мистецької діяльності і його ролі в оптимізації мистецького навчання. Надзвичайно суттєве значення, підкреслює Г. Падалка [308], має виявлення впливу психологічного стану особистості на перебіг емоцій, почуттів, що виникають під час зустрічі з мистецтвом; вміння ідентифікувати як власні емоційні враження, так і художньо-образні відчуття інших – автора твору, учнів тощо. Розв'язання проблеми науковець вбачає у визначенні способів наведення «емоційних мостів» між образністю художніх творів та психічним станом учнів в процесі сприймання, оцінювання, творення мистецтва.

Дослідженнями вітчизняних науковців різних напрямів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, музично-теоретичного (Г. Побережна, Т. Щериця), методичного (Є. Проворова, І. Боднарук), музично-виконавського (Н. Василенко, Н. Мозгальова, Н. Овчаренко) диригентсько-хорового (А. Козир, С. Світайло) доведено значний інноваційний потенціал змісту фахових дисциплін як чинника вдосконалення й оновлення професійної підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, забезпечення її якісного рівня відповідно соціальним запитам і світовим освітнім тенденціям. Саме специфіка фахової підготовки майбутніх учителів як «екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання» [111, с.19], забезпечує оптимальні можливості для особистісно-професійного становлення фахівців в процесі сприймання, оцінювання і творення музичних творів в єдності емоційного й раціонального, об'єктивного й

суб'єктивного, свідомого і підсвідомого; сприяє формуванню особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до змісту мистецьких творів.

Наукові пошуки і здобутки вітчизняних дослідників у галузі музично-педагогічної освіти дають поштовх новим дослідженням, спрямованим на модернізацію підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як носія індивідуально-особистісних і професійно значущих якостей, які, відповідно до соціокультурних запитів і вимог ринку праці, забезпечують йому належний рівень конкурентоспроможності, готовність самостійно й ефективно продукувати гуманістичні цінності в практику нової української школи і досягати професійного успіху. Такою особистісно-професійною, інтегральною якістю вчителя музичного мистецтва розглядаємо його емоційний інтелект.

В обґрунтуванні положень авторської концепції ми враховували, що *метою* формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки є сприяння їхньому індивідуально-особистісному та професійному становленню на якісно високому професійному рівні, зумовленому соціальним запитом на фахівців нової генерації, освітньо-професійними потребами майбутнього фахівця, завданнями реформування національної освіти, світовими освітніми тенденціями.

Авторська концепція формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки ґрунтується на розумінні цього процесу як такого, що здійснюється в умовах багатоступеневої професійної освіти з урахуванням особливостей професійної діяльності вчителя музичного мистецтва і забезпечується спеціально організованою системою фахової підготовки, спрямованої на одночасне впровадження в освітній процес розробленого змісту і відібраних форм та методів відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних та організаційно-методичних засад дослідження.

Концепція формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки ґрунтується на наукових, базових положеннях:

- філософії людиноцентризму, основою якої є духовність, гуманізм, кордоцентризм;
- філософії мистецтва, яка тлумачить музику як сферу духовного продукування, що має інтонаційно-виражальну природу й внутрішньодіалоговий характер пізнання;
- загальної педагогіки щодо цілісності особистості, духовність якої забезпечується гармонізацією емоційної, інтелектуальної, мотиваційної та інших сфер;
- мистецької педагогіки, яка орієнтує на герменевтично-антропологічний аналіз музичного твору як інтерпретацію його ціннісно-сміслового змісту, що спонукає до співпереживання й співчуття Іншому;
- музичної психології, в якій обґрунтовано специфіку художнього пізнання як «закодованого» музично-інтонаційними засобами внутрішнього, психічного стану людини, «квазісуб'єкта»;
- мистецтвознавства щодо комунікативної функції мистецтва як особливої форми емоційної, невербальної комунікації, спрямованої на обмін художньо-емоційною інформацією.

Спираючись на провідну ідею формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва сформулюємо вихідні концептуальні положення:

1.Парадигмальна зміна системи вищої музично-педагогічної освіти з домінуванням гуманістичної, людиноцентрованої парадигми вимагає перегляду і концептуального переосмислення традиційного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що органічно поєднує професійно-педагогічну і мистецьку освіту в їх спрямованості на загальну мету, завдання, зміст, способи професійної діяльності. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки ґрунтується на інтеграції поліпарадигмального, міждисциплінарного та системного методологічних підходів.

Поліпарадигмальний підхід використовується з метою комплексного застосування провідних ідей таких освітніх парадигм як: *когнітивно-інформаційна* (оволодіння системою знань, умінь з основ теорії емоційного інтелекту в процесі

фахової підготовки), *компетентнісна* (обґрунтування емоційного інтелекту як сукупності психічних здібностей, що виступають особистісною складовою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва і розглядаються метою і результатом фахової підготовки), *гуманістична* (визнання суб'єктності студента, надання йому можливостей для самопізнання, самоактуалізації й самореалізації в емоційно-інтелектуальному аспекті), *культурологічна* (оволодіння в процесі фахової підготовки емоційним інтелектом як «культурним інтелектом» (І. Андрєєва), що є показником загальної та професійної культури: культури почуттів, культури мислення, культури поведінки й соціальної взаємодії та міжособистісного спілкування).

Міждисциплінарний підхід дозволяє дослідити особливості феномену «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва» у різних аспектах: філософському (конкретизація філософського змісту проблеми буття людини, її сутнісних, духовних сил: відчувати, мислити, пізнавати навколишній світ); релігієзнавчому (еволюція релігійних вірувань, пов'язана із раціональним та ірраціональним мисленням людини в її духовному зростанні); психологічному (взаємозв'язок когнітивної та емоційно-афективної сфер психіки); естетичному (формування людської чуттєвості засобами музичного мистецтва); педагогічному (формування особистісно-професійної, інтегральної, кордоцентрично спрямованої якості вчителя музичного мистецтва як складової його професійної компетентності, загальної й професійної культури; музикознавчому (розвиток здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва сприймати й інтерпретувати музичний твір в антропологічному контексті).

Системний підхід уможливорює розглядати процес формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісну педагогічну систему, системоутворювальними чинниками якої є мета і результат; аналізувати емоційний інтелект учителя музичного мистецтва як предмет системного дослідження: розкрити його зміст з позиції системної будови, її функціонування та розвитку; виділити складові-підсистеми як компоненти структури емоційного інтелекту, що характеризуються внутрішніми зв'язками і утворюють нову цілісно-системну якість;

розроблення моделі формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, що забезпечує єдність і цілісність її складових. Сукупність та інтеграція цих підходів забезпечують комплексність вивчення обраної проблеми.

2. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах багатоступеневої професійної освіти забезпечується спеціально організованою системою фахової підготовки, спрямованої на усвідомлення соціально-культурної значущості майбутньої професії, опанування емоційним інтелектом як особистісно-професійною якістю в структурі професійної компетентності, що сприяє духовному самовдосконаленню й професійній самореалізації майбутнього вчителя як гуманної, кордоцентричної особистості, здатної до свідомих і відповідальних, особистісно-сміслових й емоційно-ціннісних перетворень освітнього процесу шляхом оволодіння технологіями розвитку емоційного інтелекту у неперервній освіті.

3. Цілепокладання дозволяє сформулювати основні завдання формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: забезпечення теоретичної підготовки студентів з проблеми емоційного інтелекту на основі опанування ними спеціальними знаннями; формування системи практичних умінь і навичок з методик та технологій діагностики, формування та розвитку емоційного інтелекту як особистісно-професійної, інтегральної якості; оволодіння технологіями розвитку емоційного інтелекту в неперервній професійній освіті; оновлення змісту, форм та методів фахової підготовки щодо формування емоційного інтелекту; прогнозування перспективних напрямів розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в контексті світових освітніх тенденцій.

4. Формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва ґрунтується на урахуванні особливостей його майбутньої професійної діяльності як «музично-педагогічної», оскільки вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва.

5. Музика як особлива сфера духовного продукування, емоційна форма

пізнання як зовнішнього світу, так і внутрішнього світу людини з провідним механізмом «небайдужості», «співпереживання», зумовлена інтонаційно-виражальною природою й внутрішньодіалоговим характером пізнання може бути засобом формування емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості майбутніх фахівців у сфері музично-педагогічної освіти. З цих позицій опанування фаховими мистецькими дисциплінами майбутніми вчителями музичного мистецтва є базовою основою формування їх емоційного інтелекту.

6. На відміну від традиційної системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з опанування змістом музичного твору з позиції музикознавчої науки як предмета пізнання його культурно-історичного контексту, жанрово-стильових ознак, формоутворюючих елементів й прийомів музично-виконавської інтерпретації, формування емоційного інтелекту у процесі оволодіння змістом фахових дисциплін передбачає акцентування на антропологічно-герменевтичному аспекті сприйняття й осмислення музичного твору як способу передачі емоційної інформації композитором.

7. Провідними принципами концепції формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки обрані загальнодидактичні (науковості, систематичності й послідовності, активності й самостійності, єдності змістового і процесуального аспектів фахової підготовки, традиційності й інноваційності, контекстності) і спеціальні (єдності афекту й інтелекту, урізноманітнення форм, методів фахової підготовки, емоційної насиченості освітнього процесу).

7. Емоційний інтелект учителя музичного мистецтва ми розуміємо як особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором в процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування.

8. Як цілісна, інтегральна якість, емоційний інтелект учителя музичного мистецтва включає дві складові – особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну, які характеризують внутрішню, суб'єктивно-особистісну орієнтованість майбутнього вчителя на власне «Я» та зовнішню орієнтованість на соціально-комунікативну взаємодію з іншими особами. Структура особистісно-інтроверсійної складової містить такі компоненти: мотиваційно-цільовий, перцептивно-інтонаційний, емоційно-ідентифікаційний, герменевтично-ціннісний, рефлексивно-регулюючий, особистісно-оптимістичний. Структура міжособистісно-екстраверсійної складової деталізується такою системою компонентів: невербально-комунікативний, когнітивно-інтерпретаційний, кордоцентричний, педагогічно-артистичний, професійно-адаптивний.

Урахування зазначених вище складових та їх компонентів у цілісній структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва впливає на: мотиви звернення учнів до кращих зразків світової та національної музичної культури, усвідомлення смислу художнього пізнання та художньої комунікації; формування емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва; формування культури почуттів і здатності до адекватної реакції на зміст музичного твору й його слухацької, емоційно-інтелектуальної інтерпретації; усвідомлення музики як «мистецтва інтонованого смислу», що дозволяє пізнати й відчувати внутрішній світ і переживання Іншого; розвиток художньо-образного мислення й здібностей до невербальної комунікації; формування музично-виконавських навичок творчої самореалізації й самовираження в сфері мистецтва.

9. Модель формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях спрямована на реалізацію визначених концептуальних положень і схематично відображає інноваційні зміни в її змісті, формах та методах. Модель складається із п'яти блоків: цільового, концептуального, змістово-процесуального, критеріально-оцінювального й результативного.

10. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямована на формування емоційного інтелекту, охоплює на бакалаврському та магістерському

рівнях фахові навчальні дисципліни, змістові модулі яких збагачено темами емоційно-інтелектуальної спрямованості (Додаток А). Це дисципліни: «Методика музичного виховання», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Народознавство та музичний фольклор України»; «Методологія музичної освіти»; «Оркестровий клас», «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Художня культура та методика її викладання» «Акомпанемент та імпровізація», «Методологія музичної освіти». Також у навчальний план підготовки студентів-бакалаврів впроваджена вибіркова дисциплін «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» (Додаток А.1.). Тематика курсових робіт з фахових дисциплін й методики музичного виховання, а також магістерських робіт розширена темами емоційно-інтелектуального змісту (Додаток А. 2.). Зміст різних видів педагогічної практики, передбачених навчальним планом підготовки майбутніх бакалаврів і магістрів музичного мистецтва доповнено завданнями емоційно-інтелектуального спрямування.

11. Зміст фахової підготовки студентів, спрямований на формування їх емоційного інтелекту, реалізується через комплексне поєднання аудиторних (лекційно-практичних, семінарських, тренінгових, індивідуальних занять) та позааудиторних форм навчання (науково-дослідницька робота, різні види педагогічної практики) з використанням трьох груп методів: загальнодидактичних, спеціальних (музичних) та специфічних, пов'язаних із специфікою феномену емоційного інтелекту. Вибіркова навчальна дисципліна «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» (у формі практикуму-тренінгу) впроваджена в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва розглядається провідною організаційною формою з оволодіння студентами комплексом практичних навичок емоційного інтелекту.

12. Результатом формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегральної, особистісно-професійної якості є сформованість її складових: особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної, що визначено обраними критеріями та діагностичними

методиками.

Отже, визначені концептуальні основи формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва відображають: мету і завдання формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва; методологічні підходи та освітні парадигми як базову основу фахової підготовки; провідні принципи (загальнідидактичні й спеціальні) реалізації запропонованої концепції; структуру емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва як інтегральної якості, що включає дві складові: особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну; модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, пов'язані із впровадженням інноваційних змін у її зміст, форми та методи; критерії визначення рівня сформованості складових емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.

3.3. Модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки

Концепція розвитку педагогічної освіти, затверджена МОН України у 2018 р. [347], окреслюючи напрями її модернізації, передбачає створення сучасних альтернативних моделей особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників нової генерації, спрямованих на підвищення результативності й якості їх професійної діяльності. Саме якість педагогічної діяльності розглядається ключовою умовою реалізації засадничих положень державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти, впровадження концепції «Нова українська школа». У контексті зазначеного вважаємо доречним розроблення моделі формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки як необхідної для успішної й продуктивної професійно-педагогічної діяльності інтегральної, особистісно-професійної якості.

Моделювання як гносеологічна категорія і теоретичний метод наукового пізнання широко застосовується у різних галузях науки, зокрема і педагогічній. Продуктом моделювання є модель (фр. *modele*, лат. *modulus* – міра, аналог, зразок, взірець) – узагальнений синтезований образ об'єкта-прототипу (процесу, явища), що використовується для вивчення, дослідження, систематизації тощо. Вивчення моделі відображає фундаментальні властивості об'єкту-прототипу, допомагає виявити ключові ознаки аналізованих процесів, проаналізувати їх динаміку, виявити причино-наслідкові зв'язки. Модель обов'язково містить «прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього» [489, с. 238].

Класичне визначення моделі належить В. Штоффу [580]: «Модель – це подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити таким чином, що вивчення цієї системи надає нову інформацію про цей об'єкт».

Філософський енциклопедичний словник [528, с. 391] тлумачить модель як предметну, знакову чи уявну систему, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього.

І. Зязюн [126] визначає модель як штучно створений зразок у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм чи формул, подібний до досліджуваного об'єкта чи явища, що відображає і відтворює в простому вигляді структуру, властивості й взаємозв'язки та відношення між його елементами.

Використання методу моделювання в умовах трансформації парадигми посткласичної науки, стверджує І. Соколова [486], актуалізує розробку такої моделі, в межах якої різні парадигми, концепції, теорії перетинаються, формуючи загальну структуру наукового знання про досліджуваний феномен.

У теорії і методиці професійної освіти виокремлюють два види моделювання: модель діяльності фахівця й модель підготовки фахівця до професійної діяльності [504]. Моделі фахівця і моделі його підготовки мають відповідати таким вимогам: модель фахівця повинна включати компоненти, які впливають на ефективність його діяльності, забезпечують контроль над нею, піддаються діагностуванню, дають можливість подальшої корекції. Модель підготовки фахівця ґрунтується на моделі фахівця і включає в себе види навчальної діяльності, навчальні плани, програми, форми зв'язку з виробництвом [49; 504].

Н. Тализіна [505], в контексті загальнометодологічного підходу до побудови моделі вчителя, акцентує на важливості обґрунтування трьох основних складових професійної підготовки, від яких залежить її якість, а саме: мети, змісту навчання та принципів його організації.

Методологія моделювання професійної підготовки фахівця, на думку В. Шадрікова [561], має бути зорієнтована на вимоги до майбутнього спеціаліста. Певна модель з конкретного фаху має відрізнятися цілями, функціями, компетентностями, знаннями й якостями, критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням.

О. Дубасенюк [106] розглядає педагогічну модель як таку, що відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію цієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управління нею. Ґрунтуючись на цьому визначенні, С. Вітвицька [59] здійснила компаративний аналіз моделей педагогічної підготовки фахівців різних країн, порівнюючи мету, функції, принципи системи педагогічної підготовки фахівців, зміст і технології, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування системи педагогічної підготовки, її результативність.

Актуальність проблеми моделювання змісту педагогічної освіти підкреслює О. Дубасенюк [106], наголошуючи на прогностичному характері моделі, пов'язаному з урахуванням не тільки сучасних потреб суспільства, а й майбутніх, в тому числі й перспективних вимог до підготовки вчителів нової генерації. Зокрема,

формування готовності майбутнього вчителя до виховання учнів в душі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності й відповідального ставлення кожного як до самого себе, так і до іншого, до навколишнього середовища в цілому. У професійній підготовці вчителя, акцентує науковець, особлива увага має приділятися на формуванні вмінь та навичок гуманізації шкільного середовища, гармонізації його взаємин із оточуючим світом.

У сфері музично-педагогічної освіти широко використовується моделювання як науковий метод удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, у дослідженні Є. Проворової [344] розроблено організаційно-технологічну модель формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Модель представлена трьома блоками: теоретико-методологічним, методико-технологічним та діагностико-результативним. У теоретико-методологічному блоці визначено мету дослідження (формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу), завдання (мотивувати емоційно-ціннісне ставлення до здійснення методичної діяльності, формувати систему інтегрованих знань, умінь, здатностей здійснення методичної діяльності на засадах праксеологічного підходу); виокремлено методологічні підходи (праксеологічний, особистісний, системний, діяльнісний, гносеологічний, акмеологічний, компетентнісний, аксіологічний та культурологічний); визначено структурні компоненти методичної підготовленості (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-конативний, емоційно-вольовий, комунікативно-асертивний), зазначено принципи (цілепокладання, прогнозування, планування, мотивації, вибору ефективних методів, результативності навчання).

Методико-технологічний блок організаційно-технологічної моделі за концепцією Є. Проворової [344] розкриває: розроблені педагогічні умови (спонукання до креативного самовираження в музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійного праксеологічно-зорієнтованого середовища, впровадження інтерактивного навчання, оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну

діяльність, апробація і створення нових оригінальних методик навчання музики); виокремлені етапи формування методичної підготовленості (мотиваційно-пізнавальний, компетентнісно-рефлексивний, креативно-діяльнісний), відібрані зміст, форми, методи та засоби. Діагностико-результативний блок об'єднує такі: критерії діагностики методичної підготовленості відповідно до її компонентів та рівні сформованості (формально-наслідувальний, відтворювально-репродуктивний, адаптивно-конструктивний та творчо-інтерпретаційний), методики діагностики методичної підготовленості. Результатом передбачена якісна методична підготовленість майбутніх учителів музики на засадах прагматичного підходу.

Концептуальну модель формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в системі багаторівневої освіти розроблено А. Козир [157]. Модель відображає систематизований зміст і послідовність навчального процесу в означеному напрямі за такими модульно-рейтинговими блоками як: адаптаційно-спрямовуючий, верифікаційно-компетентнісний, експертно-оцінний, акмеологічно-прогностичний, які системно взаємодіють між собою. Адаптаційно-спрямовуючий блок спрямований на з'ясування передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, вивчення реального стану сформованості в них означеного феномену. Верифікаційно-компетентнісний блок передбачає формування у студентів основних компетентностей окресленого феномену. Експертно-оцінний блок – вивчення результативності підготовки студентів бакалаврського рівня. Акмеологічно-прогностичним блоком передбачено спрямування підготовки майбутніх учителів на постійний саморозвиток, удосконалення досягнутого у подальшій практичній діяльності, формування системи професійних знань й умінь, необхідних вчителю-майстру. Дослідниця наголошує, що «системні та кореляційні зв'язки між визначеними модульно-рейтинговими блоками створюють підґрунтя для ефективного формування професійної майстерності майбутніх учителів музики» [157, с. 20].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, Н. Овчаренко [276] пропонує модель такої підготовки, яка ґрунтується на реалізації методологічних підходів:

діяльнісного, системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, аксіологічного, семіотичного та герменевтичного. Модель складається із органічно об'єднаних чотирьох блоків: цілепокладання, в якому визначені мета, завдання та прогнозування кінцевого результату; теоретико-методологічний блок охоплює науковий тезаурус дослідження, сучасні парадигми мистецької освіти, методологічні підходи, закономірності і принципи професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, структуру готовності до такого виду діяльності; змістовно-процесуальний блок розкриває організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які відображають зміст такої підготовки, розроблений на основі галузевого стандарту й інноваційних авторських пропозицій щодо його удосконалення, аудиторні та позааудиторні форми професійної підготовки майбутніх фахівців; систему загальнодидактичних та специфічних методів навчальної діяльності; систему сучасних засобів навчання; систему практичної підготовки студентів, що передбачає педагогічну та концертно-виконавську практику; критеріально-оцінювальний блок охоплює критерії оцінювання сформованості готовності до вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі яких визначається рівень професійної підготовки студентів – високий, достатній, середній, низький; результативна складова визначає сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності [276].

О. Матвеевою [224] розроблена модель системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету. Модель ґрунтується на системному підході і складається з п'яти блоків: цільового, який об'єднує мету, завдання і функції системи педагогічної діагностики; концептуального, що охоплює наукові підходи, принципи, закономірності і умови ефективності системи педагогічної діагностики; структурно-змістовного, що включає напрями і види діагностування, організаційно-методичне забезпечення і цикли дисциплін, на яких відбувається діагностування; процесуального, що відображає процес діагностування індивідуально-психологічних особливостей

студентів та взаємовідносин у студентських групах, соціально-особистісної, загальнонаукової, інструментальної, загально професійної компетентностей, технологію педагогічного діагностування, програму моніторингу індивідуально-психологічних особливостей і взаємовідносин у студентських групах, сформованості компетенцій; результативного, який засвідчує об'єктивний й суб'єктивний результати дії системи педагогічної діагностики за певними показниками, що відповідають виділеним компонентам якості. Результативний блок також включає: критерії ефективності системи педагогічної діагностики, рівні сформованості соціально-професійної компетентності (досконалий, достатній, творчий) та спеціалізовано-професійної виконавської компетентності (елементарний, рівень опанування, рівень застосування) [224].

Н. Попович [338] у формі розробленої моделі представлено організаційно-методичну систему формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в процесі неперервної педагогічної підготовки, цілісність утворення якої забезпечується упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-цільового, методологічно-концептуального, процесуально-змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-результативного як відображення невід'ємних складових і логіки неперервного процесу формування професійно-особистісного досвіду вчителів музичного мистецтва.

Ю. Бреус [48] розроблено процедурну модель розвитку емоційного інтелекту студентів соціономічних професій, спеціальностей «Психологія» та «Практична психологія», пов'язаних з високим напруженням діяльності, стресовими ситуаціями, ризиками професійного вигорання. Процедурна модель складається з трьох блоків: цільового, змістовно-операційного та результативного. Системоутворювальним блоком розглядається цільовий, який об'єднує мету, завдання, методологічну основу, принципи розроблення моделі. Метою визнано розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій, що розглядається засобом оптимізації їх професійного становлення на етапі фахової підготовки. Методологічну основу дослідження складають підходи: системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний. Напрямами дослідження обрані такі: когнітивний,

гуманістичний, поведінковий. Принципами як необхідними умовами ефективності реалізації розробленої програми розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців обрані наступні: науковості, системності, цілеспрямованості, адекватності, індивідуалізації, максимально можливих досягнень. Визначена мета конкретизується через наступні завдання: розширити емоційний досвід; підвищити рівень розвитку емоційного інтелекту на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях за такими змістовими характеристиками: здатність до розуміння своїх емоцій та емоцій інших людей, здатність до управління своїми емоціями та емоціями інших людей.

Змістовно-операційний блок розкриває зміст, форми роботи, використані методи та прийоми. Змістом програми передбачено: усвідомлення можливості ефективного використання емоцій; дослідження власної емоційної сфери; розвиток здібностей розуміння та управління емоціями; оволодіння системою знань та умінь, що становлять основу конструктивної емоційної взаємодії з іншими людьми. Провідною процедурою програми визначено тренінг у груповій формі з використанням основних методів: міні-лекція, рефлексія, мозковий штурм, дискусія, індивідуальні вправи, психогімнастика, рольові ігри, елементи арт-терапії. Результативний блок містить критерій ефективності розвитку емоційного інтелекту за трьома рівнями: високий, середній, низький [48].

Отже, як свідчить аналіз наукових досліджень з моделювання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на підвищення її якісного рівня, складовими запропонованих моделей є: мета, методологічні підходи, загальні та специфічні принципи, зміст та етапи підготовки, форм й методи, критерії та очікуваний результат. Виокремлені складові моделей систематизовані за відповідними блоками: цільовим, теоретико-методологічним, змістово-операційним, критеріально-оцінювальним та результативним.

Аналіз наукових напрацювань у сфері музично-педагогічної освіти разом з тим засвідчив відсутність спеціально розробленої моделі формування емоційного інтелекту як інтегрованої, особистісно-професійної якості майбутнього учителя музичного мистецтва, що формується у процесі фахової підготовки в університеті.

Актуальність розроблення такої моделі зумовлена як суперечностями, які відображено на с. 37, так і такими висновками :

- існування соціального запиту на якісну освіту сучасного вчителя музичного мистецтва Нової української школи з урахуванням провідних світових тенденцій, зокрема, соціально-емоційного навчання як новації у міжнародному освітянському просторі;

- затребуваність сучасного ринку праці у конкурентоздатному фахівцеві нової формації зі сформованим емоційним інтелектом;

- необхідність модернізації змісту підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва якісним оновленням, осучасненням засадничих принципів у контексті світових та євроінтеграційних процесів;

- відсутність у науковій теорії спроектованої моделі формування емоційного інтелекту майбутнього учителя музичного мистецтва як інтегральної, особистісно-професійної якості в структурі його професіоналізму;

- значення виокремлених складових структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, формування яких в процесі спеціально організованої фахової підготовки сприятиме підвищенню їх професійного рівня й конкурентоспроможності на ринку праці.

Отже, узагальнення теоретичних напрацювань науковців та урахування вимог до сучасного вчителя музичного мистецтва дозволило спроектувати модель формування його емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки, яка відображає сутнісні зв'язки між її складовими: метою, методологічними підходами, принципами, організаційно-методичними засадами, критеріями сформованості та результатом (рис. 3.3.2). Модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки ґрунтується на засадах інтеграції поліпарадигмального, міждисциплінарного та системного підходів і структурована за п'ятьма блоками: цільовим, концептуальним, змістово-процесуальним, критеріально-оцінювальним, результативним. Схарактеризуємо складові спроектованої моделі.

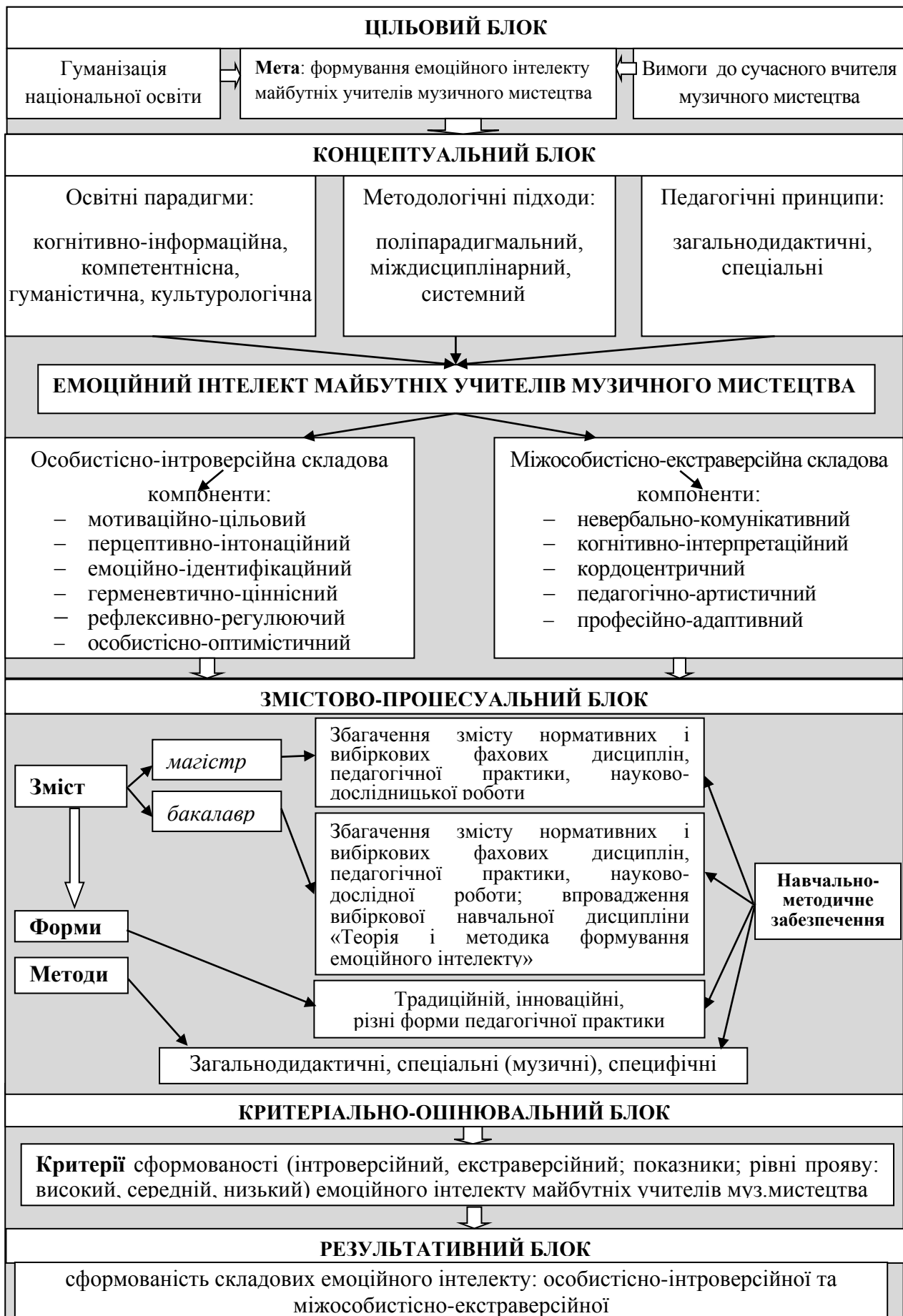


Рис.3.3.2. Модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки

I блок – цільовий, в якому визначена мета дослідження: формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Актуальність окресленої проблеми зумовлена завданнями реформування національної освіти, вимогами до сучасного вчителя музичного мистецтва. Мета дослідження конкретизується в завданнях фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту як інтегральної, особистісно-професійної якості: опанування змістом фахових навчальних дисциплін як теоретичною й практичною основою оволодіння складовими емоційного інтелекту; оновлення змісту, форм, методів фахової підготовки, спрямованих на формування емоційного інтелекту в єдності його складових; сприяння в особистісно-професійному зростанні в неперервній професійній освіті впродовж життя; прогнозування шляхів модернізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті завдань реформування національної освіти та провідних світових освітніх тенденцій.

II блок – концептуальний включає сучасні освітні парадигми; методологічні підходи та педагогічні принципи фахової підготовки майбутніх учителів в контексті формування їх емоційного інтелекту; структуру емоційного інтелекту майбутнього вчителя як інтегральної, особистісно-професійної якості.

Методологічний науковий підхід визначається як інтегрований, філософсько-соціальний засіб концептуалізації наукової проблеми, який надає можливість виявити її методологічний, теоретичний і технологічний аспекти, розробити концепцію вивчення об'єкта дослідження та модель упровадження результатів пошуку в соціально-педагогічну практику [174]. Концепція формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на поліпарадигмальному, міждисциплінарному та системному методологічних підходах.

У межах поліпарадигмального підходу визначені освітні парадигми та їх провідні ідеї, які спрямовують фахову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва на формування його емоційного інтелекту. Серед них: когнітивно-інформаційна, компетентнісна, гуманістична й культурологічна.

Згідно *когнітивно-інформаційної освітньої парадигми* зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спрямований на оволодіння ними системою знань з основ теорії емоційного інтелекту та комплексом умінь й навичок їх практичного використання в професійній діяльності.

У контексті *компетентнісної освітньої парадигми*, яка спрямовує навчання на отримання очікуваного результату, емоційний інтелект як особистісно-професійна якість вчителя музичного мистецтва розглядається особистісною складовою його професійної компетентності як системного утворення, формування якого є умовою результативного навчання в університеті.

Гуманістична освітня парадигма спрямовує процес формування емоційного інтелекту майбутнього учителя музичного мистецтва у напрямі визнання його суб'єктності, рівноправного партнера у міжособистісному спілкуванні, урахування індивідуальних здібностей і надання можливості для самопізнання, самоактуалізації й самореалізації.

З позиції *культурологічної освітньої парадигми* формування емоційного інтелекту як «культурного інтелекту» (І. Андрєєва) майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається елементом його загальної культури, в тому числі й професійної, показниками якої є: культура мислення, культура почуттів, культура поведінки й міжособистісного спілкування.

Системний підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва як предмет системного дослідження з властивими йому ознаками (виділення структурних компонентів-підсистем, що характеризуються внутрішніми зв'язками і взаємодією, утворюючи нову цілісно-системну якість); розглядати фахову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілісну, керовану педагогічну систему, що є основою формування його емоційного інтелекту; проєктувати модель формування емоційного інтелекту вчителя музичного в процесі фахової підготовки, що забезпечує єдність і цілісність її складових.

Міждисциплінарний підхід пов'язаний з дослідженням феномену емоційного інтелекту у філософському, історичному, психологічному, педагогічному,

музикозначому аспектах, що дозволяє поглиблено та різнобічно проаналізувати та виявити його сутність.

Педагогічними принципами як вихідними положеннями, що визначають зміст, форми, методи організації фахової підготовки, спрямованої на формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва обрані як загальнодидактичні, що мають універсальний характер і зумовлюють процес фахової підготовки фахівців у закладі вищої освіти, так і спеціальні, пов'язані з особливостями формування емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Групу загальнодидактичних принципів складають:

принцип науковості вимагає забезпечення відповідності змісту фахової підготовки, спрямованої на формування емоційного інтелекту вчителів музичного мистецтва новітнім досягненням у галузі психолого-педагогічних наукових знань, зокрема теорії емоційного інтелекту, досягненням мистецькознавчої науки, культури, інноваційної педагогічної практики;

принцип систематичності й послідовності полягає у необхідності організації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, побудові її змісту, способів діяльності у певній послідовності й системі, елементи якої об'єднані внутрішніми зв'язками;

принцип активності й самостійності спрямовує освітній процес, фахову підготовку студента на використання таких форм і методів навчання, які забезпечують йому позицію суб'єкта освітньої діяльності, опанування якої дає можливість послідовно розвивати особистісний й професійний потенціал, зокрема, й емоційно-інтелектуальний;

принцип єдності змістового і процесуального аспектів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в їх спрямованості й підпорядкуванні процесу формування їх емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості в структурі професійної компетентності;

принцип традиційності й інноваційності передбачає поєднання усталених, традиційних та новітніх підходів до організації й змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту;

принцип контекстного навчання орієнтує зміст й організацію фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва не стільки за логікою навчальної дисципліни, скільки за логікою майбутньої професійної діяльності в контексті її предметної та соціальної складових. Контекстне навчання наближує студента до усвідомлення й опанування професійними функціями з майбутнього фаху, що опановується через моделювання його предметного й соціального змісту у власне навчальній діяльності (лекції, семінарські, лабораторні й індивідуальні заняття) та квазіпрофесійній діяльності (різне за формами імітаційне навчання).

До групи спеціальних принципів належать такі:

принцип єдності афекту та інтелекту, який у психології розглядається провідним у світлі вимог цілісного підходу до вивчення особистості. У процесі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва він набуває значення науково-методологічної основи;

принцип урізноманітнення форм, методів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає їх варіативне використання для комплексного впливу на всі сфери особистості студента: інтелектуальну, емоційну, вольову й поведінкову, формуванню в них компонентів емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості. Цей процес забезпечується комплексним поєднанням аудиторних форм фахової підготовки (нормативні та вибіркові навчальні дисципліни: лекційно-практичні курси, індивідуальні заняття з музично-виконавських дисциплін) та позааудиторних (різні види науково-дослідницької роботи, педагогічної практики). Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язано з варіативним використанням методів навчання: загальнодидактичних, спеціальних музичних та специфічних;

принцип емоційної насиченості освітнього процесу ґрунтується на урахуванні особливостей музики як виду мистецтва, першоосновою й домінантою в якому є емоційність, що робить музику унікальним засобом формування емоційного

інтелекту студентів. У процесі опрацювання різножанрових та різностильових музичних творів на групових та індивідуальних заняттях має акцентуватися на умінні студентів сприймати й осмислювати музичний твір як повідомлену композитором «емоційну інформацію», розуміння якої є умовою пізнання внутрішнього стану й особистісних переживань автора твору.

У другому блоці розробленої нами моделі відображено структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає дві складові: особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну. *Особистісно-інтроверсійна складова* містить наступні компоненти: мотиваційно-цільовий; перцептивно-інтонаційний; емоційно-ідентифікацій; герменевтично-ціннісний; рефлексивно-регулюючий; особистісно-оптимістичний. До *міжособистісно-екстраверсійної складової* належать такі компоненти: невербально-комунікативний; когнітивно-інтерпретаційний; кордоцентричний; педагогічно-артистичний; професійно-адаптивний.

III блок – змістово-процесуальний, яким окреслено організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавра й магістра. Організаційно-методичні засади відображають зміст фахової підготовки, розроблений на основі державних, нормативних документів, який охоплює на бакалаврському рівні нормативні й вибіркові фахові дисципліни, збагачені емоційно-інтелектуальною складовою (Додаток А), запроваджено вибіркову навчальну дисципліну «Теорія і методика формування емоційного інтелекту» (IV курс) (Додаток А.1.), курсові роботи з фахових дисциплін та методики музичного виховання, доповнені темами емоційно-інтелектуального змісту та різні види педагогічної практики (навчальної, літньої, виробничої) збагачені завданнями емоційно-інтелектуальної спрямованості (Додаток А.2.). На магістерському рівні зміст фахової підготовки щодо формування емоційного інтелекту студентів охоплює нормативні та вибіркові фахові дисципліни, змістові модулі яких збагачені темами емоційно-інтелектуальної спрямованості (Додаток А); магістерську роботу / кваліфікаційне завдання, різні види педагогічної практики (виробничої в закладах

загальної середньої та вищої освіти), доповненні темами та завданнями емоційно-інтелектуального змісту (Додатки А, А.1.).

Формами організації фахової підготовки майбутніх вчителів є традиційні, аудиторні навчальні заняття (лекції, практичні, індивідуальні заняття) та поза аудиторні (науково-дослідна робота, педагогічна практика: навчальна, літня, виробнича в закладах загальної середньої освіти, виробнича в закладах вищої освіти); інноваційною формою є практикум-тренінг. Серед методів формування емоційного інтелекту студентів обрані 3 групи методів: загальнодидактичні, спеціальні (музичні) та специфічні методи формування емоційного інтелекту.

Інноваційним підходом розглядаємо тренінгову форму навчання, яку реалізовано під час викладання вибіркової дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту», в межах якої, поряд із загальнодидактичними методами (проблемного викладу, частково-пошукового, дослідницького) і спеціальними (емоційно-образних асоціацій, наслідування, інтерпретація), перевага надається специфічним методам формування емоційного інтелекту (ефект Моцарта, акмеологічні вправи, музично-психологічний масаж, приховай емоції тощо).

IV блок – критеріально-оцінювальний охоплює критерії, показники сформованості емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва та рівні прояву (високий, середній, низький). За нашою концепцією встановлення сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх учителів (особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної) здійснювалося з використанням таких критеріїв: інтроверсійний (показники: цільовий, інтонаційний, ідентифікаційний, ціннісний, регулюючий, оптимістичний) та екстраверсійний (показники: комунікативний, інтерпретаційний, кордоцентричний, артистичний, адаптивний).

V блок – результативний визначає результатом дослідження сформованість складових емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва: особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної.

Таким чином, розроблена нами модель спрямована на реалізацію визначених концептуальних положень щодо формування емоційного інтелекту майбутніх

учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки через модернізацію її змісту, форм та методів.

Аналіз наукових напрацювань у сфері музично-педагогічної освіти, сучасного стану дослідження окресленої проблеми та професійної практики засвідчив відсутність спеціально розробленої моделі формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Авторська концептуальна модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки складається із п'яти блоків: цільового, концептуального, змістово-процесуального, критеріально-оцінювального, результативного.

У розроблені моделі були враховані педагогічні принципи системності, послідовності і неперервності, відповідно до яких формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки постає системним, послідовним і неперервним процесом, що охоплює два освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр» та «магістр». Розроблена нами модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки є відкритою, гнучкою й динамічною структурою, здатною до якісних змін і ціннісного наповнення.

Висновки до третього розділу

У розділі обґрунтована структура емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, яка представлена двома складовими: особистісно-інтроверсійною та міжособистісно-екстраверсійною, кожна з яких конкретизована системою компонентів. *Особистісно-інтроверсійна* складова об'єднує такі компоненти як: мотиваційно-цільовий, перцептивно-інтонаційний, емоційно-ідентифікаційний, герменевтично-ціннісний, рефлексивно-регулюючий, особистісно-оптимістичний. *Міжособистісно-екстраверсійна* складова інтегрує такі компоненти: невербально-комунікативний, когнітивно-інтерпретаційний, кордоцентричний, педагогічно-артистичний, професійно-адаптивний.

Викладено концепцію формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, яка відображає мету та завдання формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначені методологічні підходи та освітні парадигми як базова основа фахової підготовки, спрямованої на формування емоційного інтелекту студентів; педагогічні принципи реалізації запропонованої концепції: загальнодидактичні (науковості, систематичності й послідовності, активності й самостійності, єдності змістового і процесуального аспектів фахової підготовки, традиційності й інноваційності, контекстності) і спеціальні (єдності афекту й інтелекту, урізноманітнення форм, методів фахової підготовки, емоційної насиченості освітнього процесу); окреслена структура емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва як інтегральна, особистісно-професійна якість.

У процесі дослідження розроблено модель формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки як схематичне відображення концептуальних засад окресленої проблеми. Модель структурована за п'ятьма блоками: цільовим, концептуальним, змістово-процесуальним, критеріально-оцінювальним та результативним.

Цільовий блок відповідно до завдань реформування національної освіти й вимог до сучасного вчителя музичного мистецтва відображає мету дослідження. Концептуальний блок охоплює сучасні освітні парадигми, методологічні підходи у формуванні емоційного інтелекту майбутніх учителів (поліпарадигмальний, міждисциплінарний та системний) та педагогічні принципи (загальнодидактичні й спеціальні); структуру емоційного інтелекту, яка включає дві складові: особистісно-інтроверсійну (компоненти: мотиваційно-цільовий; перцептивно-інтонаційний; емоційно-ідентифікацій; герменевтично-ціннісний; рефлексивно-регулюючий; особистісно-оптимістичні) та міжособистісно-екстраверсійну (компоненти: невербально-комунікативний; когнітивно-інтерпретаційний; кордоцентричний; педагогічно-артистичний; професійно-адаптивний). Змістово-процесуальний блок моделі відображає організаційно-методичні засади (зміст, форми, методи) фахової

підготовки щодо формування емоційного інтелекту і охоплює перший (бакалаврський) та другий (магістерський) рівні вищої освіти.

Критеріально-оцінювальний блок охоплює критерії, показники та рівні сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Результативним блоком визначено результат дослідження – сформованість складових емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва (особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної).

Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [361]; [363]; [366]; [367]; [378]; [379]; [391]; [395]; [410]; [428].

РОЗДІЛ 4.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі подано зміст, форми та методи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; висвітлено процес формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва під час педагогічної практики та науково-дослідної роботи; розкрито зміст навчально-методичного забезпечення формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

4.1. Зміст фахової підготовки вчителів музичного мистецтва щодо формування емоційного інтелекту

Модернізація освіти визнана в Україні національним стратегічним пріоритетом державної політики на 2012-2021 роки [255]. «Модернізувати» означає змінювати, удосконалювати будь-яку систему [501], зокрема, й освітню, відповідно до провідних світових тенденцій, потреб суспільства та освітніх запитів особистості. В контексті завдань модернізації вищої педагогічної освіти потребує удосконалення і професійна підготовка вчителів музичного мистецтва у напрямі посилення її гуманістичних основ, досягнення якісного рівня освіченості, формування професійно значущих особистісних якостей, зокрема емоційного інтелекту.

Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки передбачає його організаційно-методичне забезпечення, що реалізується через відповідний зміст, форми, методи навчання. Системотвірну функцію освіти виконує її зміст, складові якого конкретизують мету і завдання освітнього процесу, зумовлюють форми його проектування та організації, вибір дидактично і методично виправданих методів і засобів навчання.

Як історична категорія зміст освіти не є сталою величиною, а відповідно до змін суспільно-історичного устрою перебуває у стані перманентного розвитку, набуваючи нових якісних характеристик у кожен історичну епоху [185]. В умовах постіндустріального суспільства модернізація сучасної освіти спрямована не тільки на оновлення її змісту, форм і методів, а й торкається самого розуміння освіти як цілісного суспільного феномену, що за останні роки набув якісно інших характеристик, сучасних контекстів, різнобічних сфер прояву [478]. Особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку змінюють статус освіти як для держави, так і для кожної людини і формують нові, сучасні вимоги до освітньої сфери й рівня освіченості людини [474].

Традиційно зміст освіти у дидактиці розглядається у широкому соціокультурному контексті як педагогічно адаптований соціальний досвід суспільства, накопичений у формі людської культури, який, з одного боку, має бути успадкований молодим поколінням для її збереження й подальшого розвитку, а з іншого – «привласнений», трансформований в індивідуально-особистісний досвід у формі системи знань про світ, досвіду здійснення способів діяльності, втілений в практичних вміннях та навичках, досвіду творчої діяльності та емоційно-особистісного досвіду ставлень до світу. Засвоєння складових елементів змісту освіти забезпечує формування всебічно розвинутої, гармонійної особистості [197].

У XXI столітті в умовах сучасного глобалізованого світу ключовим фактором цивілізаційного розвитку визнається вища освіта як соціальна інституція, яка може й повинна формувати духовно-інтелектуальний потенціал нації-держави як запоруку її науково-технологічного та соціально-економічного розвитку, конкурентоспроможності не тільки освіти, а й держави в цілому [478].

У Законі України «Про вищу освіту» [117] термін «вища освіта» визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладах вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти. Змістом освіти у закладах вищої освіти є

науково обґрунтована система дидактично та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів [117, с. 152]. Під змістом вищої педагогічної освіти, яка виконує ключову функцію у формуванні сучасної людини, її духовно-інтелектуального потенціалу, С. Вітвицька [60] розуміє певний обсяг і характер систематичних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти студент у процесі навчання.

У визначенні змісту підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості його компоненти С. Сисоєва класифікує: «за видом організації змісту – аудиторний і позааудиторний; за компонентним складом змісту – теоретичний, практичний, емпіричний; за способом навчально-пізнавальної діяльності – репродуктивний і пошуково-дослідницький» [475, с. 324].

На необхідність змін у змісті освіти вказує В. Кремень [178; 179], підкреслюючи, що з урахуванням філософії людиноцентризму як світоглядного орієнтиру і основного виміру державної політики в новітній історії України, важливо, не зменшуючи можливості пізнання природи і світу, надати більшу можливість для пізнання людини, її психофізіологічних та життєдіяльнісних особливостей, для індивідуального самопізнання.

У підготовці високоосвіченого вчителя провідне місце має посідати не обсяг фахових знань й умінь, а їх поєднання з індивідуально-особистісними якостями, що формує, за визначенням С. Гончаренка, «духовне обличчя людини», рівень її загальної й професійної освіченості [77, с. 241].

Окреслені тенденції необхідно враховувати в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що здобувають бакалаврський та магістерський рівні вищої освіти, адже головна мета професійної підготовки фахівців в структурі багаторівневої освіти – отримання якісно нового рівня вищої освіти, який передбачає не лише переосмислення змістовних аспектів і перегляду наукових і освітніх парадигм, а й застосування провідних технологій сучасного освітнього процесу, обґрунтування яких базується на рівні бакалаврату, як першого ступеня у підготовці магістрів.

Акцентуючи на важливості проблеми відбору змісту освіти як однієї з найважливіших у педагогічній науці, Н. Батечко [29] підкреслює, що у навчальних планах підготовки фахівців не можна здійснювати простий розподіл навчальних дисциплін, а необхідно формувати цикли дисциплін і порядок їх вивчення так, щоб забезпечити належну якість фахової підготовки магістрів. Вказуючи на багатогранність змісту освіти магістрів як майбутніх викладачів вищої школи, підготовка яких в сучасних умовах не задовольняє соціальні потреби на належному рівні, про що свідчать суттєві розбіжності у навчальних планах та програмах, дослідниця акцентує на можливості підготовки майбутніх фахівців, здатних поєднувати фундаментальні знання з глибоким усвідомленням освітнього процесу, винахідливість у розв'язанні професійних, нестандартних завдань зі спроможністю та наполегливістю у виборі оптимальних рішень. Для цього, вважає науковець, важливо робити спроби пошуку та застосування нових підходів, за допомогою яких буде можливим розроблення реального і універсального механізму конструювання змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців так, щоб цей механізм дав змогу «виховати особистість, яка буде перебувати в гармонії як із собою, так і з навколишнім світом, здатну розв'язувати професійні завдання майбутньої педагогічної діяльності на високому рівні» [29, с.17].

Характеристика специфіки змісту мистецької освіти обґрунтовується провідними вченими цієї галузі. Так, Г. Падалка [309, с. 8] визначає зміст мистецької освіти як певну цілісність, що складається із: знань художніх творів; теорії мистецтва та історії його розвитку; практичних умінь і навичок в галузі мистецької діяльності; досвіду художнього пізнання (сприймання, оцінювання та творення в галузі мистецтва).

На особливостях вивчення мистецьких дисциплін, їх особистісній спрямованості, що відрізняє їх від інших освітніх предметів, акцентує увагу О. Рудницька [449], застерігаючи від механічного «вписування» предметів мистецького циклу в загальну традиційну схему навчального процесу без урахування специфіки художнього пізнання й особливостей вивчення мистецтва. Якщо більшість предметів спрямовані на опанування понять, формул, конкретних

фактів, що сприяє розвитку теоретичного мислення, то мистецькі твори звернені передусім до сенсорної, емоційно-чуттєвої сфери. Знати їх – завдання важливе, але не самодостатнє: ці твори необхідно емоційно пережити і осмислити. Адже вони спрямовані на те, щоб «захопити» людину, примусивши її емоційно реагувати, співпереживати художньому образу. «При цьому, духовні цінності, сприйняті й пережиті емоційно, засвоюються не як щось надособистісне, а як результат зосередженого напруження власної душі» [449, с.7]. Відмічаючи актуальність проблеми оновлення змісту мистецької освіти, О. Рудницька наголошує, що всі рекомендовані нововведення можуть бути реалізованими за умови кардинальної переорієнтації на сучасні пріоритети в освіті, відмови від інформаційно-репродуктивної домінанти й використання інноваційних методик, що, в свою чергу, вимагає відповідної підготовки вчителя, професійне становлення якого відбувається в органічній єдності з особистісним розвитком [449].

Утвердження в сучасних умовах гуманістичної освітньої парадигми зумовлює пріоритетність ціннісних та смислових контекстів змісту мистецької освіти, що, в свою чергу, пов'язано з переоцінкою цінностей в системі традиційного сприйняття завдань вищої мистецької освіти, підкреслює А. Растрігіна [435].

З позиції відродження гуманістичних ідей розглядає мистецьку освіту О. Щолокова [585], наголошуючи на її головній меті – розвиток особистості як найвищої цінності. У зв'язку з цим вона виділяє завдання, які потребують першочергового вирішення: переосмислення світоглядно-методологічних основ гуманістичного пізнання; забезпечення гуманістичної спадкоємності у мистецькій освіті, піднявши її ефективність на всіх етапах і особливо на завершальному – в галузі вищої мистецької освіти; впровадження різних навчальних програм, спрямованих на вивчення здобутків своєї національної культури та культури інших народів світу з пріоритетом духовних і моральних цінностей. Нова модель мистецької освіти, на переконання дослідниці, має базуватись на українській національній культурній традиції, враховувати й відтворювати менталітет нації, відповідати характеру української людини, її світовідчуття і життєвлаштування. Реалізація принципу гуманізації в мистецькій освіті, наголошує науковець, можлива

за умови збагачення змісту, методів і форм навчання.

Парадигмальні зміни, що відбуваються у педагогічній науці й практиці вищої школи зумовлюють актуальність проблеми розроблення моделі змісту сучасної вищої мистецької освіти, вважає О. Олексюк [284]. Розглядаючи вищу мистецьку освіту як багатовекторний феномен культури суспільства, науковець, підтримуючи концепції А. Захлебного та О. Дзятковського, виокремлює такі моделі змісту мистецької освіти, як: наукоцентрирована (спрямована на розвиток науково-пізнавальної та науково-дослідницької компетентностей майбутнього фахівця); особистісноцентрирована (націлена на формування комунікативної компетентності); культуроцентрирована (передбачає залучення студентів до різних видів художньо-творчої діяльності з метою само ідентифікації особистості в культурі та формування особистого досвіду культуротворчості) [284, с. 37]. Кожна з моделей змісту вищої мистецької освіти характеризує взаємодію трьох систем (мистецьких цінностей, особистості студента і особистості викладача), які можуть бути реалізовані в різних освітніх парадигмах, проте автор наголошує на гуманістичній парадигмі, в межах якої названі моделі не протиставляються, а інтегрують найцінніші ідеї розвитку сучасної мистецької освіти.

Підготовку фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах О. Пономарьова [337] розуміє як складну, відкриту, здатну до постійного розвитку і самоорганізації суспільно-культурну, мистецько-освітню систему впровадження світових і національних культурно-мистецьких цінностей, творчо-мистецьких досягнень і мистецько-практичного досвіду у теорію і практику освітнього процесу з метою збереження, трансляції і примноження культурно-мистецьких надбань України і світу. Дослідниця, серед проблем професійної підготовки фахівців цієї галузі, акцентує на невирішеності питань, пов'язаних з розв'язанням протиріч між складними суспільно-культурними, мистецько-освітніми реаліями та складною системою індивідуально-особистісного розвитку фахівця; між потребами сучасного ринку праці і станом вищої мистецької освіти, її змісту, форм, засобів навчання щодо створення необхідних, позитивно-ефективних умов вирішення завдань підготовки фахівців [337, с. 309]

На необхідність суттєвого вдосконалення змісту професійно-педагогічної та фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вказує Н. Сегеда [457], пов'язуючи його зі значним колом питань щодо розв'язання суперечностей: між глобальними змінами у сферах соціально-культурної практики України, як однієї із європейських держав, і традиційною освітньою практикою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; між змістом сучасних освітніх реформ і недосконалими педагогічними засобами, недостатньою розробкою і впровадженням; між реформаторським змістом професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до Болонського процесу та усталеним фаховим досвідом викладача музичних дисциплін, який обмежений застарілими освітніми технологіями, попередньою фаховою освітою; між змістом професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи і браком відповідного досвіду у викладачів мистецьких дисциплін; між педагогічним змістом майбутньої професійної діяльності студентів і здебільшого художньо-виконавським змістом їх професійної підготовки [457, с. 239].

Відповідно до загальної моделі змісту освіти, вченими-музикантами Е.Абдулліним і О. Ростовським [1; 446] конкретизовано зміст загальної (шкільної) музичної освіти, що складається зі: знання самої музики, «золотого фонду», до якого належать твори народної, академічної (класичної і сучасної) та популярної легкої музики; системи узагальнених, ключових і часткових музичних знань, які мають провідне значення в осмисленні і цілісному уявленні учнів про особливості музичного мистецтва; системи музичних умінь та навичок практичного застосування отриманих знань у різних видах музичної діяльності; досвіду творчої діяльності, вираженого у здатності до творчого використання набутих знань, умінь та навичок; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, втілений у мистецтві. Вченими підкреслюється, що «головне у змісті загальної музичної освіти – його виховна спрямованість, виражена у досвіді емоційно-ціннісного ставлення людини до дійсності, втіленому у мистецтві, що пояснює його розуміння як найбільш суттєвого елемента змісту музичної освіти» [1, с. 19]. Ця думка підтримується всіма провідними вченими, педагогами-музикантами. Так,

зокрема, Л. Масол [220] вважає, що більш важливим для художньо-естетичної галузі є досвід особистісного, емоційно ціннісного ставлення до мистецтва і творчої діяльності, ніж лише художня ерудиція. У багатокомпонентній структурі змісту шкільної музичної освіти формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу визнано пріоритетним.

Автор шкільної програми «Музика», шкільних підручників та навчально-методичних матеріалів до уроків музики початкової школи О. Лобова [201] розглядає зміст загальної музичної освіти фактором формування музичної культури молодших школярів. Враховуючи існуючі моделі змісту освіти та мистецьку природу предмета «Музичне мистецтво» авторка виокремлює основні компоненти змісту загальної музичної освіти як педагогічно адаптованої для учнів молодшого шкільного віку: мотиваційно-ціннісний (спрямованість змісту на формування інтересу до музичного мистецтва, мотивації до музично-творчої діяльності); когнітивно-теоретичний (комплекс знань про музичне мистецтво); діяльнісно-практичний (опанування комплексом практичних умінь і навичок у різних видах музичної діяльності); виховний (засвоєння етичних та естетичних норм спілкування з музикою, загальнолюдських цінностей, втілених в музичних творах); розвивальний (розвиток музично-творчих та загальних здібностей). Реалізація на уроках музичного мистецтва змісту загальної музичної освіти забезпечує сформованість музичної культури молодших школярів в єдності її складових: музичної спрямованості, музичної обізнаності, музично-творчої вихованості й розвиненості [201, с. 255].

Аналізуючи зміст мистецької освітньої галузі в новому Державному стандарті початкової школи та Типовій освітній програмі, що відображають основні положення концепції «Нова українська школа», О. Комаровська [161] конкретизує поняття «навчання мистецтва» через «художнє пізнання», сутність якого, як справедливо відмічає вона, часто зводиться до вузького його розуміння як набуття учнями знань в сфері мистецтва. У контексті інтегральної й компетентнісної освіти як провідних ідей концепції «Нова українська школа», з урахуванням особистісно-розвивального потенціалу мистецтва, «дійсним змістом мистецької освіти стає не

сукупність певної інформації з різних видів, жанрів, конкретних творів і творчості мистецтв, яку дитина має освоїти у вигляді багажу знань, а сама дитина, її внутрішній світ і її ставлення до світу і до себе. Мистецькі знання та уміння здобуваються нею саме для саморозвитку і самоствердження» [161, с. 123]. Наголошуючи на перенесенні акцентів у розумінні змісту мистецької освіти з опанування жанрами, стилями, конкретними мистецькими творами на саму дитину, яка стає основним «змістом», а саме «способи освоєння нею мистецтва і світу через мистецтво» [161, с.124], науковець акцентує увагу на зміні назви змістових ліній мистецької освітньої галузі Державного стандарту, які реалізують «оновлений» зміст мистецької освіти: сприймання-інтерпретація мистецьких творів; художньо-практична творчість; комунікація через мистецтво. Надзавданням учителя є систематична організація в різних видах діяльності та формах навчальної та позанавчальної роботи художнього пізнання учнів як реалізація змісту мистецької освіти.

У системі вищої професійної освіти виокремлюється фахова підготовка, зумовлена профілем спеціальності відповідно до певної галузі виробництва. Фахову підготовку студентів музичних спеціалізацій вищих мистецьких навчальних закладів О. Піхтар [330] розглядає як систему навчання, яка ґрунтується на інтегративній єдності індивідуального музично-виконавського розвитку та оволодіння фаховими дисциплінами (методиками). У результаті створення й практичної реалізації методичної системи, спрямованої на удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів, дослідниця дійшла висновку, що така підготовка має будуватися як комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат – формування цілісної особистості сучасного фахівця, здатного творчо мислити і самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях сучасності. «Пов'язана з опануванням комплексом специфічних методів і прийомів вивчення професійно-орієнтованих музичних дисциплін, фахова підготовка виконує міжпредметну функцію» [330, с.104]

«Метою фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, – пише Л. Воевідко [63, с. 326], – можна вважати розвиток особистісно-ціннісного

ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності». На думку дослідниці, проблеми, що виникають в процесі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва відображають суперечності між: зростаючими вимогами до формування ключових компетентностей учнів та усталеною практикою розвитку фахових компетентностей студентів закладів вищої, музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетентностей майбутніх вчителів і відсутністю у системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю повною мірою реалізувати набуті знання й вміння у подальшій педагогічній діяльності. Розв'язання визначених суперечностей сприятиме якісній фаховій підготовці майбутніх учителів, як процесу багатогранного освоєння педагогічних, загальнокультурних, психологічних, комунікативних, естетичних, виконавських явищ музично-педагогічної дійсності. З цією метою авторка пропонує в процесі фахової підготовки майбутніх учителів формувати комплекс компетентностей: інформаційну, комунікативну, автономізаційну, соціальну, продуктивну, моральну, психологічну, науково-предметну та особистісні якості вчителя [63].

Повністю погоджуємося з думкою М. Ткаченко [511] про те, що в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, як фахівців широкого профілю, що поєднують діяльність педагога і музиканта, домінуючу роль відіграє фахова підготовка, яка забезпечується комплексом спеціальних, фахових дисциплін: музично-теоретичних, музично-історичних, інструментально-виконавських, вокальних, диригентсько-хорових, методичних. Дослідниця чітко розрізняє поняття професійна й фахова підготовка. Спираючись на дані енциклопедії професійної освіти, вона стверджує, що якщо професійна підготовка включає те загальне, що характерне для професійної діяльності всіх учителів, то фахова відображає особливості профілю, предмету. Змістову сутність фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, вважає М. Ткаченко, становлять ключові методологічні ідеї:

аксіологічна, гуманістична, культурологічна, діяльнісна. Зміст такої підготовки визначається її специфікою і складається з: а) ґрунтовних знань з музичної педагогіки (методики); історії й теорії музики; народознавства і музичного фольклору; інструментознавства; гармонії й поліфонії; основ музикування та імпровізації; знання з хорознавства; вокально-хорової педагогіки; сценічної майстерності; основ наукових досліджень; знання шкільного, вокально-хорового, інструментального репертуару; б) професійних виконавських вмінь та навичок – володіння досконалою виконавською технікою диригування, сольного та хорового співу, гри на музичному інструменті; вільне читання нотного тексту; виконавська майстерність; культура гри в ансамблі, оркестрі тощо; в) художньо-творчих вмінь та навичок – створення власної художньо-виконавської інтерпретації; самостійна робота над музичним твором; акомпанування та підбір по слуху; інструментальне виконання музичного твору з елементами диригування; керівництво музичним колективом; готовність до сценічного виступу перед широкою аудиторією; уміння сценічно-виконавського втілення музичного образу [511]. Узагальнюючи знання й уміння, які набувають майбутні вчителі в процесі фахової підготовки, М. Ткаченко розглядає її складовою професійної підготовки, що є процесом і результатом оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки, що сприяє засвоєнню змісту музично-педагогічної освіти, забезпечує високий рівень їх майбутньої професійної діяльності [511].

Н. Сегеда [458] фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва у вітчизняних закладах вищої освіти інтерпретує як цілеспрямований, педагогічно організований процес формування компетентнісної особистості вчителя і конкурентоспроможного фахівця з викладання музичного мистецтва в закладах загальної освіти. Фахова компетентність вчителя музичного мистецтва є складноорганізованим новоутворенням (емерджентом) інтеграції об'єктивного процесу забезпечення якості освіти і процесу об'єктивації особистісних цілей здобувача освіти в галузі викладання музичного мистецтва. Наголошуючи на необхідності забезпечення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва, науковець ділиться досвідом кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету, яка в контексті окресленої проблеми, вирішує завдання: модернізації освітніх програм відповідно до практиологічних тенденцій в освіті; переосмислення змісту фахової (зокрема, музично-теоретичної та інструментально-виконавської) підготовки в аспекті застосування актуальних інформаційних програмних продуктів; наповнення освітніх програм змістом, спрямованим на формування комплексу трансфесійних (таких, що переносяться з професії в соціум) умінь, які відповідають за «соціалізацію педагогіки мистецтва»; забезпечення міждисциплінарних зв'язків з метою формування «гнучких навичок» (soft skills), які уможливають успішну участь вчителя в професійній діяльності, високу працездатність (розуміння соціокультурної й професійної реальності, комунікабельність, здатність працювати з інформацією, емоційний інтелект тощо) [458].

З огляду на зазначене вище, можемо констатувати, що загальною є думка науковців щодо визнання особливостей змісту мистецької освіти (загальної й професійної) у її спрямованості на пріоритет духовних, емоційно-ціннісних, суб'єктивно-сміслових начал, зумовлених природою й змістом музичного мистецтва. Соціокультурні реалії, що засвідчують зростаючі вимоги до сучасного вчителя, новітні тенденції розвитку світової освітньої практики визначають нагальною потребою вдосконалення змісту професійної, зокрема, фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їх професійно-особистісного становлення, формування емоційного інтелекту, що має знайти відбиток в навчально-методичному забезпеченні освітнього процесу закладів вищої освіти, внесення змін інноваційного характеру в освітньо-професійні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін тощо.

Ми виходимо з того, що формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки забезпечується змістом фахових дисциплін, перелік і вимоги до обсягу якого визначені освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта

«Музичне мистецтво». Відповідно до цього нормативного документу аудиторним компонентом змісту (за С.Сисоєвою) професійної підготовки майбутніх учителів визначені такі фахові дисципліни:

- нормативної частини циклу професійної підготовки: «Методика музичного виховання», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Народознавство та музичний фольклор України»; «Методологія музичної освіти»;
- варіативної частини циклу професійної підготовки: «Оркестровий клас», «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Художня культура та методика її викладання», «Акомпанемент та імпровізація».

Набуті студентами професійні компетентності в процесі опанування змістом фахових дисциплін закріплюються в різних видах педагогічної практики, що складає (за С. Сисоєвою [475]) позааудиторний компонент змісту підготовки: на рівні бакалаврату – навчальна психолого-педагогічна практика, літня педагогічна практика (в дитячих оздоровчих таборах), виробнича педагогічна практика в закладах освіти (початкової); на рівні магістратури – виробнича практика в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти.

Також позааудиторним компонентом змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачено виконання курсових робіт з фахових дисциплін та методики музичного виховання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» та магістерських робіт/кваліфікаційного завдання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр».

Аналіз освітньо-професійних програм спеціальності 014 Середня освіта «Музичне мистецтво», навчальних програм з фахових дисциплін підготовки бакалаврів й магістрів до професійної діяльності дозволив зробити висновок про відсутність в їх змісті навчального матеріалу та завдань, спрямованих на формування емоційного інтелекту як особистісної, професійно значущої якості майбутнього фахівця.

Отже, з урахуванням базових науково-теоретичних положень щодо змісту загальної та мистецької освіти, закріпленого державними нормативними

документами, зміст фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, спрямований на формування їх емоційного інтелекту, за нашою концепцією, має відповідати таким вимогам:

- враховувати сучасні загальносвітові тенденції розвитку освіти та новітні орієнтири державної політики у сфері професійної педагогічної освіти;
- ґрунтуватись на науково-теоретичних, методологічних засадах загальної та мистецької професійної освіти і задовольняти суспільні освітньо-культурні запити і потреби майбутніх фахівців;
- відповідати засадам гуманістичної парадигми в освіті;
- зміст нормативних та вибіркового фахових мистецьких дисциплін має збагатитися навчальним матеріалом (темами до змістових модулів) емоційно-інтелектуального змісту;
- зміст фахової підготовки повинен враховувати особливості форм та методів професійної підготовки майбутніх учителів;
- зміст різних видів педагогічної практики має бути доповнений завданнями емоційно-інтелектуального спрямування;
- варіативну частину циклу професійної підготовки доповнити вибірковою навчальною дисципліною «Теорія та методика формування емоційного інтелекту».

Авторська позиція щодо формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки полягає у розумінні цього процесу як складного і довготривалого, що здійснюється упродовж усього періоду навчання в університеті як дворівневій системі професійної освіти, за умови, що зміст кожної з фахових дисциплін сприятиме формуванню певних компонентів цієї особистісно-професійної якості студентів. З огляду на практично-прикладний характер емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, пов'язаний із здатністю перцептивно-інтонаційного пізнання музичного твору, осмислення його герменевтично-ціннісної основи й творчо-артистичного відтворення у власній виконавській інтерпретації, процес його формування має здійснюватись, починаючи з першого курсу на індивідуальних заняттях з дисциплін «Музичний інструмент», «Вокальний клас», «Хорове диригування» як провідній формі фахової підготовки, і

завершуючись випускним курсом магістратури.

Щодо оволодіння студентами знаннями теорії емоційного інтелекту, методик його вимірювання й формування як власної особистісної якості, так і учнів загальноосвітньої школи, що визначено нормативними документами про загальну середню освіту, доцільним вважаємо розроблення й впровадження в освітній процес випускного курсу бакалаврату (VII семестр) навчальної вибіркової дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту», оскільки на цьому курсі студенти вивчають «Методику музичного виховання», виконують дві курсові роботи (з методики музичного виховання й фахових дисциплін), проходять педагогічну виробничу практику в початковій школі.

За нашою концепцією, запровадження змісту фахової підготовки щодо формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва розраховано на двоступеневу професійну підготовку (бакалаврат, магістратура) і передбачає цілісне й поетапне формування компонентів емоційного інтелекту в процесі опанування аудиторним та позааудиторним компонентами змісту фахової підготовки, що показано на рисунку 4.1.1. Так, на рівні бакалаврату модель відображає:

1) опанування студентами нормативними та вибілковими фаховими дисциплінами: «Методика музичного виховання», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Народознавство та музичний фольклор України»; «Оркестровий клас», «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Художня культура та методика її викладання», «Акомпанемент та імпровізація». Зміст цих дисциплін збагачено темами емоційно-інтелектуального спрямування (Додаток А);

2) впровадження в освітній процес вибіркової навчальної дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» (Додаток А.1.);

3) розширення тематики курсових робіт з фахових дисциплін та методики музичного виховання за рахунок додаткових тем емоційно-інтелектуального змісту (Додаток А.2.);

4) різні види педагогічної практики, завдання яких доповненні змістом емоційно-

інтелектуального спрямування.

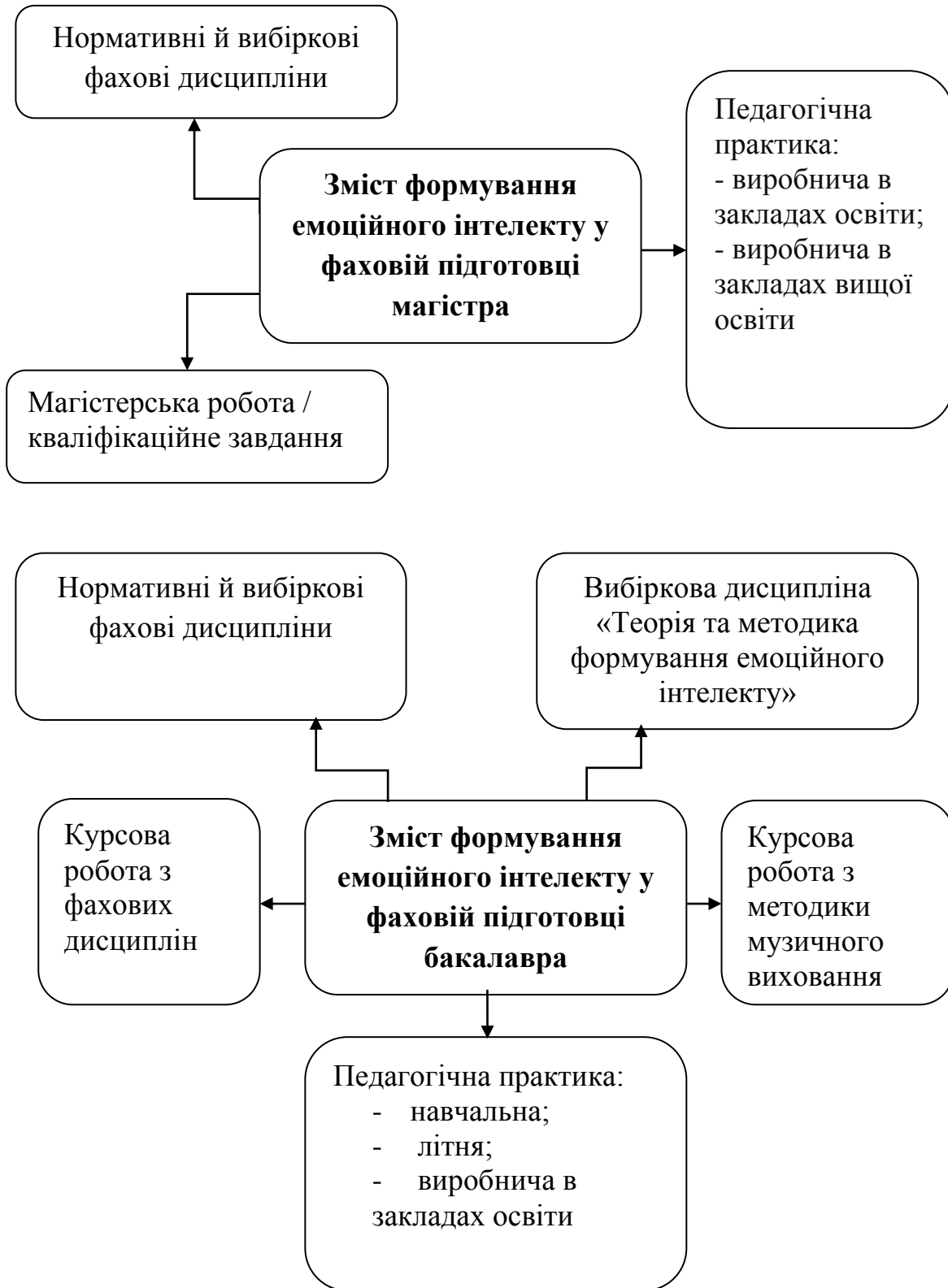


Рис. 4.1.1. Модель змісту формування емоційного інтелекту у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

Відповідно до розробленої моделі, зміст фахової підготовки магістрів щодо

формування їх емоційного інтелекту певною мірою дублює на більш високому професійному рівні попередній, бакалаврський, рівень підготовки за виключенням вибіркової навчальної дисципліни. Кількість фахових дисциплін в магістратурі зменшена за рахунок збільшення годин на опанування студентами майбутнім фахом на більш високому професійному рівні. Студенти продовжують вивчати фахові дисципліни «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Оркестровий клас», додається дисципліна «Методологія музичної освіти». Зміст цих дисциплін збагачено додатковими темами емоційно-інтелектуального спрямування підвищеної складності (Додаток А). Більш складними є і види науково-дослідницької роботи (магістерська робота, кваліфікаційне завдання), тематика яких поповнюється темами емоційно-інтелектуального змісту (Додаток А.2.). Зміст педагогічної, виробничої практики, яку проходять студенти-магістри в закладах загальноосвітньої та вищої школи також доповнений завданнями емоційно-інтелектуального спрямування.

Отже, формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва можливе через збагачення змістових модулів фахових дисциплін навчального плану емоційно-інтелектуальною складовою; впровадженням до варіативної частини навчального плану підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика формування емоційного інтелекту»; розширення тематики різних видів науково-дослідницької роботи за рахунок доповнення темами емоційно-інтелектуального змісту; збагачення завданнями емоційно-інтелектуального змісту різних видів педагогічної практики.

4.2. Форми та методи формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва

Якісне оновлення змісту вищої педагогічної освіти передбачає вибір відповідних форм та методів навчання, в межах яких він реалізується. Дослідження організаційних форм фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованих на формування їх емоційного інтелекту потребує, на нашу думку, інноваційного підходу до їх використання.

Форма як філософська категорія є однією із базових у понятійному апараті педагогічної науки, яка використовується у декількох термінах: «форма навчання», «форма організації навчання», «форма організації навчальної діяльності», «організаційна форма навчання», через які реалізується освітній процес. Педагогічний смисл і сутність означених термінів у дидактичній теорії, як показує аналіз літератури, не має чіткого і однозначного трактування. Вчені по-різному підходять до їх визначення й класифікації в залежності від обраних істотних ознак. Так, взявши за основу етимологію слова «forma» (з латин. – зовнішність, образ), І. Харламов [539, с. 238] визначає форму навчання як «дидактичну категорію, що означає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка зв'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення».

За цією ж ознакою трактує форми організації навчання і В. Бондар [43], сутність яких, на його думку, у зовнішньо вираженій узгодженій діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі. З огляду на те, що навчання є особливим чином організоване спілкування [317], форми організації навчання пов'язуються із формами спілкування між людьми, серед яких типовими є: індивідуальна, парна, групова й колективна, які в освітньому процесі виступають зовнішнім проявом міжособистісного спілкування й співпраці і визначаються дидактикою як «форма індивідуального навчання», «форма парного навчання», «форма групового навчання», «форма колективного навчання».

Форма навчання, як і зміст освіти, є історичною категорією, яка постійно змінюється на різних історичних етапах розвитку суспільства. Історично першою формою навчання вважається індивідуальна, яка застосовувалась у школах ще за античних часів і передбачала передачу досвіду однієї людини іншій. Індивідуальні форми роботи не втрачають своєї актуальності і нині, особливо у сфері мистецької освіти, підкреслює О. Рудницька [449].

Відмічаючи здобутки у дидактиці загальноосвітньої школи щодо розуміння основних дидактичних понять, які сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, А. Кузминський [185] вважає, що в дидактиці вищої школи тривалий час спостерігається консерватизм в удосконаленні організаційних форм навчальної

діяльності, зашкарублість теоретико-методологічних засад. Найбільш змістовно містким і доцільним, на його думку, є визначення «форми організації навчання» як обмеженої в часі та просторі взаємозумовленої діяльності педагога й учня, викладача й студента [185, с. 247].

Законом України «Про вищу освіту» (статті 49, 50) [117] визначені форми навчання в закладах вищої освіти: очна (денна, вечірня), заочна (дистанційна) та форми організації освітнього процесу: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Законом (стаття 32) також передбачено право закладів вищої освіти самостійно визначати форми навчання здобувачів освіти та форми організації освітнього процесу. У вищій школі, що відрізняється специфікою як процесу викладання, так і учіння [60], провідною формою навчання є лекція – логічно завершений, науково-обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета.

Найбільш розповсюдженими видами лекції С. Вітвицька [60] відокремлює такі: *лекція – бесіда або діалог*, який дозволяє встановити безпосередній контакт з аудиторією, залучаючи слухачів до відповідей на питання бесіди; *лекція-дискусія* передбачає вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами, що поживляє, активізує пізнавальну діяльність студентів і дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки і помилкові думки окремих студентів; *лекція з розбором конкретних ситуацій* за своєю формою є дискусійною, але в ній для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію, яка, як правило, має бути гострою (конфліктною); *лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку* передбачає отримання лектором інформації про реакцію аудиторії на поставлене питання за допомогою технічних засобів; *лекція-консультація*, яка, як правило, проводиться з практичних тем або з тем з практичною спрямованістю; *проблемна лекція*, яка спрямована на активізацію мислення студентів за допомогою створення

проблемних ситуацій з використанням таких прийомів: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння тощо [60, с. 168].

Указуючи на функціонування у вищій школі різноманітних організаційних форм навчання як способів керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів для розв'язання дидактичних завдань, М. Фіцула [530] класифікує їх за двома основними критеріями: дидактичними завданнями та способом викладу навчального матеріалу. Серед різноманітних організаційних форм навчання у вищій школі поряд з лекціями провідне місце займають семінарські заняття – вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблене опрацювання теоретичного матеріалу. З огляду на комплекс завдань і функцій, які виконують семінарські заняття (активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; розвиток творчого, логічного мислення й уміння висловлювати й аргументувати власну думку, володіючи культурою мовлення; уміння практичного застосування набутих теоретичних знань, самостійного опрацювання навчальної літератури тощо) в дидактиці вищої школи існують різні їх класифікації.

С. Вітвицька [60] пропонує такі критерії угруповання семінарських занять, відповідно до яких вони можуть бути класифіковані: залежно від складності, об'єму і вимог (підготовчі, власне семінари, міжпредметні семінари); залежно від мети (семінар-повторення і систематизації знань, семінари вивчення нового матеріалу, мішані, комбіновані); за формою проведення: (семінар-бесіда, семінар-доповідь (за рефератом), коментоване читання, диспут, розв'язування задач, комбінований, міжпредметний семінар, семінар-конференція). Однією з форм занять С. Вітвицька виділяє *групову консультацію*, яка поводитьсь в таких випадках: при необхідності детально розглянути практичні питання, які недостатньо були висвітлені в лекціях або інших формах занять; з метою допомогти студентам у самостійній роботі, при підготовці до лабораторних, практичних, написанні рефератів, курсових, складанні заліку або екзамену; студент самостійно вивчає ті чи інші документи, інструкції,

положення або методики [60, с.175].

В організації змісту підготовки вчителя до педагогічної творчості С. Сисоєва виокремлює два компоненти: аудиторний та позааудиторний [475]. Аудиторний компонент охоплює такі форми навчально-пізнавальної діяльності студентів як: лекції, семінари, практичні, лабораторно-практичні. Позааудиторними формами є: курсова, бакалаврська, магістерська роботи, уроки творчості, творчі проекти, науково-дослідна робота, олімпіади, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду.

Підтримуємо думку Н. Овчаренко [275] про те, що у мистецькій освіті найбільш ефективними позааудиторними формами навчально-виховної роботи є: концерти, концерти-лекції, конкурси, фестивалі, творчі зустрічі, майстер-класи тощо.

Нам імponує підхід учених кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету [318] щодо комплексних форм організації навчання у вузівській практиці. Колективом цієї кафедри накопичено певний досвід з організації навчального процесу на засадах органічної єдності і взаємозв'язку лекційних, семінарських, практичних занять з педагогічною практикою, спрямованих на комплексне вивчення кожної конкретної проблеми, що в цілому утворює циклову систему вивчення дисципліни «Педагогіка». Такий підхід ґрунтується на принципі доцільного співвідношення різних форм навчальних занять задля усунення дублювання навчального матеріалу, подолання формалізму у викладанні педагогіки. Організація поетапного вивчення педагогічних проблем шляхом поєднання навчальних занять з педагогічною практикою, на думку вчених, сприяє творчому осмисленню педагогічної теорії і оволодінню педагогічними знаннями, формує вміння застосовувати набуті знання на практиці [318]. Вказуючи на складність застосування студентами набутих знань на практиці в силу надзвичайної різноманітності педагогічної реальності, вчені особливе значення надають педагогічному тренінгу як організаційній формі освітнього процесу. Педагогічний тренінг розуміють як систему вправ для набуття педагогічних умінь, навичок розвитку педагогічних здібностей. Його впровадження в процес навчання у закладах вищої освіти передбачає не накопичення певної наукової інформації, а

формування, передусім, життєвих компетентостей й навичок. Науковці підкреслюють суттєву перевагу тренінгового навчання як організаційної форми, що «забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів у позитивній, емоційно комфортній і безпечній атмосфері, а не в реальному житті, сповненому ризиків і непередбачувальних ситуацій» [318, с. 457]. Відповідно до обраної мети і завдань тренінги поділяються на види: соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання, тематичний або соціально-просвітницький, психокорекційний, психотерапевтичний.

У педагогіці виокремлюються форми навчання мистецтву, які, за Б. Неменським [261], представляють собою конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, характер якої зумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання є внутрішньою організацією змісту, яким в реальній педагогічній діяльності виступає процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями під час роботи над певним навчальним матеріалом. Форма навчання мистецтву у педагогіці визначається двома термінами: «форма навчання», що означає колективну, фронтальну й індивідуальну роботу учнів; «форма організації навчання» – означає будь-який вид заняття: урок мистецтва, лекція, семінарські, практичні й лабораторні заняття, диспут, конференція; залік, екзамен; факультативні заняття, елективні курси, консультації; форми позакласної роботи (предметні гуртки, студії, наукові співтовариства, майстерні, олімпіади, конкурси) та ін.

Форми організації музично-педагогічного процесу О. Олексюк [286] класифікує за такими критеріями: кількість учнів, місце навчання, час навчання, дидактична мета, тривалість часу навчання.

Характеризуючи традиційні форми організації навчально-виховної роботи у сфері мистецької освіти, О. Рудницька [449] наголошує на існуванні у педагогіці кількох варіантів їх диференціації, які ґрунтуються на різних ознаках організації навчального процесу. Серед них найпоширенішою, на її думку, є класифікація на основі кількості учнів, об'єднаних однією навчально-виховною метою. За такою класифікацією форми організації навчально-виховної роботи поділяються на :

колективні (урок, лекція), групові (лабораторні практичні роботи, семінарські заняття), індивідуальні (самостійні роботи, домашні завдання, колоквиуми, педагогічна і виробнича практика). Основними формами організації навчальної діяльності студентів, дослідниця вважає лекцію і семінарське заняття. Ефективність лекції зумовлена рівнем самостійної підготовки студентів, що проявляється у цілеспрямованому слуханні, спостереженні, осмисленні, письмових нотатках викладеного матеріалу [449]. Виокремлюючи два типи семінарських занять (бесіда студентів за планом, складеним педагогом; дискусії – обговорення на теми, підготовлені студентами з використанням додаткових матеріалів), О. Рудницька наголошує, що їх метою є поглиблення, конкретизація й систематизація попередньо отриманих знань, розвиток навичок самостійної роботи й контролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу. Разом з тим, вона акцентує на тому, що колективне навчання за єдиною програмою не завжди є ефективним для кожного з учасників навчального процесу із-за різного рівня розвитку здібностей учнів (студентів), їхнього ставлення до навчального процесу тощо. Індивідуальна форма роботи, підкреслює О. Рудницька, є реалізацією індивідуального підходу в освітньому процесі, при якому враховується індивідуальні особливості учнів (студентів) і забезпечується ефективність педагогічного впливу на них. Вона не замінює, а доповнює колективну форму навчання. Дослідниця розрізняє два типи індивідуальних форм роботи: окремі педагогічні акти у вигляді допомоги у виконанні індивідуальних завдань, надання консультацій, проведення бесід та здійснення систематичного індивідуального навчання за схемою «педагог – учень», що має місце у викладанні мистецьких дисциплін [449, с.145]. Індивідуальні заняття з мистецьких дисциплін передбачають широке коло навчально-виховних завдань, вирішення яких вимагає відповідної підготовки педагога, зокрема, здатності до встановлення психологічної міжособистісної взаємодії з учнем (студентом), володіння прийомами розвитку його творчих, артистичних, емоційних, інтелектуальних й вольових якостей. Підкреслюючи особливу цінність в мистецтві особистісного ставлення до художнього матеріалу, О. Рудницька наголошує на необхідності на всіх етапах індивідуального навчання «дбайливо пестити в учня

(студента) його індивідуальність, мистецьке Я» [449, с.146], яке досягається шляхом розвитку його творчої самостійності. З цією метою педагог повинен: уточнити вихідний рівень художньої підготовки учня та спланувати програму проведення подальших занять; вибрати види діяльності, в яких будуть формуватися потрібні уміння і навички; розробити педагогічні ситуації взаємодії з учнем (студентом), спрямовані на розвиток його особистісних та професійних якостей; створити атмосферу занять, сприятливу для стимулювання позитивних емоцій художнього спілкування; спонукати прояви творчої самостійності учня (студента) та його прагнення обґрунтувати результати власних мистецьких пошуків [449].

На значенні індивідуального підходів музичній педагогіці, що реалізується на індивідуальних заняттях, наголошує і О. Олексюк [286], вважаючи його першочерговим, оскільки він передбачає розвиток властивих для кожного учня (студента) рис та особливостей, які становлять його творчу музичну індивідуальність. Саме індивідуальні заняття з фаху дозволяють найактивніше впливати на розвиток музичних здібностей студентів, застосовуючи активні методи й прийоми навчання. Водночас дослідниця наголошує на індивідуальному занятті як одному із найскладніших предметів педагогічних досліджень, оскільки традиційною серед педагогів-музикантів є думка про вирішальне значення на індивідуальному занятті імпровізаційності [282]. Посилаючись на досвід видатних педагогів в сфері музичної освіти, вона акцентує на значенні підготовки, раціональній організації й плануванні індивідуального заняття як необхідній умові його ефективності. О. Олексюк акцентує увагу на типології музичних занять, зокрема, в інструментальному класі. Так, наприклад, В. Ражніковим [354] запропонований емоційно-особистісний тип навчання (проблемний) на індивідуальному занятті, який передбачає: встановлення діалогічного спілкування, ціннісного, позитивне ставлення до учня; діагностику особистісного стану і художньої готовності учня, спрямованості його мотивації, самопочуття та актуальних потреб; психокорекцію суб'єктивно-художньої готовності; надання заняттю часової форми з кульмінаціями і спадами в роботі, з чергуванням напруження і розслаблення на різних рівнях спілкування, гри, показів, входу і виходу з художньо-проблемних ситуацій.

Ефективними формами навчання в мистецькій освіті, О. Олексюк вважає і колективно-групові заняття [282] з використанням методів музично-виконавського і педагогічно-ігрового моделювання, які сприяють об'єднанню студентів у спільній, узгодженій взаємодії, спрямованій на розв'язання багатоваріантних художньо-педагогічних ситуацій і усвідомлення в ній своєї ролі як фахівця.

Значну увагу приділяє О. Рудницька самостійній роботі студентів як невід'ємній складовій освітнього процесу у закладі вищої освіти, яку планує і організовує сам учень (студент) у позааудиторний час і у зручних для нього місцях. Найпоширенішими формами самостійної роботи, в яких формується і проявляється самостійність як необхідна якість особистості будь-якого фахівця, є підготовка доповідей, виступів, виконання курсових і дипломних робіт, участь у проведенні наукових досліджень, концертно-виконавська практика та інші [449]. Специфіка вивчення мистецтва накладає свій відбиток на характер самостійної роботи, яка, за О. Рудницькою, включає підготовчий, виконавчий та завершальний етапи. Підготовчий етап передбачає забезпечення необхідних умов для самостійної роботи (усвідомлення цілі, засобів діяльності тощо), завершальний – спрямований на перевірку й приведення у потрібний вигляд одержаних результатів (наприклад, вивчений напам'ять фрагмент музичного твору необхідно перевірити у різних умовах домашнього й прилюдного музикування) [440, с.149].

Одним з можливих варіантів доцільної організації підготовки студентів у системі мистецької освіти Г. Падалка [310] розглядає модульну технологію освіти відповідно до вимог Болонської декларації. На думку науковця, модульна організація навчання з мистецьких дисциплін містить в собі резерви конкретизації і визначення загального змісту вимог у поєднанні з індивідуальними характеристиками студентів. Локальна побудова навчального модуля, чітка окресленість його змісту, попередня продуманість кожної частки навчання дозволяє врахувати темп просування кожного з студентів і стає вирішальним фактором його мистецького розвитку. У модульному структуруванні змісту мистецької підготовки дослідниця виокремлює такі підходи: варіативність, адаптивність, мобільність, класифікаційна зорієнтованість, професійна спрямованість. Надана автором

характеристика виділених підходів стосується організації усіх фахових дисциплін системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [310, с.238]:

- варіативність в системі мистецької підготовки із запровадженням модульної технології освіти допускає можливість різних варіантів, кожен з яких має вести студентів до глибокого і повного засвоєння програми за умови інваріантності змісту навчання, формування необхідних умінь і навичок, орієнтирів на професійну діяльність. Варіативна побудова модульного навчання передбачає можливі варіанти, що стосуються: великих чи дрібних «порцій» матеріалу; тривалості модуля (часу, необхідного на відпрацювання музичних умінь і навичок). Розподіл програми на модулі може відбуватись за різними ознаками, зокрема, можуть бути жанрові або стильові підходи у складанні модулі;
- адаптивність за модульною технологією передбачає необхідність пристосування педагогічних засобів до індивідуальних потреб і інтересів кожного студента, підпорядкування методів і прийомів навчання розвитку індивідуальності майбутнього фахівця;
- мобільність навчання забезпечується новаторською спрямованістю навчання майбутніх фахівців, систематичним оновленням навчального художнього матеріалу, орієнтацією на актуальні форми художньої культури, подолання замкненості мистецької освіти в колі лише відстояних думок, відмова від застосування виключно традиційних підходів, від опрацювання лише апробованих художніх творів, тих, які пройшли перевірку часом;
- класифікаційна зорієнтованість передбачає дотримання при розподілі навчального матеріалу на модулі певних орієнтирів, як-от: стилевідповідні засади навчання, опора на які створює умови для досягнення системності навчання саме у площині мистецької освіти; жанрові ознаки вибору навчального матеріалу; етапність у формуванні художніх умінь студентів пов'язується насамперед із послідовністю їх набуття в галузі мистецтва;
- професійна спрямованість модульної організації навчання з мистецьких дисциплін передбачає досягнення єдності художньо-фахової і загальнопрофесійної підготовки

студентів. Опрацювання кожного модуля має складати частку професійного становлення майбутнього фахівця, поступове його просування до оволодіння професійною майстерністю [310].

Модульна технологія опанування фаховими мистецькими дисциплінами, змістом яких передбачено поступове оволодіння студентами складовими емоційного інтелекту, є на наш погляд, доцільною і методично виправданою, оскільки вона дозволяє врахувати можливості варіативного підходу до засвоєння навчального матеріалу окремо кожним студентом, адаптації організаційно-методичних засад підготовки до індивідуальних можливостей, нахилів й уподобань студента; застосувати як традиційні так і інноваційні форми, методи, засоби навчання, забезпечивши професійно-мистецьку спрямованість навчання; здійснити вибір навчального матеріалу за жанрово-стильовими ознаками зорієнтованими на послідовність та системність професійної підготовки майбутніх учителів тощо.

Позааудиторною формою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається педагогічна практика, яка в умовах закладу вищої освіти організована в різних її видах, з поступовим ускладненням змісту, завдань й форм проведення [38; 42]. Підвищення результативності різних видів педагогічної практики фахівці пов'язують з необхідністю усунення таких типових недоліків у підготовці студентів як недостатня сформованість умінь: спостерігати й аналізувати освітній процес; пояснювати музичний твір в єдності виконавської й вербальної інтерпретації; організовувати на уроці художньо-педагогічне спілкування під час сприйняття й аналізу музичного твору; вільно володіти вербальними й невербальними засобами комунікації, елементами педагогічного артистизму.

Отже, організація освітнього процесу з опанування студентами змістом фахових дисциплін, що передбачає формування в них емоційного інтелекту, забезпечується комплексним поєднанням аудиторних та позааудиторних форм (за С. Сисоєвою):

- 1) різних за видами лекцій та семінарських занять з провідною формою – практикум-тренінг;
- 2) індивідуальних занять за емоційно-особистісним типом навчання (за В.Ражніковим);

- 3) різних за видами науково-дослідницьких робіт;
- 4) педагогічної практики.

До аудиторних форм фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва згідно освітньо-професійної програми підготовки (ОПП) відносимо лекційно-практичні курси :

- нормативної частини циклу професійної підготовки: «Методика музичного виховання», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Народознавство та музичний фольклор України», «Методологія музичної освіти», «Хоровий клас»;
- варіативної частини циклу професійної підготовки: «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Художня культура та методика її викладання», «Оркестровий клас», «Акомпанемент та імпровізація».

Логічним продовженням професійної підготовки студентів під час аудиторних занять є позааудиторні форми, до яких належить різна за видами науково-дослідницька робота (курсіві, магістерська роботи, творчі проекти тощо) та різні види педагогічної практики. Специфічні форми позааудиторної мистецької діяльності майбутніх учителів (концерти-лекції, конкурси тощо) забезпечують їм можливість творчої самореалізації та самоствердження як музиканта-виконавця й вчителя мистецтва.

Педагогічний контроль за засвоєнням знань, умінь, набутих студентами під час опанування змістом фахових дисциплін, здійснюється в таких формах: поточний контроль під час лекційно-практичних та індивідуальних занять; міжсесійних контроль (фахових індивідуальних дисциплін); підсумковий (по завершенню вивчення змістового модуля – залік, екзамен).

Таким чином формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки має здійснюватись шляхом комплексного поєднання аудиторних (лекційно-практичних, семінарських занять, практикумів-тренінгів, індивідуальних занять) та позааудиторних форм навчання (навчально-дослідницька робота; педагогічна практика).

Оновлення змісту, форм фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованих на формування їх емоційного інтелекту, потребує добору відповідних методів такої підготовки як одного із найважливіших елементів загальної структури освітнього процесу. З позицій сучасної дидактики метод навчання відображає всі основні ознаки процесу навчання і визначається як упорядкована сукупність засобів, прийомів, дій і операцій, достатня для розв'язання конкретного навчально-виховного завдання у процесі взаємодії суб'єктів навчання, опосередкованої змістом спільної діяльності. На відміну від форми навчання, що означає зовнішню сторону організації навчального процесу, метод характеризує його змістовно-процесуальну, внутрішню сторону .

Як складний і неоднозначний за свою сутністю педагогічний феномен, метод навчання утворений багатьма складовими, кожна з яких може бути ознакою їх систематизації та класифікації. Це характеризує метод навчання як багатостороннє, багатомірне, багатоякісне і поліфункціональне дидактичне явище, що не має єдиної уніфікованої класифікації. В. Бондарь [43] розцінює це факт як позитивний, який засвідчує науковий пошук вчених-дидактів у напрямі детального дослідження багатоаспектних зв'язків між методами навчання, що оптимально відображають завдання й зміст цілісного освітнього процесу. У сучасній дидактиці традиційними підходами у розробленні наукових класифікацій методів навчання як впорядкованих за найістотнішими ознаками систем є наступні:

– за джерелом інформації : словесні (розповідь, пояснення, бесіда, лекція); наочні (ілюстрація, демонстрація, спостереження); практичні (вправи, лабораторні, практичні заняття) [43];

– за видами діяльності: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання й мотивації навчальної діяльності; методи контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання [27];

– за характером логіки пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння) [197];

– за рівнем проблемності засвоєння знань (інформаційно-перцептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний, дослідний) [199].

Провідним критерієм класифікації методів мистецької освіти О. Рудницькою обрано характер діяльності (репродуктивний та продуктивний). Відповідно дослідниця виокремлює репродуктивний метод, який орієнтує учня (студента) на стереотипне засвоєння і використання знань та вмінь; продуктивний – спрямований на формування критичного ставлення до набутих знань та умінь, здатності мати власну думку, вносити елементи нового, самостійно знаходити шляхи розв’язання труднощів і проблем, що виникають [449].

Під методами мистецького навчання Г. Падалка [310] розуміє упорядковані

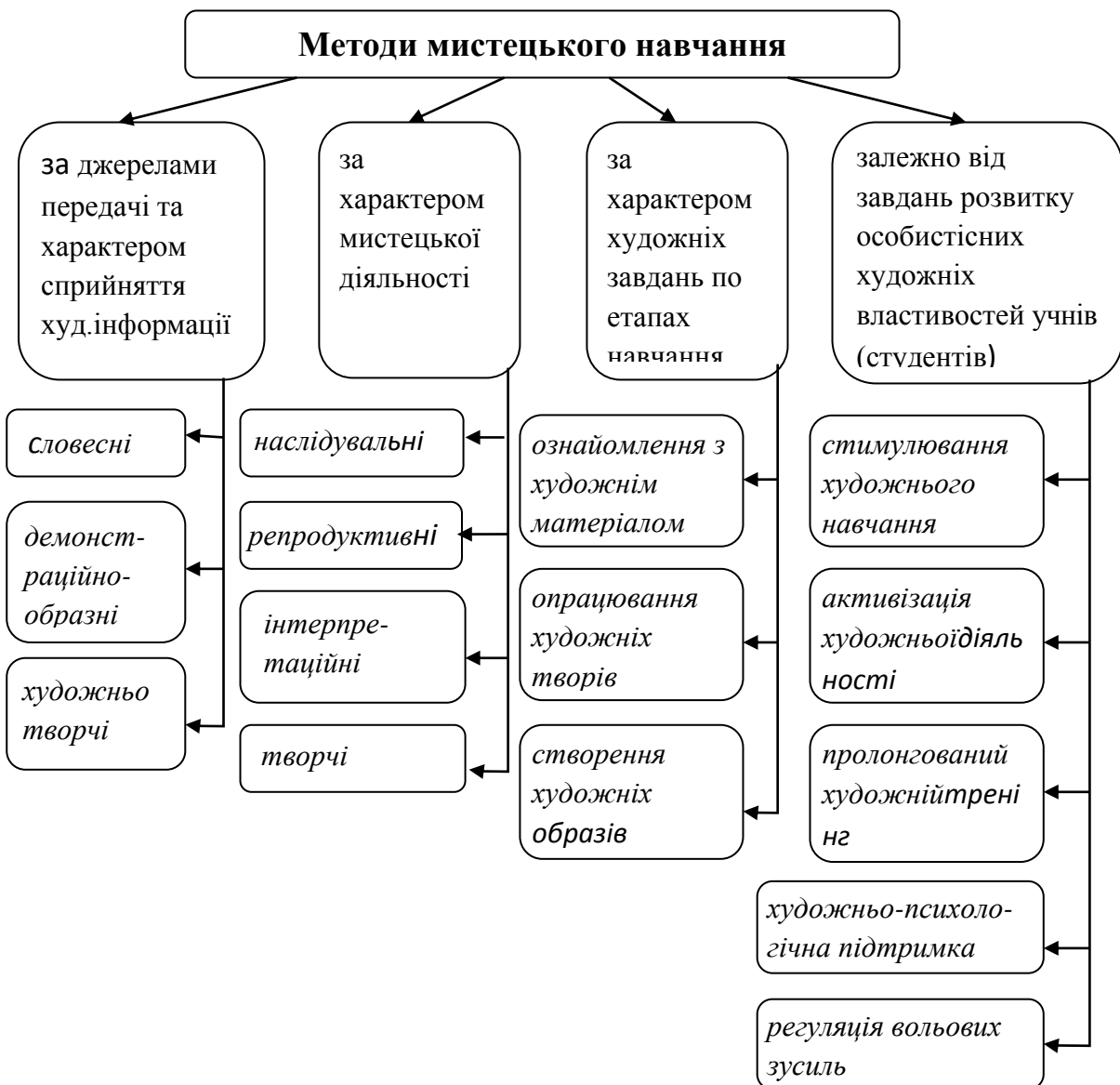


Рис. 4.2.2. Методи мистецького навчання за класифікацією Г. Падалки

Джерело: [310].

способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Дослідниця пропонує класифікацію методів мистецького навчання за такими ознаками: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації; за характером мистецької діяльності; за характером художніх завдань по етапах навчання; залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів (студентів).

О. Олексюк [286] метод у педагогіці розглядає як упорядкований спосіб діяльності для досягнення навчально-виховної мети, який характеризується такими ознаками: 1) спрямованістю навчання (мета); 2) способом засвоєння (послідовність дій); 3) характером взаємодії суб'єктів (викладання та навчання). Вказуючи на різну спрямованість методів навчання й методів виховання, вона підкреслює прагнення музичної педагогіки до органічного їх поєднання, що забезпечує в комплексі навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну та контрольну-коригувальну функції в музичній освіті дітей та молоді. Характеризуючи набутий в музичній теорії та практиці досвід класифікації й використання методів навчання й виховання, вона виокремлює серед них чотири провідних підходи за такими ознаками: за джерелом знань (словесний, наочний, практичний, відеометод та ін.); за призначенням (набуття знань, формування вмінь та навичок, застосування знань, творча діяльність, закріплення набутих знань, перевірка знань, умінь і навичок); за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий); за дидактичними цілями (сприяють первинному засвоєнню матеріалу, закріпленню та удосконаленню набутих знань).

Окремо О. Олексюк [282] акцентує на значенні методів, які використовуються на індивідуальних заняттях, провідній формі в мистецькій освіті. До них дослідниця відносить групу методів, спрямованих на виявлення та виконавську інтерпретацію музичного образу твору: а) формування виконавського репертуару; б) виявлення його методичного аспекту; в) включення його в загальнокультурний контекст через формування уявлень про епоху, стиль, жанр твору; г) вибір аналогій з інших видів мистецтва, які сприяють розширенню художнього світогляду студента. Формуванню інтонаційної культури майбутніх фахівців як основи створення виконавської

інтерпретації музичного твору, на думку дослідниці, сприяють методи: а) досягнення емоційно-виражального смислу композиторської інтонації, логіки її становлення і закономірностей розвитку; б) виявлення засобів виразності, адекватних музичному образу; в) опрацювання необхідних виконавських прийомів; г) віднаходження власної виконавської інтонації твору і контроль за відповідністю інтерпретації задуму композитора. Також важливими на індивідуальному занятті О. Олексюк вважає методи особистісного впливу, стимулювання потреби студентів у художньому самовираженні; методи дослідження особистості слухача, вивчення психологічних закономірностей сприйняття слухацької аудиторії [282].

У музичній освіті, професійній та загальній, широко використовуються специфічні методи навчання, зумовлені інтонаційно-часовою, емоційно-образною природою музичного мистецтва, його слуховою основою як необхідною умовою художньо-пізнавальної діяльності. Серед них: метод наведення і спостереження навчає вмінню сприймати і чути музичний твір; метод слухової наочності сприяє накопиченню слухових вражень в процесі пізнання музичного твору; метод емоційного впливу пов'язаний з умінням вчителя використати за допомогою слова, жестів, міміки емоційно-образний зміст твору як засіб впливу на внутрішній світ учнів; метод роздумів про музику навчає вмінню самостійно зрозуміти авторський задум твору, визначити особистісне, емоційно-ціннісне ставлення до нього; метод художньо-педагогічного аналізу навчає вмінню аналізувати характер музичного твору і засоби його вираження; метод руйнування музичного образу навчає розуміти виражальне значення музичних засобів, які в сукупності передають зміст твору; метод інтонаційно-стильового досягнення музики навчає вмінню осмисленого сприйняття інтонаційно-образних співставлень різних епохальних, національних, індивідуальних стилів та ін. [25; 161; 201; 221; 252; 446; 562].

Повністю погоджуємося з думкою О. Шрамко про те, що універсальний характер професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має охоплювати універсальні за характером та синтетичні за структурою методи й прийоми навчання як дидактичний аспект такої підготовки [578, с.10]. У практиці закладів вищої освіти музично-педагогічного профілю широко використовуються як

загальнодидактичні методи, так і спеціальні, зумовлені специфікою навчального предмету. Так, Н. Овчаренко, досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, наголошує на доцільності поєднання загальнодидактичних методів навчання із специфічними, які є типовими у вокальній педагогіці (концентричний, лінійний, фонетичний, фонопедичний, вокально-репродуктивний тощо). Для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва автором запропоновано метод семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору як системного вивчення музичної мови музичного твору та створення його виконавської інтерпретації [275].

Наше дослідження спрямоване на визначення методів формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Аналіз наукової літератури дозволив визначити: характерні для професійної музичної освіти спеціальні методи, що використовуються під час опанування студентами змістом фахових дисциплін; специфічні методи формування емоційного інтелекту як інтегральної, складноорганізованої особистісної якості.

За нашою концепцією, формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки має забезпечуватись комплексним використанням трьох груп методів: 1) загальнодидактичних, 2) спеціальних (музичних) та 3) специфічних, пов'язаних із специфікою феномена емоційного інтелекту.

Обираючи та класифікуючи методи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, ми спиралися на категорії діалектики [528; 529]: одиничне, особливе і загальне, що у філософській літературі конкретизується через поняття «спеціальне» – особливе, призначене для певної мети; властиве певній сфері суспільного життя (виробництву, науці, мистецтву); «специфічне» – відмінна риса, властива тільки конкретному предмету, явищу тощо. Відповідно до зазначеного, методи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва було класифіковано у три групи: загальнодидактичні, спеціальні і специфічні.

Група методів – загальнодидактичні, класифіковані за такими ознаками як: джерело інформації, види діяльності, логіка пізнання, рівень проблемності засвоєння знань, зокрема, це метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький.

2 група методів – спеціальні методи підготовки фахівців мистецьких спеціальностей. Схарактеризуємо окремі, найбільш уживані з них.

Група методів за класифікацією Г. Падалки [310]:

Опрацювання художніх творів – метод самостійної роботи, або під керівництвом викладача, пов'язаний з детальним вивченням-аналізом тексту музичного твору, знаходженням виконавських способів його художньої інтерпретації.

Вербалізація змісту музичних творів — метод словесного коментування емоційно-образного змісту музичного твору, який сприяє його більш глибокому осмисленню. Добираючи словесні характеристики музики, студент більш точно усвідомлює й оцінює як окремі деталі, так і твір в цілому.

Створення художніх образів – метод самостійного пошуку переконливої художньої інтерпретації музичного твору і її втілення засобами виконавської техніки з залученням уяви, фантазії, глибокого емоційного переживання й осмислення виконуваного твору.

Цілеспрямована активізація художньої діяльності – метод, який передбачає цілеспрямовану підтримку студента з боку викладача з метою стимулювання його мотивації, ініціативи, мобілізації внутрішнього потенціалу як необхідної умови для досягнення очікуваних результатів.

Пролонгований художній тренінг передбачає довготривалий процес систематичного виконавського опрацювання музичного твору, без якого глибоке осмислення його змісту й майстерне втілення у власній виконавській інтерпретації є неможливим.

Регуляція вольових зусиль – метод внутрішнього налаштування на публічний виступ і втілення художніх намірів; демонстрацію власних здобутків у мистецькій діяльності.

Група методів аксіологічного спрямування за класифікацією Г. Щербакової [584]:

Аксіологічний аналіз – метод, спрямований на осмислення як музичного твору, так і музично-педагогічного процесу у ціннісно-смісловому аспекті.

Аксіолого-аналітичний метод сприяє ціннісному осягненню музики, виявленню її специфічних, сутнісних рис; проникненню в духовну сутність людини, яка закодована в нотному тексті; відкриттю сучасною людиною світу музичних цінностей як скарбниці й спадщини духовного надбання людства; звернення через розуміння світу музичних цінностей до внутрішнього світу особистості, яка формується; становленню особистісного погляду на світ музично-педагогічних цінностей і формуванню особистісної музично-педагогічної парадигми шляхом впровадження новітніх педагогічних технологій.

Еволюційно-синергетичний метод дозволяє вивчати процеси, що відбуваються в музичному мистецтві та музично-педагогічній освіті у їх розвитку й взаємозв'язку з іншими, близькими галузями знань, у єдності з соціокультурними особливостями епохи. Цей метод збагачує морально-естетичний досвід студентів, даючи їм змогу спілкуватися із твором мистецтва будь-якого історичного періоду і будь-якої національної ментальності; один із способів збереження духовної спадщини, який забезпечує можливість ціннісно-сміслові взаємодії не лише зі своїми сучасниками, а й з представниками інших епох, їхнім етносом й світовідчуттям.

Прогностично-моделюючий метод сприяє формуванню вміння майбутнього вчителя відчувати й «вдивлятися» у внутрішній, особистісний світ учня, аналізувати його, визначати причино-наслідкові зв'язки його поведінки, ставлення як до себе, так і до інших, прогнозувати на основі аналізу його особистісний розвиток. Цей метод передбачає синтез знань (світорозуміння) і системи цінностей (світогляд) як цілісного утворення, яке приводить майбутнього вчителя до потреби здійснювати самостійну перетворюючу діяльність в музично-педагогічному процесі, усвідомлюючи як його ціннісний смисл, так і смисл власної професійної діяльності. Прогностично-моделюючий метод спрямовує майбутнього вчителя як на міжособистісне спілкування з учасниками музично-педагогічного процесу з метою ціннісної взаємодії, так і на внутрішній діалог щодо рефлексії власних можливостей, необхідності їх корегування, визначення реальної мети і засобів її досягнення..

Семіотично-герменевтичний аналіз (Н. Овчаренко [275]) – метод, спрямований на поетапне осягнення смислу вокального твору в процесі його виконавського опрацювання, створення цілісної виконавської інтерпретації. На першому етапі аналізується твір з позиції культурологічного підходу, визначення жанру, стилю та специфіки авторської стилістики. Другий етап спрямований на детальний аналіз музичного тексту (вокальна лінія, музичний супровід, засоби виразності у їх смислового значенні, форма та драматургія твору). Третій етап пов'язаний з мистецькою рефлексією, здатністю до внутрішньої переробки «мистецької інформації», створенням концепції та цілісної виконавської інтерпретації музичного твору.

Феноменологічний діалог / полілог (О. Олексюк [289])) – метод, що вказує на характер взаємодії суб'єктів освітнього процесу: викладача й студентів, студента з освітнім простором. Може здійснюватися як у формі внутрішнього діалогумислення, так і через спілкування з текстами – зовнішня форма діалогу/полілогу як «мова з Іншим», що пов'язана з безпосереднім обміном цінностями і розумінням Іншого. У мистецькій освіті така форма спілкування побудована на ціннісно-смиловій взаємодії музики, викладача й студента (учня) створює напружене поле духовного єднання, коли має місце не просто міжособистісна взаємодія заради результату, а «пошук згоди в смислах», що відбувається зусиллями особистості студента, його душі, активного проникнення в сутність явищ, що обговорюються. Феноменологічний діалог/полілог є найбільш професійно значущою формою і методом міжособистісного спілкування, оскільки в результаті такої взаємодії комунікативна діяльність майбутнього фахівця набуває ознак новоутворень духовного змісту, з-поміж яких: уявлення, ідеї, риси характеру, інтереси, залучення до цінностей іншого.

Синхронічний метод розроблений нами і використовується у формі спеціальної, синхронічної таблиці, в якій за окремими графами зафіксована: періодизація розвитку історії музичної культури; зарубіжна та українська музика, представлена творчістю видатних композиторів та прикладами їх музичних творів; освітньо-методичний аспект використання музичних творів різних історичних періодів на

уроках та в позакласній роботі під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти (Додаток Б). Синхронічний метод широко використовується в таких гуманітарних науках як: історія, література, географія та ін. [103]. Його перевага у порівнянні з хронологічним методом полягає у можливості наочно й цілісно уявити представленість різних національних, композиторських шкіл в різні історичні періоди розвитку світового музичного мистецтва, яких об'єднує належність до певної історичної епохи з характерною «інтонаційною ідеєю» [218]. Синхронічний метод пропонується використовувати в процесі вивчення дисциплін «Історія музики», «Народознавство та музичний фольклор», «Хорознавство», «Музичний інструмент», «Диригування», «Вокальний клас», «Методика музичного виховання», зміст яких складають різножанрові та різностильові музичні твори композиторів різних національних шкіл різних історичних періодів.

Самостійне опрацювання й укладання студентом синхронічної таблиці сприятиме: осмисленню й уявленню світового музичного мистецтва, зарубіжного й вітчизняного, як динамічного процесу розвитку музичної інтонаційності, що складає основу й смисл музичного мистецтва, і в залежності від стильової епохи відображає пріоритет емоційного чи раціонального начала в музичному творі, або їх гармонічне поєднання; створенню власної виконавської інтерпретації музичного твору в контексті жанрово-стильових ознак епохи; використанню опрацьованого музичного твору під час педагогічної практики як музично-ілюстративного, навчального матеріалу відповідно до тематичного змісту навчальної програми.

Згрупа методів – специфічні методи, пов'язані із специфікою феномена емоційного інтелекту, його ієрархічною структурою і формами прояву.

Методи розвитку емпатії як ключового компоненту емоційного інтелекту за концепцією Н. Рибаквої [451]:

Створення емоційно-асоціативних інтерпретацій музичного образу – метод «переведення», «переінтонування» емоційного змісту музичного твору на мову інших видів мистецтва за допомогою виражальних та зображальних засобів. Комплексний за своєю сутністю, метод може використовуватись у формі часткових методів як: метод художньо-зображальної, літературної та пластичної інтерпретації.

Створення художньо-сміслового символу музики – метод переведення під емоційним враженням музичного твору на мову художнього символу його задум, провідну ідею. Найчастіше він використовується під час прослуховування програмних музичних творів.

Створення літературних інтерпретацій прослуханого музичного твору. Цей метод має варіативні форми, як-от: *лист композитору* – автору прослуханого музичного твору, що сприяє намаганням реципієнта краще зрозуміти і відчувати світ переживань автора і передати їх словами; *монолог-фантазія* – метод, яким передбачено уявне «входження» в образ персонажа музичного твору, намагання відчувати його внутрішні переживання і передати в літературній формі власне ставлення до них, оцінку діям і вчинкам персонажа. Цей метод дозволяє відчувати настрої і емоції не лише позитивного, а й негативного персонажу, що розвиває здатність розуміти людину у будь-якому настрої і з будь-якими позитивними чи негативними переживаннями.

Створення програми розвитку образу – метод, яким передбачено використання таких прийомів як-от: підбір до музичного твору назви, епіграфа, які відбивають інтонаційно-сміслову сутність музичного образу; знаходження поетичних аналогій близьких за інтонаційно-образним змістом.

Створення пластичної інтерпретації музичного образу – метод, що ґрунтується на психологічному явищі конгруентності, зв'язку між рухами, жестами, мімікою та емоційним станом людини. Метод спрямований на формування уміння спеціально викликати і передати власними рухами, мімікою жестами певні емоційні переживання [404].

Акмеологічні вправи з формування емоційного інтелекту за концепцією М. Манойлової [213; 214]:

Акмеологічні вправи з розвитку самоусвідомлення емоційного інтелекту

Вправа на уважне ставлення до власних відчуттів – аналіз і опис власних відчуттів у конкретний момент. Необхідно дати відповідь на питання: Ви напружені чи спокійні, яка температура в кімнаті, у якому стані Ваші руки й ноги, що Ви чуєте, чи відчуваєте запахи? Важливо якнайточніше описати власний стан;

Вправа на розвиток уміння довіряти собі розпочинається зі слів Антуана де Сент-Екзюпері з казки «Маленький принц»: «Це дуже просто. Людина добре бачить лише серцем. Наше око не може бачити сутності». Пропонується пригадати деякі ситуації, які вимагали прийняття рішення «так» або «ні» та проаналізувати як підтвердились передчуття і чи можна довіряти своїм першим відчуттям.

Вправа на розвиток уміння виражати власні почуття словами виконується під час проговорення у різних варіантах фрази «Я відчуваю себе...» (як віджати лимон; як у казці; як на сьомому небі тощо). Необхідно проаналізувати відчуття, що виникають під час проговорення кожної із фраз.

Вправа на аналіз власних почуттів і вчинків. Необхідно пригадати конкретні ситуації і проаналізувати їх за такими питаннями: Що відбулося? Як я реагував? Що відчував?

Вправа на розвиток усвідомлення і вираження власних почуттів. Пропонується пригадати неприємну ситуацію і проаналізувати чому саме такі відчуття вона викликала. Оберіть зручний для Вас спосіб вираження цього відчуття (крик, рух, малюнок, пісня тощо).

Вправа на розвиток уміння контролювати свої думки. Для прикладу взяті слова відомого американського психолога Д. Корнегі «Не забувай, що щастя залежить не від того, хто ти є або що ти маєш. Воно залежить тільки від того, що ти думаєш». Вправа виконується парами. Один співрозмовник розповідає ситуацію, коли він не зміг утриматись від негативних думок. Інший – допомагає знайти у наведеній ситуації варіант «позитивних думок» для її вирішення.

Вправа на розвиток уміння налаштовуватись на досягнення успіху. Вправа має настановчий характер і спрямована на усвідомлення студентами залежності успіху або неуспіху від власної налаштованості на результат, ставлення до визначеної мети. Надаються рекомендації: ставте для себе реалістичні цілі. Високу мету можна досягти скоріше, якщо спочатку поставити проміжні цілі. Важливо порівнювати себе не з супер зірками, а власну працездатність теперішню й попередню. Важливим також є серйозне ставлення до власних успіхів, гордість за них. Це сприяє душевному підйому і впевненості у власних силах.

Вправа на вивчення мотивів власної поведінки, зумовленої негативними емоціями; вираження негативних емоцій через їх вербалізацію. Вправа виконується в парах. Уявіть, що перед Вами людина, яка знаходиться у паганому настрої і вона образила Вас. Визначте її негативні якості і проговоріть їх їй «в обличчя», починаючи зі слів «Мені не подобається... тому я хочу відповісти тим самим». Після виконання вправи обговоріть її складнощі, які відчуття виникали.

Вправа на розвиток уміння віднайти для себе стимул: 1 етап – оцініть власний стан, відповідаючи на питання: Як я відчуваю себе зараз? Що робить мене задоволеним чи незадоволеним? Що я можу змінити і як? 2 етап – опишіть бажаний для Вас стан: яким має бути реальний результат? Як має виглядати мій власний успіх? 3 етап – мобілізуйте власні здібності на вирішення поставленого завдання.

Аналіз літератури дозволив визначити форми і методи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що показано на рис. 4.2.3. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва може здійснюватися із застосуванням традиційних форм організації фахової підготовки (тематичні, проблемні, настановчі лекції; семінари-дискусії, семінари-практикуми, семінари- ділові ігри; індивідуальні заняття) та інноваційних (лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-дискурс, семінари-конференції, семінари-евристичні бесіди, міжпредметні семінари, семінари-круглі столи, практикум-тренінг, аукціони ідей, «програвання» педагогічних ситуацій, ток-шоу, мозкові штурми, моделювання фрагментів уроків, мультимедійні презентації) тощо; з використанням трьох груп методів: загальнодидактичних (проблемного викладу, частково-пошуковий тощо), спеціальних (наслідувальний, інтерпретаційний, аксіологічний, феноменологічний тощо); специфічних (синхронічний, емоційно-асоціативних інтерпретацій, акмеологічні вправи тощо). імітаційні ігри, музично-психологічний масаж, щоденник емоцій, «Найбільш умотивований», «Французьке плетіння», «Внутрішнє сяйво», «Слухати, щоб чути», «Приховай емоції», «Розпізнай настрій», «Знайди свій образ», «Вербальне самонавіювання», «Формули музичного самонавіювання», «Фотографія», «Контакт очима», «Диригент оркестру» тощо).

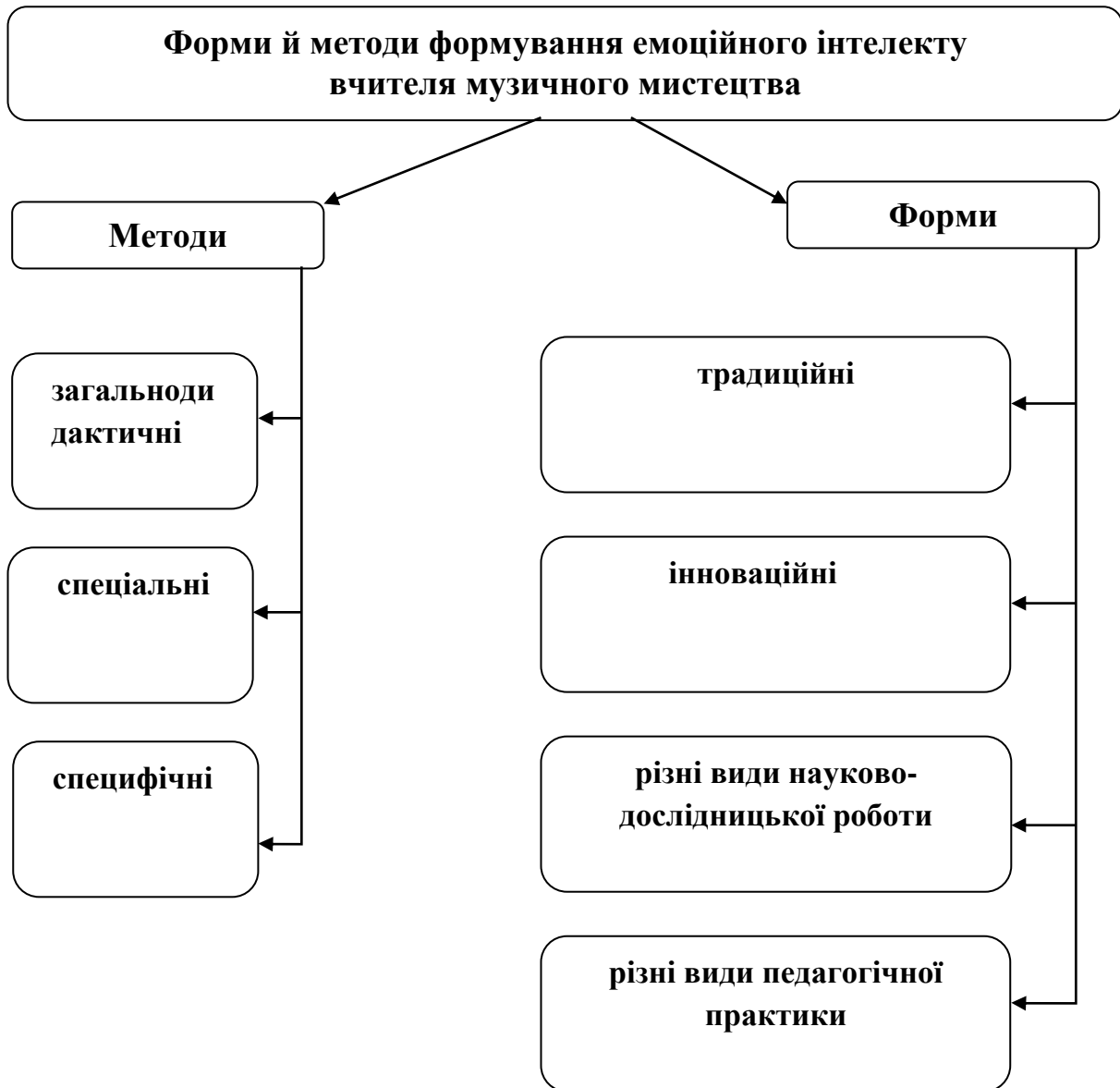


Рис. 4.2.3. Форми й методи формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва

Джерело: власне опрацювання.

Отже, організація освітнього процесу з опанування студентами змістом фахових дисциплін, що передбачає формування в них емоційного інтелекту, забезпечується комплексним поєднанням традиційних та інноваційних, аудиторних та позааудиторних форм з використанням системи методів: загальнодидактичних, спеціальних (музичних) та специфічних, пов'язаних зі специфікою феномена емоційного інтелекту.

4.3. Формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі педагогічної практики та науково-дослідної роботи

Невід'ємною складовою професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) є педагогічна практика й науково-дослідна робота. Педагогічна практика в умовах реального освітнього процесу в закладах освіти забезпечує практичну готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до самостійної професійної діяльності, оволодіння ним професійними компетенціями, набуття первинного педагогічного досвіду й особистісно-професійного зростання шляхом адаптації до умов майбутньої професійної діяльності.

З позиції філософського розуміння, практика є «специфічно людським способом освоєння світу, який визначається соціокультурним розвитком суспільства» [86, с. 187]. В практичній діяльності людина не просто набуває практичного досвіду, пристосовуючись до навколишнього середовища. Впливаючи, змінюючи, перетворюючи його, вона свідомо і цілеспрямовано змінює власну програму життєдіяльності, конструює й виробляє принципово нові цілі й смисли, переконання й погляди, самостверджуючись в світі.

Підготовка фахівців у процесі проходження виробничої (педагогічної) практики як частини освітнього процесу в ЗВО передбачає не лише оволодіння ними практичними навичками застосування набутих теоретичних знань з фахових дисциплін. Оволодіння під час практики початковим досвідом роботи в закладі освіти дозволяє майбутнім фахівцям усвідомити власне «Я» у сфері професійно-педагогічної діяльності, осмислити правильність вибору і професійного самовизначення, поєднати суспільні й особистісні смисли власної професійної діяльності, спрямувати її на особистісний, емоційно-інтелектуальний розвиток та професійне становлення, адаптуючись соціально й професійно до умов обраної професії [38; 42; 78; 521]. Майбутній фахівець під час виробничої (педагогічної) практики оволодіває основами педагогічної майстерності, яка, за І. Зязюном [319], виявляється не лише в умінні успішно розв'язувати різноманітні педагогічні завдання й на високому рівні організовувати освітній процес, а й у тих якостях

особистості вчителя, що породжують цю діяльність і забезпечують її успішність. Ці якості, наголошує вчений, варто шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, які дають вчителю змогу діяти творчо й продуктивно. Серед цих якостей особливе місце посідає емоційний інтелект вчителя як інтегральне утворення, що сприяє його продуктивній й успішній професійній діяльності і відповідає провідній ідеї Концепції «Нова українська школа» : «Кожна дитина – успішна і щаслива» [265]. Школа буде успішною, зазначається в цьому документі, якщо до неї прийде успішний учитель [266].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [117] заклади вищої освіти мають автономію щодо змісту та організації освітнього процесу, забезпечення його якісного рівня.

У Криворізькому державному педагогічному університеті практична підготовка майбутніх учителів регламентується «Положенням про практичну підготовку здобувачів вищої освіти» [334], яким визначені загальні вимоги до змісту, організації, керівництва усіх видів практичної підготовки студентів різних спеціальностей, зокрема, і спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Наведемо окремі з них:

1. Практична підготовка студентів Криворізького державного педагогічного університету є обов'язковим компонентом освітньої програми для здобуття певного освітнього рівня й має на меті набуття студентом професійних умінь та навичок, оволодіння сучасними методами, формами та знаряддями праці в галузі майбутньої спеціальності, формування у студентів професійних умінь та навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах професійної діяльності, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

2. Практична підготовка студентів передбачає безперервність, послідовність її проведення при одержанні потрібного достатнього обсягу практичних знань і вмінь відповідно до ступенів вищої освіти: бакалавр, магістр.

3. Види практик, обсяги, терміни їх проведення визначаються освітньою програмою підготовки фахівців та навчальним планом, а їх зміст – програмами практики.

4. В Університеті використовуються такі види практики: навчальна та виробнича. Навчальна практика покликана поглибити й розширити знання студентів та виробити в них уміння та навички з програм дисциплін фаху навчання. Вид навчальної практики, її тривалість, семестр проведення визначається навчальним планом. Зміст навчальної практики визначається програмою, яку розробляє відповідна кафедра [441; 442].

5. Виробнича практика проводиться з відривом від навчання й безпосередньо пов'язана з майбутньою професійною діяльністю.

6. Організація практичної підготовки студентів із урахуванням специфіки, особливостей профілю, спеціальності та кваліфікації випускника конкретизується в програмах практик та методичних рекомендаціях відповідних кафедр [235; 236; 384; 386; 396; 397; 398].

Відповідно до Положення здобувачі вищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка проходять педагогічну практику за такими видами, передбаченими навчальним планом:

- навчальна психолого-педагогічна практика (IV семестр);
- виробнича педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах (літня педагогічна практика) (V семестр);
- виробнича педагогічна практика в закладах освіти (VIII семестр – бакалаври, III семестр – магістри);
- виробнича педагогічна практика в закладах вищої освіти (III семестр – магістри).

З орієнтацією на «Положення про практичну підготовку здобувачів вищої освіти в Криворізькому державному педагогічному університеті» [334] ми збагатили програми усіх видів педагогічної практики спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) завданнями емоційно-інтелектуального змісту, спрямованими

на формування компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглянемо їх більш детально.

Навчальна психолого-педагогічна практика студентів молодших курсів (IV семестр) спрямована на забезпечення психологічної й практичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності. Серед її завдань: оволодіння педагогічними вміннями і навичками навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; розвиток педагогічного мислення, професійних здібностей, інтересу до педагогічної професії; формування навичок самостійної дослідницької діяльності.

Навчальна психолого-педагогічна практика тісно пов'язана з дисциплінами психолого-педагогічної підготовки студентів, а саме: «Загальною педагогікою», «Методикою виховної роботи», «Загальною психологією», «Віковою та педагогічною психологією», у ході вивчення яких майбутні вчителі опановують знання щодо специфіки педагогічної професії, змісту, завдань та особливостей навчання учнів різних вікових категорій, визначених державними нормативними документами, зокрема й засадничими положеннями Концепції «Нова українська школа», які знайшли відображення у змісті Державного стандарту початкової освіти, типових освітніх програмах. Згідно цих документів спільними для всіх компетентностей, якими мають оволодіти учні загальноосвітньої школи, поряд з іншими визнано особистісну якість – емоційний інтелект, що має бути усвідомлено й засвоєно студентами під час опанування змістом психолого-педагогічних дисциплін.

Головним завданням навчальної психолого-педагогічної практики є оволодіння майбутніми вчителями умінням аналізу педагогічних явищ та фактів в процесі їх спостереження, що фіксується в таких звітних документах як: щоденник психолого-педагогічних спостережень та звіт з педпрактики.

З урахуванням особливостей цього виду практики нами пропонується доповнити педагогічні спостереження студентів-практикантів питаннями, пов'язаними не стільки з формуванням емоційного інтелекту учнів, (що потребує оволодіння

спеціальною методикою), скільки з аналізом особистісно-професійних якостей вчителя, у тому числі й емоційного інтелекту. Націленість спостереження-аналізу уроків й виховних заходів у цьому напрямі сприятиме усвідомленню студентами-практикантами завдань сучасної української школи, ступеня готовності вчителя до їх розв'язання; формуванню позитивної мотивації-установки на педагогічну професію; поширенню сфери професійних знань щодо змісту шкільної освіти й вимог до сучасного вчителя, значущості його професійних й особистісних якостей, зокрема, емоційного інтелекту, в гуманізації освітнього процесу. В цілому такий підхід забезпечуватиме формування мотиваційно-цільового компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз уроку й виховного заходу під час спостереження студентом-практикантом в контексті формування його емоційного інтелекту доповнено такими розмірковуваннями й питаннями :

- домінуючою мотивацією вчителя на уроці (під час виховного заходу) є: орієнтація на процес і результат своєї діяльності, професійне самоствердження; мотив влади на учнями, авторитаризм; гуманістична позиція вчителя, орієнтована на особистісний розвиток учнів;
- організація навчально-пізнавальної діяльності учнів є: знаннєво орієнтованою; особистісно орієнтованою;
- позиція учасників освітнього процесу (вчителя й учнів) є: особистісно-рівноправною; домінуючо авторитарною;
- переважання форм і методів навчання: інформативних; проблемно-діалогічних;
- характер педагогічної взаємодії між вчителем й учнями: авторитарно зверхній; доброзичливо толерантний;
- уміння вчителя керувати власним емоційним станом під час міжособистісного спілкування з учнями: властиве; невластиве;
- уміння вчителя розпізнавати й розуміти емоційний стан учнів: властиве; невластиве;
- взаємостосунки в учнівському колективі: гуманні, доброзичливі; недружні, напружені;

- ставлення вчителя до «мікроклімату» в учнівському колективі: байдуже; небайдуже;
- уміння вчителя зрозуміти учня, виявити до нього співчутливе, кордоцентричне ставлення: властиве; невластиве;
- уміння вчителя регулювати міжособистісні стосунки в учнівському колективі, надавати їм позитивно-оптимістичного характеру: властиве; невластиве;
- характер педагогічного впливу на психічне самопочуття учнів: позитивно-оптимістичний, песимістично-роздратований;
- уміння вчителя швидко адаптуватися до змінювальних педагогічних ситуацій й адекватно на них реагувати: властиве; невластиве;
- емоційність, артистизм, багатство мови, міміки вчителя у викладанні навчального матеріалу, у міжособистісному спілкуванні: властиве; невластиве.

Виробнича педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах (літня педагогічна практика) (VI семестр) спрямована на розширення професійних знань майбутніх учителів, формування досвіду самостійної організації життєдіяльності учнівського колективу, оволодіння студентами організаторськими, комунікативними, прикладними вміннями, методикою виховної роботи в умовах літніх оздоровчих таборів. За результатами практики студенти звітують такою документацією: звіт із практики; методична розробка виховного заходу; щоденник психолого-педагогічних спостережень.

Виробнича педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах у порівнянні з попередньою практикою, на наш погляд, має значно ширші можливості у формуванні складових емоційного інтелекту студентів-практикантів. За нашою концепцією у період літньої педагогічної практики оволодінню студентами комплексом навичок, що утворюють інтегральну якість – емоційний інтелект, сприятимуть такі форми як:

- 1) ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень за прикладом попередньої практики;
- 2) доповнення тематики занять семінару «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах» [235];

3) оволодіння й впровадження у виховний процес методики художньо-творчого розвитку дітей;

4) художньо-просвітницька діяльність студента-практиканта;

5) підготовка методичної розробки виховного заходу.

Розглянемо їх зміст більш детально.

1. Ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень за прикладом попередньої практики сприятиме усвідомленню майбутніми фахівцями пріоритетності особистісно-розвивальної освіти як ключової ідеї гуманістичної освітньої парадигми і ролі вчителя, його особистісно-професійних якостей, в її практичній реалізації. Це сприятиме формуванню мотиваційно-цільового компоненту емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.

2. Підготовка до літньої педагогічної практики забезпечується програмою практики та проведенням семінару «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах» [235] за спеціальною тематикою, яку пропонується доповнити темами, пов'язаними з формуванням складових емоційного інтелекту учнів:

- «Методика розвитку емоційних здібностей учнів в різних видах художньо-творчої діяльності»;
- «Методика проведення музично-практичних занять за методичними системами К.Орфа, Е. Жан-Жака Далькроза, Р. Штайнера, Е. Гордона»;
- «Світовий досвід з впровадження програми SEL в практику виховної роботи з учнями загальноосвітньої школи» [416; 417];
- «Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття» [416; 417];
- «Методика навчання учнів музикуванню на дитячих музичних інструментах як засіб формування емоційного інтелекту»;
- «Зв'язок дитячої музичної творчості з емоційним інтелектом».

3. Оволодіння студентами-практикантами методикою художньо-творчого розвитку дітей та впровадження її у виховний процес дитячого оздоровчого табору вважаємо доцільним у контексті програмних вимог практики щодо оволодіння студентами організаторськими, комунікативними вміннями й методикою виховної роботи. Оволодіння такою методикою сприятиме набуттю майбутніми вчителями

музичного мистецтва в умовах літньої практики компонентів, що утворюють особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну складові емоційного інтелекту. Пропонується узагальнений алгоритм методики художньо-творчого розвитку учнів, який базується на провідних положеннях методичних систем відомих педагогів: Б. Яворського, Н. Ветлугіної, Л. Безбородової, К. Орфа, Е. Жан-Жака Далькроза, Р. Штайнера, Е. Гордона, а також педагогічних технологій «Школа успіху і радості» С. Френе, «Будинок вільної дитини» М. Монтесорі.

Методики певною мірою різняться між собою, проте в загальному плані всі вони спрямовані на максимальний розвиток дітей в художньо-творчій діяльності, оволодіння ними навичками емоційного-чуттєвого ставлення до різних видів художньої творчості й самовираження в них. Ці методики реалізують ідею гуманізації виховного процесу, розвитку індивідуальності кожної дитини, розкриттю її внутрішнього потенціалу, збагаченню духовних, особистісно ціннісних орієнтирів, культивування її успіху й досягнень в атмосфері свободи й любові.

Використання студентами методики художньо-творчого розвитку дітей сприятиме формуванню в них комплексу практичних умінь, що утворюють інтегральну якість – емоційний інтелект. Так, організовуючи художньо-пізнавальну, творчу діяльність дітей, студент поступово набуває як досвід безпосереднього міжособистісного спілкування, так і опосередкованого, невербального спілкування засобами художньої творчості та музичної інтонації; оволодіває навичками ідентифікації власного емоційного стану, його адекватного відтворення у художньо-виразному, артистичному музичному виконавстві; вчиться осмислювати й знаходити особистісний смисл і значущість такої діяльності в особистісному й професійному становленні; набуває умінь самоаналізу й рефлексивної саморегуляції власного емоційного стану й власної поведінки; організовуючи художньо-творчу діяльність учнів, оволодіває уміннями пізнання за зовнішніми ознаками їх психоемоційного стану, скеровуючи його у потрібному напрямі; намагається досягти позитивного, якісного результату у власній педагогічній діяльності, і, відчуваючи конкретну віддачу в ній, переживає відчуття задоволення, успіху,

оптимізму, впевненості у власних можливостях, самостверджуючись у власному професійному «Я».

Узагальнений алгоритм організації художньо-творчої діяльності учнів полягає в поступовому ускладненні завдань за наступною схемою:

- збагачення дитячого сприймання шляхом накопичення життєвих та мистецьких вражень від спостереження за навколишнім світом, природою, мистецькими творами, що є «прообразом» для майбутньої творчості;

- «пізнання на дотик» (розвиток сенсорики й інтелекту) дозволяє дитині пізнавати навколишній світ, отримуючи різноманітні сенсорні, чуттєві враження, знайомлячись, наприклад, з музичними інструментами (гітара, баян, скрипка, труба, саксофон, на яких грає вчитель); з дитячими музичними інструментами (дерев'яні ложки, трикутники, дзвіночки, сопілки, власноруч зроблені шумові інструменти тощо) і оволодіваючи грою на них;

- співацький діалог між учителем і учнем у формі музичного запитання і відповіді за допомогою різних інтонацій (радісних, жалібних, стверджувальних, запитальних, сердитих, ін.) з подальшим їх відтворенням на дитячих музичних інструментах або в інших формах художньої творчості;

- спонтанний, вільний прояв творчості на основі набутих вражень в різних формах: звукових (музичних, шумових), пластичних, літературних, образотворчих, графічних, словесних;

- копіювання, наслідування дій вчителя за взірцем (створення вчителем пошукової ситуації і показ варіантів виконання творчого завдання: завершити кінець мелодії, розпочатої учителем; інсценувати рухами запропонований текст і мелодію пісні; підібрати музичний супровід до пісні на дитячих музичних інструментах; створити мелодію у певному жанрі: маршовому, танцювальному або пісенному тощо);

- самостійний вибір учнями засобу й змісту художньо-творчого самовираження (музикування на дитячих інструментах; пісня; композиція з пластичних рухів; малюнок, графічне зображення, вигадкування історії, казки тощо).

4. Художньо-просвітницька діяльність майбутнього вчителя може бути ефективним засобом організації дозвілля й відпочинку учнів, що передбачено

програмою літньої практики. З іншого боку, такий вид діяльності сприятиме формуванню емоційного інтелекту майбутнього вчителя.

Художньо-просвітницька діяльність студента-практиканта може здійснюватись у таких формах як: різні за видами публічні виступи перед дитячою аудиторією (сольний виступ; виступ у складі ансамблю; виступ в якості лектора; презентація підготовленої програми-бесіди «з приводу мистецтва» тощо). Всі форми художньо-просвітницької діяльності передбачають попередню ґрунтовну підготовку студента-практиканта, складові якої пов'язані з компонентами емоційного інтелекту і сприяють їх формуванню. Так, готуючи власний виступ перед дитячою аудиторією, студент продумує його план, зміст, форму проведення, обираючи найбільш цікаві, на його думку теми, або музичні твори, налаштовуючись на якісний результат виховного заходу, що умотивовує його професійну, художньо-просвітницьку діяльність.

Обираючи для виступу музичний твір, студент попередньо опрацьовує його шляхом перцептивно-інтонаційного осягнення його змісту; осмислює герменевтично-ціннісний контекст твору як «одкровення» його автора, який ділиться зі слухачем «головною думкою» й «головним почуттям» (М. Каган) [134], які можна відчутти, емпатійно пережити й зрозуміти шляхом уявного, невербального, художнього спілкування; знаходить засоби виконавського втілення змісту твору у власній інтерпретації, ідентифікуючи особисті емоційні відчуття й переживання; рефлексує, здійснюючи самоаналіз, критичну самооцінку підготовленості до публічного, сценічного виступу; набуває навичок акторської педагогічної й музично-виконавської майстерності, самовдосконалення, віри й впевненості у власному особистісному й професійному емоційно-інтелектуальному зростанні.

5. Методична розробка виховного заходу в умовах оздоровчого літнього табору може бути підготовлена студентом-практикантом в контексті опрацьованої ним методики художньо-творчого розвитку дітей.

Набуті студентами навички з емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки в університеті та двох видів педагогічної практики закріплюються в різних формах *виробничої педагогічної практики в закладах освіти (початкової, середньої)*

(бакалаври – VIII семестр, магістри – III семестр), спрямованої на формування в них комплексу компетентностей, необхідних для виконання функцій вчителя-предметника і вихователя для здійснення всієї системи навчально-виховної роботи в закладах освіти. Необхідність самостійного виконання професійних функцій майбутнім фахівцем в умовах виробничої педагогічної практики принципово змінює його позицію як студента, який навчається в університеті, на позицію вчителя, суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, який несе відповідальність за її результати, що значно розширює перспективу його фахової підготовки, зокрема, формування емоційного інтелекту як інтегральної, особистісно-професійної якості.

Передумовами виробничої педагогічної практики студентів, спрямованими на формування їх емоційного інтелекту є:

- збагачений темами емоційно-інтелектуального спрямування зміст фахових дисциплін, який опановувався студентами, починаючи з I курсу (Додаток А);
- опрацювання студентами на лекційно-практичних заняттях з дисципліни «Методика музичного виховання» (IV курс) додаткових тем, пов'язаних з формуванням емоційного інтелекту учнів загальноосвітньої школи в контексті завдань Нової української школи (Додаток А);
- опанування студентами (VII семестр) перед виходом на виробничу педагогічну практику навчальної варіативної дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» з провідною формою – практикум-тренінг, спрямованого на практичне оволодіння майбутніми фахівцями уміннями, що утворюють емоційний інтелект в єдності усіх компонентів (Додаток А.І.);
- набуття студентами початкового педагогічного досвіду, оволодіння професійними практичними уміннями й навичками, пов'язаними з емоційним інтелектом, під час проходження попередніх педагогічних практик (навчальної психолого-педагогічної та виробничої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах).

Зміст і завдання виробничої педагогічної практики здобувачів вищої освіти, що отримують кваліфікацію «бакалавр музичного мистецтва, учитель музичного мистецтва» пов'язанні з виконанням студентом-практикантом професійних

обов'язків учителя музичного мистецтва початкової школи, вчителя-класовода, що значно активізує його професійну самосвідомість, мислення, спонукає до вироблення власного бачення майбутньої професії і свого місця в ній, стимулює емоційно-когнітивну та волюву сфери у напрямку досягнення готовності до виконання виробничих обов'язків на належному професійному рівні, що надає його професійній діяльності особистісного сенсу й значення.

Під час виробничої педагогічної практики у початковій школі найбільш ефективними формами практичної підготовки, спрямованими на формування компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, за нашою концепцією, є: 1) ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень; 2) проведення уроків музичного мистецтва з домінуванням уроків-настроїв та уроків-театралізацій; 3) проведення виховних заходів; 4) участь у загальношкільних виховних заходах (концертно-виконавська діяльність).

Розглянемо їх зміст детальніше.

1. Ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень, доповнених питаннями емоційно-інтелектуального змісту, за прикладом попередніх двох практик, сприятиме глибшому усвідомленню майбутніми вчителями завдань сучасної української школи й ролі вчителя, його професійної підготовки й особистісно-професійних якостей, зокрема, емоційного інтелекту, в їх реалізації.

2. Провідною професійною функцією студента-бакалавра в період виробничої педагогічної практики є конструктивно-проектувальна, пов'язана з організацією освітнього процесу на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час, проектуванням його змісту, вибором найбільш доцільних та оптимально поєднаних методів, форм та засобів його реалізації. Підготовка та проведення уроку також вимагає від студента-практиканта виконання ролей сценариста-режисера-актора, що має особливе значення в професії вчителя мистецьких дисциплін.

Багатокомпонентний зміст шкільної музичної освіти з пріоритетом емоційно-ціннісної складової відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти [100] та типової освітньої програми [509] реалізується за такими змістовими лініями «Мистецької освітньої галузі» як: «Художньо-творча діяльність», «Сприймання та

інтерпретація мистецтва», «Комунікація через мистецтво». Виховання учнів за цими напрямками передбачає уміння вчителя (студента-практиканта) реалізувати особистісно-розвивальний потенціал мистецтва, який одночасно охоплює: здатність дитини спілкуватися з мистецтвом; сприймати емоційну інформацію, що надсилає музичний твір і емоційно відгукуватись на неї; осмислювати емоційну реакцію на музику; створювати власний інтерпретаційний образ сприйнятого; набувати емоційно-чуттєвого досвіду; через емоційне переживання досягати художню цінність музичного твору як особистісно значущу; виражати емоційно-ціннісне ставлення до мистецького твору й ідентифікувати власні переживання, пізнавати себе через мистецтво тощо. Окреслені риси узагальнюються інтегрованим поняттям «емоційний інтелект», формування якого визначено одним із пріоритетних завдань нової української школи. Осмислюючи завдання шкільної музичної освіти, набуваючи навички практичного їх вирішення як на уроках музичного мистецтва, так і в позакласній виховній роботі студенти-практиканти поступово оволодівають майбутньою професією, системою особистісних, професійно значущих якостей, зокрема, емоційним інтелектом.

Програмою педагогічної практики передбачена підготовка та проведення студентом-практикантом різних за типами, видами, структурою уроків музичного мистецтва із застосуванням різноманітних методів, прийомів активізації музично-пізнавальної діяльності учнів, запровадженням сучасних освітніх технологій.

Розробляючи методичні рекомендації для студентів-практикантів щодо проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі, ми враховували той факт, що регуляція ефективного функціонування освітнього процесу забезпечується системою педагогічних принципів, серед яких в умовах початкової школи особливе місце посідає принцип доступності як вихідна вимога щодо відповідності змісту, характеру й обсягу навчального матеріалу віковим особливостям учнів.

Відповідно даним вікової психології пізнавальна діяльність молодших школярів найбільш ефективно здійснюється через копіювання (наслідування) найбільш значущим й емоційно привабливим образам, а також через казку й гру, що відповідає внутрішній природі учнів цієї вікової категорії, їхній потребі в руховій

активності, допитливості, схильності до безпосереднього співпереживання, емоційної ідентифікації себе з казковими персонажами. Разом з тим, молодші школярі не вміють відстежувати й аналізувати власні переживання, настроїв, думки, неспроможні до рефлексії, що потребує особливої уваги з боку вчителя як цілеспрямованого, музично-педагогічного впливу на емоційно-чуттєву й мисленнєву сферу учнів в процесі різних видів музичної діяльності та опанування цінностей музичного мистецтва.

З огляду на варіативність сучасного програмно-методичного забезпечення шкільної мистецької освіти, а також з урахуванням програмних положень щодо свободи творчості вчителя, який може обирати сучасні методики й вносити корективи (у межах 50%) у зміст уроку, використовуючи додатковий музичний матеріал для сприймання (слухання) з аналогічними художньо-педагогічними якостями [249; 250], нами запропоновані для студентів-практикантів відомі і часто вживані в шкільній практиці такі види уроків як: урок-настроїв та урок-театралізація. Рекомендовані види уроків забезпечуються розробленими нами методичними рекомендаціями та відповідним музично-ілюстративним матеріалом [356; 357; 358; 369; 381; 382; 383; 384; 386; 388; 389; 396; 397; 398; 400; 401; 407; 410; 413; 416; 417; 423; 424; 431; 432; 433].

Провідне завдання уроків-настроїв та уроків-театралізації, які можуть проводитись в контексті загальної теми семестру 1 класу «Про що розповідає музика» за базовою навчальною програмою [219], полягає в запровадженні процесу навчання, яким передбачено спілкування з музичними творами, їх прослуховування та виконання, аналіз не загального характеру твору, що є традиційним підходом у методиці музичного виховання, а розпізнавання емоцій, які переживає персонаж музичного твору (наприклад, Бармалей із п'єси С. Слонімського «Марш Бармалея»; «Модна лялька» А. Балтіна; «Три подружки» і «Впертий братик» Д. Кабалецького; «Котик захворів», «Котик видужав» О. Гречанінова тощо).

Уроки-театралізації рекомендується проводити на основі сюжетів відомих дитячих казок у формі дитячих опер, мюзиклів, балетів, створених вітчизняними та зарубіжними композиторами (Додаток В).

3. Підготовка до проведення уроку-настрою та уроку-театралізації (або виховного заходу) у початковій школі передбачає:

- відбір студентом-практикантом музичного «персоніфікованого» репертуару з емоційною домінантою як музично-ілюстративного засобу розкриття теми уроку (виховного заходу);
- самостійне виконавське опрацювання музичного твору з використанням укладеної нами «Хрестоматії з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах» [432];
- визначення освітньо-розвивального значення обраного для ілюстрації музичного твору;
- створення на уроці (під час виховного заходу) атмосфери «емоційної духовно-енергетичної насиченості» (Л. Масол) [220];
- використання відеоматеріалів дитячих спектаклів з подальшим відтворенням окремих фрагментів у виконанні-імітації учнями;
- організацію музично-пізнавальної діяльності учнів через сприймання, виконання, творення музики й спілкування;
- відбір доцільних методів музичного виховання, спрямованих на посилення емоційних вражень учнів, формування в них емоційно-зацікавленого, діяльнісного ставлення до музики, з використанням емпатійних, сюжетно-рольових, імітаційних ігор, методів уподібнення характеру звучання (моторно-рухового, темброво-інструментального, вокального, кольорового) тощо;
- складання плану бесіди-аналізу з приводу прослуханого твору; правильне формулювання запитань, спрямованих на формування в учнів уміння через характер музичної інтонації розпізнавати настрій персонажів музичних творів;
- спрямування бесіди на аналіз учнями власного настрою, його вербалізації як засіб осмислення отриманих музично-слухових, інтонаційних вражень від прослуховування та виконання музичних творів.

Розробляючи план-конспект уроку студент-практикант всебічно осмислює його завдання, форми, методи й засоби їх вирішення, формулює очікуванні результати, що розвиває його професійне, методичне мислення, умотивовує професійно-

педагогічну діяльність. Вибір і виконавське опрацювання музично-ілюстративного репертуару вимагає здатності до перцептивно-інтонаційного відчуття музики, її герменевтично-ціннісного осмислення в контексті виховних завдань уроку і художньо-виразного, артистичного виконання. Проводячи урок за створеним «педагогічним сценарієм», спрямовуючи пізнавальну діяльність учнів, студент-практикант вчиться налагоджувати міжособистісне спілкування з ними, спостерігати й розуміти їхній психоемоційний стан і причини його виникнення, проявляючи небайдужість й кордоцентричність. Студент також набуває навичок невербального, опосередкованого спілкування засобами виразної мовної та вокальної інтонації, жестикуляції, міміки, досягаючи артистичного перевтілення в музичний образ. Старанність студента тісно пов'язана з рефлексією й мотивацією на успішну діяльність, налаштованістю на очікуваний результат, досягнення якого сприяє позитивно-оптимістичному самопочуттю, отриманню задоволення від власної діяльності, впевненості в правильності своїх професійних дій.

4. Участь студента-практиканта у загальношкільних виховних заходах є одним із завдань педагогічної практики, яким передбачено окрім безпосередньо виховної роботи студента як вихователя, його активна участь в організації і проведенні загальних шкільних свят, конкурсів, концертів, в яких він виступає як музикант-виконавець. Така публічна, концертно-виконавська діяльність вимагає від студента ретельної попередньої підготовки, аналізу й виконавського опрацювання музичного твору, що сприяє оволодінню ним компонентами емоційного інтелекту, пов'язаними з пізнанням, осмисленням і творчо-артистичним відтворенням художнього задуму в авторській виконавській інтерпретації твору.

Програма виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти студентів-практикантів, що здобувають ступень вищої освіти «магістр», за розробленою нами концепцією, також доповнена завданнями, спрямованими на формування їх емоційного інтелекту. Також у розроблених методичних рекомендаціях для студентів-практикантів ураховані психофізіологічні особливості учнів підліткового віку та провідний вид діяльності, який забезпечує найголовніші зміни їхніх психічних якостей – міжособистісне спілкування. Пізнавальна діяльність

учнів здійснюється в єдності емоційних й інтелектуальних процесів, але на відміну від молодших школярів, пізнання яких спрямоване на навколишній світ, пізнання учнів підліткового віку спрямоване на власний внутрішній світ, ідентифікацію себе в соціумі й обрання життєвого шляху на основі ціннісного самовизначення.

З огляду на психофізіологічні особливості підліткового віку, пов'язані з процесами мутації голосу, центральне місце на уроках музичного мистецтва основної школи займає такий вид музичної діяльності як слухання музики, в межах якого провідним методом розглядається аналіз-інтерпретація музичного твору.

З урахуванням особливостей уроку музичного мистецтва та провідного виду діяльності у підлітковому віці, специфічною формою музично-пізнавальної діяльності учнів-підлітків визнано художньо-педагогічне спілкування в системі «учень→музичний твір→композитор» як комунікативно-пізнавальну діяльність, спрямовану на безпосередній обмін інформацією з приводу музики, спілкування через музику, ставлення до музичного твору як засобу невербального спілкування, сприймання й розуміння через музичну інтонаційність суб'єктивного світу Іншого (Додаток Г).

Найбільш ефективними формами практичної підготовки, спрямованими на формування компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики в основній школі, за розробленою нами концепцією, є: 1) ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень; 2) проведення уроків музичного мистецтва з організацією художньо-педагогічного спілкування учнів; 3) проведення виховних заходів; 4) участь у загальношкільних виховних заходах (концертно-виконавська діяльність).

Розглянемо їх зміст детальніше.

1. Ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень рекомендовано доповнити завданнями наступного характеру:

- як на уроці організовано прослуховування музичних творів, які методи використовує вчитель;
- як відбувається керівництво сприйманням музичного твору учнями;

- чи має місце на уроці міжособистісне спілкування учнів як обмін думками з приводу прослуханого музичного твору;
- чи спостерігається на уроці підхід до музичного твору як засобу уявного, художньо-педагогічного спілкування з його автором, композитором;
- який вид аналізу (художньо-педагогічний чи аналіз-інтерпретація) використовується на уроках основної школи;
- чи стимулює вчитель мислення учнів щодо розуміння емоційно-образного змісту музичного твору, чи нав'язує власну думку;
- чи всі учні класу залучаються до художньо-педагогічного спілкування;
- яку позицію під час обговорення й обміну думками з приводу прослуханого твору займає учитель: фасилітатора, посередника, нав'язує власну думку;
- яка атмосфера на уроці є домінуючою: сприятлива, довірлива, доброзичлива, підтримуюча чи авторитарно пригнічуюча.

2. Проведення уроків музичного мистецтва з організацією художньо-педагогічного спілкування учнів. У процесі самостійного планування і проведення уроків музичного мистецтва в основній школі студентам рекомендується проводити слухання музичного твору як процесу уявного, художньо-педагогічного спілкування з його автором – «Зустріч з Великим Майстром». Провідними методами такої форми музично-пізнавальної, комунікативної діяльності учнів-підлітків є аналіз-інтерпретація музики, фасилітована бесіда, лист композитору, міні-твір та інші.

Особливого значення набуває метод аналізу-інтерпретації музичного твору, спрямований на активізацію сприймання музики учнями як індивідуально-суб'єктивного, формування у них здатності на основі отриманих емоційних вражень, відчуття інтонаційних особливостей і знання історико-культурного контексту музичного твору сприймати, осмислювати й інтерпретувати його як уявний, внутрішній діалог з його автором, який допомагає віднайти в музиці особистісний, емоційно-ціннісний смисл й значущість (Додаток Г).

3. Під час планування й проведення виховних заходів з учнями-підлітками студентам також рекомендовано використовувати рубрику «Зустріч з Великим

Майстром», що дозволяє задіяти значно ширший музичний репертуар світової й вітчизняної музики ніж визначений тематичним змістом навчальної програми.

4. Участь у загальношкільних виховних заходах, активна концертно-виконавська діяльність є обов'язковим завданням педагогічної практики студента-магістра. Різні форми концертно-виконавської діяльності сприяють оволодінню майбутнім учителем компонентами емоційного інтелекту.

Асистентська практика фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю 8.02020401 «Музичне мистецтво» (III семестр) [56] спрямована на формування комплексу умінь і навичок, необхідних викладачеві мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів I – IV рівнів акредитації. Як важлива частина професійної підготовки вона спрямована на закріплення та реалізацію в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти набутих студентами предметних та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок. Змістом програми виробничої педагогічної практики магістрів у закладі вищої освіти передбачена самостійна підготовка й проведення занять (лекційних, семінарських, практичних, лабораторних, індивідуальних за вибором магістра) з навчальної дисципліни кафедри за фаховим спрямуванням відповідно до обраного напрямку фахової підготовки: інструментально-виконавські дисципліни; вокально-хорові дисципліни; музично-теоретичні та музично-історичні дисципліни; методика музичного виховання.

Про результати асистентської практики студент-магістрант звітує такими документами: індивідуальний план (графік) проходження практики з помітками про виконання кожного виду роботи; щоденник психолого-педагогічних спостережень; конспекти проведених навчальних занять; аналізвідданого заняття, проведеного керівником практики, або відкритого заняття, проведеного іншим викладачем випусковоїкафедри.

Провідною формою практичної підготовки студентів-магістрантів в умовах асистентської практики у контексті формування їх емоційного інтелекту розглядаємо аналіз музичного твору, який в опануванні змістом фахових дисциплін («Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Історія

музика», «Загальна теорія музики», «Методика музичного виховання») набуває значення способу невербальної комунікації з автором (композитором) музичного твору.

Розроблена нами модель аналізу-опрацювання музичного твору ґрунтується на таких музикознавчих контекстах як: теоретико-аналітичний, історико-культурологічний, інтонаційний при провідному значенні антропологічного, який в процесі сприймання музичного твору орієнтує на вивчення його творця [438].

Мета аналізу – у процесі виконавсько-інтерпретаційного опрацювання музичного твору моделювання уявного, невербального, духовно-особистісного спілкування з його автором (композитором). Здійснення такого виду аналізу відбувається поетапно і передбачає наступний алгоритм дій:

Історико-культурологічний етап:

- «прочитання» тексту музичного твору в історико-культурологічному контексті;
- визначення стилю епохи як сукупності художньо-естетичних нормативів (історичних, національних, композиторських);
- визначення провідної «інтонаційної ідеї» епохи у розрізі її «соціального замовлення» (О. Маркова) [218];
- актуалізація знань щодо «інтонаційного словника епохи» (Б.Асаф'єв) [25];
- аналіз «інтонаційної ідеї» епохи як її втілення у реальному звуковому звучанні музичного твору.

Теоретико-аналітичний етап:

- аналіз жанру музичного твору як типових ознак вираження «інтонаційної ідеї» епохи;
- осмислення музичного твору в контексті його історично закономірних зв'язків в системі: «жанр – стиль – музичний твір»;
- актуалізація знань щодо жанрово-стилістичної спрямованості творчості композитора, музичний твір якого аналізується.

Музично-інтонаційний етап:

- «інтонаційне занурення» в образний зміст музичного твору як індивідуальна слухацька стратегія його пізнання (В. Рева) [439];

- сприймання музичного твору як інтонаційного процесу, розвиток якого відображає саморух почуттів й роздумів його автора;

- осмислення музичного твору як інтонаційно-виражені переживання й думки його автора;

Невербально-комунікативний етап:

- установка на сприймання музичного твору як уявне, невербальне, духовно-особистісне спілкування з його автором;

- сприймання й осмислення музичного твору як повідомлення його автором «емоційної інформації», адресованої слухачеві і розрахованої на його співучасть й співпереживання;

- усвідомлення змісту музичного твору як індивідуальне, інтонаційно-звукове висловлювання його автора;

- розуміння музичного твору як «моделі людського почуття» (В. Рева) [439];

- налаштування на сприйняття й розуміння музичного твору як пізнання емоційно-інтелектуального, духовного досвіду Іншого.

Герменевтично-оцінний етап:

- усвідомлення музичного твору як засобу етичного самовираження його автора;

- осмислення сприйнятого музичного твору як емоційно-інтелектуальний досвід особистісного спілкування з композитором;

- знаходження в уявному художньому спілкуванні, душевному контакті з композитором музичного твору особистісний смисл;

- осмислення сприйнятого музичного твору як залучення до емоційно-ціннісних переживань його автора;

Рефлексивний – регулюючий етап:

- перебування після сприйнятого музичного твору певний час «наодинці» із самим собою з метою відчутти «післядію» музичного твору;

- самоаналіз власних емоційно-інтелектуальних вражень від сприйнятого музичного твору;

- співвіднесення «головної думки» і «головного почуття» (М. Каган) [134], втілених у музичному творі із власними думками й почуттями як основи для проектування власної виконавської інтерпретації в контексті авторського задуму.

Такий вид аналізу музичного твору в антропологічному контексті через уявне, невербальне спілкування з композитором, «інтонаційне занурення» і осмислення «інтонаційної ідеї» епохи в її жанрово-стильовому вираженні, стимулює пізнавальні процеси (емоційні й когнітивні) у напрямі розпізнавання як власних емоційних переживань, викликаних музикою, так і відчуттів і розуміння емоційних переживань Іншого, композитора. Рефлексуючи і осмислюючи смисловий «підтекст» твору, порівнюючи власні почуття і роздуми із сприйнятими, майбутній учитель набуває досвіду розпізнавання й ідентифікації як власного «Я» так і Іншого.

Використання студентом-практикантом такого виду аналізу під час психолого-педагогічних спостережень, відвідування заняття викладача випускової кафедри, проведення самостійного навчального заняття, активна концертно-виконавська діяльність сприятимуть оволодінню компонентами емоційного інтелекту.

Отже, з метою удосконалення змісту й форм педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва у напрямку формування їх емоційного інтелекту, нами доповнено програми усіх видів педагогічної практики передбачених навчальним планом (навчальної, літньої, виробничої у закладах загальної середньої та вищої освіти) завданнями емоційно-інтелектуального змісту з поступовим їх ускладненням відповідно до програмних вимог практики на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки. Завданнями практики передбачено поступове оволодіння майбутніми учителями компонентами емоційного інтелекту в різних формах практичної підготовки, що показано у таблиці 4.3.1.

Форми практичної підготовки студентів-практикантів, які доповнено завданнями емоційно-інтелектуального змісту

Вид педагогічної практики	Семестр	Форми практичної підготовки	Компоненти емоційного інтелекту студента-практиканта
Навчальна психолого-педагогічна практика	IV бакалавр	Ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень.	Мотиваційно-цільовий
Виробнича педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах (літня педагогічна практика)	VI бакалавр	<ul style="list-style-type: none"> - Ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень. - Семінар «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах». - Оволодіння і впровадження у виховний процес методики художньо-творчого розвитку дітей. - Художньо-просвітницька діяльність. - Підготовка методичної розробки виховного заходу. 	<ul style="list-style-type: none"> Мотиваційно-цільовий Перцептивно-інтонаційний Емоційно-ідентифікаційний Герменевтично-ціннісний Рефлексивно-регулюючий Особистісно-оптимістичний Невербально-комунікативний Когнітивно-інтерпретаційний Кордоцентричний Педагогічно-артистичний Професійно-адаптивний
Виробнича педагогічна практика в закладах освіти	VIII бакалавр	<ul style="list-style-type: none"> - Ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень. - Проведення уроків-настроїв, уроків-театралізації. - Проведення виховних заходів. - Участь у загальношкільних виховних заходах (концертно-виконавська діяльність). 	<ul style="list-style-type: none"> Мотиваційно-цільовий Перцептивно-інтонаційний Емоційно-ідентифікаційний Герменевтично-ціннісний Рефлексивно-регулюючий Особистісно-оптимістичний Невербально-комунікативний Когнітивно-інтерпретаційний Кордоцентричний Педагогічно-артистичний Професійно-адаптивний
Виробнича педагогічна практика в закладах освіти	III Магістр	<ul style="list-style-type: none"> - Ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень. - Проведення уроків музичного мистецтва з організацією художньо-педагогічного спілкування учнів. - Проведення виховних заходів. - Участь у загальношкільних виховних заходах (концертно-виконавська діяльність). 	<ul style="list-style-type: none"> Мотиваційно-цільовий Перцептивно-інтонаційний Емоційно-ідентифікаційний Герменевтично-ціннісний Рефлексивно-регулюючий Особистісно-оптимістичний Невербально-комунікативний Когнітивно-інтерпретаційний Кордоцентричний Педагогічно-артистичний Професійно-адаптивний
Асистентська практика у закладах вищої освіти	III Магістр	<ul style="list-style-type: none"> - Ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень. - Проведення навчальних занять з використанням аналізу музичного твору в антропологічному контексті. - Відвідування заняття викладача з подальшими аналізом. - Концертно-виконавська діяльність. 	<ul style="list-style-type: none"> Мотиваційно-цільовий Перцептивно-інтонаційний Емоційно-ідентифікаційний Герменевтично-ціннісний Рефлексивно-регулюючий Особистісно-оптимістичний Невербально-комунікативний Педагогічно-артистичний Професійно-адаптивний

Як видно з таблиці 4.3.1., основними формами практичної підготовки, які доповнені завданнями емоційно-інтелектуального змісту і сприяють оволодінню майбутніми учителями компонентами емоційного інтелекту під час проходження усіх видів педагогічної практики є: ведення щоденнику психолого-педагогічних спостережень; семінар «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах»; оволодіння й впровадження у виховний процес методики художньо-творчого розвитку дітей; художньо-просвітницька діяльність; підготовка методичної розробки виховного заходу; проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі з домінуванням уроків-настроїв та уроків-театралізацій; проведення виховних заходів; участь у загальношкільних виховних заходах (концертно-виконавська діяльність); проведення уроків музичного мистецтва в основній школі з організацією художньо-педагогічного спілкування учнів; проведення навчальних занять під час асистентської практики з використанням аналізу музичного твору в антропологічному контексті.

Вагомою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічної галузі є науково-дослідницька робота, спрямована на інтелектуально-творчий розвиток, оволодіння методами наукового пізнання, логікою дослідницького процесу. На етапі переходу до науково-інформаційних технологій сучасне суспільство посилює вимоги до наукової компетентності фахівців, їхньої здатності до наукового пошуку, уміння орієнтуватися у швидкоплинному потоці наукової інформації, мислити творчо, нестандартно, самостійно здобувати знання. Справедливо зазначає В. Черкасов [554], що взаємодія освіти і науки сьогодні сприймається як комплексний процес, у якому студенти і викладачі фахових кафедр відіграють провідну роль. Науково-дослідницька діяльність студентів пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням. Вона складається із етапів: постановка проблеми; вивчення теорії з зазначеної проблеми; вибір методик дослідження й практичне оволодіння ними; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки.

Навчальним планом спеціальності 014 Музичне мистецтво передбачено виконання студентами курсових робіт з фахових дисциплін, методики музичного

виховання, магістерських робіт, кваліфікаційних завдань. У процесі дослідження з метою оволодіння майбутніми вчителями емоційним інтелектом як особистісно-професійною якістю, нами була розширена тематика курсових, магістерських робіт та кваліфікаційних завдань за рахунок введення тем емоційно-інтелектуального змісту (Додаток А.2). Розв'язуючи дослідницькі завдання, оволодіваючи методологією та методикою дослідної роботи, опрацьовуючи спеціальну літературу студенти поглиблюють знання з основ теорії емоційного інтелекту, більш повно й ґрунтовно оволодівають змістом поняття «емоційний інтелект», набувають умінь емоційної ідентифікації, розуміння та управління емоціями.

Отже, узагальнюючи вище викладене, можна дійти висновку, що опрацювання студентами завдань емоційно-інтелектуального змісту під час проходження педагогічної практики, виконання різних видів науково-дослідної роботи, збагаченої емоційно-інтелектуальною складовою передбачає послідовне оволодіння ними компонентами емоційного інтелекту, що відносяться до особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових досліджуваного нами феномену.

4.4. Навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Удосконалення змісту фахової підготовки, спрямованої на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах двоступеневої професійної освіти за розробленою нами концепцією забезпечується спеціально організованою системою підготовки, яка охоплює нормативні й вибіркові фахові дисципліни, різні види педагогічної практики, робочі програми яких збагачені темами емоційно-інтелектуального змісту (Додаток А). Емоційно-інтелектуальним змістом доповнена й тематика різних видів науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців, зокрема, курсових робіт з «Методики музичного виховання», фахових дисциплін, магістерських робіт та кваліфікаційних завдань (Додаток А.2). В освітній процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти бакалавра впроваджено розроблену нами вибіркиму навчальну дисципліну «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» (Додаток А.1). Робоча навчальна

програма дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» розроблена на основі освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів відповідно до навчального плану спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Навчальна програма укладена згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчання, містить 2 змістових модулі (1 кредит ECTS).

Оскільки модернізація та удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на формування їх емоційного інтелекту відображено в авторській програмі вибіркової дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту», надамо характеристику інноваційним підходам, які забезпечують сформованість цієї інтегральної, особистісно-професійної якості майбутнього фахівця.

Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегральної, особистісно-професійної якості, що сприяє їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці і забезпечує продуктивну й успішну професійну діяльність в реалізації гуманістичних засад нової української школи.

Завданнями вивчення дисципліни є наступні: опанування основами теорії емоційного інтелекту, її базовими поняттями; знаннями наукових підходів до концептуалізації феномену, сучасних напрямів його дослідження як проблеми особистісного і професійного зростання майбутнього фахівця; усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва емоційного інтелекту як особистісно й професійно значущої якості, що сприяє самовдосконаленню, ефективній професійній діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці; актуалізація й поглиблення базових знань у сфері розвитку психіки людини як особливої форми життєдіяльності; усвідомлення значення емоційності у професійно-педагогічній діяльності й уміння розумно нею управляти; усвідомлення емоційного інтелекту як чинника особистісного й професійного зростання; оволодіння системою практичних умінь як показників сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в єдності його складових: особистісно-інтроверсійної й міжособистісно-

екстраверсійної; формування зацікавленого ставлення до світових освітніх новацій, творчого підходу до їх впровадження у практику української школи; розвиток здібностей до інноваційної діяльності у педагогічній сфері.

Програма вибіркової навчальної дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» складається із циклу лекцій (Змістовий модуль 1 – 10 годин) і практикуму-тренінгу (Змістовий модуль 2 – 20 годин).

У розробленні змісту дисципліни нами використані й адаптовані до професії вчителя музичного мистецтва напрацювання і рекомендації вчених в галузі позитивної й практичної психології [83; 84; 189], когнітивної психотерапії [260; 257; 290; 328; 459], театральної, музичної педагогіки, психології та психотерапії [2; 3; 211; 253; 324; 327], загальної педагогіки та психології [39; 50; 90; 102; 129; 130; 242; 314; 319; 320; 551], а також використані елементи різних видів тренінгових програм [82; 95; 96; 148; 213; 225; 468].

Зміст лекційних занять вибіркової дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» надає можливість майбутнім учителям оволодіти теоретичними основами проблеми емоційного інтелекту як наукової альтернативи традиційної психології; осмислити актуальність проблеми емоційного інтелекту як освітньої новації XXI століття, що отримала широке міжнародне визнання і впроваджена у національні освітні системи багатьох високорозвинених країн світу; усвідомити сутність емоційного інтелекту фахівця як інтегральну якість, що забезпечує йому конкурентоспроможність на сучасному ринку праці й підвищує адаптаційні можливості як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності; усвідомити значущість цієї якості в структурі професіоналізму вчителя музичного мистецтва й необхідність її формування й розвитку; усвідомити пріоритетність завдань нової української школи, серед яких – формування емоційного інтелекту учнів в процесі вивчення усіх шкільних дисциплін, в тому числі й предметів мистецького циклу.

Основним змістом практикуму-тренінгу дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» є система вправ, спрямованих на практичне оволодіння студентами уміннями, що утворюють компоненти емоційного інтелекту

вчителя музичного мистецтва в єдності його складових: особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної.

Терміном «тренінг» будемо позначати організаційну форму освітнього процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетентностей [318].

Вихідними педагогічними принципами проведення тренінгового навчання обрано такі:

Принцип толерантності – передбачає в міжособистісному, колективному спілкуванні студентів терпиме й шанобливе ставлення до думки Іншого.

Принцип суб'єктності – налаштовує на активну позицію кожного студента в тренінговому навчанні, висловлюванні власної думки, її обґрунтуванні та аргументації під час колективного обговорення й дискутування.

Принцип щирості й відвертості спрямовує на усвідомлення студентами значення тренінгового навчання для особистісного й професійного зростання, намагання в процесі щирого й відвертого обміну думками, наявним життєвим і педагогічним досвідом замислитись над власним, професійним «Я» в контексті сформованості особистісного емоційно-інтелектуального потенціалу.

Принцип «тут і зараз» – передбачає, що кожен учасник тренінгу сконцентрований на усвідомленні знань, умінь, відчуттів й переживань поточного моменту.

Оскільки емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як системне, інтегральне утворення, структура якого складається з взаємопов'язаних компонентів, процес його формування як цілісного феномену має спрямовуватись на формування таких компонентів: мотиваційно-цільового, перцептивно-інтонаційного, емоційно-ідентифікаційного, герменевтично-ціннісного, рефлексивно-регулюючого, особистісно-оптимістичного, невербально-комунікативного, когнітивно-інтерпретаційного, кордоцентричного, педагогічно-артистичного, професійно-адаптивного.

Відповідно до класичної схеми тренінгового заняття практикум-тренінг з оволодіння студентами складовими емоційного інтелекту складається з трьох етапів: вступного, основного, заключного. Використані у практикумі-тренінгу спеціальні вправи частково описані нами у підрозділі 4.2.

Опишемо окремі вправи, згруповані за етапами тренінгового заняття.

Суттєве значення має початок заняття, настрої і позитивна емоційна налаштованість учасників групи на свідоме, цілеспрямоване, практичне оволодіння компонентами емоційного інтелекту.

Вступна частина практикуму-тренінгу складається із вправ, які допомагають налаштуватись на активну роботу протягом заняття, зарядитися позитивною енергією як необхідною умовою досягнення очікуваних результатів.

Привітання посмішкою – вправа, з якої розпочинається заняття. Вітаючись і обмінюючись посмішками, учасники групи засвідчують свій позитивний настрій та готовність до позитивної взаємодії й спілкування один з одним.

У колі друзів. Психогімнастична вправа: учасники групи беруться за руки, утворюючи «коло друзів», посміхаючись один одному і бажаючи приємних відчуттів і очікуваних результатів протягом заняття.

Наші очікування. Студенти висловлюються щодо очікувань протягом заняття: «Сьогодні я спробую...», «Я буду намагатися...», «Я хочу зрозуміти...», «Я хочу відчути...». Це допомагає налаштуватись на свідому, цілеспрямовану роботу, щодо опанування навичками, які утворюють емоційний інтелект учителя музичного мистецтва.

Ефект Моцарта – перша музична вправа, з якої починається тренінгове заняття. Смысл вправи полягає у значенні музики Моцарта, силі її впливу на організм людини, що утворює особливе енергетичне, позитивно заряджене поле. Під час звучання музики Моцарта (переважно скрипкової), студенти виконують наступні дії: 1) глибокий «вдих» музики; 2) відчуття музики всім тілом: власним серцебиттям, м'язами, диханням; 3) після прослуховування протягом 1-ї хвилини концентрація на внутрішньому відчутті «післядії» музики; 4) осмислення і вербалізація отриманих в процесі сприймання відчуттів, емоцій, думок.

Основна частина практикуму-тренінгу складається із спеціальних вправ, спрямованих на опанування компонентами емоційного інтелекту.

Щоденник емоцій – широко відомий метод, пов'язаний з регулярним відстеженням власних емоційних переживань протягом дня. Пропонується певна форма ведення щоденника (Таблиця 4.4.2.), в якій фіксується час, подія, думки і емоційні переживання з приводу певної події дня, висновки. Ведення щоденника допомагає виокремити в свідомості не лише думки, на чому зазвичай концентрується людина, а й емоційний стан, пов'язаний з ними, що дозволяє сконцентруватися на власних переживаннях, зрозуміти їх характер і причину виникнення. Таке самопізнання, ідентифікація власних переживань допомагає зрозуміти домінуючий емоційний стан й осмислити його вплив на власну ефективність; замислитись і зробити висновок про необхідність «культивування» в собі емоцій, які сприяють у вирішенні питань, і позбавлення від тих емоцій, які заважають бути ефективним.

Таблиця 4.4.2.

Щоденник емоційних переживань

ДЕНЬ/ ЧАС	ПОДІЯ ДНЯ	МОЇ ДУМКИ	МОЇ ЕМОЦІЇ	ВИСНОВКИ

Обмін отриманими відчуттями протягом дня. Студенти «вголос» вчаться аналізувати дані, зафіксовані ними у «Щоденнику емоційних переживань». Обмінюються думками, отриманими відчуттями протягом дня, вчаться розуміти причини їх виникнення, роблять висновки. Взаємний обмін думками обов'язково завершується на позитивній ноті, з акцентом на власних досягненнях та успіхах і пов'язаних з ними емоційних переживаннях.

«Екологія думки». Правильно сформульовані думки допомагають управляти власними емоціями. Студенти «вголос» засвоюють алгоритм правильного

формулювання власної думки: мислити чітко і ясно; відрізнити реальну проблему від «надуманої»; вирішувати проблему за допомогою послідовно поставлених запитань; контролювати власні емоції; культивувати впевненість в собі (дотримуючись міри); зважувати на те, що думають і відчують інші; управляти власними думками. Студенти обирають будь-яку ситуацію із власного життя і вчать її аналізувати за таким алгоритмом: Що мене дратує в цій ситуації? Чому я так переживаю цю подію? Що я хочу змінити? Чому інша сторона поводить себе саме так, а не інакше? Ситуація що склалася – з моєї причини чи іншої людини?

Слухати щоб чути, вправа, спрямована на формування уміння правильно слухати музику, що є висхідною умовою пізнання й розуміння музики, отримання емоційно-естетичних вражень й переживань. Під звучання різножанрових музичних творів: 1) сконцентруйтеся, не відволікаючись на звукових образах, які прослуховуєте; 2) уявіть, що ви виконавці цього твору; 3) відчуйте «виконувану вами» музику на власних голосових зв'язках, в пальцях, в жесті; 4) слідкуйте внутрішнім слухом за особливостями інтонаційного руху музичного твору, не випускаючи його із зони вашої уваги ні на мить; 5) відчуйте музику як емоційну інформацію, що передається мовою музичної інтонації; 6) спробуйте «розкодувати» й зрозуміти інформацію, яку композитор повідомив своєю музикою.

«Французьке плетіння» (дискусійне обговорення). Людина досягає своєї мети тоді, коли чітко її усвідомлює, розуміє в якому напрямі необхідно рухатися. Той, хто цього не усвідомлює, йде життям з «заплющеними очима». Сформулюйте Вашу мету в контексті майбутньої професії. Як у досягненні Вашої мети Вам допомагають знання про успіхи інших?

Синхронічна вправа. Прослухайте фрагменти музичних творів різних за стильовими ознаками (григоріанський хорал, стиль бароко, класична музика, музика романтизму, музика імпресіонізму, модернізму) і, використовуючи синхронічну таблицю внесіть відповідний запис про прослухані твори. Чим ви керувались, наділяючи прослуханий музичний твір певними стильовими ознаками? (Дискусійне обговорення) (Додаток Б).

Вправа-завдання: «Самий вмотивований та невмотивований знайомий в моєму житті». Необхідно пригадати будь-якого знайомого, який, на думку студента, є найбільш (та найменш) вмотивованим на досягнення успіху та описати його за допомогою 10 шкал, фіксуючи опис у таблиці 4.4.3. Після аналізу й встановлення якостей, за якими різняться найбільш вмотивований й найменш вмотивований знайомі відбувається колективне обговорення та робляться висновки.

Таблиця 4.4.3.

**Таблиця до вправи-завдання
«Самий вмотивований та невмотивований знайомий в моєму житті»**

1. Невпевнений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Впевнений
2. Злий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Добрий
3. Безвідповідальний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Відповідальний
4. Не дуже розумний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Розумний
5. Байдужий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Небайдужий
6. Неорганізований	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Організований
7. Нецілеспрямований	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Цілеспрямований
8. Грубий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ввічливий
9. Негативно налаштований	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Позитивно налаштований
10. Неуспішний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Успішний

Музично-психологічний масаж спрямований на уміння регулювати власні думки й почуття, долати неприємні з них; уміння вийти із стану неприємного переживання і увійти в інший, протилежний стан. Алгоритм вправи: 1) уявіть, що ви перебуваєте у темній, неприбраній кімнаті (звучить протягом 2-х хвилин фрагмент какофонічно сполучених музичних звуків; авангардна музика); 2) пригадайте події з вашого

життя, близькі за відчуттями; вас наповнюють негативні емоції, ви напружені й схвильовані; ви відчуваєте дискомфорт; напруження й негативні відчуття посилюється 3) звучить команда «Стоп»; какофонічна музика змінюється на заспокійливу, лірично-романтичну; 4) вслухайтеся у звуки музики; намагайтеся «зняти» з себе напругу, відійдіть із зони негативних емоцій, неприємних вражень і відчуттів, викликаних афектом какофонічної музики і згаданими подіями; 5) уявіть, що ви перейшли із темної кімнати у світлу, наповнену сонцем, свіжим повітрям й теплом; вам вільно дихається, ви посміхаєтесь, вас переповнюють позитивні емоції, викликані приємними спогадами із вашого життя; 6) ви відчуваєте прилив і заряд позитивною енергією.

Приховай емоції. Виконайте із вашої індивідуальної програми (вокальної, інструментальної) музичний твір, який особливо вам подобається і викликає сильні емоційні переживання. Намагайтеся якомога виразніше передати у власному виконанні емоції, які ви переживаєте. Повторіть виконання цього твору «сухо», приховуючи емоції, які викликає у вас цей музичний твір.

Дзеркало. Пропонується сконцентруватися на вивченні власного образу поглядом незнайомої людини через уявне дзеркало: 1) яке обличчя ви бачите у дзеркалі? Який внутрішній стан передає вираз обличчя? Чи хотіли б ви бути схожою на цю людину?

Розмова телефоном. Група студентів імітують розмову телефоном, не проговорюючи жодного слова і попередньо записавши у блокноті свого «співрозмовника»: маму, яка захворіла і знаходиться у лікарні; організатора музичного конкурсу, який сповістив про перемогу на ньому; подругу, яка вчинила непорядно; декана, якому треба пояснити свою відсутність на заняттях без поважних причин тощо. Інша група студентів, спостерігаючи, повинна ідентифікувати за мімічними проявами емоційний стан тих, хто «розмовляв» телефоном і висловити припущення відносно «уявного співрозмовника» і змісту й характеру розмови.

Вербальне самонавіювання. Студенти «хором» повторюють короткі, чітко сформульовані фрази:

- З кожним днем я стаю добрішим, розумнішим, толерантнішим до інших.
- Я налаштований на досягнення успіху у власному житті й обраній професії.
- Я відчуваю в собі сили, здібності, потенціал для досягнення наміченого.
- Я відчуваю себе впевненим, життєрадісним й успішним. Оптимізм – моє кредо.
- Я контролюю власні думки й емоції.
- Я вірю, що все зможу.
- Я впевнений в собі; я досягну всього, про що мрію.
- Я постійно самовдосконалююсь.
- Я претендую на імідж успішної й щасливої людини.

Формули музичного самонавіювання спрямовані на формування оптимістичного, життєстверджуючого світосприйняття. Студенти виконують у різних варіантах (сольний, хоровий спів, гра на інструменті, диригування) «музичні формули» оптимістично-мажорного змісту, які позитивно впливають і гармонізують внутрішній світ: «Я стійко стою на землі», «Я все подолаю», «Щоб зі мною не сталося», «Починається мій новий день», «Дякую долі», «Ті, кого люблю».

Самонавіювання вчителя-початківця. Слідування і відпрацювання наступних правил:

- Я внутрішньо готовий до зустрічі з учнями.
- Я не відчуваю страху, невпевненості, а навпаки: відчуваю внутрішню свободу, бажання завоювати пошану й любов своїх учнів.
- Я впевнений у своїх професійних знаннях і діях.
- Я люблю своїх учнів, щиросердний до них.
- Я хочу бути привабливим в очах учнів, заволодіти їхньою увагою, «заразити» своїми думками й почуттями, наблизити своїми якостями: зовнішнім виглядом, культурою мовлення, педагогічним тактом, толерантністю, щирістю, сердечністю, любов'ю до них й свого предмету.

Самопрезентація вчителя-початківця. Образне висловлювання власної думки. Користуючись словником емоційно-образних визначень музики О. Ростовського знайдіть потрібні епітети для характеристики образного змісту музичних творів, які

опрацьовуються вами в межах індивідуальних навчально-виконавських програм;

- *Володіння технікою мовлення*: темп, експресія, дикція, змістовні наголоси, інтонаційна виразність, поставлений голос. Проговорення скоромовок, артикуляційних вправ-ігор В. Ємельянова, дихальних вправ О. Стрельнікової;

- *Зовнішня привабливість*: доброзичливий вираз обличчя, охайність й культура зовнішнього вигляду, струнка постава, впевнена хода, загальна зібраність, мобільність.

- *Мімічна виразність*: передати через міміку різні емоційні стани, настрої як відображення ставлення до Іншого: «усміхнене обличчя», «доброзичливе обличчя», «схвильоване обличчя», «роздратоване обличчя», «тривожне обличчя», «байдуже обличчя», «сердате обличчя».

- *Мовно-інтонаційна виразність*. Проговорення фрази з різною інтонацією: радісною, сумною, піднесеною, строгою, роздратованою, заспокійливою, співчутливою тощо.

Знайди свій образ. Студентам пропонується віднайти образ власного «Я – вчитель», створити «ефект іміджу» і способи його вираження: зовнішній вигляд, постава корпусу й голови, манера поведінки, багатство міміки і пантоміміки.

Диригент оркестру. Уявіть себе відомим диригентом симфонічного оркестру, який одночасно управляє 150 музикантами-оркестрантами. Ваше завдання: передати оркестрантам диригентським жестом вашу волю, ваше розуміння емоційно-образного змісту виконуваного твору, «зарядити» потрібною енергією й настроєм твору; будьте переконливими, впевненими, вольовими (вправа виконується під звучання симфонічного оркестру).

Розпізнай настрої. Усі учасники групи через міміку передають певний емоційний стан. Один із учасників їх розпізнає.

Фотографія. Учасники групи по фотографіям й портретам розпізнають настрої зображеної людини, добираючи декілька епітетів.

Контакт очима. Учасники групи діляться парами і протягом 3 хвилин дивляться один одному в очі, намагаючись зрозуміти й відчути один одного.

Входження в роль (імітаційна гра). Створіть образ двох вчителів: «У мене

поганий сьогодні настрій, я втомлена, але треба проводити урок. Я вхожу до класу і мене відразу дратують учні: незібрані, неуважні, шумні. Я усім своїм видом показую, що в мене поганий настрій і це буде мати відбиток на їхніх оцінках. Урок пройшов напружено, «на підвищених тонах» і нарешті я дочекалася дзвоника».

«У мене сьогодні добрий настрій і я з бажанням йду на урок. Вхожу до класу енергійною ходою, з посмішкою й у доброму гуморі. Діти це відчули. Я побачила їхні світлі й відкриті обличчя. Як же я їх люблю. Ми багато встигли зробити за урок. Я отримала задоволення від проведеного уроку. Сподіваюсь, що учні теж». (Аналіз ситуацій).

Педагогічна увага. Необхідно зосередитись на групі студентів протягом двох хвилин, тримаючи у полі зору всіх без виключення. Проаналізуйте їхній психоемоційний стан, вираз обличчя, особливості поведінки. Порівняйте ваші спостереження з думкою тих, за ким ви спостерігали.

Внутрішнє сяйво. Уявіть, що всередині вас знаходиться сонце, яке, як джерело, здатне наповнювати світлом і теплом не тільки вас, а й навколишніх людей. Ви і є цим джерелом. Випромінювання вашого «сяйва» є рефлексом на іншу людину. «Сяйво» – це ваш внутрішній стан наповненості теплом, добром, сердечністю, який не покидає вас ні на мить і супроводжує впродовж життя у будь-якій ситуації. Даруйте ваше сяйво оточуючим, воно потрібне їм, щоб навколишнє життя було світлішим, затишнішим, добрішим.

Заключна частина тренінгу. У колі друзів. Учасники групи беруться за руки, утворюючи «коло друзів», і по черзі, підсумовуючи результати заняття, обговорюють наскільки справдилися їхні очікування такими фразами: «Сьогодні ми вчилися...», «Цікаво було спостерігати...», «Щоб пізнати себе необхідно...», «Для досягнення упевненості в собі важливо...», «Контроль над своїми думками і почуттями досягається...», «Щоб уникнути негативних переживань необхідно...», «Вироблення навичок саморегуляції передбачає...», «Щоб бути здатним до рефлексії важливо...», «Уміння розпізнати настрій іншої людини досягається...», «Щоб досягти впливу на учнів важливо уміти...».

Заняття завершується проспівуванням фрагменту пісні «Ми розлучаємося, щоб зустрітися знов». Мажорно-оптимістичний характер пісні, колективне виконання створюють умови для позитивних емоцій, задоволеності від результатів навчання і бажання продовжити співпрацю на наступних тренінгових заняттях.

Видом підсумкового контролю відповідно до робочої навчальної програми дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» є залік у формі самостійного моделювання і проведення студентом фрагменту уроку музичного мистецтва з демонстрацією набутих практичних умінь, що утворюють емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва. Критерії, за якими здійснюється оцінювання наступні:

- знання тематичного змісту базових навчальних програм з шкільних предметів «Музичне мистецтво» та «Мистецтво»;
- відповідність обраного музично-ілюстративного матеріалу тематичному змісту навчальної програми;
- використання різних видів аналізу музичного твору залежно від тематичного матеріалу та вікових особливостей учнів;
- готовність до перцептивно-інтонаційного та герменевтично-ціннісного осягнення змісту музичного твору;
- єдність вербальної й виконавської інтерпретації музичного твору;
- наявність навичок педагогічного артистизму й невербальної комунікації (виразність мови, міміки, інтонації);
- уміння організувати діалогічну взаємодію в класі під час засвоєння навчального матеріалу уроку;
- доцільність обраних методів, форм і засобів навчання;
- здатність до регулювання власного емоційного стану;
- обраний характер спілкування з учнями (оптимістично-мажорний, песимістично-байдужий).

Отже, оскільки емоційний інтелект є системним, інтегральним утворенням, що виявляється через комплекс внутрішньо особистісних й міжособистісних якостей, практикум-тренінг, який проводиться у груповій взаємодії й міжособистісній

комунікації, розглядається нами найбільш оптимальною організаційною формою навчального процесу, що сприяє набуттю майбутніми учителями музичного мистецтва компонентів емоційного інтелекту.

Висновки до четвертого розділу

У розділі обґрунтовано модель змісту фахової підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта «Музичне мистецтво» з формування емоційного інтелекту, що забезпечується аудиторним та позааудиторним компонентом. До аудиторного змісту фахової підготовки належать фахові дисципліни нормативної та варіативної частини циклу професійної підготовки, до позааудиторного – різні види педагогічної практики, курсові роботи з фахових дисциплін та методики музичного виховання, магістерські роботи та кваліфікаційні завдання. Доцільним розглядаємо введення в освітній процес випускного курсу бакалаврату вибіркової навчальної дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту».

Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва може здійснюватися із застосуванням традиційних організаційних форм (тематичні, проблемні, настановчі лекції; семінари-дискусії, семінари-практикуми, семінари-ділові ігри; індивідуальні заняття) та інноваційних (лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-дискурс, семінари-конференції, семінари-евристичні бесіди, міжпредметні семінари, семінари-круглі столи, практикум-тренінг, аукціони ідей, «прогривання» педагогічних ситуацій, ток-шоу, моделювання фрагментів уроків, мультимедійні презентації тощо) з використанням трьох груп методів: загальнодидактичних (проблемного викладу, частково-пошуковий тощо), спеціальних (наслідувальний, інтерпретаційний, аксіологічний тощо), специфічних (синхронічний, емоційно-асоціативних інтерпретацій, акмеологічні вправи, музично-психологічний масаж, щоденник емоцій тощо). Найбільш оптимальною організаційною формою освітнього процесу, що сприяє відпрацюванню й набуттю майбутніми вчителями компонентів емоційного інтелекту визначено практикум-

тренінг. На його основі організовується опрацювання змісту вибіркової навчальної дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту».

Виконання завдань емоційно-інтелектуального змісту під час різних видів педагогічної практики, визначених навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» й «магістр» є невід'ємною складовою практичного оволодіння майбутніми вчителя музичного мистецтва компонентами емоційного інтелекту в умовах майбутньої професійної діяльності. Збагачений тематизм різних видів науково-дослідницької роботи студентів емоційно-інтелектуальною складовою сприяє розширенню й поглибленню знань із теоретичних і практичних аспектів проблеми емоційного інтелекту, різнобічних форм його прояву в сфері музично-педагогічної освіти.

Навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті охоплює програму вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика формування емоційного інтелекту», монографію «Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика»; навчально-методичний посібник «Педагогічна практика з музичного мистецтва в початковій школі: теоретичний та методичний аспекти»; Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів спеціальності «Музичне мистецтво»; Хрестоматію з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах.

Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [356]; [357]; [358]; [369]; [381]; [383]; [384]; [388]; [396]; [397]; [398]; [400]; [401]; [407]; [410]; [413]; [416]; [417]; [423]; [424]; [431]; [432]; [433].

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У розділі подано етапи та методику експериментальної роботи; проаналізовано результати педагогічного експерименту; розкрито перспективні напрями розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.

5.1. Етапи та методика експериментальної роботи

У процесі дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті було проведено педагогічний експеримент, який складався із констатувального та формувального етапів. Метою експериментальної роботи була перевірка ефективності розробленої моделі та організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті.

Експеримент спрямовувався на розв'язання таких завдань:

- визначення рівня сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки;
- експериментальна перевірка ефективності моделі та організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалося впродовж п'яти років (2016–2020 рр.) за такими етапами: констатувальний та формувальний. Ефективність сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки визначалася на основі дослідження сформованості компонентів емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.

Констатувальний експеримент було проведено з метою визначення актуальності обраної проблеми та вивчення сучасної практики формування емоційного інтелекту

майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти; визначення обізнаності та розуміння студентами спеціальності «Музичне мистецтво» поняття «емоційний інтелект» (хід і результати його проведення відображено у підрозділі 2.3). Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив актуальність і своєчасність дослідження обраної проблеми.

Формувальний експеримент проводився на базі Криворізького державного педагогічного університету та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка за такими етапами: початковий, основний, аналітико-результативний.

Мета формувального експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої моделі та організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

На *початковому* етапі формувального експерименту було здійснено:

- вибірку генеральної групи студентів спеціальності «Музичне мистецтво» (200 студентів) та їх розподіл на контрольну (КГ–102 студенти) та експериментальну (ЕГ– 98 студентів) групи;

- оцінювання рівня сформованості складових емоційного інтелекту (за компонентним складом) студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп на початок експерименту (Додаток Е);

- порівняльний аналіз показників рівня сформованості емоційного інтелекту студентів контрольної та експериментальної групи з використанням критерію Фішера та критерію однорідності Пірсона (Додаток Ж);

На *основному* етапі формувального експерименту з метою формування складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності усіх компонентів було здійснено :

- 1) розробку моделі та організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;

- 2) впровадження оновленого змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачало:

– засвоєння студентами ЕГ збагаченого емоційно-інтелектуальною складовою змісту дисциплін циклу професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (*бакалаврського*) рівня, зокрема, нормативної частини: «Загальна теорія музики», «Народознавство та музичний фольклор України»; «Методика музичного виховання»; «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Історія музики»; дисциплін варіативної частини циклу: «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Оркестровий клас», «Художня культура та методика її викладання», «Акомпанемент та імпровізація»;

– засвоєння студентами *бакалаврського* рівня ЕГ змісту вибіркової навчальної дисципліни варіативної частини циклу професійної підготовки «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» (VII семестр: лекційних годин – 10; практичних – 20) та збагаченого завданнями емоційно-інтелектуальної спрямованості змісту різних видів педагогічної практики, зокрема: навчальної, психолого-педагогічної практики (IV семестр), виробничої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах (VI семестр) та виробничої педагогічної практики в закладах освіти (VIII семестр); опрацювання студентами-бакалаврами тем емоційно-інтелектуального змісту в процесі виконання курсових робіт з «Методики музичного виховання» та фахових дисциплін;

– засвоєння студентами ЕГ збагаченого темами емоційно-інтелектуальної спрямованості змісту нормативних дисциплін циклу професійної підготовки здобувачів вищої освіти другого (*магістерського*) рівня, зокрема: «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Оркестровий клас», «Методологія музичної освіти» та змісту виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освітита вищої освіти (III семестр); опрацювання студентами-магістрами тем емоційно-інтелектуального змісту в процесі виконання кваліфікаційних завдань та магістерських робіт (III семестр). Опанування студентами ЕГ змістом навчальних дисциплін нормативної та варіативної частини циклу професійної підготовки відповідно до організаційно-методичних засад спрямовувалося на формування у них знань та практичних умінь з основ теорії

емоційного інтелекту, що лежать в основі складових емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва і визначають систему їх компонентів.

У ході основного етапу формувального експерименту студенти ЕГ в процесі засвоєння змісту дисциплін фахової підготовки, теоретично й практично опрацьовували збагачені емоційно-інтелектуальною складовою змістові модулі робочих програм, рекомендовану літературу, закріплювали набуті знання й уміння в різних формах аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності. Інновацією змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є його спрямованість на формування кожного компонента особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва;

3) впроваджено традиційні та інноваційні форми й методи фахової підготовки студентів ЕГ :

- організація освітнього процесу з реалізації змісту фахової підготовки студентів ЕГ щодо формування емоційного інтелекту здійснювалася із застосуванням аудиторних (лекції, семінарські заняття, практикум-тренінг, індивідуальні заняття) та позааудиторних форм (курсова, магістерська роботи, кваліфікаційне завдання; різні види педагогічної практики). Під час проходження різних видів педагогічної практики (описано у підрозділі 4.3) студенти опановували форми практичної підготовки, доповнені завданнями емоційно-інтелектуального змісту, в саме: введення щоденника психолого-педагогічних спостережень, участь у семінарі «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах», впровадження у виховний процес методики художньо-творчого розвитку дітей, художньо-просвітницька діяльність, підготовка методичної розробки виховного заходу, проведення уроків-настроїв й уроків-театралізацій у початковій школі, уроків з організацією художньо-педагогічного спілкування учнів основної школи, участь у класних та позакласних, загальношкільних виховних заходах;

– у процесі формування емоційного інтелекту студентів ЕГ застосовувалися *загальнодидактичні методи* (інформаційно-перцептивний, репродуктивний, проблемного викладу, евристичний, дослідницький); *спеціальні методи*

(продуктивний, демонстраційно-образний, наслідувальний, вербалізація змісту музичних творів, опрацювання виконавських прийомів, створення художнього образу, аксіологічно-аналітичний, еволюційно-синеґретичний та інші (описано у підрозділі 4.2); *специфічні методи* (створення літературних, емоційно-асоціативних інтерпретацій музичного образу (лист композитору, монолог-фантазія, письмове есе), синхронічний метод, акмеологічні вправи з формування емоційного інтелекту, щоденник емоцій, формули музичного самонавіювання, внутрішнє сяйво, ефект Моцарта, контакт очима, дзеркало, приховай емоції, аналіз-інтерпретація музичного твору в антропологічному контексті (описано у підрозділах 4.2, 4.4).

Експеримент, спрямований на формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювався з дотриманням визначених педагогічних принципів та розроблених організаційно-методичних засад. Фахова підготовка студентів *контрольної групи* здійснювалась за традиційною системою.

На *аналітико-результативному* етапі формувального експерименту було проведено:

- оцінювання рівня сформованості компонентного складу емоційного інтелекту студентів експериментальної та контрольної груп наприкінці експерименту (Додаток Е);

- порівняльний аналіз показників рівня сформованості компонентів особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту студентів експериментальної та контрольної груп на кінець експерименту за допомогою критеріїв Фішера та Пірсона (Додаток Ж);

Під час проведення педагогічного експерименту було здійснено відбір та модифікацію діагностичних методик для вимірювання сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісного феномену, так і кожного з компонентів його складових. Були використані: опитувальник для вивчення спрямованості особистості Г. Айзенка для вивчення спрямованості складових емоційного інтелекту студентів (особистісно-інтроверсійної й міжособистісно-екстраверсійної) (Додаток Д.1.); методики вимірювання емоційного інтелекту як цілісного феномену Д. Люсіна, М. Манойлової та Н. Холла (Додаток

Д.1.). Опитувальник Д. Люсіна складається із 46 тверджень, які розподілені за 2 шкалами: міжособистісний емоційний інтелект та внутрішньо-особистісний. Кожна із шкал, в свою чергу, поділяється на субшкали: міжособистісне розуміння, міжособистісне управління, внутрішньо-особистісне розуміння, внутрішньо-особистісне управління, внутрішньо-особистісна експресія. Опитувальник Н. Холла складається із 30 тверджень, розподілених за 5 шкалами: емоційна обізнаність; управління власними емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей. Опитувальник М. Манойлової має 40 тверджень, об'єднаних у 4 шкали: усвідомлення власних емоцій; управління власними емоціями; усвідомлення емоцій інших людей; управління емоціями інших.

З метою вимірювання рівня сформованості компонентів особистісно-інтроверсійної й міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано та модифіковано діагностичні методики, спрямовані на оцінювання:

– *мотиваційно-цільового компоненту* – методика вивчення мотивації учіння студентів педагогічного вузу С. Пакуліної, М. Овчинникова; методика К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»; методика вивчення мотивації успіху й страху невдачі А. Реана, адаптовані нами для визначення сформованості мотивів майбутніх учителів до власного особистісно-професійного зростання, оволодіння емоційним інтелектом як професійно значущою, особистісною якістю конкурентоспроможного фахівця; розроблений нами опитувальник для перевірки рівня знань й умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з основ теорії емоційного інтелекту, володіння навичками емоційного інтелекту (Додаток Д.2, Додаток Д.13, тест № 4);

– *перцептивно-інтонаційного компоненту* – опитувальник «Вимірювання художньо-естетичної потреби» В. Аванесова та розроблені нами тест з перевірки професійних знань майбутніх вчителів з музичної інтонації як носія художнього смислу, здатності до сприйняття й осмислення музичного твору в контексті «інтонаційної ідеї епохи» (Додаток Д.3, тест № 1; додаток Д.13, тест № 4);

– *емоційно-ідентифікаційного компоненту* – опитувальник самооцінювання емоційної компетентності І. Матійків та розроблений нами опитувальник для виявлення сформованості емоційно-ідентифікаційного компоненту як уміння розпізнавати і усвідомлювати власні емоційні переживання, вербалізувати їх та усвідомлювати причино-наслідкові зв'язки виникнення (Додаток Д.4, Додаток Д.13, тест № 4);

– *герменевтично-ціннісного компоненту* – модифікований тест В. Петрушина та розроблений нами опитувальник для виявлення сформованості герменевтично-ціннісного компоненту емоційного інтелекту, що відображає рівень сформованості професійних знань й умінь майбутніх учителів інтерпретувати зміст музичного твору з позиції ціннісного осмислення (Додаток Д.5., тест № 2; Додаток Д.13., тест № 4);

– *рефлексивно-регулятивного компоненту* – методика діагностування рівня розвитку рефлексивності А. Карпова; опитувальник М. Снайдера «Чи вмієте Ви контролювати себе» та методика «Когнітивна регуляція емоцій» (CERO) Н.Гарнефски і В. Крайга для оцінювання сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту емоційного інтелекту, умінь майбутнього вчителя щодо самоаналізу, самоконтролю та саморегуляції власного психоемоційного стану (Додаток Д.6);

– *особистісно-оптимістичного компоненту* – методика вимірювання оптимізму ELOT Е. Чанга, тест на оптимізм LOT Ч. Шейєра і М. Карвера успіху для оцінювання схильності майбутніх учителів до оптимістичного/песимістичного способу мислення (Додаток Д.7);

– *невербально-комунікативного компоненту* – модифікований нами тест В.Петрушина на виявлення сформованості невербально-комунікативного компоненту емоційного інтелекту, розуміння музики як способу художньої комунікації; сформованості професійних умінь аналізувати музичний твір в антропологічному контексті; уміння організувати художньо-педагогічне спілкування на уроках музичного мистецтва (Додаток Д.8, тест № 3; Додаток Д.13, тест № 4);

– *когнітивно-інтерпретаційного компоненту* – методика вивчення рівня вираження й спрямованості рефлексії М. Гранта та модифікованого тесту

О.Булатової «Чи вмієте Ви спостерігати» для виявлення сформованості умінь майбутніх учителів зазовнішніми ознаками розпізнавати й інтерпретувати психоемоційний стан учнів (Додаток Д.9, Додаток Д.13, тест № 4);

– *кордоцентричного компоненту* – методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка та діагностики рівня емпатії І. Юсупова для виявлення сформованості гуманних якостей майбутнього вчителя, кордоцентричної спрямованості його особистості (Додаток Д.10; Додаток 13, тест № 4);

– *педагогічно-артистичного компоненту* – опитувальник з визначення рівня педагогічного артистизму майбутніх фахівців О. Булатової для оцінювання сформованості артистичних якостей як інструменту педагогічного впливу й управління настроями, почуттями й думками учнів; володіння професійними уміннями з педагогічної майстерності (Додаток Д.11; Додаток Д.13, тест № 4);

– *професійно-адаптивного компоненту* – опитувальник для визначення соціальної адаптивності особистості К. Роджерса – Р. Даймонда для виявлення сформованості умінь щодо адекватності реагування на зміни в освітньому середовищі, уміння пристосовуватися до умов професійної діяльності (Додаток Д.12, Додаток Д.13, тест № 4).

Для проведення педагогічного експерименту розроблено авторські тести та опитувальники, а саме: для перевірки рівня знань й умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з основ теорії емоційного інтелекту; уміння сприймати й аналізувати музичний твір в контексті «інтонаційної ідеї епохи»; для виявлення ціннісного ставлення до музичних творів різних історичних епох; перевірки рівня сформованості уміння емоційної самоідентифікації й рефлексивної саморегуляції; для виявлення професійних знань й умінь щодо художньої комунікації й організації художньо-педагогічного спілкування на уроках музичного мистецтва; перевірки рівня знань й умінь з педагогічного артистизму й професійної адаптації (тести № 1–4).

Визначення рівня сформованості компонентного складу емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва відбувалося за критеріями: інтроверсійний та екстраверсійний. Інтроверсійний критерій дозволив оцінити сформованість

особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за такими показниками: цільовий, інтонаційний, ідентифікаційний, ціннісний, регулюючий, оптимістичний. Екстраверсійний критерій – сформованість міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту за показниками: комунікативний, інтерпретаційний, артистичний, кордоцентричний, адаптивний.

Відповіді студентів оцінювались за п'ятибальною шкалою. Оцінювання рівня сформованості компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва відбувалося за допомогою комп'ютерної програми. Порівняльний аналіз показників, що досліджуються для контрольної та експериментальної груп нами проводився з використанням двох критеріїв – критерію Фішера (кутове перетворення Фішера) та критерію однорідності χ^2 (критерій узгодження Пірсона). Опишемо кожний із статистичних критеріїв, які ми застосували та процедуру опрацювання статистичних даних за критеріями, що подані у таблицях (Додаток Ж, Додаток К). Оскільки дані в таблицях подано за рівнями «низький», «середній», «високий», то будемо застосовувати критерій однорідності χ^2 (критерій узгодженості Пірсона). В опрацюванні результатів ми послуговувалися математичними алгоритмами, представленими М. Грабаром і К. Краснянською [81], В. Руденком та Н. Руденко [448], О. Сидоренко [469]. Будемо порівнювати два ряди спостережень за деякою ознакою. Нульова гіпотеза полягає в тому, що вибірки не відрізняються, тобто будуть однорідними. Альтернативна (конкуруюча) гіпотеза заперечує нульову: вибірки відрізняються суттєво.

Розглянемо випадок, коли розглядається порядкова шкала з L різними балами. Характеристикою групи буде число членів, які набрали той чи інший бал. Для першої групи вектор балів має вигляд $n = (n_1, n_2, \dots, n_L)$, де n_k – число членів першої групи, які отримали k -тий бал, $k = 1, 2, \dots, L$. Для другої групи вектор балів має вигляд $m = (m_1, m_2, \dots, m_L)$, де m_k – число членів першої групи, які отримали k -тий бал, $k = 1, 2, \dots, L$. Обчислювання на основі даних вибірок емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}}$ порівнюється з його з критичним значенням.

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{k=1}^L \frac{\left(\frac{n_k}{N} - \frac{m_k}{M}\right)^2}{\frac{n_k + m_k}{N + M}} \quad (5.1),$$

де N і M – об'єми першої і другої вибірок відповідно. Число ступенів вільності дорівнює $L-1$. Тобто $3 - 1 = 2$. Підкреслимо, щодля педагогічних досліджень можна обмежитися рівнем значущості $0,05$. Знаходимо у таблиці критичних точок розподілу для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і для даного числа ступенів вільності критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 5,99$. Якщо емпіричне значення критерію менше критичного, то немає підстав відкидати нульову гіпотезу про однорідність вибірок. Якщо емпіричне значення критерію перевищує чи дорівнює критичному значенню, необхідно прийняти альтернативну гіпотезу про суттєві відмінності між вибірками.

При використанні критерію Фішера ми користувалися математичним апаратом, описаним В. Руденком та Н. Руденко [448], О. Сидоренко [469]. Цей критерій призначений для співставлення двох вибірок за частотою наявності ознаки, яка цікавить дослідника. За допомогою критерію оцінювалась вірогідність відмінностей між відсотковими складовими двох вибірок, в яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. Експериментальні дані, подані нами в таблицях додатків (Додаток Е, Додаток Ж, Додаток К) повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера.

Розрахуємо емпіричне значення критерію $\varphi_{\text{емп}}$ за формулою

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (5.2),$$

де n_1 – кількість спостережень у першій вибірці, n_2 – кількість спостережень у другій вибірці; $\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_1})$ – величина, що відповідає відсотковій частці p_1 першої вибірки, $\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_2})$ – величина, що відповідає відсотковій частці p_2 другої вибірки.

Перевірку будемо здійснювати за наступним алгоритмом: 1) сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези; 2) обчислимо відсоткові частки для досліджуваних величин для двох вибірок; 3) обчислимо емпіричне значення критерію $\varphi_{\text{емп}}$ за формулою (5.2); 4) будемо порівнювати обчислені емпіричні

значення з критичним t ; для педагогічних досліджень досить обмежитися рівнем значущості 0,05; 5) якщо, то нема підстав відкидати нульову гіпотезу; якщо, то відкидають нульову гіпотезу і приймають альтернативну про наявність відмінностей.

Вірогідність статистичних даних перевірялася за допомогою критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 (Додатки Ж і К). Для проведення формувального експерименту було сформовано контрольну (102 студенти, КГ) та експериментальну (98 студентів, ЕГ) групи. Ми здійснювали окремо порівняння рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової та міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту на початку і наприкінці експерименту. Розкриємо технологію перевірки вірогідності результатів дослідження щодо порівняння рівнів сформованості *особистісно-інтроверсійної складової* емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на початку та наприкінці експериментального дослідження. Результати перевірки подаються у кінцевому вигляді на рисунках 5.1.1. та 5.1.2.

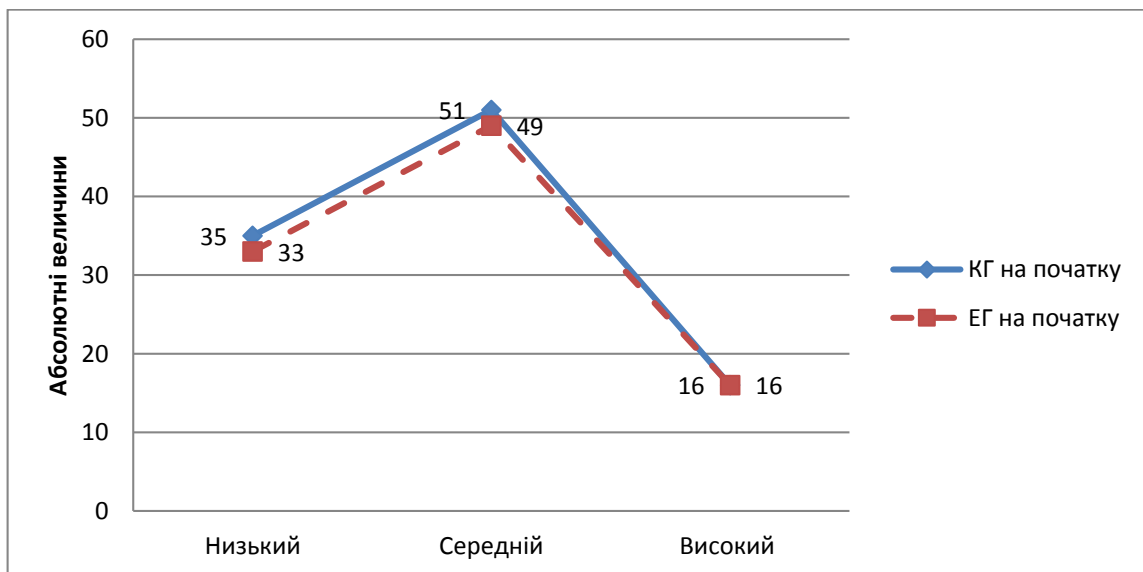


Рис. 5.1.1. Результати оцінювання рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту на початку експерименту

Зведені результати щодо рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту подано у таблиці Ж.1 (Додаток Ж).

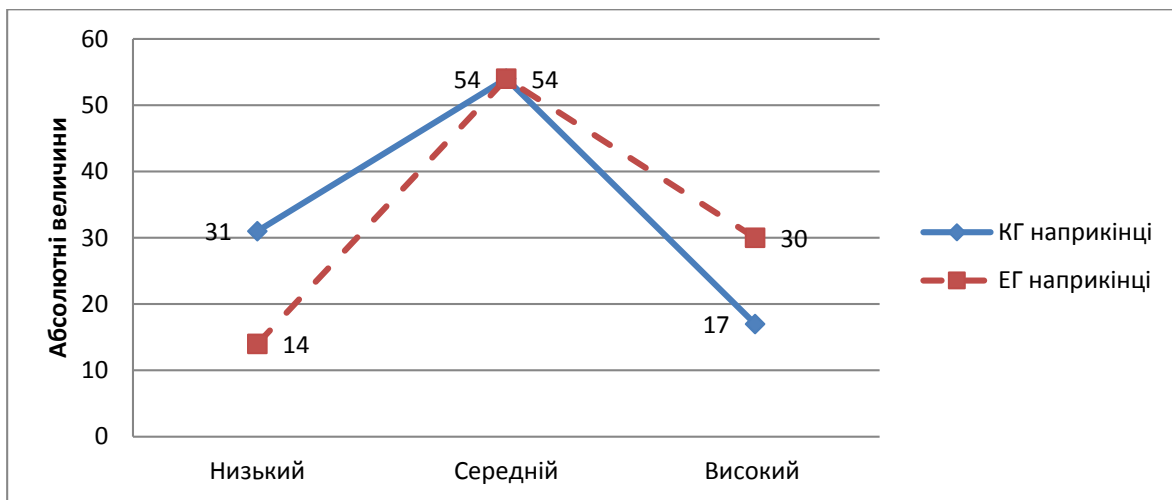


Рис. 5.1.2. Результати оцінювання рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту наприкінці експерименту

Порівняємо на однорідність вибірки з результатами для контрольної та експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу експерименту за критерієм однорідності. Для таблиці алгоритм перевірки розпишемо детальніше, продемонструвавши використання поданої вище формули (5.1). Порівняємо вибірки для контрольної і експериментальної груп на початку експерименту. Обчислимо емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}}$.

$$\chi^2_{\text{емп}} = 102 \cdot 98 \cdot \left[\frac{\left(\frac{35}{102} - \frac{33}{98}\right)^2}{35 + 33} + \frac{\left(\frac{51}{102} - \frac{49}{98}\right)^2}{51 + 49} + \frac{\left(\frac{16}{102} - \frac{16}{98}\right)^2}{16 + 16} \right]$$

Порівнявши емпіричне значення з критичним, $\chi^2_{\text{емп}} = 0,02 < \chi^2_{\text{крит}} = 5,66$ приймаємо нульову гіпотезу про однорідність вибірок контрольної та експериментальної груп на початку експерименту. Порівняємо результати для контрольної та експериментальної груп після експерименту. Обчислимо, використавши подану вище формулу (5.1).

$$\chi^2_{\text{емп}} = 102 \cdot 98 \cdot \left[\frac{\left(\frac{31}{102} - \frac{14}{98}\right)^2}{31 + 14} + \frac{\left(\frac{54}{102} - \frac{54}{98}\right)^2}{54 + 54} + \frac{\left(\frac{17}{102} - \frac{30}{98}\right)^2}{17 + 30} \right]$$

Порівнявши емпіричне значення з критичним ($\chi^2_{\text{емп}} = 9,94 > \chi^2_{\text{крит}} = 5,66$), відкидаємо нульову гіпотезу про однорідність вибірок контрольної та

експериментальної груп наприкінці експерименту. Ми провели додаткове дослідження: порівняли контрольну групу на початку експерименту з цією ж групою наприкінці експерименту. Результат $\chi_{\text{емп}}^2 = 0,36 < \chi_{\text{крит}}^2 = 5,66$ дає підстави вважати обидві вибірки для контрольної групи щодо розподілу частот за рівнями однорідними. Аналогічно ми порівнювали експериментальну групу на початку експерименту з цією ж групою наприкінці експерименту таблиця Ж.1 (Додаток Ж).

Щоб засвідчити ефективність запропонованої нами методики формування особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, доцільно показати, що у процесі експерименту зростає частка суми середнього та високого рівнів. Відображення перевірки вірогідності результатів дослідження щодо зростання частки суми середнього та високого рівнів сформованості *особистісно-інтроверсійної складової* емоційного інтелекту на початку та наприкінці формувального експерименту показано на рисунку Ж.1(Додаток Ж).

Результати дослідження з використанням кутового перетворення Фішера для усереднених показників рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту подано у таблиці Ж.2 (Додаток Ж). Розрахуємо емпіричне значення критерію $\varphi_{\text{емп}}$ до експерименту за формулою

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{102 \cdot 98}{102 + 98}}$$

де $n_1=102$ – кількість спостережень у КГ, $n_2=98$ – кількість спостережень у ЕГ;

$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_1})$ – величина, що відповідає відсотковій частці першої вибірки,

$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_2})$ – величина, що відповідає відсотковій частці другої вибірки.

$p_1=0,66$; $p_2=0,66$. Отримаємо, $\varphi_{\text{емп}}=0,10$, що менше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$.

Це означає, що немає підстав відкидати нульову гіпотезу: показник суми середнього і високого рівнів сформованості *особистісно-інтроверсійної складової* емоційного інтелекту студентів КГ на початку експерименту не відрізняється від аналогічного показника ЕГ на початку експерименту(табл. Ж.2, Додаток Ж).

Розраховуємо емпіричне значення критерію $\varphi_{емп}$ наприкінці експерименту і отримуємо $\varphi_{емп} = 2,78$, що перевищує критичне значення 1,64. Це означає, що нульову гіпотезу потрібно відкинути: показник суми середнього і високого рівнів сформованості *особистісно-інтроверсійної складової* емоційного інтелекту студентів КГ наприкінці експерименту суттєво нижчий від аналогічного показника ЕГ наприкінці експерименту. Додатково проведене дослідження показало, що у ході експерименту у експериментальній групі суттєво зросла з 0,16 до 0,31 частка високого рівня ($\varphi_{емп} = 0,12 < \varphi_{крит} = 1,64$ на початку експерименту і $\varphi_{емп} = 2,34$ перевищує критичне значення наприкінці експерименту). Результати дослідження подано у (табл. Ж.3, Додаток Ж).

Таким чином, статистично підтверджено вірогідність зниження низького рівня та зростання високого рівня сформованості *особистісно-інтроверсійної складової* емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ у ході експерименту. При цьому у контрольній групі розподіл значень за рівнями на початку і наприкінці експерименту суттєво не відрізняється. Аналогічні опрацювання результатів здійснено нами і для *міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту* на початку і наприкінці експерименту. Результати перевірки подаються у кінцевому вигляді на рисунках 5.1.3. та 5.1.4.

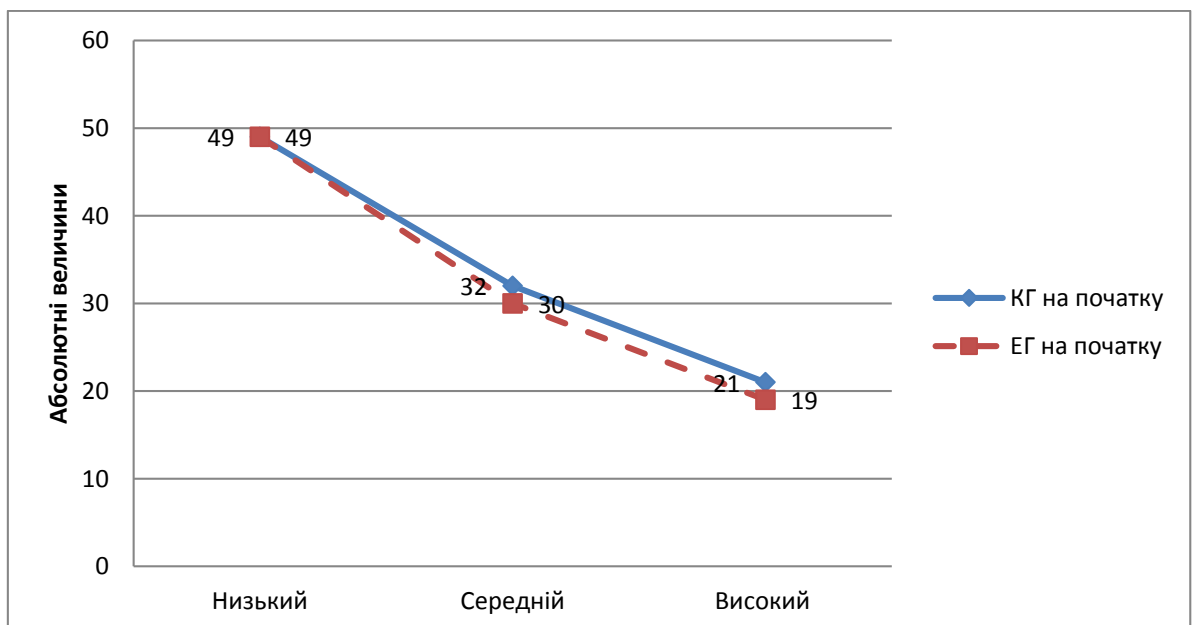


Рис. 5.1.3. Результати оцінювання рівнів сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту на початку експерименту

Зведені результати щодо рівнів сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту подано у таблиці Ж. 4 (Додаток Ж). Порівняємо на однорідність вибірки з результатами для контрольної та експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу експерименту за критерієм однорідності. Для таблиці алгоритм перевірки запишемо детальніше, продемонструвавши використання поданої вище формули (5.1).

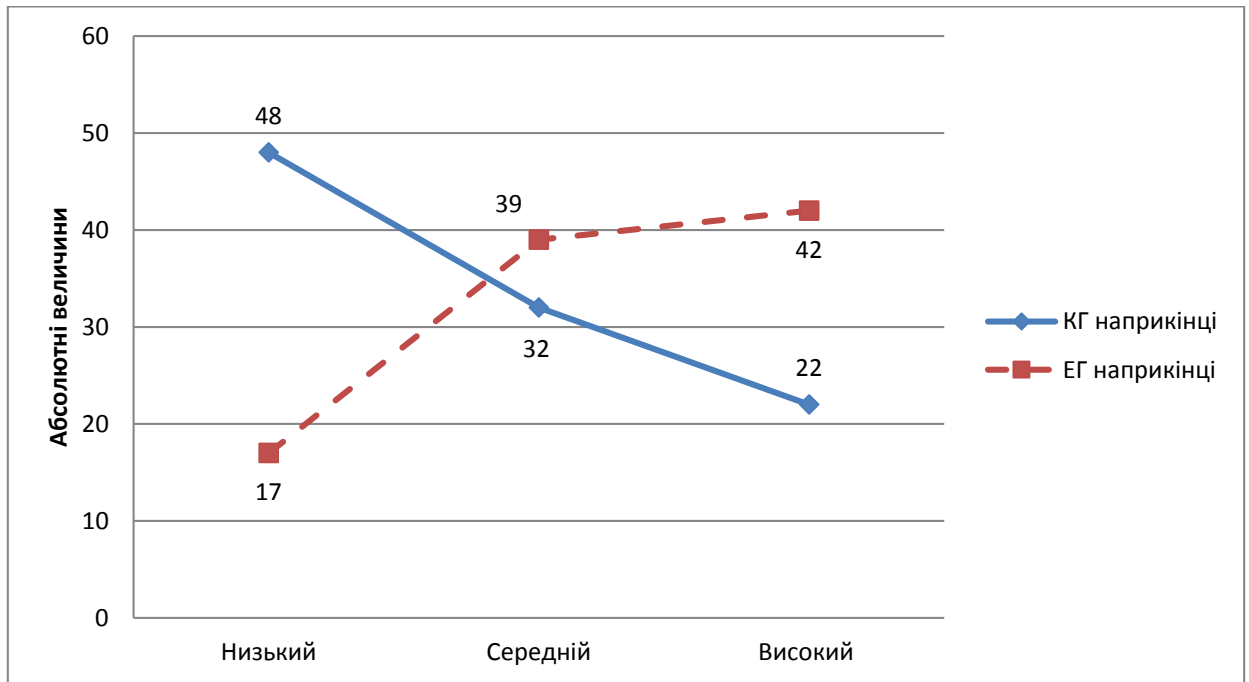


Рис. 5.1.4. Результати оцінювання рівнів сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової наприкінці експерименту

Порівняємо вибірки для контрольної і експериментальної груп на початку експерименту. Обчислимо емпіричне значення $\chi_{емп}^2$.

$$\chi_{емп}^2 = 102 \cdot 98 \cdot \left[\frac{\left(\frac{49}{102} - \frac{49}{98}\right)^2}{49 + 49} + \frac{\left(\frac{32}{102} - \frac{30}{98}\right)^2}{32 + 30} + \frac{\left(\frac{21}{102} - \frac{19}{98}\right)^2}{21 + 19} \right]$$

Порівнявши емпіричне значення з критичним,

$\chi_{емп}^2 = 0,08 < \chi_{крит}^2 = 5,66$ приймаємо нульову гіпотезу про однорідність вибірок контрольної та експериментальної груп на початку експерименту.

Далі порівняємо результати для контрольної та експериментальної груп наприкінці експерименту. Обчислимо, використавши подану вище формулу (5.1).

$$\chi_{емп}^2 = 102 \cdot 98 \cdot \left[\frac{\left(\frac{48}{102} - \frac{17}{98}\right)^2}{48 + 17} + \frac{\left(\frac{32}{102} - \frac{39}{98}\right)^2}{32 + 39} + \frac{\left(\frac{22}{102} - \frac{42}{98}\right)^2}{22 + 42} \right]$$

Порівнявши емпіричне значення з критичним ($\chi_{емп}^2 = 21,65 > \chi_{крит}^2 = 5,66$), відкидаємо нульову гіпотезу про однорідність вибірок контрольної та експериментальної груп наприкінці експерименту. Приймають альтернативну гіпотезу про наявні відмінності. Ми провели додаткове дослідження: порівняли контрольну групу на початку експерименту з цією ж групою наприкінці експерименту. Результат $\chi_{емп}^2 = 0,03 < \chi_{крит}^2 = 5,66$ дає підстави вважати обидві вибірки для контрольної групи однорідними щодо розподілу частот за рівнями. Аналогічно доцільно порівняти експериментальну групу на початку експерименту з цією ж групою наприкінці експерименту. Результат обчислення $\chi_{емп}^2 = 25,36 > \chi_{крит}^2 = 5,66$ дає підстави нульову гіпотезу про однорідність вибірок відкинути.

Відображення перевірки вірогідності результатів дослідження щодо зростання частки суми середнього та високого рівнів сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на початку та наприкінці експериментального дослідження показано на рисунку 5.1.5. а) та б).

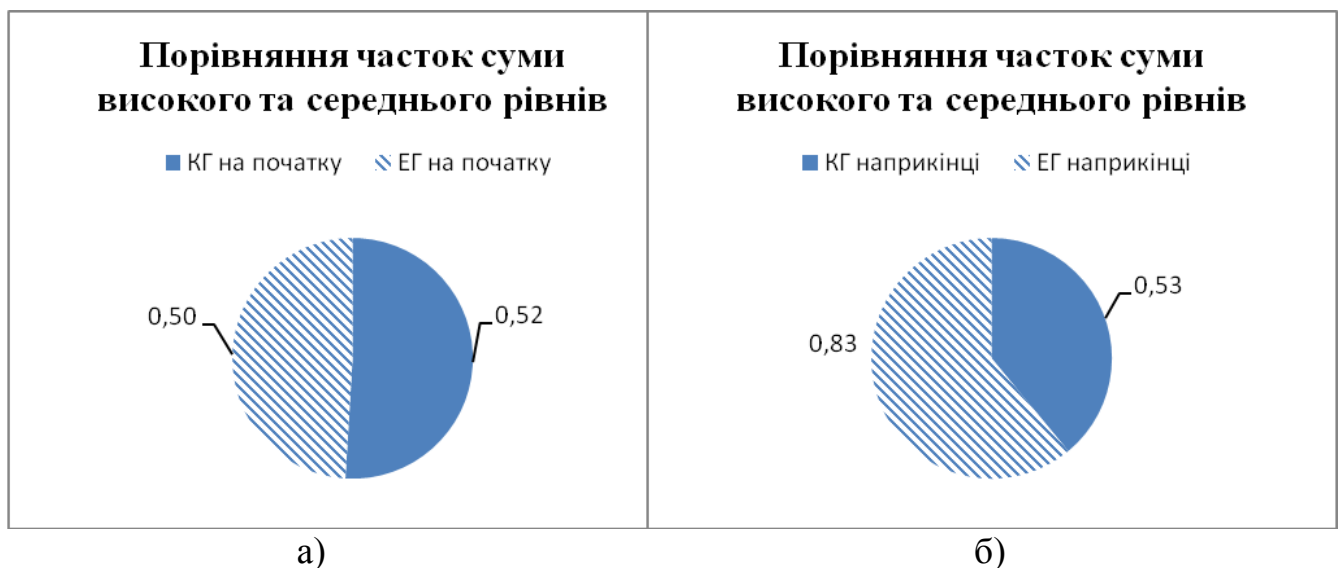


Рис. 5.1.5. Визначення в долях одиниці частки суми високого і середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту

Результати дослідження з використанням кутового перетворення Фішера для усереднених показників рівнів сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту подано у таблиці Ж.5 (Додаток Ж).

Розрахуємо емпіричне значення критерію до експерименту за формулою (5.2)

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{102 \cdot 98}{102 + 98}}$$

де $n_1=102$ – кількість спостережень у КГ, $n_2=98$ – кількість спостережень у ЕГ;

$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_1})$ – величина, що відповідає відсотковій частці першої вибірки,

$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_2})$ – величина, що відповідає відсотковій частці другої вибірки.

$p_1=0,52$; $p_2=0,50$. Отримаємо, $\varphi_{\text{емп}}=0,28$, що менше критичного значення $\varphi_{0,05}=1,64$.

Це означає, що нема підстав відкидати нульову гіпотезу: показник суми середнього і високого рівнів сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту студентів КГ на початку експерименту не відрізняється від аналогічного показника ЕГ на початку експерименту.

Розраховуємо емпіричне значення критерію $\varphi_{\text{емп}}$ наприкінці експерименту і отримуємо $\varphi_{\text{емп}} = 4,61$, що перевищує критичне значення 1,64. Це означає, що нульову гіпотезу потрібно відкинути: показник суми середнього і високого рівнів сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту студентів КГ наприкінці експерименту суттєво нижчий від аналогічного показника ЕГ наприкінці експерименту. Додатково провели дослідження, що у ході експерименту у експериментальній групі суттєво зросла з 0,19 до 0,43 частка високого рівня (для КГ і ЕГ $\varphi_{\text{емп}} = 0,21 < \varphi_{\text{крит}} = 1,64$ на початку експерименту і $\varphi_{\text{емп}} = 3,26$ перевищує критичне значення наприкінці експерименту). Результати дослідження подано у таблиці Ж.6 (Додаток Ж).

Таким чином, статистично підтверджено вірогідність зниження низького рівня та зростання високого рівня сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній групі у ході експерименту. При цьому у контрольній групі

розподіл частот, тобто значень за рівнями, на початку і наприкінці експерименту суттєво не відрізняється.

На рисунку 5.1.6. співставлено результати дослідження рівнів сформованості *особистісно-інтроверсійної* та *міжособистісно-екстраверсійної* складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва для суми значень середнього та високого рівнів. Якщо на початку експерименту результати для міжособистісно-екстраверсійної складової були нижчими, то наприкінці експерименту результати вирівнюються, зростаючи за кожною з складових.

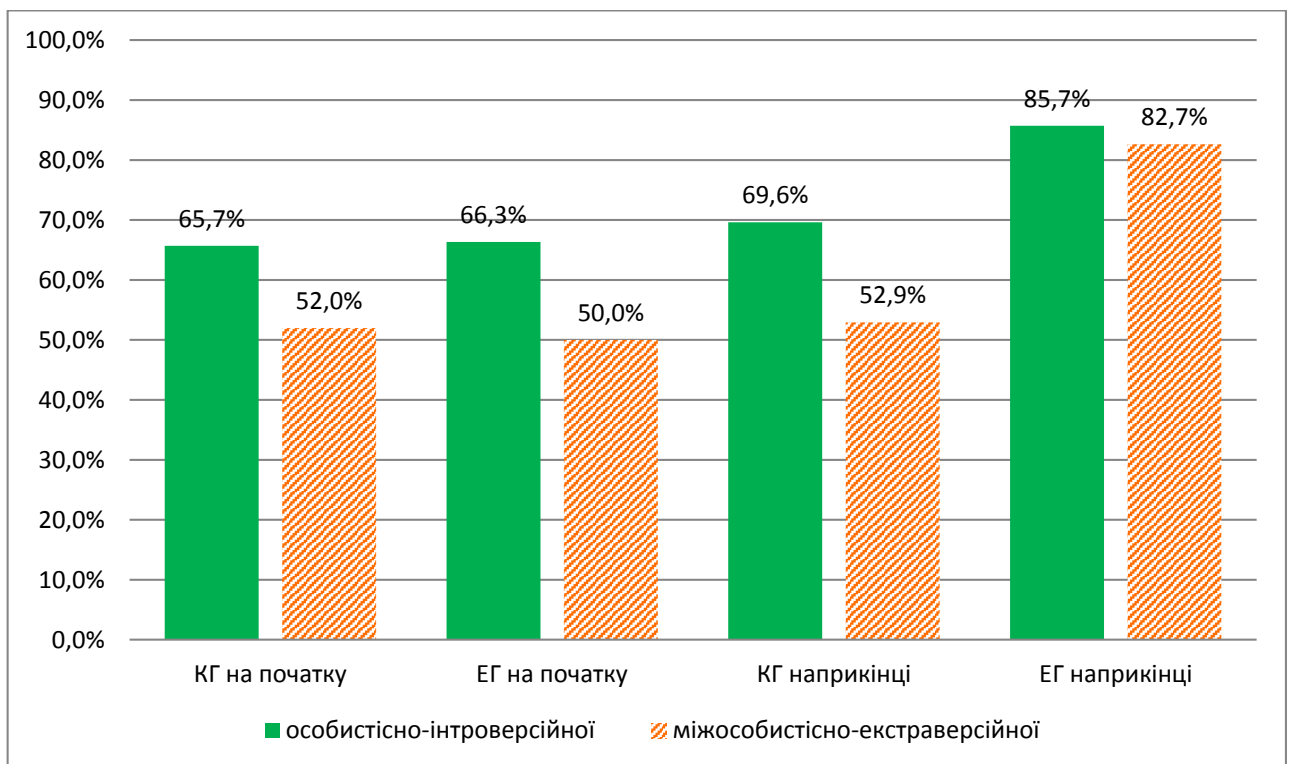


Рис. 5.1.6. Сума значень середнього і високого рівнів сформованості емоційного інтелекту для особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових

Подаємо опрацювання результатів дослідження за кожною з компонент емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Додаток К).

Порівнюючи результати оцінювання рівнів сформованості *мотиваційно-цільового* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.1., Додаток К), ми встановили, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту

($\chi_{емп}^2 = 0,17$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 14,63$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (таблиця К.2, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,35$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 3,51$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,65 до 0,90. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *мотиваційно-цільового* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.1; Додаток К).

Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *перцептивно-інтонаційного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.3, Додаток К) показало, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,01$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 6,16$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (таблиця К.4, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,12$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 2,48$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,80 до 0,93. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *перцептивно-інтонаційного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.2, Додаток К).

У ході порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *емоційно-ідентифікаційного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.5, Додаток К) нами встановлено, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,03$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 5,13$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.6, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,12$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 1,94$), що в експериментальній групі зменшується

частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,84 до 0,95. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *емоційно-ідентифікаційного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.3, Додаток К).

У ході порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *герменевтично-ціннісного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.7, Додаток К) було встановлено, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,23$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 16,77$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.8, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,33$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 2,11$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,59 до 0,76. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *герменевтично-ціннісного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів (Рис. К. 4, Додаток К).

Порівнюючи результати оцінювання рівнів сформованості *рефлексивно-регулюючого* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.9, Додаток К), ми встановили, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,02$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 13,69$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.10, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,12$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 3,21$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,54 до 0,83. Це є свідченням ефективності запропонованої методики щодо

розвитку *рефлексивно-регулюючого* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.5, Додаток К).

Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *особистісно-оптимістичного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.11, Додаток К) показало, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,12$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 18,55$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.12, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,17$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 3,82$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,56 до 0,81. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *особистісно-оптимістичного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.6, Додаток К).

У ході порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *невербально-комунікативного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.13, Додаток К) було встановлено, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,44$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 54,65$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.14, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,65$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 7,69$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,30 до 0,82. Отримані результати засвідчують ефективність запропонованої методики щодо розвитку *невербально-комунікативного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів (Рис. К.7, Додаток К).

Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *когнітивно-інтерпретаційного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності

(табл. К.15, Додаток К) дозволило встановити, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,11$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 31,66$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.16, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,22$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 5,80$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,37 до 0,78. Отримані результати засвідчують ефективність запропонованої методики щодо розвитку *когнітивно-інтерпретаційного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.8, Додаток К).

Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *кордоцентричного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.17, Додаток К), дозволило встановити, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,23$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 = 5,97$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. 3.18, Додаток 3; на початку експерименту $\varphi_{емп} = 0,34$, наприкінці експерименту $\varphi_{емп} = 1,69$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,69 до 0,82. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *кордоцентричного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.9, Додаток К).

У ході порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *педагогічно-артистичного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.19, Додаток К) було встановлено, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{емп}^2 = 0,24$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{емп}^2 =$

10,61). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.20, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{emn} = 0,49$, наприкінці експерименту $\varphi_{emn} = 1,73$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,73 до 0,87. Це засвідчує ефективність запропонованої методики щодо розвитку *педагогічно-артистичного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (Рис. К.10, Додаток К).

Порівняння результатів оцінювання рівнів сформованості *професійно-адаптивного* компоненту емоційного інтелекту за критерієм однорідності (табл. К.21, Додаток К) дозволило встановити, що розподіли частот за вибірками для контрольної та експериментальної груп студентів не відрізняються на початку експерименту ($\chi_{emn}^2 = 0,13$) і суттєво різняться наприкінці експерименту ($\chi_{emn}^2 = 32,27$). При цьому статистично підтверджено за універсальним критерієм кутового перетворення Фішера (табл. К.22, Додаток К; на початку експерименту $\varphi_{emn} = 0,03$, наприкінці експерименту $\varphi_{emn} = 5,59$), що в експериментальній групі зменшується частка низького рівня у порівнянні з таким же показником для контрольної групи і суттєво зростає частка сформованості компоненти (частка суми середнього та високого рівнів) з 0,44 до 0,83. Отримані результати засвідчують ефективність запропонованої методики щодо розвитку *професійно-адаптивного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів (Рис. К.11, Додаток К).

Таким чином, у процесі дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва був проведений педагогічний експеримент, який складався із констатувального та формувального етапів.

Під час формувального експерименту дослідження відбувалося у три етапи: початковий, основний, аналітико-результативний. У ході *початкового* етапу було здійснено вибірку генеральної групи студентів та їх розподіл на контрольну та експериментальну групи; проведено оцінювання рівня сформованості складових емоційного інтелекту (компонентів структури) студентів контрольної та експериментальної груп на початок експерименту та порівняльний аналіз показників

рівня сформованості емоційного інтелекту студентів контрольної та експериментальної групи на початок дослідження. З метою оцінювання рівня сформованості компонентів структури емоційного інтелекту було обрано та модифіковано діагностичні методики. Визначення рівня сформованості компонентів структури емоційного інтелекту студентів відбувалося за такими критеріями: інтроверсійний і екстраверсійний. Показниками інтроверсійного критерію є: цільовий, інтонаційний, ідентифікаційний, ціннісний, регулюючий, оптимістичний. Показниками екстраверсійного: комунікативний, інтерпретаційний, кордоцентричний, артистичний, адаптивний.

У процесі *основного* етапу дослідження впроваджено зміст, форми та методи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки із задіянням всієї структури компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

У ході *аналітико-результативного* етапу формувального експерименту здійснено оцінювання рівня сформованості складових емоційного інтелекту студентів контрольної та експериментальної груп наприкінці експериментального дослідження та проведено їх порівняльний аналіз. Достовірність та вірогідність отриманих експериментальних даних перевірялися за допомогою критерію Фішера, емпіричне значення якого вказувало на існування відмінності між відсотковими складовими двох вибірок та критерію Пірсона для перевірки двох вибірок на однорідність.

5.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Проведений педагогічний експеримент дозволив констатувати, що студенти з високим та середнім рівнями сформованості компонентів емоційного інтелекту в цілому володіють цією інтегральною, особистісно-професійною якістю. Порівняльні результати формувального експерименту відображено в абсолютних та відносних одиницях та занесені в таблиці (Додаток Е, Додаток Ж). Надамо опис отриманих результатів щодо визначення рівня сформованості складових емоційного інтелекту

майбутніх учителів музичного мистецтва. Порівняльний аналіз показників рівня сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювався у відсоткових та абсолютних показниках.

Оцінювання рівня сформованості *особистісно-інтроверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на початковому та аналітико-результативному етапах формульованого експерименту здійснювалося за такими показниками: цільовий, інтонаційний, ідентифікаційний, ціннісний, регулюючий, оптимістичний. Результати дослідження, які зафіксовані у таблицях Е.1., Е.2. (Додаток Е) показали, що:

- відповідно до *цільового* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва складав у студентів контрольної групи на початок експерименту 68, 6 % (70 осіб), експериментальної групи – 67, 4% (66 осіб);

- відповідно до *інтонаційного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва складав на початок експерименту у студентів контрольної групи 79, 4 % (81 особа), експериментальної групи – 80, 6% (79 осіб);

- відповідно до *ідентифікаційного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав на початок експерименту у студентів контрольної групи 85, 3 % (87 осіб), експериментальної групи – 84, 7% (83 особи);

- відповідно до *ціннісного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи на початок експерименту 55, 9 % (57 осіб), експериментальної групи – 58, 2% (57 осіб);

- відповідно до *регулюючого* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва складав на початок експерименту у студентів контрольної групи 54, 9 % (56 осіб), експериментальної групи – 54% (53 особи);

- відповідно до *оптимістичного* показника рівень сформованості особистісно-

інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на початок експерименту складав у студентів контрольної групи 53 % (54 особи), експериментальної групи – 55,1% (54 особи).

Оцінювання рівня сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на початковому та аналітико-результативному етапах формувального експерименту здійснювалося відповідно до таких показників: комунікативний, інтерпретаційний, кордоцентричний, артистичний, адаптивний. Отримані результати дослідження відображені у таблицях Е.3., Е.4. (Додаток Е), які засвідчують, що:

– відповідно до *комунікативного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав на початок експерименту у студентів контрольної групи 26,5 % (27 осіб), експериментальної групи – 30,6% (30 осіб);

– відповідно до *інтерпретаційного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи на початок експерименту 39,2 % (40 осіб), експериментальної групи – 35,7% (35 осіб);

– відповідно до *кордоцентричного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав на початок експерименту у студентів контрольної групи 70,6 % (72 особи), експериментальної групи – 67,3% (66 осіб);

– відповідно до *артистичного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав на початок експерименту у студентів контрольної групи 77,5 % (79 осіб), експериментальної групи – 72,5% (71 особа);

– відповідно до *адаптивного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи на початок експерименту 46,1 % (47 осіб), експериментальної групи – 45,9% (45 осіб).

На наступному, аналітично-результативному етапі, визначався рівень

сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на кінець формувального експерименту. Результати дослідження рівня сформованості *особистісно-інтроверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на аналітико-результативному етапі формувального експерименту відображені у таблицях Е.5. та Е.6. (Додаток Е), які свідчать, що:

– відповідно до *цільового* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 69,6% (71 особа), експериментальної групи – 90,8% (89 осіб);

– відповідно до *інтонаційного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 80,4 % (82 особи), експериментальної групи – 94,9% (93 особи);

– відповідно до *ідентифікаційного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва складав наприкінці експерименту у студентів контрольної групи 89,2 % (91 особа), експериментальної групи – 95,9% (94 особи);

– відповідно до *ціннісного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 60,8 % (62 особи), експериментальної групи – 73,5% (72 особи);

– відповідно до *регулюючого* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав наприкінці експерименту у студентів контрольної групи 61,7 % (63 особи), експериментальної групи – 82,7% (81 особа);

– відповідно до *оптимістичного* показника рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва наприкінці експерименту складав у студентів контрольної групи 55,6 % (57 осіб), експериментальної групи – 78,5% (77 осіб).

Отримані результати оцінювання рівня сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на аналітико-результативному етапі формувального експерименту, які показані у таблицях Е.7. та Е.8. (Додаток Е) засвідчили, що:

– відповідно до *комунікативного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав наприкінці експерименту у студентів контрольної групи 31,4 % (32 особи), експериментальної групи – 82,6% (81 особа);

– відповідно до *інтерпретаційного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 39,2 % (40 осіб), експериментальної групи – 79,6% (78 осіб);

– відповідно до *кордоцентричного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав наприкінці експерименту у студентів контрольної групи 69,6 % (71 особа), експериментальної групи – 80,6% (79 осіб);

– відповідно до *артистичного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва склав наприкінці експерименту у студентів контрольної групи 78,4 % (80 осіб), експериментальної групи – 87,8% (86 осіб);

– відповідно до *адаптивного* показника рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва складав у студентів контрольної групи наприкінці експерименту 47,1 % (48 осіб), експериментальної групи – 81,6% (80 осіб).

Дані, що характеризують динаміку сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці формувального етапу експерименту наведено в таблиці 5.1.1. З таблиці видно, що показники низького рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в контрольній групі на початку і

наприкінці експерименту знизилися на 3,9%, в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на початку і наприкінці експерименту на 19,4%; показники середнього рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту підвищилися на 2,9%, в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 5,1%; показники високого рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту зросли на 1%; в експериментальній групі зафіксовано зростання показників високого рівня на початку і наприкінці формувального експерименту на 14,3%.

Таблиця 5.1.1.

Динаміка сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп (у %)

Рівні сформованості	Кількісні показники		Показник змін	Кількісні показники		Показник змін
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ	
	на початку експерименту			наприкінці експерименту		
Низький	33,7	34,3	-0,6	14,3	30,4	-16,1
Середній	50,0	50,0	0	55,1	52,9	2,2
Високий	16,3	15,7	0,6	30,6	16,7	13,9

Динаміка сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці формувального експерименту показана у таблиці 5.1.2.

Вивчення динаміки сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва показало, що показники низького рівня сформованості в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту знизилися на 0,9%, в експериментальній групі зафіксовано зниження показників низького рівня на початку і наприкінці експерименту на

32,7 %; показники середнього рівня сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту залишилися без змін, в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 9,2%; показники високого рівня сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту підвищилися на 1%; в експериментальній групі зафіксовано зростання показників високого рівня на початку і наприкінці експерименту на 23,5 %.

Таблиця 5.1.2.

Динаміка сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп (у %)

Рівні сформованості	Кількісні показники		Показник змін	Кількісні показники		Показник змін
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ	
	на початку експерименту			наприкінці експерименту		
Низький	50,0	48,0	-2	17,3	47,1	-29,8
Середній	30,6	31,4	-0,8	39,8	31,4	8,4
Високий	19,4	20,6	1,2	42,9	21,6	21,3

Якщо на початку педагогічного експерименту результати для особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп суттєво не відрізнялися, то наприкінці експерименту результати засвідчили зростання показників експериментальної групи (ЕГ) за кожною з складових (Рис. 1–4, Додаток Е). Сума значень середнього і високого рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту студентів експериментальної групи (ЕГ) наприкінці експерименту складає 85,7% та 82,7%, що є значно вищим у порівнянні із такими ж показниками студентів контрольної групи (КГ) – 69,6% та 52,9%. Порівняльний аналіз досліджуваних показників, перевірка достовірності та вірогідності результатів здійснювалися за допомогою двох критеріїв – критерію

Фішера і критерію Пірсона, що дозволило виявити суттєві відмінності між рівнями сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.

5.3. Перспективні напрями розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва

Визначення перспективних напрямів розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва можливо з урахуванням актуальних запитів суспільства, освітніх інтересів особистості, прогресивних тенденцій світової освітньої практики та основних векторів розвитку вітчизняної системи професійної освіти. В умовах докорінних змін, пов'язаних з динамічним рухом суспільних процесів, кардинальним перетворенням різних сфер суспільного життя в сучасному світі, зокрема і в новій українській реальності, актуалізується проблема пошуку шляхів ефективного функціонування духовних процесів у суспільстві в напрямі утвердження нової якості духовності людини, вдосконалення її внутрішнього світу, розумної рівноваги й збалансованості її сутнісних сил: емоційних, раціональних, вольових. Аналіз зарубіжного досвіду у сфері освіти показав, що при всій новизні феномену емоційного інтелекту його концепція виявилася актуальною, перспективною і затребуваною у світовому масштабі.

Дослідження формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчило, що в умовах багатоступеневої професійної освіти, спеціально організована система фахової підготовки забезпечує формування емоційного інтелекту як професійно значущої, особистісної якості фахівця, що сприяє високому рівню особистісно-професійного зростання, розвитку емоційної й інтелектуальної сфер, гармонічне функціонування яких впливає на збалансованість внутрішнього світу фахівця (думок, почуттів, мотивів, установ), утворює кордоцентричну спрямованість особистості, його ціннісно-сміслові й світоглядні орієнтири, самосвідомість, саморегуляцію, самопрезентацію, сприяє ефективній діяльності,

позитивно спрямованій міжособистісній взаємодії задля успішного вирішення професійних завдань. На сучасному ринку праці ці особистісно-професійні характеристики вчителя музичного мистецтва набувають конкурентних переваг.

Сучасний стан динамічного й мінливого розвитку усіх соціальних сфер, нові запити суспільства, умови ринку праці й потреби сучасного виробництва, суттєво підвищують вимоги до професійної компетентності фахівця, рівня його професіоналізму, конкурентоспроможності, що пов'язано з необхідністю модернізації, якісної перебудови системи професійної освіти, зокрема, музично-педагогічної. Реформування професійної освіти, підкреслюють дослідники [251], ґрунтується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритеті соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного, що визначено нормативними документами про освіту.

Дослідники [251] наголошують, що до музично-педагогічного професіоналізму вчителя музичного мистецтва як інтегрованого утворення і освітньо-культурної гарантії розгортання його індивідуально-професійного ресурсу в професії в умовах реформування вищої освіти суттєво підвищуються вимоги, пов'язані з особистісними та професійними характеристиками фахівця, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери й ціннісних орієнтирів, професійно-педагогічного мислення й технологічної культури, здатності до постійного самовдосконалення й безперервної самоосвіти. У цілісній системі професіоналізму вчителя музичного мистецтва виокремлюється емотивний компонент, обумовлений емоціогенною природою педагогічної діяльності, успішність якої зумовлена культурою почуттів та глибиною емоційно-чуттєвого світу учителя-вихователя, оскільки емоційний вплив у процесі міжособистісного спілкування й педагогічної взаємодії, володіння способами встановлення взаєморозуміння, сприятливої психологічної атмосфери навчання й виховання розглядається провідними умовами самореалізації вчителя й учня, їхнього особистісного зростання [251]. Емотивний компонент професіоналізму вчителя музичного мистецтва вимагає розвитку таких властивостей як «володіння собою», керованість своїми переживаннями як у їх зовнішньому прояві, такі і внутрішньому –

як саморегуляція психічних станів й творчого самопочуття. Відсутність сформованості таких якостей в структурі професіоналізму вчителя-музиканта може бути причиною професійних деформацій і перешкодою для успішного виконання вчителем своїх професійних функцій.

Спираючись на думку В. Зінченко про виховання душі (пізнання, почуття, воля) як головного завдання сучасної освіти, О. Олексюк [281] акцентує на тому, що поверненню душі в методичний та навчальний дискурс сприяє педагогіка духовного потенціалу особистості, для якої душа є базовим культурним концептом, а одним із принципів організації змісту підготовки є реалізація психологічного закону розвитку душі людини в єдності пізнання, почуття і волі. Дотримання зазначеного психологічного закону стосовно вищої освіти, на думку науковця, означає реальний перехід від методології позитивізму, з його принципами жорсткої дисциплінарної спеціалізації, до сучасної методології інтеграції гуманітарного знання. У зв'язку з цим, наголошується, що основні напрями модернізації вищої мистецької освіти, якісна підготовка фахівців вимагає нових методологічних і організаційних ресурсів, створення ефективних моделей, технологій та умов духовного розвитку майбутніх фахівців, що має знайти відображення у нормативній основі професійної підготовки у вигляді навчальних планів і програм.

Науковці [435] констатують, що нажалі і сьогодні зміст традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується домінуванням стандартизованих форм, методів і засобів подання навчальної інформації та адаптивне відпрацювання вузькопрофесійних умінь, спрямованих на підготовку вчителя для школи. Головним критерієм професійної підготовки залишається певний обсяг знань, умінь і навичок, набутих студентами на рівні вивчення дисциплін навчального плану й недостатньою є увага до формування й накопичення досвіду більш широкого особистісного самовираження в музично-педагогічній діяльності. Інноваційним перетворенням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва А. Растрігіна [435] розглядає опанування майбутніми фахівцями ціннісно-сміслового світу культури в контексті гуманістичної освітньої парадигми, що зумовлює новітнє бачення їх

соціокультурного призначення, спрямованого не тільки на впровадження в середовище учнівської молоді мистецьких цінностей, а й перетворення музичного мистецтва на засіб становлення особистості.

Визначаючи пріоритети розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні, Г.Сотська [488] наголошує на проблемі підготовки нової генерації педагогічних кадрів, духовно багатих, висококультурних, гуманних фахівців, здатних не лише компетентно й професійно вирішувати виробничі завдання, а й породжувати нові знання, бути унікальним джерелом продуктивної суспільної діяльності. Одним із пріоритетів розвитку мистецько-педагогічної освіти, на думку дослідниці, має стати аксіологічна парадигма освіти як необхідне підґрунтя для створення адекватної запитам суспільства духовно-ціннісної моделі мистецько-педагогічної освіти, що має набути значення консолідуючого чинника у процесі ціннісного розуміння педагогічних проблем і сприятиме формуванню системи ціннісних орієнтирів як основи у засвоєнні духовної культури суспільства, трансформації культурних цінностей у мотиви власної поведінки.

Пріоритетні напрями розвитку мистецько-педагогічної освіти пов'язуються із урахуванням потреби вчителя до постійного особистісного й професійного зростання, що уможлиблюється у межах формальної, неформальної та інформальної освіти, визначених Законом України «Про освіту» [117]. «Відбувається трансформація розуміння мистецько-педагогічної освіти через зміну формули «освіта на все життя» формулою «освіта через все життя» [488, с. 50]. Різні види освіти дозволяють вчителю реалізувати своє право на освіту впродовж життя, обираючи ту, яка максимально задовольнить особистісні потреби й запити у професійному зростанні і забезпечить підвищення професійного рівня впродовж усього періоду професійної діяльності. Найбільш поширеним видом формальної освіти як форми професійного самовдосконалення є підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти, що розглядається складовою загальної системи безперервної освіти вчителя.

Неформальну освіту вчитель може отримати як в очній, так і дистанційній формах, відвідуючи спеціальні тренінги, майстер-класи, вебінари тощо.

Інформальна освіта спрямована на підвищення особистісної ефективності шляхом самоосвіти, у процесі якої вчитель самостійно опрацьовує фахову літературу, оволодіває мистецькими технологіями, вивчає передовий педагогічний досвід тощо. Аналіз зарубіжного досвіду з формування емоційного інтелекту засвідчив докорінне реформування національних систем освіти, що підтверджується широким зацікавленням та активним впровадженням в освітній процес багатьох високорозвинених країн світу навчальних програм для дошкільної й початкової освіти з центральним утворенням «емоційний інтелект» який потрібен молодому поколінню для адаптації у глобалізованому й мінливому світі, що є показником кардинального переосмислення мети, завдань й місії освіти у сучасному світі, перебудови традиційного навчання на інноваційне.

З огляду на світове визнання концепції емоційного інтелекту як однієї із затребуваних якостей ХХІ століття, а також з урахуванням завдань нової української школи щодо формування емоційного інтелекту учнів як наскрізної компетентності, якою повинні оволодіти учні початкової школи, проблема формування й розвитку емоційного інтелекту вчителя, зокрема, вчителя музичного мистецтва, його готовності до формування емоційного інтелекту учнів загальноосвітніх навчальних закладів має вирішуватися, на нашу думку, не на рівні окремих закладів вищої освіти, а стати складовою галузевих стандартів, зокрема й стандартів вищої мистецько-педагогічної освіти.

Здійснений нами аналіз концептуальних підходів до розуміння сутності феномену емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості вчителя, зокрема, вчителя музичного мистецтва, виявив розбіжності у наукових позиціях дослідників, основна причина якої, на нашу думку, полягає у відсутності єдиної методологічної, науково-теоретичної основи, узгодженого понятійно-термінологічного апарату досліджень проблеми емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. Адже визначення пріоритетних напрямів, цілей та завдань, методологічних підходів, а відтак й розроблення технологій і методик формування й розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, залежить значною мірою від того як

інтерпретується і що розуміється під феноменом «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва».

Одним із завдань закладів вищої освіти є формування та реалізація освітніх програм, якими визначаються вимоги до здобувача освітньо-кваліфікаційного рівня і якість якої оцінюється при акредитації освітньої діяльності закладу. Незалежними освітніми аналітиками акцентується на важливості привабливості освітніх програм для абітурієнтів, яка визначається: а) можливістю працевлаштування після опанування освітньої програми; б) можливістю продовжити навчання на більш високому освітньо-кваліфікаційному рівні. Здобуття вчителем музичного мистецтва ступеня доктора філософії з проблеми емоційного інтелекту передбачає ґрунтовне оволодіння ним освітньо-професійними програмами бакалаврського та магістерського рівнів, зміст яких має містити як нормативні, так і вибіркові дисципліни емоційно-інтелектуальної спрямованості.

Наведені вище положення щодо пріоритетних напрямів розвитку мистецько-педагогічної освіти, є, на нашу думку, перспективними й у розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, серед яких ми виокремлюємо такі:

- у контексті розбудови гуманістичної системи професійної освіти подальше розроблення науково-теоретичних, методологічних основ та понятійно-категоріального апарату наукових досліджень проблеми формування та розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва;
- урахування в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва провідних тенденцій й прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо формування емоційного інтелекту особистості;
- удосконалення стандартів вищої мистецько-педагогічної освіти, орієнтованих на формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях вищої освіти;
- доповнення змісту освітньо-професійних програм підготовки здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти інтегральною, особистісно-професійною якістю *емоційний інтелект* та програмним результатом навчання:

володіння вчителем музичного мистецтва інтегрованою, особистісно-професійною якістю *емоційний інтелект*;

- розроблення та введення у навчальний план підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва нормативних та вибіркових дисциплін з емоційно-інтелектуальним змістом;
- оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті новітніх світових тенденцій в освіті шляхом створення на засадах міждисциплінарної інтеграції нових навчальних курсів гуманітарного циклу;
- перегляд та оновлення змісту чинних навчальних програм фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з переорієнтацією на акцентуванні загальнокультурного змісту навчального матеріалу, його ціннісно-сміслового контексту у порівнянні з виконавсько-технічними прийомами опрацювання;
- створення комплексного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців з формування їх емоційного інтелекту;
- розроблення критеріїв оцінювання якості професійної підготовки вчителів музичного мистецтва з урахуванням сформованості емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості фахівця;
- змінення підходів у методиці викладання навчальних дисциплін, зорієнтованих не на пасивне запам'ятовування навчального матеріалу, а на проблемно-активне навчання, спрямоване на самопізнання, самоідентифікацію, саморегуляцію, саморозвиток майбутнього фахівця;
- розвиток емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в системі неперервної професійної освіти (формальної, неформальної, інформальної);
- створення навчально-методичного забезпечення різних форм післядипломної педагогічної освіти вчителя музичного мистецтва (формальної, неформальної, інформальної);
- формування готовності вчителя музичного мистецтва до практичної реалізації засадничих положень Концепції «Нова українська школа» для формування емоційного інтелекту учнів початкової школи;
- узгодженість нормативних документів, які регулюють вимоги до змісту

шкільної музичної освіти та вищої музично-педагогічної освіти у напрямі більшої координації та відповідності, зокрема, між завданнями формування емоційного інтелекту учнів нової української школи і підготовкою вчителя музичного мистецтва до професійного їх вирішення.

Таким чином, окреслені перспективні напрями розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва визначені в таких аспектах: удосконалення нормативної бази професійної підготовки; оновлення змісту й форм професійної підготовки; удосконалення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки; вивчення та впровадження зарубіжного досвіду; забезпечення післядипломної педагогічної освіти вчителя.

Висновки до п'ятого розділу

Педагогічний експеримент проводився упродовж п'яти років (2016 – 2020 рр.) за такими етапами: початковий, основний, аналітико-результативний.

На початковому етапі формувального експерименту проведено анкетування, опитування, тестування студентів контрольної та експериментальної груп для вимірювання рівня сформованості емоційного інтелекту, що дозволило встановити відсутність суттєвих відмінностей між рівнями компонентів емоційного інтелекту студентів.

На основному етапі впроваджено розроблену модель та організаційно - методичні засади формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

На аналітико-результативному етапі формувального експерименту було здійснено кількісний та якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, визначено особливості динаміки змін у сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп, сформульовані основні висновки за результатами дослідження, розроблено методичне забезпечення та рекомендації з формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

Для проведення формувального експерименту було сформовано контрольну (100 студентів) та експериментальну (98 студентів) групи. Однорідність двох вибірок перевірена за критерієм Фішера та критерієм Пірсона.

Під час проведення педагогічного експерименту було здійснено відбір та модифікацію діагностичних методик для вимірювання сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісного феномену, так і кожного з компонентів. Були використані методики: ЕмІн Д. Люсіна, МЕІ М. Манойлової та методика Н. Холла; опитувальник щодо спрямованості особистості Г. Айзенка для вивчення спрямованості складових емоційного інтелекту студентів (особистісно-інтроверсійної й міжособистісно-екстраверсійної). З метою діагностування сформованості кожного із компонентів складових емоційного інтелекту використовувалися методики: діагностика мотивації навчання студентів педагогічного вузу С. Пакуліної, М. Овчинникова, мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана, мотивації успіху А. Реана для оцінювання сформованості мотиваційно-цільового компоненту емоційного інтелекту; «Вимірювання художньо-естетичної потреби» В. Аванесова для виявлення сформованості перцептивно-інтонаційного компоненту емоційного інтелекту; самооцінювання емоційної компетентності І. Матійків для виявлення сформованості емоційно-ідентифікаційного компоненту; модифікованого тесту В. Петрушина з оцінювання герменевтично-ціннісного компоненту емоційного інтелекту; діагностування рівня розвитку рефлексивності А. Карпова; «Чи вмієте Ви контролювати себе» М. Снайдера, «Когнітивна регуляція емоцій» (CERO) Н. Гарнефски і В. Крайга для оцінювання сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту емоційного інтелекту; вимірювання оптимізму ЕЛОТ Е. Чанга та тесту на оптимізм ЛОТ Ч. Шейера і М. Карвера для виявлення сформованості особистісно-оптимістичного компоненту емоційного інтелекту; модифікованого тесту В.Петрушина на виявлення сформованості невербально-комунікативного компоненту емоційного інтелекту; вивчення рівня вираження й спрямованості рефлексії М. Гранта та модифікованого тесту О. Булатової «Чи вмієте Ви спостерігати» для виявлення сформованості когнітивно-інтерпретаційного

компоненту; діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка і рівня емпатії І.Юсупова для виявлення сформованості кордоцентричного компоненту; визначення рівня педагогічного артистизму О. Булатової; опитувальник для визначення соціальної адаптивності особистості К. Роджерса – Р. Даймонда для виявлення сформованості професійно-адаптивного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для проведення педагогічного експерименту розроблено авторські тести та опитувальники, а саме: для перевірки рівня знань й умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з основ теорії емоційного інтелекту; уміння сприймати й аналізувати музичний твір в контексті «інтонаційної ідеї епохи»; для виявлення ціннісного ставлення до музичних творів різних історичних епох; перевірки рівня сформованості уміння емоційної самоідентифікації й рефлексивної саморегуляції; для виявлення професійних знань й умінь щодо художньої комунікації й організації художньо-педагогічного спілкування на уроках музичного мистецтва; перевірки рівня знань й умінь з педагогічного артистизму й професійної адаптації.

Вивчення динаміки сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва показало, що показники низького рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту знизилися на 3,9%, в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на початку і наприкінці експерименту на 19,4 %; показники середнього рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту підвищилися на 2,9%, в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 5,1%; показники високого рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту зросли на 1%; в експериментальній групі зафіксовано зростання показників високого рівня на початку і наприкінці експерименту на 14,3 %.

Вивчення динаміки сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва показало, що показники низького рівня сформованості в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту знизилися на 0,9%, в експериментальній групі зафіксовано зниження показників низького рівня на початку і наприкінці експерименту на 32,7 %; показники середнього рівня сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту залишилися без змін, в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників середнього рівня на початку і наприкінці експерименту на 9,2%; показники високого рівня сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту в контрольній групі на початку і наприкінці експерименту підвищилися на 1%; в експериментальній групі зафіксовано зростання показників високого рівня на початку і наприкінці експерименту на 23,5 %.

Аналіз загальної динаміки сформованості особистісно-інтроверсійної і міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на початку і наприкінці експерименту засвідчив, що якщо на початку педагогічного експерименту результати для особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп суттєво не відрізнялися, то наприкінці експерименту результати засвідчили зростання показників експериментальної групи (ЕГ) за кожною з складових. Сума значень середнього і високого рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної складових емоційного інтелекту студентів експериментальної групи (ЕГ) наприкінці експерименту складає 85,7% та 82,7%, що є значно вищим у порівнянні із такими ж показниками студентів контрольної групи (КГ) – 69,6% та 52,9%.

У розділі окреслено перспективні напрями розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва визначені в таких аспектах: удосконалення нормативної бази професійної підготовки; оновлення змісту й форм професійної підготовки; удосконалення навчально-методичного забезпечення професійної

підготовки; вивчення та впровадження зарубіжного досвіду; забезпечення післядипломної педагогічної освіти вчителя.

Зміст розділу відображено у публікаціях дисертанта: [365]; [427]; [428]; [430].

ВИСНОВКИ

1. Науковий аналіз обраної проблеми на міждисциплінарному рівні показав, що досліджуючи різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, українські науковці, не використовуючи поняття «емоційний інтелект», наголошують на значенні тих особистісно-професійних якостей, які об'єднані феноменом емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, зокрема: інтеграція емоційної, інтелектуальної, мотиваційної сфер особистості як умова її цілісності й духовності; актуалізація герменевтичного розуміння музичного твору, що входить у духовний світ особистості; реалізація гуманістичних цінностей в практичній діяльності майбутнього вчителя, зумовлених духовно - творчими сенсами; розвиток сукупності здібностей до сприйняття й усвідомлення музичної інтонації як смислової першооснови музичного твору, ідентифікації та усвідомлення власних емоційних переживань у процесі музично-виконавської діяльності; емоційно-емпатійні переживання; професійна й мистецька рефлексія; емоційно-позитивний спосіб мислення й стиль міжособистісного спілкування; невербально-комунікативна взаємодія у сфері мистецтва; антропологізація сприйняття музичного твору; професійна адаптація. Проте, проблема формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в університеті не була предметом цілісного наукового аналізу.

Вивчення практичної діяльності закладів вищої освіти України щодо формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва показало відсутність у навчальних планах дисциплін, спрямованих на формування емоційного інтелекту майбутніх фахівців; визначені освітньо-професійними програмами інтегральні, загальні та спеціальні компетентності випускників лише частково відображають складові емоційного інтелекту та їх компоненти.

Опитування майбутніх учителів музичного мистецтва показало, що переважна частина усвідомлюють важливість саморегуляції психоемоційного стану і виявляє бажання щодо оволодіння технологією управління власними емоціями й поведінкою та емоційним станом інших. Опитування учителів музичного мистецтва засвідчило

наявність у значної кількості респондентів проблем як методичного характеру, так і у сфері міжособистісного спілкування з учнями. Викладачами фахових дисциплін закладів вищої освіти визначено умови, які сприятимуть ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування їх емоційного інтелекту, основними з яких є: удосконалення змісту, упровадження інноваційних форм і методів, використання різних видів педагогічної практики.

2. Вивчення зарубіжного досвіду дозволило констатувати, що проблемі емоційного інтелекту приділяється значна увага. Підкреслено, що проблема формування емоційного інтелекту знаходить ефективне вирішення у сфері початкової й загальної середньої освіти, на що вказує впровадження в національні освітні системи розвинених країн Європи, Америки, Близького Сходу та Африки програм соціально-емоційного навчання учнів із базовим поняттям «емоційний інтелект». Зроблено висновок, що програми соціально-емоційного навчання учнів відображають кардинальну зміну вектору освітнього процесу з традиційного навчання на інноваційне, зі сфери предметних знань на соціалізацію й особистісний, емоційно-інтелектуальний розвиток кожного учня. Для України цінним є досвід зарубіжних країн із формування в учнів соціальних та емоційних навичок, потрібних для соціалізації, емоційної адаптації до суспільних змін, ефективної міжособистісної взаємодії. Проблема формування емоційного інтелекту майбутніх учителів за кордоном має більшою мірою епізодичний, ніж системний характер.

3. Історико-філософський аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект» показав, що його онтологічні корені сягають доісторичних часів і упродовж історичного розвитку світової філософії (Стародавнього світу, Середньовіччя, епохи Відродження, Нового часу, Просвітництва, німецької класичної філософії, сучасної світової філософії, української філософії) вони пов'язувались з ідеєю співвідношення людського розуму й людських почуттів як пізнавальних здібностей. Набувши значення гносеологічної проблеми, ідея співвідношення емоційного й раціонального в людській природі стала предметом філософських пошуків упродовж всієї історії людства. До тезаурусу сучасної науки поняття «емоційний інтелект» уведено у 90-і роки ХХ ст.

Висвітлено емоційно-інтелектуальний дискурс історії світового музичного мистецтва, який засвідчив, що історія його еволюційного розвитку є процесом складного, діалектичного взаємозв'язку емоційної й інтелектуальної складових, детермінованого панівним філософським світоглядом конкретно-історичної епохи, що визначало змінюваність мистецьких пріоритетів, їх емоційно-інтелектуальну збалансованість або розмежування з домінуванням раціонально-опосередкованого чи емоційно-чуттєвого. У порівнянні із західноєвропейською культурою, що формувалася переважно під впливом раціональних, філософсько-світоглядних тенденцій, національне музичне мистецтво відрізняється особливим мелодизмом, психологізмом, глибиною людської чуттєвості, що пояснюється ментальними, кордоцентричними коріннями українського народу.

4. Розроблено концепцію міждисциплінарного дослідження проблеми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті, яка базується на засадах поліпарадигмального, міждисциплінарного та системного підходів. Урахування цих підходів слугувало вивченню феномену емоційного інтелекту на міждисциплінарному рівні та його аналізу в історико-філософському, релігієзнавчому, естетичному, психологічному, педагогічному й музикознавчому аспектах; розкриттю сутності та структури емоційного інтелекту учителя музичного мистецтва як цілісно-системної якості із властивими їй внутрішніми зв'язками; комплексному використанню провідних ідей таких освітніх парадигм як когнітивно-інформаційна, компетентнісна, гуманістична, культурологічна.

5. Проаналізовано поняття «емоційний інтелект учителя музичного мистецтва», яке розглядається як особистісна, професійно значуща, інтегральна якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором у процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного

спрямування. Визначено й обґрунтовано структуру емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, яка охоплює дві складові: особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну. Кожну складову конкретизовано системою компонентів. Особистісно-інтроверсійна складова відображає внутрішню, суб'єктивно-особистісну орієнтованість вчителя музичного мистецтва і включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий, перцептивно-інтонаційний, емоційно-ідентифікаційний, герменевтично-ціннісний, рефлексивно-регулюючий, особистісно-оптимістичний. Міжособистісно-екстраверсійна складова відображає зовнішню, соціально-комунікативну орієнтованість особистості вчителя музичного мистецтва і містить такі компоненти: невербально-комунікативний, когнітивно-інтерпретаційний, кордоцентричний, педагогічно-артистичний, професійно-адаптивний.

Визначено критерії сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (інтроверсійний та екстраверсійний), які конкретизовані показниками та рівнями прояву.

6. Розроблено авторську концепцію формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, яка ґрунтується на розумінні цього процесу як такого, що здійснюється в умовах багатоступеневої професійної освіти з урахуванням особливостей професійної діяльності вчителя музичного мистецтва і забезпечується спеціально організованою системою фахової підготовки, спрямованої на одночасне впровадження в освітній процес розробленого змісту і відібраних форм та методів відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних та організаційно-методичних засад дослідження. Модель формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки містить такі складові: цільову, концептуальну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну, результативну. Складові моделі відображають мету формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, освітні парадигми (когнітивно-інформаційну, компетентнісну, гуманістичну, культурологічну), методологічні підходи (поліпарадигмальний, міждисциплінарний, системний), педагогічні принципи

формування емоційного інтелекту(загальнодидактичні та спеціальні), структуру емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва (особистісно-інтроверсійна та міжособистісно-екстраверсійна складові), організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту (зміст, форми й методи фахової підготовки, педагогічної практики, науково-дослідної роботи), критерії сформованості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (інтроверсійний та екстраверсійний), показники та рівні прояву; результат фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – сформованість складових емоційного інтелекту (особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної).

7. Обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки в університеті. Зміст фахових дисциплін нормативної та варіативної частини навчального плану підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва бакалаврського та магістерського рівнів збагачено темами емоційно-інтелектуального спрямування; передбачені навчальним планом різні види педагогічної практики (навчальна, психолого-педагогічна, літня педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах, виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти та асистентська практика у закладах вищої освіти) збагачені завданнями емоційно-інтелектуального змісту; тематика різних видів науково-дослідницької роботи (курсів, магістерська робота, кваліфікаційне завдання) збагачена темами емоційно-інтелектуального змісту.

Визначено традиційні та інноваційні організаційні форми, що забезпечують формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед традиційних форм: тематичні, проблемні, настановчі лекції; семінари - дискусії, семінари-практикуми, семінари - ділові ігри; індивідуальні заняття; інноваційними є такі форми: лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-дискурс, семінар-конференція, семінар - евристична бесіда, міжпредметний семінар, семінар - круглий стіл, практикум-тренінг, аукціони ідей, ток-шоу, мозкові штурми, «прогривання» педагогічних ситуацій, моделювання фрагментів уроків,

мультимедійні презентації тощо). Практикум-тренінг визнано оптимальною організаційною формою практичного оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва компонентами емоційного інтелекту.

Методи формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва класифіковано у три групи: загальнодидактичні, спеціальні, специфічні.

Експериментально доведено позитивну динаміку сформованості емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи у порівнянні зі студентами контрольної групи. Ефективність розроблених організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки була підтверджена статистичною обробкою результатів формувального експерименту з використанням критерію Фішера і критерію Пірсона.

8. Розроблене навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в університеті охоплює: навчальну програму вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика формування емоційного інтелекту»; збагачені емоційно-інтелектуальною складовою навчальні програми фахових дисциплін; монографію «Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика»; навчально-методичний посібник «Педагогічна практика з музичного мистецтва в початковій школі: теоретичний та методичний аспекти»; методичні рекомендації з педагогічної практики у початковій та основній школі; інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів спеціальності «Музичне мистецтво»; методичні рекомендації з теоретичних та практичних аспектів формування емоційного інтелекту особистості; тестові завдання для перевірки знань студентів; хрестоматію з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Подальшими перспективними напрямками дослідження є: збагачення емоційно-інтелектуальною складовою

нормативної бази та навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; вивчення досвіду зарубіжних країн з розроблення та впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти програм соціально-емоційного навчання учнів; формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання емоційного інтелекту учнів різного шкільного віку в контексті завдань Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студентов. Москва: Академия. 2004. 336 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
3. Авдулова Т. П. Психология игры: современный подход: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 208 с.
4. Агапова Н. Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры. *Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина*. 2011. Вып. 30. С. 124–127.
5. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук; за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
6. Адорно Т.В. Избранное: *Социология музыки*. Москва: СПб, 1999. 445 с.
7. Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности». Москва, 2011. 192 с.
8. Алексеев П. В. Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды. 2-е изд. Москва: Академический проект, 2002. 1152 с.
9. Алексеева В. Эстетическое и художественное воспитание (к новым решениям). *Новое педагогическое мышление*. Москва: Педагогика, 1989. 280 с.
10. Алекситимия (П. Сифнеос). *Психодинамически-ориентированные модели психосоматических расстройств*. URL: <https://www.psyportal.net/697/aleksitimiya-p-sifneos/> (дата звернення: 27.01.2019).
11. Амоношвили Ш. Как любить детей (Опыт самоанализа). Москва, 2017. 176 с.
12. Амплеева О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості». Одеса, 2013. 20 с.

13. Андреева И. М. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С.56–66.
14. Андреева И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V.2 0 на белорусской выборке. *Психологический журнал*. 2012. № 1–2. С. 66–80.
15. Андреева И. Н. О синтетической теории эмоционального интеллекта. *Психология человека в современном мире*. Т. 2. Москва: Наука, 2009. С.13 –25.
16. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. *Народное образование*. 2006. № 2. С. 216–223.
17. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? *Психология личности*. 2006. № 1. С. 28–32.
18. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
19. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*. 2000. № 1. С. 15–18.
20. Андрущенко В. П. Педагогіка майбутнього – педагогіка компромісу. *Вища освіта України № 3 (додаток 2). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2014. Т. 1. С. 16–18.
21. Анімiзм. *Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.* Київ: Абрис, 2002. С. 97.
22. Антонелла Де Амико. Про эмоциональный интеллект URL: <https://prorazvitie.pro/video-list?id=439> (дата звернення: 10.10.2019).
23. Антоньяцца Д. Социально-эмоциональное обучение: практика применения. Тренинг. URL: <https://eikids.ru/trening-s-davide-antonyatstsej.html> (дата звернення: 10.10.2019).
24. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград, 1963. 378 с.
25. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1973. 144 с.
26. Ассоциация CASEL. URL: <https://casel.org/>(дата звернення: 10.10.2019).
27. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной

школе. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.

28. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Вікова психологія». Київ, 2017. 20 с.
29. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практики*. 2013. № 4. С. 5–19.
30. Безукладова Л. Светская духовность и ее психологическое измерение. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2013. Вип. 17. С. 159–165.
31. Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. ...доктора пед. наук: спец.: 13.00. 04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2012. 38 с.
32. Беляєв Ю. І., Стеценко Н. М. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 6. С.188–191.
33. Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики. Москва: ООО Изд-во АТС; Харьков: Фолио, 2003. 701 с.
34. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методич. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
35. Библер В. С. От научения – к логике культуры. Москва: Изд. полит. лит., 1991. 413 с.
36. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета канонические (В русском переводе с параллельными местами). Москва: Всесоюзный совет евангельских христиан-баптистов, 1988. Кн. 1. 925 с.
37. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета канонические (В русском переводе с параллельными местами). Москва: Всесоюзный совет евангельских христиан-баптистов, 1988. Кн. 2. 292 с.
38. Боднарук І. М. Шляхи виправлення основних недоліків роботи студентів на

- педагогічній практиці. *Актуальні питання сучасної педагогіки*. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. 11-12 грудня 2015 р. Ужгород. Херсон: «Гельветика», 2015. С. 41–43.
39. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себе и на других. Москва: Филинь. 1996. 472 с.
40. Бойко С. Т. Емоційний інтелект як чинник запобігання інформаційному стресу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 60–63.
41. Бойчук Ю., Таймасов Ю. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий колегіум*. 2015. № 1. С. 38–44.
42. Болгарський А. Г., Бодрова Т. О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмета «Музика»: навч.-метод. посіб. для студ. пед. університетів. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 130 с.
43. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
44. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.
45. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 307 с.
46. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 1-2. Київ, 2015. С.11–17.
47. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2015. 20 с.
48. Бреус Ю. В. Модель розвитку емоційного інтелекту студентів соціономічних професій на етапі професійного становлення. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/33687554.pdf> (дата звернення: 05.11. 2018).

49. Брюханова Н. Особливості моделювання професійної підготовки фахівців. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. № 2. 2015. С.21–34.
50. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 240 с.
51. В 25 школах Украины запускают программу SEE Learning – по развитию эмоционального интеллекта : новости ZIK.UA. URL: https://zik.ua/ru/news/2019/07/09/v_25_shkolah_ukrayni_zapustyat_programmu_see_learning_po_razvytyyu_1603715 (дата звернення: 26.05.2019).
52. Василенко Л. М. Значення вокального навчання для професійно-особистісного розвитку студентів педагогічних університетів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2008. Вип. 24(2). С. 32–38.
53. Ватковська М. Г. Філософсько-освітні парадигми та проблеми самореалізації особистості. *Культура народів Причорномор'я*. 2011. № 200. С. 120–122.
54. Вахрушева Л. Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности». Москва, 2011. 202 с.
55. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2019. 235 с.
56. Виробнича педагогічна практика магістрів у ВНЗ: Програма практики. Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2013. 17 с.
57. Виховання музичної культури молодших школярів : навч.-метод. посібник / за ред. Л. М. Ракітянської. Кривий Ріг: КДПУ, 2003. 156 с.
58. Вірна Ж. П., Брагіна К. І. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. *Проблеми сучасної психології*. № 2(8). 2015. С.38–43.
59. Вітвицька С. С. Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України. *Професійно-педагогічна*

освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С.71–103.

60. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
61. В лабиринте емоционального интеллекта URL: <https://bs.commontools.net/bs/click/3qNsLB/> (дата звернення: 10.10.2019).
62. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
63. Воевідко Л. М. Компоненти фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2015. Вип. 18. С. 326–331.
64. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Видав. центр «Академія», 2001. 576 с. (Альма-матер).
65. Воевідко Л. М. Методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
66. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
67. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: психологические исследования. Москва: Академия, 2001. 248 с.
68. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.
69. Вышеславцев Б. П. Значение сердца в религии. *Путь. Орган русской религиозной мысли*. Кн. 1. Москва: Информ-Прогресс, 1992. 752 с.
70. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ.

Москва: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.

71. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф.* / редкол.: А. А. Крылов [и др.]. Санкт-Петербург, 1999. С. 25–26.
72. Гильманова Н. Значение эмоционального интеллекта в художественной деятельности. *General and Professional Education*. 2011. № 2. Рр. 5–9.
73. Гнатюк Я. С. Український кордоцентризм у конфлікті міфологій та інтерпретацій : монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2010. 184 с.
74. Голубева М. В. Психологические условия и сопровождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец: 19.00.07 «Педагогическая психология». Нижний Новгород, 2013. 26 с.
75. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 2–6.
76. Гончаренко С., Кушнір В. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної. *Педагогічна освіта і освіта дорослих. Європейський вимір: збірник наукових праць*. Київ-Хмельницький: ПО І ОД, 2008. С. 41–65.
77. Гончаренко С. У.Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
78. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2007. 348 с.
79. Горський В. С., Кислюк К. В. Історія української філософії: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2004. 488 с.
80. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
81. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва: Педагогика, 1977. 134 с.
82. Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой.

Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга. Исследования. СПб.: Речь. 2004. 120 с.

83. Гринбергер Д., К. Падески. Разум рулит настроением. Измени свои мысли, привычки, здоровье, жизнь. ООО Издательство «Питер», 2019. 319 с.
84. Гринбергер Д., К. Падески. Управление настроением: методы и упражнения; пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
85. Губерська Н. Л. Сучасний стан та тенденції розвитку державної політики у сфері вищої освіти в Україні. *Право і громадянське суспільство*. 2014. № 1. С. 141–151.
86. Губерський Л. В., Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. Філософія: навчальний посібник. Київ: Вікар, 2006. 455 с.
87. Гузій Н.В. Дидаскалогічна освіта як акмеологічний вектор професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед.ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С.307–358.
88. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: вид-во: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
89. Гузій Н. В., Тадеуш О. М. Сутність, зміст і структура мистецької компетентності педагогів-організаторів культурно-дозвілєвої діяльності та рекреації. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 26: збірник наукових праць Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.61–68.
90. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів: Вид-во «СПОЛОМ». 2012. 502 с.
91. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд.

психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности». Москва, 2011. 22 с.

92. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 384 с.
93. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2. С. 256–265.
94. Дерев'янюк С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 – «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2009. 23 с.
95. Дерев'янюк С. П. Методика тренінга емоціонального інтелекта как инструмента повышения психологического благополучия виктимной личности. *Балканско - научно обозрение*. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 74–77.
96. Дерев'янюк С. П. Програма розвитку емоціонального інтелекта, 2008 URL:http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/prog_raz_EQ_Derevyanko.pdf (дата звернення: 15.01.2020).
97. Дерев'янюк С. П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах. *Психологический журнал*. 2008. № 2 (18). С. 79–84.
98. Дерев'янюк С. П. Феноменологія емоційного інтелекту: навч.-метод. посіб. Чернігів: видавець «Лозовий В. М.», 2016. 312 с.
99. Дерев'янюк С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности. *Психология в современном информационном пространстве: материалы международной науч. конференции / Смоленский государственный университет*. Смоленск, 2007. Ч. 1. С. 108–112.
100. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/> (дата звернення: 10.10.2019).
101. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів. Київ: Інститут змісту і методів навчання МО України. 1998. 390 с.
102. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-е вид., допов. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.

103. Дороніна Т. О. Формування цілісного світогляду майбутніх учителів зарубіжної літератури засобами історико-літературознавчих дисциплін. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. Вип. 37. Кривий Ріг, 2013. С. 22–27.
104. Драганчук В. Архетип Ославленої Мадонни у музичному дискурсі: кордоцентризм української не-долі. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*. 2015. Випуск 7. С. 65–74. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/9394>(дата звернення: 15.01.2020).
105. Друкер Питер, Макьярелло Джозеф А. Менеджмент / пер. с англ. Москва: ООО «И.Д.Вильямс». 2010. 704 с.
106. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. С.8–29.
107. Дубасенюк О. А. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні аспекти підготовки фахівців в умовах модернізації освітнього простору»* : зб. наук. праць. Новоград-Волинський, 2018. Вип. 1. С. 12–21.
108. Дубровіна К. О. «Філософія серця» в українській культурній традиції. *Мультіверсум. Філософський альманах*. 2006. № 52. С. 11–44.
109. Емоційний інтелект. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Емоційний_інтелект (дата звернення: 20.09.2018).
110. Євтух М. Б. Парадигмальний підхід як методологічна засада вивчення вищої історичної педагогічної освіти України. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ, 2016. Вип. 3. С. 9–13.
111. Єременко О. Екзистенційно-емоційний напрям навчання: сутність та реалізація в системі музично-педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 7 (78). С.19–22.
112. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в

- педагогічних університетах. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 502 с.
113. Желанова В. В. Детермінанти змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Освіта та педагогічні науки*. № 5 (160–161), 2013. С. 21–29.
114. Желанова В. В. Логіка формування навичок партнерства у майбутніх педагогів в освітньому середовищі ЗВО. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Вип. 91. Вінниця, ТОВ «ТВОРИ», 2019. С.157–161.
115. Журавльова М. О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2014. 22 с.
116. Зайцева А. В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки*: колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Вид. 2-е, доп. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 357–365.
117. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.help/law/1556-VII> (дата звернення: 02.09.2019).
118. Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.10.2019).
119. Закон «Про повну загальну середню освіту» | Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu> (дата звернення: 10.03.2020).
120. Запорожец А. В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности. *Личность и деятельность*: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов. Москва, 1977. С. 62–63.
121. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як чинник професіоналізації сучасних фахівців гуманітарного профілю. *Духовний світ особистості майбутнього педагога в умовах екологізації культурно-освітнього простору*: монографія / Л. П. Добровольська, І. С. Третьякова, О. В. Федорова та ін.; за заг. ред.

- В. В. Зарицької; Мелітопольський державний педагогічний університет. Мелітополь, 2015. С. 107–140.
122. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2012. 513 с.
123. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2010. 304 с.
124. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадськість. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* / за ред. Л. Тавжнянського та О. Романовського. Харків, 2003. Вип. 1 (5). С. 32–41.
125. Зязюн І. А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна. Київ: КРЕК, 2003. 679 с.
126. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія досвід, проблеми*: збірник наукових праць / ред. кол. І. А. Зязюн та ін. Київ - Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. С.4–7.
127. Іваницький А. І. Хрестоматія з українського музичного фольклору: навчальний посібник. Вінниця: НОВА КНИГА, 2008. 520 с.
128. Изучение направленности личности (методика В. Смекала и М. Кучера) <https://refdb.ru/look/2798507.html> (дата звернення: 05.10.2018).
129. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
130. Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 444 с.
131. История музыки: учеб. пособ. / авт.- сост. И. А. Никеева, Л. Р. Фаттахова. Омск: Омский гос. ун-т, 2004. 84 с.
132. Історія філософії: словник / за ред. В. Ярошовця. Київ: Знання України, 2006. 1200 с.

133. Йельський Центр Емоціонального Інтелекта URL:<http://eqinstitut.com/promirei/> (дата звернення: 05.11.2018).
134. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
135. Как работает ваш мозг. Внутри самого сложного объекта во Вселенной. Litres, 2020. 309 с.
136. Карпенко Є. В. Аксиологічний зміст емоційного інтелекту як запорука конгруентного життєздійснення особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 67–73.
137. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 50–63.
138. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості: дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2020. 497 с.
139. Карпенко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 60–72.
140. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5.
141. Карпов А. В., Петровская А. С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма. *Вестник интегративной психологии*. 2006. Вып. 4. С. 137–141.
142. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 344 с.
143. Київський лицей бізнесу. URL:<https://klb.education/> (дата звернення: 05.12.2019).
144. Кирнарская Д. К. Интонация как смысловая первооснова музыки. Базисные виды и формы музыкальных высказываний, их эмоционально-психологический подтекст. *Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /*

- Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под. ред. Г.М. Цыпина. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. С. 102–110.
145. Киселева Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития». Москва, 2015. 26 с.
146. Киселиця С. В. Український кордоцентризм як гуманізм. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2015. № 2. С. 19–23.
147. Кияновська Л. О. Українська музична культура: навчальний посібник. Львів: «Тріада плюс», 2008. 344 с.
148. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. СПб.: Речь, 2005. 76 с.
149. Князева Т.С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V.2.0. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2010. Т.7. № 3. С. 129–138.
150. Князева Т. С., Торопова А. В. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru»*. 2014. Том 6. № 4. С. 33–45.
151. Князева Т. С. Роль эмоционального интеллекта в учебно-профессиональной успешности музыкантов-исполнителей. *Вопросы психологии*. 2012. № 3. С.115–125.
152. Ковалинський М. Життя Г. Сковороди. *Повне зібрання творів: у 2 т.* Київ, 1973. Т. 2. С. 439–477.
153. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Дніпропетровськ, 2003. 20 с.
154. Кожевникова М. Н. Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании». *Человек и образование*. 2019. № 1 (58). С. 183–188.
155. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів, 2000. 284 с.

156. Козир А. Основні тенденції розвитку мистецької освіти на сучасному етапі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2016. Вип. 3. С. 25–37.
157. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання», 10.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.
158. Колесніков М. П., Колеснікова О. В., Лозовой В. О. Естетика: навчальний посібник. Київ: Юрінком Інтер, 2003. 208 с.
159. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 278–293.
160. Колісник Л. О. Робоча програма навчальної дисципліни «Емоційний інтелект як ресурс». Суми: Сумський державний університет, 2017. 8 с. URL: http://ppst.sumdu.edu.ua/images/Emoc_intelekt_Kolisnuk_DZV.pdf (дата звернення: 26.11.2019).
161. Комаровська О. Мистецтво в новій українській школі: що змінилося? *Початкова освіта: методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для I класів закладів загальної середньої освіти; Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті*. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. С. 122–125.
162. Кондрацька Л. А. Музична антропологія. Практичне моделювання: підручник для магістрантів і студентів мистецько-педагогічних факультетів. Тернопіль: ТНПУ, 2016. 256 с.
163. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Київ, 2004. 445 с.

164. Конен В. История зарубежной музыки. Вып. 3. Москва: Музыка, 1981. 534 с.
165. Коновальчук В. Онтологічний сенс кордоцентризму у філософії освіти. *Людинознавчі студії*. Серія: Філософія. 2015. Вип. 32. С. 200–211.
166. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.04. Київ, 2012. 471 с.
167. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у ЗНЗ. Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. *Інформаційний збірник МОН України*. 2004. № 10.
168. Кордоцентризм. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Кордоцентризм> (дата звернення: 24.08.2018).
169. Корній Л. Історія української музики. Частина перша. Від найдавніших часів до середини XVIII ст.: підручник. Київ – Харків – Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 1996. 314 с.
170. Корній Л. Історія української музики. Частина третя. XIX ст.: підручник. Київ – Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 2001. 480 с.
171. Корчевський Д. Парадигмальний підхід до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 60–67.
172. Костюк А. Г. О теории музыкального восприятия. *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования*: сборник статей. Киев, 1986. С. 7–17.
173. Кошиць О. Про українську пісню й музику: репринтне видання. Київ: Музична Україна, 1993. 48 с.
174. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка: Полтава: Техсервіс, 2006. 420 с.

175. Краснов Е. В. Эмоциональный интеллект в личностной регуляции принятия решений: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности». Москва, 2018. 180 с.
176. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції. Київ: Книга, 2005. 528 с.
177. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2008. 424 с.
178. Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Дзеркало тижня*. 2005. № 31. URL: https://dt.ua/SCIENCE/filosofiya_lyudinotsentrizmu_yak_teoretichna_skladova_natsionalnoyi_ideyi (дата звернення: 24.08.2019).
179. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ Століття. *Освіта України*. 2002. 28 грудня.
180. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 160 с.
181. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв.: учеб. пособ. Санкт-Петербург: «Лань», 2006. 432 с.
182. Кузнецова К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика». Саратов, 2012. 25 с.
183. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: ГГУ, 1076. 57 с.
184. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
185. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.
186. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.

187. Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. С. 417–426.
188. Куценко Я. М. Емоційний інтелект як чинник психологічної готовності до соціономічних професій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2014. 20 с.
189. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта / пер. с англ. Л.М. Щукин; Москва: ООО «Попурри», 2009. 312 с.
190. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості: навч. посіб. для пед. ін-тів та системи підвищення кваліф. вчителів. Суми: ВВП «Мрія» - ЛТД, 1993. 144 с.
191. Ларина А. Т. Роль эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания педагогов. *Международный научно-исследовательский журнал*. № 10 (52). Часть 4. Октябрь. С. 121–122.
192. Латинско-русский словарь. Около 50000 слов. 2-е изд., перер. и доп. Москва: Русский язык, 1976. 1096 с.
193. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
194. Левчук Л. Т., Кучерюк Д. Ю., Панченко В. І. Естетика: підручник. Київ: Вища школа, 1997. 399 с.
195. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: Вид-во О.Гаркуші, 2011. 78 с.
196. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
197. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
198. Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки. *Современная педагогика*. 1985. № 3. С. 52–57.
199. Лернер И., Скаткин М. О методах обучения. *Советская педагогика*. 1965. № 3. С.115–128.
200. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 23–28.

201. Лобова О. В. Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 2. С.247–258.
202. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
203. Луговий В. І. Компетентності і компетенції: понятійно-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. Вип. 3. С.8–14.
204. Луговий В. І. Освіта як предмет системного дослідження. *Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. заклад.* / укл. Огнев'юк В. О, Сисоєва С. О. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. С.102–104.
205. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике. *Педагогика*. 2005. № 8. С. 16–26.
206. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
207. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям* / отв. ред.: Д. Люсин, Д. Ушаков. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
208. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования* / ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва, 2004. С. 29– 36.
209. Лященко І. С. Взаємодія масової та елітарної культури в музичній освіті. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія* / за ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг, 2018. С. 30–51.
210. Майер Г. Психология эмоционального мышления. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. Москва, 1981. С. 123–129.
211. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки: учеб. пособ. по специальности 030700 «Музыкальное образование». Москва: МГУКИ, 2005. 68 с.

212. Манойлова М. А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта МЭИ. *Сеть творческих учителей*. URL: <http://www.it-n.ru/communities> (дата звернення: 11.10.2019).
213. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с.
214. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ. 2004. 60 с.
215. Манянина Т. В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности». Барнаул, 2010. 22 с.
216. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва: ИЦ «Академия», 2004. 256 с.
217. Маретт Р. Р. Формула табу-мана как минимум определения религии. *Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология*. Москва, 1998. С. 99–108.
218. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: науч. обоснование и проблемы педагогики. Киев: Муз.Україна, 1990. 183 с.
219. Марченко А. О. Емоційний інтелект як чинник ефективності управлінської професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.06 – «Юридична психологія». Харків, 2014. 20 с.
220. Масол Л. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/1/visnuk_3.pdf (дата звернення: 04.10.2019).
221. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків: Веста; Ранок, 2006. 256 с.
222. Матвеева О. О. Діагностика компетенцій у мистецькій освіті: зарубіжний та український досвід / *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал* / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: Олексюк О. М. (голов.

- ред.), Хоружа Л. Л. (заст. гол. ред.), Бондаренко Л. А. (відп. секр.), Кевішас І. та ін. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. № 2. 178 с. С. 98–105.
223. Матвеева О. О. Синергія кваліметрії та педагогічної діагностики у визначенні якості мистецької освіти / Традиційна культура в умовах глобалізації: синергія традиції та інновації: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. Харків (21-22 червня 2019 р.) С. 185–187. Режим доступу: <https://www.science-community.org/uk/node/201748>
224. Матвеева О. О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2016. 577 с.
225. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
226. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: исследование. Москва: Издательское объединение «Композитор», 1993. 262 с.
227. Медушевский В. В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. Москва: 1983. 46 с.
228. Международное Сообщество Эмоционального Интеллекта URL: <http://eqinstitut.com/isei/> (дата звернення: 12.03.2018).
229. Международный институт развития Эмоционального интеллекта URL: <http://eqinstitut.com/pro-mirei/> (дата звернення: 12.03.2018).
230. Международный Центр «Креативные технологии консалтинга» URL: <https://mc-ktk.ru/> (дата звернення: 12.03.2018).
231. Мельник О. В. Професійна підготовка викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2017. 22 с.
232. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонда. *Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества* / сост. О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. С.43–44.
233. Методика: мотивация профессиональной деятельности К.Замфир (модификация А. А. Реана) URL: <https://sites.google.com/site/test300m/mpdz>

(дата звернення 05.10.2018).

234. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта. *Психология метакогнитивных процессов личности* / А. Карпов, И. Скитяева. Москва: Изд-во «Институт психологи РАН». 2005. 352 с.
235. Методичні рекомендації щодо організації та проведення літньої педагогічної практики студентів III курсу в дитяч. оздоровч. закладах / уклад. Н. І. Волкова, Н. І. Зеленкова, А. К. Зичков, С. М. Щербина. Кривий Ріг: Вид-во КДПУ, 2017. 148 с.
236. Методичні рекомендації щодо організації та проведення психолого-педагогічної практики студентів II курсу / уклад.: З. В. Друзь, І. Є. Макаренко; за ред. д-ра пед. наук. доц. Т. О. Дороніної. Кривий Ріг, 2014. 19 с.
237. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогическая психология». Курск, 2011. 25 с.
238. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості». Харків, 2011. 20 с.
239. Микешина Л. А. Философия науки: современная эпистемология. *Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования*. Москва: Прогресс –Традиция, 2005. 464 с.
240. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька та ін.; за заг. ред. О. В. Михайліченка; ред. Г. Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. 255 с.
241. Мистическое богословие. Киев: Издательство «Путь к истине», 1991. 399 с.
242. Митина Л. И., Асмековец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя. Москва: Флинта, 2001. 192 с.
243. Мірчук І. Світогляд українського народу. Спроба характеристики. *Генеза*. 1994. № 87. С. 87–96.
244. Мірчук І. Г. Г. Сковорода. Замітки до історії української культури. Прага: Укр. істор.- філософ. тов., 1925. 27 с.

245. Мозгальова Н. Основні напрями модернізації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2014. Вип.16 (21). С. 99–104.
246. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., допов. Київ: КДНК, 2001. 608 с.
247. Мотивационная теория эмоций. *Психология эмоций. Тексты* / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 288 с.
248. Музична культура особистості і проблеми її формування: зб. наук. та наук.-метод. праць / за ред. Л. М. Ракітянської. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 116 с.
249. Музичне мистецтво. 1-4 класи: базова навчальна програма / творчий колектив під керівництвом Л. О. Хлебнікової. URL: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/08_muz_mustectv.pdf (дата звернення: 13.01.2020).
250. Музичне мистецтво. 5-8 класи: навчальна програма / уклад. Б. М. Фільц, І. М. Белова, Г. Б. Букреева, М. С. Демчишин, Л. М. Масол та ін. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи*. Київ: ВТФ «Перун», 2005. С. 3–59.
251. Музично-педагогічний професіоналізм вчителя мистецтва: історія, методологія, освітня практика: монографія / авт. кол. заг. ред. Н. А. Сегеда. Мелітополь: Вид-во Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2016. 180 с.
252. Музыкальное образование в школе: учеб. пособ. для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; под ред. Л. В. Школяр. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 232 с.
253. Надолинская Т. В. Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании: учеб.-метод. пособие. Ростов на Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. 124 с.
254. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту

- психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 147–155.
255. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf (дата звернення: 07.05.2019).
256. Нгуен Минь Ань. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: автореф. автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 10.00.07 «Педагогическая психология». Воронеж, 2008. 22 с.
257. Невойт Н. М. Эмоциональный интеллект и верификация признаков обмана. URL: http://www.lieexpert.at.ua/news/n_m_nevojt_ehmocionalnyj_intellekt_i_verifikacija_priznakov_obmana/2012-05-16-35 (дата звернення: 05.05.2019).
258. Неволіна В. В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов медицинского вуза. *Дискуссия. Журнал научных публикаций*. 2015. № 5 (57). С. 139–143.
259. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
260. Некрасов В. П. Всегда в хорошем настроении: методы психорегуляции. Москва, 1986. 32 с.
261. Неменский Б. М., Полякова И. Б., Сапожникова Т. Б. Материалы курса «Особенности обучения школьников по программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд»: лекции 1–4. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 124 с.
262. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы. *Новое педагогическое мышление* / под. ред. А. В. Петровского. Москва, 1989. С. 103–133.
263. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2001. Т. 2 С. 35–41.
264. Ніколаї Г. Ю. Теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Польщі в історичній ретроспективі. *Актуальні питання освіти та виховання*. 2018. Вип. 2 С. 18–34.

265. Нова українська школа / Міністерство освіти і науки України. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola/> (дата звернення: 10.10.2019).
266. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2017. 206 с.
267. Новиков А. В. От позитивизма к интуитивизму. Критические очерки буржуазной эстетики. Москва : Искусство, 1976. 256 с.
268. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва: Синтег, 2007. 668 с.
269. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 159 с.
270. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.
271. Носенко Е. Л. Робоча програма з вибіркової дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» для студентів за напрямом підготовки 6.030102 «Психологія». ДНУ ім. Олесь Гончара. Дніпропетровськ, 2014. 15 с. URL: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/tei.pdf> (дата звернення: 26.11.2019).
272. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту». Дніпропетровськ, 2014. 73 с.
273. Образование в 21 веке – как это будет происходить. URL:https://1roditeli.ru/parent-online-meeting/?ELEMENT_ID=4836 (дата звернення: 26.05.2019).
274. Овсянников М. Ф. Эстетика в прошлом, настоящем и будущем. Из истории эстетической мысли. Москва: Просвещение, 1988. 191 с.
275. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2014. 400 с.
276. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 –

«Теорія і методика професійної освіти» / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2016. 38 с.

277. Огієнко І. (митр. Іларіон). Історія української культури: коротка історія культурного життя українського народу. Київ: Абрис, 1991. 242 с.
278. Огнев'юк В. О. Інтеграційні горизонти української освіти: відкритість системи й пріоритет національних інтересів. *Освітологія: хрестоматія: навч. посібник для студент. вищ. навч. закладів* / уклад: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ, 2013. С. 43–45.
279. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
280. Огнев'юк В. О. Шкільна освіта у контексті семи еволюційних поступів. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 2. С. 1–5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2011_2_3 (дата звернення: 11.10.2018).
281. Олексюк О. М. Антропологічний поворот в мистецькій педагогіці – «золотий» перетин століть. *Освітологія: українсько-польський науковий журнал* / за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ-Варшава, 2016. № 5. С. 152–156.
282. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах: навч. посібник. Київ: ДАККіМ, 2004. 135 с.
283. Олексюк О. М. Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: наук. журнал / Київський ун-т ім. Б. Грінченка; ред. кол.: О. М. Олексюк (наук. ред.), Л. Л. Хоружа (заст. наук. ред.), Л. А. Бондаренко (відп. секр.), І. Кевішас та ін.* Київ, 2017. №2. С. 3–7.
284. Олексюк О. М. Моделі змісту вищої мистецької освіти в контексті сучасних парадигмальних підходів. *Вища освіта України*. 2011. № 4. С. 36–40.
285. Олексюк О. М. Модернізація вищої мистецької освіти як духовно-світоглядна проблема. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія* / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ, 2013. С. 343–347.

286. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ: КНУКІМ, 2006. 188 с.
287. Олексюк О. М. Педагогічний наратив у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки* / Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка; ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький, 2018. Вип. 163. С. 12–15.
288. Олексюк О. М. Узагальнення інтонації як механізм осягнення смислу естетичних категорій: педагогічний аспект проблеми. *Наукові записки* / Ред.кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Випуск 139. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченк. 2015. С.3–6.
289. Олексюк О. М. Феноменологічний діалог/полілог в організації навчальної діяльності магістрів музичного мистецтва. *Наукові записки* / Ред. колег.: В.Ф.Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 152. *Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2017. С. 25–27.
290. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – «Вікова та педагогічна психологія» / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 22 с.
291. Орел Е.А. Опыт разработки теста эмоционального интеллекта ЭМІQ. *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям*: под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва, 2009. С. 297–307.
292. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.
293. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
294. Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.Середня освіта

- (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, кваліфікація: Бакалавр освіти (за предметною спеціальністю «Музичне мистецтво»), Вчитель музичного мистецтва. Кам'янець-Подільський, 2018. 20 с.
295. Освітньо-професійна програма середньої освіти (Музичне мистецтво) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014. Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, кваліфікація: Бакалавр середньої освіти (Музичне мистецтво), Вчитель музичного мистецтва, вчитель художньої культури. Вінниця, 2018. С. 25–28.
296. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво) за першим (бакалаврським) рівнем галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014. Середня освіта (Музичне мистецтво), спеціалізація 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво), кваліфікація: Вчитель музичного мистецтва, Музичний керівник дошкільного закладу, Викладач музичного інструменту, методики музичного навчання. Івано-Франківськ, 2016. 13 с.
297. Освітньо-професійна програма середньої освіти (Музичне мистецтво) першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, кваліфікація: Бакалавр освіти. Вчитель музичного мистецтва. Тернопіль, 18 с.
298. Освітньо-професійна програма здобувачів другого рівня вищої освіти ступеня – магістр спеціальності 014. Середня освіта (Музичне мистецтво та Художня культура) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка (предметна спеціальність Музичне мистецтво; спеціалізації: інструментальна підготовка, диригентсько-хорова підготовка, вокальна підготовка, інклюз. освіта). Бердянськ, 2018. 6 с.
299. Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти (магістр) за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. Галузі знань 01 Освіта. Кваліфікація: Вчитель музичного мистецтва, художньої культури етики та естетики. Магістр освіти. Умань. 2017. 10 с.
300. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти. Галузі знань 01 Освіта 014 Середня освіта «Музичне мистецтво». Кривий Ріг, 2018. 24 с.

301. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
302. Особистісний опитувальник Айзенка URL : <http://studentam.net.ua/content/view/10951/86/> (дата звернення: 05.10.2018).
303. Оськин В. На порозі емоціональної революції. *Управление персоналом*. 2004. № 6. С. 49–53.
304. Отич О. М. Концепт «кордоцентризм» у контексті цінностей особистості. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В. Винниченка, 2018. Вип. 172. С. 57–62.
305. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2008. 455 с.
306. Павлишин С. Музика двадцятого століття: навчальний посібник. Львів: БАК, 2005. 232 с.
307. Павлюченко П. Пісні з репертуару Явдохи Зуїхи у контексті проблеми кордоцентризму. *«Young Scientist»*. Лютий 2018. № 2 (54). С. 543–546. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/126.pdf> (дата звернення: 19.10.2018).
308. Падалка Г. М. Інноваційні процеси в мистецькій освіті: психолого-педагогічні чинники. *Наукові записки* / ред.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 163. Серія: педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 28–31.
309. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Матеріали XI Міжнародної наук.-практич. конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 26-27 квітня 2007 р.). Київ, 2007. Вип. 4 (9). С. 7–11.
310. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2010. 274 с.

311. Пакулина С. А., Овчинников М. В. Мотивация учения студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование*. 2010. Том 2, № 1. https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n1/26655.shtml (дата звернення: 08. 07. 2018).
312. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов. *Психологические исследования: Электронный научный журнал*. 2011. № 4(18) <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n4-18/522-pankova18.html> (дата звернення: 05.11.2018).
313. Панкова Т. А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология». Москва, 2011. 31 с.
314. Панченков А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посібник. Київ: А. П. Н. 2003. 72 с.
315. Параскевова К. Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості». Харків, 2015. 17 с.
316. Парфентьева И. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки* : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. 2-е вид., доповн. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 285–291.
317. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. Київ: Вища школа, 1985. 295 с.
318. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ: Знання, 2007. 495 с.
319. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-є вид., допов. і перероб. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
320. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа. 2006. 606 с.
321. Периодизация музыкальной культуры — Викиверситет

http://ru.wikiversity.org/wiki/Периодизация_музыкальной_культуры (дата звернення: 26.10.2018).

322. Петрова Н. М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. 2015. № 2. С. 27–31.
323. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.19.00.03 Ярославль, 2007. 27 с.
324. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособ. для студ. Москва: Владос, 1997. 384 с.
325. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2011. 176 с.
326. Петрушин В. И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий. *Музыкальное искусство и образование*. 2016. № 2. С. 68–82.
327. Пиз А. Язык телодвижений. Санкт-Петербург: Изд. дом Гуттенберг, 2000. 182 с.
328. Пинтосевич И. Будь эффективным! «Эффективность от А до Я» / ред. Л.Ошеверова. Москва: Эксмо-Пресс, 2014. 208 с.
329. Писарева О. Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций. *Философия и социальные науки*: научный журнал. 2011. №2. С.64–69.
330. Піхтар О.А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Педагогіка. 2014. Т. 246. Вип. 234. С. 104–108.
331. Пляченко Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. URL:

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf (дата звернення: 15.01.2020).

332. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Загальна теорія музики: підручник. Київ: Вища школа, 2004. 303 с.
333. Положення про кваліфікаційні роботи на КПКВ у педагогічному інституті зі спеціальності «Музика» та методичні рекомендації до їх виконання / упоряд. Л. М. Ракітянська. Кривий Ріг, 2012. 26 с.
334. Положення про практичну підготовку здобувачів вищої освіти в Криворізькому державному педагогічному університеті. URL: <https://kdpu.edu.ua> (дата звернення: 11.01.2020).
335. Полянова Л. М. Использование моделей эмоционального интеллекта в оценке управленческой деятельности. *Вестник РУДН, серия Социология*. 2014. № 2. С. 161–172.
336. Полянова Л. М. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителя на сформированность управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: спец. 22.00.08 «Социология управления». Москва, 2015. 25 с.
337. Пономарьова О. Філософські аспекти проблеми підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін. Умань, 2013. Вип. 8. Ч. 1. С. 309–316.
338. Попович Н. М. Теорія і методика формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 40 с.
339. Почтарева Е. Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. Вып. 2 (11). С. 75–81.
340. Приватна школа повного дня Brobots. URL: <https://www.school.brobots.org.ua/>

(дата звернення: 10.01.2020).

341. Приватна школа для амбітних підлітків / Київський лицей бізнесу URL: <https://klb.education/> (дата звернення: 03.01.2020).
342. Причепій Є. М., Черній А. М., Чекаль Л. А. Філософія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академія, 2005. 592 с.
343. Проблеми музичної освіти учнів загальноосвітньої школи: історія, теорія, методика: зб. наук. та метод. праць / за ред. Р. О. Любар, Л. М. Ракітянської. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 128 с.
344. Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00 02 – «Теорія та методика музичного навчання» / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 42 с.
345. Програма підвищення кваліфікації «Емоціональний інтелект – основа лідерства». ФГБОУ ВПО «Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина». Центр підвищення кваліфікації. Москва. 2015. 11 с.
346. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: наказ № 600 Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 року. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/ (дата звернення: 13.11.2019).
347. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ № 776 Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 15.11.2019).
348. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Каб. Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 23.11.2019).
349. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ № 727

Міністерства освіти та науки України від 24. 05. 2019 року. URL :

http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6466/ (дата звернення: 22.11.2019).

350. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
351. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под. науч. ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.
352. Проців Л. Й. Музична педагогіка в Україні: зустрічі в історії. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*: науковий журнал / Київський ун-т ім. Б. Грінченка; ред. кол.: О. М. Олексюк (наук. ред.), Л. Л. Хоружа (заст. наук. ред.), Л. А. Бондаренко (відп. секр.), І. Кевішас та ін. Київ, 2017. № 2. С. 73–78.
353. Радугин А. А. Философия: курс лекций. Москва: Центр, 2000. 272 с.
354. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: диссертация в форме научного доклада д-ра пед. наук. Москва, 1993. 70 с.
355. Ракітянська Л. М. Аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічний часопис Волині*: науковий журнал. Східноєвропейський національний університет ім. Л. Українки. Луцьк, 2019. № 2 (13). С. 39–47.
356. Ракітянська Л. М. Виховання естетичних емоцій молодших школярів на уроках музики. *Культура – Мистецтво – Освіта*: наук.-метод. зб. / редкол.: В. В. Белікова. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. С. 87–96.
357. Ракітянська Л. М. Виховання музичної культури учнів у контексті гуманістичної педагогіки. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць: спец. випуск № 18: мистецько-педагогічна освіта / за ред. В. К. Буряка. Ч. 2. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. С. 57–72.
358. Ракітянська Л. М. Вікові особливості учнів молодшого шкільного віку та їх урахування в навчально-виховному процесі. *Проблеми музичної освіти учнівської та студентської молоді: історія, теорія, методика*: зб. наук. та наук.-метод. праць / за ред. Р. О. Любар. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. С.112–120.

359. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. Вип. 66. С. 170–174.
360. Ракітянська Л. М. Деякі аспекти проблеми формування духовної культури вчителя-музиканта. *Питання формування художньої культури учнівської молоді засобами мистецтва*: зб. наук. праць / за ред. А. М. Шульженка. Кривий Ріг, 1998. С. 54–59.
361. Ракітянська Л. М. До питання про принципи організації індивідуального навчання в системі підготовки вчителя-музиканта. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наукових праць / Криворізький державний педагогічний університет; за ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг, 2004. Вип. 8. С. 93–99.
362. Ракітянська Л. М. Досвід європейських країн з впровадження програми SEL у практику початкової школи. *Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 листопада 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019.
363. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект в структурі творчого потенціалу вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць / Класичний приватний університет; ред. кол.: А. В. Сущенко (голов. ред.). Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 138–141.
364. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції, 16–17 листопада 2019 р. Київ: НАПН України, 2019. С. 155–160.
365. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект особистості як показник освітніх інноваційних процесів. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна*

освітня діяльність: матеріали Міжнарод. наук. конф. 24–25 травня Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 385–386.

366. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект учителя як критерій його конкурентоспроможності. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез III Міжнарод. наук.-практ. конференції 24–25 жовтня 2019 р. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. С. 404–406.
367. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. (Серія: Педагогічні науки) / Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів, 2019. Вип. 1 (157). С. 162–165.
368. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як показник конкурентоздатності майбутнього фахівця. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології*: зб. тез Міжнарод. наук.-практич. конференції 10-11 травня 2019 р. Харків: «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 81–83.
369. Ракітянська Л. М. Зasadничі принципи музично-сенсорного розвитку молодших школярів у контексті стандартизації змісту початкової освіти. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-техн. конфер. 25-27 травня Кривий Ріг, 2016. С. 51–53.
370. Ракітянская Л. Н. Индивидуально-типологические особенности восприятия музыкальных произведений будущими учителями музыки. *Вопросы формирования эстетического сознания учащейся молодежи*: сб. науч. материалов / под ред. А. Н. Шульженко. Кривой Рог, 1997. С. 184–193.
371. Ракітянська Л. Ідея співвідношення людського розуму і почуттів в контексті українського кордоцентризму: історична ретроспектива. *Освітологія*: укр.-польс. наук. журнал / за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоевої. Київ-Варшава, 2018. № 7. С. 29–37.
372. Ракітянська Л. М. Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів

- музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Кривий Ріг, 2015. 32 с.
373. Ракітянська Л. М. Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Кривий Ріг, 2020. 48 с.
374. Ракітянська Л. М. Історична генеза ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого як пізнавальних здібностей людини. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти*: матеріали V Міжнарод. наук.-практ. конф. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 351–353.
375. Ракітянська Л. М. Історія світового музичного мистецтва в контексті взаємозв'язку емоційного та раціонального. *Освітологія: укр.-польс. наук. журнал / за ред. Світлани Сисоєвої, Тадеуша Левовицького. № 9. Київ, 2020. С.21–28.*
376. Ракітянська Л. М. Коефіцієнт емоційного інтелекту – пріоритет ХХІ століття. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали Міжнарод. наук. конф. 29–30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Частина 1. С. 26–28.*
377. Ракітянська Л. М. Компонентна структура морально-естетичної активності вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / Криворізький державний педагогічний університет; за ред. В. К. Буряка. Спец. вип. № 16 «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології)».* Кривий Ріг, 2006. С. 101–107.
378. Ракітянська Л. М. Концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя. *Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег.: К. М. Байша та ін. Одеса, 2019. Випуск 12. Том 2. С. 161–164.*
379. Ракітянська Л. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Педагогічний процес:*

теорія і практика (Серія: Педагогіка) / голов. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 3-4(66-67). С. 16–23.

380. Ракітянська Л. М. Кордоцентризм національного музичного мистецтва як основа професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: емоційно-інтелектуальний дискурс. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 71: зб. наук. праць / МОН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С. 209–212.
381. Ракітянська Л. М. Методична творчість вчителя-музиканта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / редкол.: Н. В. Гузій [та ін.]*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 24 (34). С. 19–22.
382. Ракітянська Л. М. Методичні матеріали до практичних занять з «Методики музичного виховання» для студентів III курсу. Кривий Ріг: КДПУ, 2017. 33 с.
383. Ракітянська Л. М. Методичні матеріали до самостійної роботи студентів III курсу з «Методики музичного виховання». Кривий Ріг: КДПУ, 2017. 26 с.
384. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В. Методичні матеріали на допомогу вчителю-початківцю (з питань методики викладання музики). Кривий Ріг: КДПУ, 2008. 32 с.
385. Ракітянська Л. М. Методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного відділення факультету мистецтв КДПУ до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання». Кривий Ріг, 2011. 30 с.
386. Ракітянська Л. М., Крилова В. М. Методичні рекомендації для студентів-практикантів (з досвіду роботи вчителя по використанню здоров'язберігаючих освітніх технологій). Кривий Ріг: КДПУ, 2009. 28 с.
387. Ракітянська Л. М. Морально-естетична активність в структурі професійних якостей вчителя-музиканта. *Динаміка наукових досліджень «2004»*: матер. доповідей та виступів III Міжнарод. наук.-практ. конф. 21–30 червня 2004 р.

Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. С. 37–38.

388. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В., Журавель О. В. Музикотерапія як педагогічна технологія. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць: спец. вип. № 26: мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / за ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг: КДПУ, 2009. С. 294 – 300.
389. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В. Музично-виховні традиції та обрядові свята українського народу: навч. посіб. 2- е вид., доп. Кривий Ріг, 2011. 254 с.
390. Ракітянська Л. М. Навчально-методичний комплекс дисциплін шкільного спрямування. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 105 с.
391. Ракітянська Л. М. Науково-теоретичне осмислення феномену емоційного інтелекту як показника якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського Союзу*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю. 24 квітня 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2019 р., доповідь.
392. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / редкол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип.163. С. 124–129.
393. Ракітянська Л. М. Науково-педагогічна думка про морально-естетичне виховання засобами музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. Вип. 37. Кривий Ріг, 2013. С. 379 –382.
394. Ракітянська Л. М. Нормативне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті завдань Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 27. С. 51– 56.
395. Ракітянська Л. М. Обґрунтування структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-

дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег.: К. М. Байша та ін. Одеса, 2019. Вип. 15. Том 2. С. 132–137.

396. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика в початковій школі: методичні рекомендації студентам-практикантам. Кривий Ріг: КПП ДВНЗ «КНУ», 2013. 76 с.
397. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика в основній школі: методичні рекомендації студентам-практикантам зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг, КПП ДВНЗ «КНУ», 2013. 75 с.
398. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика з музичного мистецтва в початковій школі: теоретичний та методичний аспекти: навч.-метод. посіб. для студентів-практикантів зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг: Видавництво ФОП Чернявський, 2018. 348 с.
399. Ракітянська Л. М. Педагогічна сутність поняття «музична культура особистості». *Музична культури особистості і проблеми її формування*: зб. наук. та наук.-метод. праць / за ред. Л. М. Ракітянської. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. С. 5–12.
400. Ракітянська Л. М. Першочерговість завдань музичної освіти учнів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2016. № 2 (53), травень. С. 134–138.
401. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інтелектуального розвитку молодших школярів. *Наукові записки* / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія: Пед. науки. Вип. 176. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 122–126.
402. Ракітянська Л. М. Поліпарадигмальний контекст дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені В. Винниченка; ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул,

- Н. С. Савченко та ін. Кропивницький, 2019. Вип. 182. С. 116–121.
403. Ракітянська Л. М. Положення про кваліфікаційні роботи на КПКВ у педагогічному інституті зі спеціальності «Музика» та методичні рекомендації до їх виконання. Кривий Ріг, 2012. 26 с.
404. Ракітянська Л. М. Понятійно-термінологічний словник-довідник з курсу «Методика музичного виховання». Кривий Ріг, 2010. 156 с.
405. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В. Предметно-інтегрований напрям професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: матер. IV-ї Міжнарод. наук.-практ. конф. 15 червня 2018 р. Конін –Ужгород –Доргобич: Посвіт, 2018. С. 226–228.
406. Ракітянська Л. М. Принципи організації навчально-виховного процесу в класі основного музичного інструменту: матер. Всеукр. конф. 8–10 квітня 1998 р. Дніпропетровськ, 1998 р. С. 35–38.
407. Ракітянська Л. М. Пріоритетність завдань шкільної музичної освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / редкол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 143. С. 75–79.
408. Ракітянська Л. М. Проблема єдності раціонального та чуттєвого у розвитку пізнавальних здібностей. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки) / гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Едельвейс», 2019. № 1. С. 23–29.
409. Ракітянська Л. М. Проблема морально-естетичного розвитку особистості в дослідженнях українських вчених. *Питання підвищення якості підготовки вчителів музики в умовах відродження національної школи*: зб. наук. праць / упоряд. В. В. Белікова. Дніпропетровськ: Пороги, 1993. С. 3–10.
410. Ракітянська Л. М. Професійно-педагогічна орієнтація виконавської підготовки майбутнього вчителя-музиканта. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / Криворізький держ. пед. університет; за ред. З. П. Бакум. Кривий Ріг, 2013. Вип. 38. С. 86–90.

411. Ракітянська Л. М. Ретроспективний погляд на феномен емоційного інтелекту. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: зб. наук. робіт учасників Міжнарод. наук.-практич. конференції 17-18 травня 2019 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 50–54.
412. Ракітянська Л. М. Самовиховання професійних якостей вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: методичні рекомендації для студентів музично-педагогічних факультетів. Кривий Ріг, 1996. 32 с.
413. Ракітянська Л. М., Лященко І. С. Систематизація навчального матеріалу уроків музичного мистецтва у 7 класі: метод. рекомендації для студентів спец. «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з підготовки до ДЕК та студентів-практикантів основної школи. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2016. 104 с.
414. Ракітянська Л. М. Системний підхід як методологічна основа дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя. Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2019. С. 28–30.
415. Ракітянська Л. М. Системний підхід як науково-методологічний напрям розвитку професійної музичної освіти. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси*: монографія / за ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг: ФОП Чернявський Д.О., 2018. С. 170–199.
416. Ракітянська Л. М. SEL – інноваційна стратегія сучасної світової освітньої практики. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. 14 листопада 2019 р. Кривий Ріг, 2019. С. 55–59.
417. Ракітянська Л. М. SOFT SKILLS – затребувана навичка XXI століття. *Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції*: матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. 18 листопада 2019 р.

Харків. Харківський національний автомобільно-дорожній університет. Харків, 2019 р. С. 482–484.

418. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки) / голов. ред. С. Сисоєва. Київ, 2018. № 3–4 (56–57). С. 36–42.
419. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка). Київ: ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС» 2018. № 4 (63). С. 35–42.
420. Ракітянська Л. М. Теоретичне обґрунтування феномену морально-естетичної активності вчителя. *Актуальні проблеми духовності: зб. наук. матеріалів* / за ред. Т. А. Хорольської. Київ-Кривий Ріг, 1997. Вип. 2. С. 371–372.
421. Ракітянська Л. М., Фурдак Т. Д. Теоретичне обґрунтування моделі вміння усвідомлено сприймати музичний твір. *Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості: наук. допов. та повідом. Міжнарод. наук.-практ. конф. 14–15 квітня 2006 р.* Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. Вип. 1. С.126–130.
422. Ракітянська Л. М. Теоретичні основи виховання морально-естетичної активності особистості. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць* / редкол.: Н. В. Гузій (від. ред.) та ін. Київ: НПУ, 2001. Вип. 6. С. 56 – 60.
423. Ракітянська Л. М. Теоретичні та практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості: методичні рекомендації для викладачів, студентів спеціальностей: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 024 Хореографія; для вчителів закладів загальної середньої освіти. Кривий Ріг, 2020. 32 с.
424. Ракітянська Л. М. Тестові завдання з курсу «Методика музичного виховання». Кривий Ріг: КДПУ. 2011. 47 с.
425. Ракітянська Л. М. Феномен емоційного інтелекту у дискурсі наукового

- пізнання. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені В. Винниченка; ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький, 2019. Вип. 178. С. 153–157.
426. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва: організаційно-методичні засади. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег. К. М. Байша та ін. Одеса, 2019. Випуск 19. Том 2. С.62–66.
427. Ракітянська Л. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: результати констатувального експерименту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки) / голов. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 4 (61). С. 42–46.
428. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика: монографія. Кривий Ріг: Вид-во ФОП Чернявський Д. О., 2020. 487 с.
429. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 68. Т.2. С. 141–145.*
430. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту особистості як ознака інноваційних тенденцій в освіті. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. 3–4 травня 2019 р. Київ. Таврійський нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Київ, 2019. С. 89–92.*
431. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В. Формування емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва – пріоритетне завдання шкільної музичної освіти. *Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки:*

- проблеми і перспективи*: матеріали допов. та виступ. Всеукр. наук.-практ. конф. 22–23 жовтня 2015 р. Кривий Ріг, 2015. С. 63–64.
432. Ракітянська Л. М. Хрестоматія з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 120 с.
433. Ракітянська Л. М., Пономаренко Т. В. Хрестоматія з пісенного репертуару за шкільною програмою «Музика» О. Лобової для загальноосвітньої школи (початкові класи). Кривий Ріг: КДПУ, 2011. 142 с.
434. Ракітянська Л. М. Шляхи впровадження нових підходів у практику інструментальної підготовки вчителів музики. *Новітні дидактичні технології та їх використання в музично-педагогічній практиці*: матер. доповід. та виступів Міжвузів. наук.-практ. конф. 29 березня 2002 р. Кривий Ріг, 2002. С.149–154.
435. Растригіна А. М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2014. Вип. 133. С. 57–64.
436. Растригіна А. М. Інтеграція цифрових технологій у мистецький освітній простір ВНЗ. *Наукові записки*. Вип. 163. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С.32–38.
437. Реброва О. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис.. доктора пед.наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2013. 595 с.
438. Рева В. П. Интонационное погружение как индивидуальная слушательская стратегия эстетического восприятия музыки. *Музыкальное искусство и образование*. 2014. № 2. С. 26–40.
439. Рева В. П. Музыкальное восприятие как самопознание личности. *Музыкальное искусство и образование*. 2013. № 1. С. 64–70.
440. Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. *Психология: журнал Высшей школы экономики*. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

441. Робоча програма з виробничої педагогічної практики у школі для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво, спеціальності 7.02020401, 8.020200401 Музичне мистецтво / розробники: Л. М. Ракітянська, С. М. Щербина, А. М. Король, О.А.Ткаченко. Кривий Ріг. 2015. 38 с.
442. Робоча програма з виробничої педагогічної практики у школі для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня – «спеціаліст», ступені вищої освіти «магістр») спеціальності 7.02020401, 8.02020401 Музичне мистецтво (за видами)* / розробники Л. М. Ракітянська, С. М. Щербина, А. М. Король, О.А.Ткаченко. Кривий Ріг. 2015. 42 с.
443. Рогалева Л. Н. Рабочая программа модуля «Психология эмоционального интеллекта в спорте». URL: <https://programs.edu.urfu.ru/media/rpm/00027102.pdf>(дата звернення: 10.10.2019).
444. Романова В. С. Емоційний інтелект як чинник групової динаміки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». Київ, 2012. 18 с.
445. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.). *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / О. П. Рудницька та ін.; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 209–242.
446. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
447. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с.
448. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: підручник. Київ: Академвидав, 2009. 384 с.
449. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
450. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник.

Київ, 2002. 270 с.

451. Рыбакова Н. А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки. *Психология и психотехника*. 2015. № 2 (77). С. 150–158.
452. Савенков А. И., Нарикбаева Л. М. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. *Одаренный ребенок*. 2007. №6. С. 22–36.
453. Савотина Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. *Педагогика*. 2012. № 10. С. 3–11.
454. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей НУШ. URL:<http://lib.iitta.gov.ua/714505/1/%/>(дата звернення: 10.10.2019).
455. Самодрин А. П. Освіта: педагогічна дія на випередження (до 152-річчя від народження В. І. Вернадського). *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 2 (151). С. 3–6.
456. Сбітнєва Л. М. Тенденції розвитку музичної освіти в Україні на початку ХХІ століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 5 (74). С. 192–200.
457. Сегеда Н. Теоретичні імперативи постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва. *Педагогічні науки та освіта: збірник наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. V11. Запоріжжя: КЗ «ЗОІППО» ЗОР, 2010. С. 234–241.
458. Сегеда Н. Якість фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтва у вимірі цивілізаційних викликів до інституту вітчизняної вищої освіти. *Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / укладач: доктор пед. наук, проф. А. В. Козир*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 16–19.
459. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь. ООО «Альпина Паблицер», 2018. 338 с.
460. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. 2014. Т. 1. Додаток 2. С. 77–81.

461. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посібник. Київ: Видав.-поліграф. центр «Київський університет». 2001. Ч.1. 217 с.
462. Сергиенко Е.А. Программа социально-эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста URL: <http://new.groteck.ru/images/catalog/52120/3334bac0978338e576e8645a891d0d05.pdf> / (дата звернення: 12.03.2018).
463. Сергиенко Е.А. Социально-эмоциональное развитие: как научиться понимать людей URL: <https://postnauka.ru/talks/76343> (дата звернення: 25. 09. 2019).
464. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Киселева Т. С. Создание и психометрическая проверка методики измерения эмоционального интеллекта (ТЭИ). Казанский педагогический журнал. 2017. № 3. С.1–6.
465. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» MSCEIT V. 2.0): Руководство. Москва: Изд-во «Институт психологи РАН», 2010. 176 с.
466. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Киселева Т. С. Тестовая методика ТЭИ для измерения эмоционального интеллекта. URL: <http://testei.ru/articles/obrazovanie/testovaya-metodika-tei-dlya-izmereniya-emotsionalnogo-intellekta/> (дата звернення 25.02019).
467. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V. 2 0): русскоязычная адаптация. *Социальный и экономический интеллект: от процессов к измерениям* / ред. Д. В. Люсина, Д.В.Ушакова. Москва: Изд-во «Институт психологи РАН», 2009. С. 308–331.
468. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 240 с.
469. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. 350 с.
470. Сисоєва С. О. Міждисциплінарні дослідження в галузі педагогіки: освітологічний контекст. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики* (до 25-річчя НАПН України): збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 23–27.

471. Сисоєва С. О. Міждисциплінарні педагогічні дослідження в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 26–30.
472. Сисоєва С. О. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С.44–55.
473. Сисоєва С. О. Освітологічний контекст освітніх реформ. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ, 2013. С. 133–151.
474. Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2011. Т. 153. Вип. 141. С. 5–11.
475. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
476. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 368 с.
477. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
478. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посіб. Київ – Маріуполь, 2016. 338 с.
479. Сковорода Г. Наркісс. Разглагол о том: узнай себе. *Повне зібрання творів*: у 2 т. Київ, 1973. Т. 1. С. 154–193.
480. Сковорода Г. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1973. Т. 1. 511 с.
481. Сковорода Г. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1973. Т. 2. 486 с.
482. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. Москва: Музыка, 1973. 447 с.
483. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія : підручник. Київ: Каравела, 2011. 464 с.
484. Смирнова Т. А. Сучасні аспекти методології мистецької освіти

URL:<http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18295-suchasni-aspekti-metodologi%25D1%2597-mistecko%25D1%2597-osviti.html> (дата звернення: 11.02.2018).

485. Сокирко А. Н. Кордоцентризм як ментальна детермінанта української філософської думки доби романтизму. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія»*. Черкаси, 2010. Вип. 190. С. 69–74.
486. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. Маріуполь: ПАТ-ПРЕС. 2008. 400 с.
487. Солодкова Т. И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности». Иркутск, 2011. 160 с.
488. Сотська Г. І. Пріоритети розвитку мистецько-педагогічної освіти України. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів XIV Міжнар.педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / голов. ред. Г. І. Сотська. Вип. 8(12). Київ: Талком, 2017. С. 49–51.
489. Соціологічна енциклопедія / уклад. О. Яременко та ін. Київ: АКАДЕМВИДАВ, 2008. 455 с.
490. Спиркин А. Г. Философия: учебник. Москва: Гардарики, 2006. 736 с.
491. Старокошко О. М. Траєкторія компетентнісної парадигми в освітньому просторі України. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 11. С.114 – 120.
492. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. Москва: Политиздат, 1985. 415 с.
493. Стратан-Артишкова Т. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Вип. 139. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. С.112 –116.
494. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному

- університеті: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конф. з міжнар. участю. Київ, 2–3 березня 2016 р. Київ: КНЕУ, 2016. С.91–93.
495. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособ. Киев: МАУП, 2003. 368 с.
496. Сухомлинский В. А. О воспитании. Москва: Полииздат, 1973. 272 с.
497. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Київ: Рідна школа, 1976. Т.4. С.396–626.
498. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. Школа, 1972. 244 с.
499. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Київ: Рідна школа, 1976. Т.2. С.419–637.
500. Сухомлинський В. О. Як любити дітей. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Київ: Рідна школа, 1976. Т.5. С.292–308.
501. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. д-ра філологічних наук, професора В. В. Дубічинського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2007. 832 с.
502. Сычев О. А. Психология оптимизма: учебно-метод. пособие к спецкурсу. Бийский пед.гос. ун-т им. В. М. Шукшина, 2008. 69 с.
503. Тайлор Э. Б. Первобытная культура. Москва: Политиздат, 1989. 573 с.
504. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва: АCADEMIA, 2003. 288 с.
505. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. 1985. 328 с.
506. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р.Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.; за наук. ред. Є.Р. Чернишовой; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
507. Тест на оптимизм Е. С. Чанга ELOT. *Психология оптимизма*: учебно-метод. пособие к спецкурсу. Бийский пед.ун-т им. В. М. Шукшина, 2008. С.58–60.
508. Тест на эмоциональный интеллект М. Холла URL: <https://psycabi.net/testy/21-emotsionalnyj-intellekt-eq> (дата звернення: 05.10.2018).

509. Типова освітня програма початкової освіти під керівництвом Р. Б. Шияна. Цикл 1 (1-2 класи) [URL:https://nus.org.ua/news/opublikuvaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/](https://nus.org.ua/news/opublikuvaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/) (дата звернення: 02.11.2019).
510. Титовец Т. Е. Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования. *Интеграция образования: науч.-метод. журнал*. 2008. № 2 (51). С. 31–36.
511. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. URL: dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/201/1/Ткаченко%20М.О.%20.pdf (дата звернення: 12.10.2019).
512. Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
513. Торопова А. В. Психология музыкального образования и развитие личности (методологический аспект). *Вестник МГУКИ*. 2008. № 5. С. 200–204.
514. Турчин Т. Початкова музична освіта: проблеми модернізації: монографія. Чернігів: ПАТ Десна, 2013. 368 с.
515. Турчин Т. М. Теоретико-методичні засади модернізації початкової музичної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 48 с.
516. Тушева В. В. Культурологічна парадигма в умовах модернізації мистецької освіти: концептуальні ідеї та методологічні орієнтири. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / редкол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип.163. С. 39–43.
517. Тушева В. Пошук методологічних орієнтирів у гуманітарному дослідженні в контексті мистецької педагогіки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: наук. журнал / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: Олексюк О. М. (голов. ред.), Хоружа Л. Л. (заст. голов. ред.), Бондаренко Л. А. (відп. секр.), Кевішас І. та ін.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. № 4. С. 29–36.

518. Тушева В. В. Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... доктор. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2016. 45 с.
519. Уемов А. И. Системные аспекты философского знания. Одесса: Негоциант, 2000. 160 с.
520. Усатенко Т., Усатенко Г. Концепт «кордоцентризм» у контексті цінностей особистості. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 4. С. 28–40.
521. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навч.-метод. посібник / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передмова і післямова О. М. Отич. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2013. 340 с.
522. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 264 с.
523. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.
524. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы. *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 11–30.
525. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования*. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
526. Федорчук Л. Український фольклор як фактор національного самовиразу Григорія Сковороди : автореф. дис. ... канд. філологічних наук / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. URL: https://www.medievist.org.ua/2013/08/blog-post_28.html (дата звернення: 15.01.2020).
527. Філіпова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2007. Вип. 4. С.68–79.

528. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України. Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
529. Філософський словник соціальних термінів. 3-тє вид., допов. Харків: Р. И. Ф., 2005. 672 с.
530. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.
531. Фоменко К. І. Психологія успіху: навч.-метод. посібник. Харків, 2015. 229 с.
532. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания. *Педагогика*. 2001. № 9. С. 12.
533. Фортова А. И. О диалектическом единстве нравственного и эстетического. Киев: Вища школа, 1985. 151 с.
534. Фрагменты ранних греческих философов / сост. А. В. Лебедев. Москва: Наука, 1989. Ч. 1. 576 с.
535. Фрейд З. Недовольство культурой. Москва, 1930. 127 с.
536. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетенции и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. *Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
537. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
538. Фурман В. В. Робоча навчальна програма дисципліни «Психологія емоційного інтелекту» для студентів спеціальності 053 «Психологія» денної форми навчання. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2017. 15 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22454/1/V_Furman_PEI_KZVPP_IL.pdf (дата звернення: 02.11.2019).
539. Харламов И. Ф. Педагогика. Москва: Гардарики, 1990. 520 с.
540. Хілл Т. О. Емоційний інтелект у системі формування ситуативної психологічної готовності майбутніх фахівців управління повітряним рухом:

авторефер. ... канд. психол. наук. спец. – 19.00.09. «Психологія діяльності в особливих умовах». Харків, 2016. 21 с.

541. Хлевная Е. А., Штроо В. А. От науки к практике: по итогам 11 Международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании». *Организационная психология*. 2019. Т. 9. № 1. С. 148–165.
542. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2000. 320 с.
543. Хоменко А. В. Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 65. С. 26–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2016_65_6 (дата звернення: 15.01.2020).
544. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: Преса України, 2003. 320 с.
545. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: КМПУ імені Бориса Грінченка, 2007. № 7.
546. Хоружа Л. Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Вип. 33 (1). Київ, 2020. С.8–16.
547. Цветкова Г. Г. Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта*. 2017. № 8. С. 49–59.
548. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І.Маторіна, 2014. 478 с.
549. Цветкова Г. Г. Теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис.. ... д-ра пед. наук, 13.00.04. НАН України, Інститут пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2015. 44 с.

550. Целковников Б. М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Краснодар, 1999. 258 с.
551. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навчал. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с. (Серія «Альма-матер»).
552. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010 рр.): навчальний посібник. Кіровоград «Імекс-ЛТД», 2011. 380 с.
553. Черкасов В. Ф. Основні тенденції інтеграції музично-педагогічної освіти України до європейського освітнього простору. *Мистецтво та освіта*. 2017. № 2 (84). С. 2–6.
554. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. 316 с.
555. Черкасов В. Ф. Сучасні тенденції розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти. *Наукові записки*. Випуск 97. С. 24–29.
556. Черній А. М. Релігієзнавство: підручник. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2008. 400 с.
557. Четверик-Бурчак А. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187 с.
558. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Київ: Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. 230 с.
559. Чижевський Д. Філософія Г. С. Сковороди. Харків: Прапор, 2004. 272 с.
560. Чувства учащихся по поводу старшей школы в основном отрицательные. URL: <https://nutritiologists.ru/viewtopic.php?t=3501> (дата звернення: 05.09.2019).
561. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С.28–33.
562. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Москва: Педагогика, 1975. 197 с.
563. Шваб К. Четвертая промышленная революция. Москва: Эксмо, 2016. 208 с.

564. Шевнюк О. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис.. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2004. 555 с.
565. Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції / *Імідж сучасного педагога*. 2006. №5-6 (64-65). С.17–19.
566. Шевченко В. Українська філософія в системі українознавства. Київ: ДДП «Видавничий дім «Персонал»», 2008. 240 с.
567. Шевченко Т. Прогулка с удовольствием и не без морали. *Твори*. Київ, 2003. Т. 4. С. 208–325.
568. Шевченко Т. Щоденник, 12 липня 1857 року. *Твори*. Київ, 1984–1985. Т. 5. С. 298–311.
569. Шевченко Т. Художник. *Твори*. Київ, 2003. Т. 4. С. 208–325.
570. Шевяков О. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологія емоційного інтелекту та лідерства» для студентів спеціальності 053 «Психологія» / Дніпровський гуманітарний університет. Дніпро, 2017. 8 с. URL: <http://dgu.com.ua/metod/053m/peil/2.pdf> (дата звернення: 26.11.2019).
571. Шестаков В. П. От этоса к афекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века. Исследование. Москва: Музыка, 1975. 351 с.
572. Шинкар І. Кордоцентризм поетичної творчості Тараса Шевченка (вступ до теми). *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2014. Випуск 1 (31). С. 281–283. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/775/1/КОРДОЦЕНТРИЗМ%20ПОЕТИЧНОЇ%20ТВОРЧОСТІ.pdf>(дата звернення: 15.01.2020).
573. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики. *Педагогика: науч.-теор. журнал / редкол.: В. П. Борисенков, В. О. Кутьев*. 2005. № 9. С. 17–25.
574. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма. Теория, проблемы, поиски путей решения. *Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2015. С. 54–63.
575. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень.

Психологія особистості. 2011. № 1 (2). С. 282–288.

576. Шпак М. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2018. 39 с.
577. Шпак М. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2018. 560 с.
578. Шрамко О. І. Основний музичний інструмент: алгоритм методики: навч.-метод. посіб. для студ. муз. ф-тів вищих пед. навч. закладів. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 219 с.
579. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. Москва: Наука, 1998. 120 с.
580. Штофф В. А. Моделирование и философия. Ленинград: Наука, 1966. 302 с.
581. Шубелка Н. В. Сучасна освіта в контексті парадигмальних зрушень. *Філософські дослідження*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. Луганськ: СНУ ім. Володимира Даля, 2010. Вип. 12. С. 51–60.
582. Щербаков С. В. Эмоциональный интеллект как структурный компонент психологической культуры курсантов военных вузов. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-19. С. 436–439. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37955>(дата звернення: 22.10.2018).
583. Щербакова А. Й. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2004. 60 с.
584. Щербакова А. Й. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. Москва, 2000. С.15–25.

585. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наукових праць: матеріали 11 Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 26-27 квітня 2007 р.). Вип.4 (9). Київ: НПУ, 2007. С. 11–15.
586. Эмоциональный интеллект. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональный_интеллект (дата звернення: 10.05.2019).
587. Эткинд А. М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С.13–17.
588. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва, 1997. 444 с.
589. Юркевич П. Из науки о человеческом духе. Москва: Издательство «Правда», 1990. 338 с.
590. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия: *приложение к журналу «Вопросы философии»*. Москва, 1990. С. 22–54.
591. Юсупов И. М. Диагностический опросник склонности к сопереживанию Казань: Казан. гос. пед. институт, 1988. 23 с.
592. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. *Проблемы внедрения психолог-педагогических исследований в системе образования*: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2004. С. 92–96.
593. Януш О. 10 ключових навичок до 2020-го URL: <https://studway.com.ua/10-navichok/> (дата звернення: 10.10.2019).
594. Ярьсько К. В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2004. С. 44–49.
595. Ярмусь С. Кордоцентризм – підстава української духовності й філософії. *Науковий конгрес у 1000-ліття Хрещення Руси-України у співпраці з Українським Вільним Університетом*: зб. праць ювілейного конгресу.

МЮНХЕН, 1988–1989. С. 402–417.

596. Bar-On R. Development of the Bar-On EQ-I: A measure of Emotional Intelligence. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association, Chicago, 1997.
597. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health System, 1997.
598. 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.
599. Gardner H. Frames of mind. New York: Basic Books, 1983.
600. Gardner H. Intelligence reframed. New York: Basic Books, 1999.
601. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
602. Goleman, D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
603. Goleman, D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998. 383 p.
604. Lazarus R. S. Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press, 1991. 557 p.
605. Lazarus R. S., Averill J. R., Orton M. E., Arnold M. E. Towards a Cognitive theory of Emotion. *Third International Symposium In Feeling and emotions*. New York: Acad. Press, 1970.
606. Leeper, R.V. A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganised response». *Psychol. Rev.*, 1948. V 55. № 5.
607. Mayer J.D. Emotional intelligence: popular or scientific psychology [Electronic resource]. 2005. Mode of access: <http://www.apa.org./monitor/sep99/>.
608. Mayer J.D., Chiarirochi Forgas, J.D. A field guide to emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P. A.: Psychology Press, 2001. P.3 – 24.
609. Mayer J.D., Chiarirochi J. Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. *Emotional intelligence in everyday life*. 2006. P. 261–267.

610. Mayer J.D., Ciarrochi J. The key ingredients of emotional intelligence interventions: similarities and differences. *Applying emotional intelligence: Practical guide*. New York: Psychology Press, 2007. P. 144–156.
611. Mayer J.D., Forgas J.P. Emotion, intelligence, emotional intelligence. *The handbook of affect and social cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. P. 410 – 431.
612. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*. 2008. № 59. P. 507 – 536.
613. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 1993. P. 433–442.
614. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic, 1997. P. 3–31.
615. Mayer J.D. Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence. *Intelligence*. 1999. № 27. P. 267–298.
616. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. September. P. 503–517.
617. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.
618. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence Test. CD ROM version. Needham, MA: Virtual Knowledge, 1997.
619. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual. Toronto: Multi-Health System, 2006. 110 p.
620. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence. Test. Needham, MA: Virtual Knowledge, 1997.
621. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Models of Emotional Intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.
622. Mayer J.D., Salovey P., Stuyter D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Preventive Psychology*. 1995. № 4. P. 197–208.
623. Mayer J.D., Mitchell D.C., Tomic W., Kingma, J. Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot-processing. *Advances in cognition and educational practice* (Volume 5: Conceptual issues in

- research in intelligence). Greenwich, CT: JAI Press, 1998. P. 43–75.
624. Mayer J.D., Salovey P. Caruso D., Stenberg R.J. Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge Press, 2000. P. 396 – 420.
625. Mayer J.D., Salovey P. Caruso D., Bar-On R., Parker J.D.A. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a standard intelligence. *Handbook of emotional intelligence*. New York: Jossey-Bass, 2000. P. 92–117.
626. Payne W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire. Dissertation Abstracts International. 47 (01). 203 A. 1986 (University Microfilms No. AAC8605928).
627. Rakityanska Ludmila. Interdisciplinary Approach to Emotional intelligence of Teacher of Musical Art. *Science PC. Education Journal*. 2020. Volume 9. Issue 1. January. P. 9–13.
628. Rakityanska Ludmila. Emotional and intellectual discourse in history of musical art. *Modern scientific researches. Internation periodic scientific journal*. Issue № 13. Part 3. October 2020. Minsk, Belarus. Pages: 94–100.
629. Rakityanska Ludmila. Cord-centric Potential of Ukrainian Musical Art. *Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference. Social and Economic Aspects of Education in Modern Society* (Warsaw, Poland, December 25, 2019). Warsaw: RS Global Sp. z O.O., 2019. Vol. 2. P. 6–8.
630. Rakityanska, L. (2019). Future Teacher's Emotional intelligence in Spiritually–Maral Dimension. *The Modern Higher Education Review*. № 4. P. 10–16.
631. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 1990. P. 185–211.
632. Salovey, P. Sluyter, D. J. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books, 1997.
633. Salovey P., Rodin P., Shaver P. Cognitions about self: Connections feeling states and social behavior. *Self, situations, and social behavior: Review of personality and social psychology* (Vol.6). Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
634. Salovey P., Snyder C.R., Lopez S.J. The positive psychology of emotional intelligence. *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University

Press, 2002. P. 159–171.

635. Salovey P., Mayer J. D., Stenberg R. J., Ruzgi P. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994. P. 303–318.
636. Salovey, P., Mayer, J.D., Lopes P.N., Lopez S.J., Snyder S.R. Measuring emotional intelligences a set of mental abilities with MSCEIT. *Handbook of positive psychology assessment*. Washington D.S.: American Psychological Association, 2001.
637. Siffness P.E. The prevalence of «alexithymia» characteristics in psychosomatic patient. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 1973. Vol. 22. No 2.P. 255– 262.
638. Stenberg R. J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Penguin Hooks, 1998.
639. Stenberg R. J., O’Hara L. A. Intelligence and creativity. *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 611–630.
640. Stenberg R. J., Smith C. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*. 1985. № 3. P. 168–192.
641. Wechsler D. Non-intellective factors in general intellect. *Psychological Bulletin*. 1940. № 37. P. 444–445. *Reprinted in Journal of Abnormal Social Psychology*. 1943. № 38. P. 101 –103.
642. Wechsler D. The measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore, MD: The Williams and Wilkins Company, 1958.
643. Wechsler D. Wechsler intelligence Scale for Children. New York: Psychological Corporation, 1949.

ДОДАТКИ ДОДАТОК А

Збагачення змісту фахових дисциплін темами емоційно-інтелектуальної спрямованості

Фахова дисципліна	Освітньо-кваліфікаційний рівень	Змістовий модуль	Додаткова (рекомендована) тема
Загальна теорія музики	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Введення в гармонію	1.Інтонаційна природа музики як основа слухо-звукової інформації. 2.Музика як інтонаційний спосіб вираження емоційного досвіду людства. 3. Сутність «інтонаційної ідеї епохи». 4.Інтонаційність й процесуальність – провідні властивості музики.
		<u>Зм. модуль 2.</u> Стан та розвиток гомофонно-гармонічного складу	1.Єдність емоційного та раціонального барочної концепції музичного мистецтва – визначальна ознака становлення гомофонно-гармонічного складу
		<u>Зм. модуль 3.</u> Церковна музика Київської Русі та багатоголосся укр. нар. пісні	1.Кордоцентричні витоки Церковної музики Київської Русі та укр. народ. пісні.
		<u>Зм. модуль 4.</u> Класична гармонічна система. Гармонія віденських класиків.	1.Епоха класицизму – епоха розуму. Інтелектуалізм класичної гармонічної системи музики віденських класиків.
		<u>Зм. модуль 5.</u> Від Бетховена до гармонії романтиків.	«Стихія почуттів» – основа гармонічного стилю композиторів-романтиків.
Історія музики	Бакалавр	<u>Блок 1.</u> Історія української музики <u>Зм.модуль1.</u> Музична культура України від найдавніших часів до кінця XV111 ст.	1.Музична фольклорна традиція – зародок кордоцентричних витоків української музики. 2. Українська народна пісня – особлива художня форма вираження української кордоцентричної ментальності. 3.Кордоцентризм укр. нар. пісні – джерело укр. класичної музики. 4. «Філософія серця» - самобутній світогляд укр.

			композиторів-класиків. 4.Кордоцентрична спрямованість хорової духовної музики XVІІІ ст. – інтонаційна ідея епохи.
		<u>Зм. модуль 2.</u> Музична культура України ХІХ – ХХ ст.	1.Кордоцентризм української музичної культури та її вплив на розвиток сучасного музичного мистецтва. 2. Розвиток музичної культури ХХ ст. в контексті «філософії серця».
		<u>Блок 2.</u> Історія зарубіжної (західноєвропейської) музики. <u>Зм. модуль 1.</u> Музична культура від найдавніших часів до поч. ХVІІІ ст.	1.Синкретизм первісної культури стародавнього світу. 2.Раціональне осягнення мистецького впливу – головна ідея античної культури. 3. Схоластичність і раціоналізм церковної музики Середньовіччя. 4. «Теорія афектів» - основа барочної концепції музичного мистецтва. 5.Гуманістичний зміст мистецтва епохи Ренесансу. Художнє утвердження краси у формах людської чуттєвості.
		<u>Зм. модуль 2.</u> Європейська музична культура ХVІІІ – поч. ХІХ ст.	1.Інтелектуалізм – провідний принцип творчості композиторів «віденської класичної школи». 2. «Інтонаційний словник епохи» як відображення змінювальності співвідношення емоційного й раціонального в музичному мистецтві.
		<u>Зм.модуль 3.</u> Західноєвропейська музична культура 1 половини ХІХ ст.	1.Емоційність змісту – характерна ознака романтичного стилю в мистецтві.
		<u>Зм.модуль 5.</u> Основні тенденції зарубіжної музичної культури ХХ ст.	1.Взаємозв'язок чуттєвого та раціонального в історії світової музичної культури. 2.Пріоритетність емоційного та раціонального як характеристика стильових ознак музичного мистецтва різних історичних періодів.

Народознавство та музичний фольклор України	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Музична фольклористика: історія, розвиток, сучасні досягнення.	1.Ментально-кордоцентричні корені української народної творчості. 2.Міфологічність та символізм музичного фольклору України : кордоцентричний контекст.
		<u>Зм. модуль 2.</u> Фольклорні традиції та сучасність.	1.Кордоцентризм української пісенно-інструментальної традиції. 2.Емоційно-інтелектуальні прояви у фольклорній музичній традиції : від стародавніх часів до сучасності.
Методика музичного виховання	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Вступ до курсу методики музичного виховання	1.Музичне мистецтво як феномен емоційно-інтелектуальних проявів. 2.Соціальна відповідальність вчителя за реалізацію гуманістичної освітньої парадигми в шкільній практиці. 3.Емоційний інтелект в структурі професійних якостей вчителя.
		<u>Зм. модуль 3.</u> Зарубіжний досвід музичного виховання учнів.	1.Досвід європейських країн з впровадження програм SEL. 2. Емоційний інтелект – освітня новація XXI ст.
		<u>Зм. модуль 6.</u> Методика музичного виховання учнів початкої школи	1.Формування емоційного інтелекту учнів в контексті завдань Нової української школи. 2. Методи формування емоційного інтелекту молодших школярів.
Акомпанемент і імпровізація	Бакалавр	Зм.модуль 1. Введення в курс “Акомпанемент та імпровізація”. Загальні принципи побудови музичної тканини.	1.Інтонування як основа мелодійної лінії, фактури, акордоутворення.
Хорознавство та практикум роботи з хором	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Історія розвитку хорового мистецтва	1.Хорове мистецтво як втілення емоційного та інтелектуального начал : історичний дискурс. 2.Григоріанський хорал – приклад інтелектуальної опосередкованості хорової музики.

Продовження таблиці

		<u>Зм. модуль 2.</u> Розвиток хорової культури в Україні.	1.Кодоцентрична спрямованість хорової музики – сутнісна основа національної барокової музичної культури. 2.Емоційна орієнтованість хорової музики українських композиторів романтичного стилю. 3. Духовно-сміслові аспекти сучасної української хорової музики.
		<u>Зм. модуль 6.</u> Інтонція і стрій в хорі.	1.Музична інтонація як самостійна художня цінність. 2.Комунікативні функції музичної інтонації. 3. Емоційно-чуттєвий зміст - пріоритет вокально-хорової музики.
		<u>Зм. модуль 7.</u> Ансамблево-хорові навички.	1.Значення невербальної комунікації в ансамблевому виконавстві. 2.Уміння ідентифікувати власні емоції як умова ансамблевого хорового звучання.
		<u>Зм. модуль 11.</u> Концертно-виконавська діяльність.	1.Значення хормейстерської підготовки в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. 2.«Слово-інтонація-жест» як синкретична єдність хорового звучання.
		<u>Зм. модуль 12.</u> Вимоги до вчителя-хормейстера.	1.Емоційний інтелект як здатність до опрацювання «емоційної інформації» в роботі з хоровим колективом. 2.Здатність до невербального, міжособистісного спілкування в роботі з хоровим колективом. 3.Підготовка вчителя до активної артистично-сценічної діяльності.
Художня культура та методика її викладання	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Види та жанри мистецтва в системі художньої культури	1.Зумовленість видів та жанрів мистецтва культурно-історичним, філософсько-світоглядним контекстом. 2.Розуміння мови мистецтва – базисна основа художнього сприйняття. 3.Емоційно-інтелектуальний дискурс історії світової художньої культури. 4.Жанрово-стильові особливості

Продовження таблиці

			мистецьких творів у європейському та національному вимірах. 5 Кордоцентризм національного мистецтва : історичні передумови та сучасний досвід
Художня культура та методика її викладання	Магістр	<u>Зм. модуль 1.</u> Теоретичні аспекти художньо-естетичного виховання учнів засобами мистецтва	1. Формування емоційного інтелекту учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва. 2. Досвід зарубіжних країн з формування емоційного інтелекту учнів в процесі художньо-творчої діяльності.
Оркестровий клас	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Робота над програмним репертуаром	1. Оволодіння навичками гри в оркестрі як необхідний компонент професіоналізму вчителя музичного мистецтва. 2. Колективне виконавство як чинник формування здатності відчувати «Іншого».
Оркестровий клас	Магістр	<u>Зм. модуль 1.</u> Робота над програмним репертуаром	1. Особистісна емоційна ідентифікація як умова ансамблевої гри. 2. Особливості камерно-інструментальної творчості укр. композиторів та їх виконавське втілення.
Хоровий клас	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Особливості співу в навчальному хорі.	1. Спів у хорі як здатність до колективної, міжособистісної художньо-творчої взаємодії.
		<u>Зм. модуль 2.</u> Ансамбль в хорі.	1. Ансамблевий спів як чинник взаєморозуміння і взаємовідчуття учасників співу.
		<u>Зм. модуль 3.</u> Робота над інтонацією в хорі.	1. Інтонування хору – основа злагодженого звучання.
Хоровий клас	Магістр	<u>Зм. модуль 1.</u> Музичні стилі та особливості їх виконання хоровим колективом.	1. Пріоритетність емоційності / раціональності – показники жанрово-стильових особливостей хорового твору -
		<u>Зм. модуль 2.</u> Інтерпретація хорового твору.	1. Культурно-історичний контекст виконавської інтерпретації хорового твору.
Хорове диригування	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Підготовка диригентського апарату до оволодіння технікою диригування.	1. Координація диригентських дій як мистецтво управляти співом (емоційним станом) хорового колективу. 2. Диригентський жест як вияв особистісної волі, впевненості й оптимізму керівника хорового колективу.
Хорове	Магістр	<u>Зм. модуль 1.</u> Психологічні	1. Рефлексивне осмислення

Продовження таблиці

диригування		аспекти творчого процесу диригування.	процесу диригування хором твором. 2.Художньо-комунікативний аспект хормейстерської діяльності керівника хору. 3. Продукування власних емоцій – необхідна умова художнього втілення змісту хорового твору. 4.Музично-виконавська діяльність як діяльність художнього спілкування в системі «композитор – виконавець – слухач».
		<u>Зм. модуль 2.</u> Напрацювання диригентської майстерності.	1.Аксіолого-аналітичний та семіотично-герменевтичний підходи до опрацювання хорового твору. 2.Рефлексивне осмислення виконавської інтерпретації хорового твору як показник майстерності керівника хору.
Вокальний клас	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Вступ до дисципліни «Вокальний клас». <u>Зм. модуль 2.</u> Феномен співацького голосу. Формування початкових співацьких навичок.	1.Співацька підготовка вчителя – необхідна умова його професіоналізму. 1.Інтонційно-емоційна виразність співу як уміння художньо-виразного відтворення змісту вокального твору. 2.Емоційна ідентифікація в процесі співацької діяльності.
		<u>Зм. модуль 7.</u> Етапи та зміст роботи над вокальним твором.	1.Герменевтично-ціннісний підхід в опрацюванні вокального твору. 2. Робота над вокальним твором як духовне спілкування з його автором.
		<u>Зм. модуль 8.</u> Виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва.	1.Значення позитивно-оптимістичної установки в співацькій діяльності. 2.Творча самореалізація вчителя в співацькій діяльності.
Вокальний клас	Магістр	<u>Зм. модуль 1.</u> Формування вокальної майстерності у вокальному класі в контексті світової культури	1.Роль рефлексивної саморегуляції в музично-виконавському процесі. 2.Кордоцентризм української вокальної традиції
		<u>Зм. модуль 2.</u> Формування вокально-виконавських цінностей	1.Аксіологічний підхід в аналізі вокального твору. 2.Аналіз вокального твору в антропологічному контексті.

Продовження таблиці

Музичний інструмент	Бакалавр	<u>Зм. модуль 1.</u> Робота над академічною програмою	<p>1.Професійне володіння музичним інструментом – показник професіоналізму вчителя музичного мистецтва.</p> <p>2.Передача через інтонування на музичному інструменті змісту музичного твору – показник емоційного інтелекту виконавця.</p> <p>3.Емоційна ідентифікація як проблема музично-виконавської інтерпретації.</p> <p>4.Мистецька рефлексія в музично-виконав. діяльності.</p> <p>5.Фортепіанна музика українських композиторів у контексті відтворення української ментальності.</p>
Музичний інструмент	Магістр	<u>Зм. модуль 1.</u> Робота над академічною програмою	<p>1.Виконавська інтерпретація твору як показник його герменевтично-ціннісного осмислення.</p> <p>2.Артистизм - основа сценічних виступів вчителя-музиканта.</p> <p>3. Аналіз музичного твору у антропологічному контексті.</p>
Методологія музичної освіти	Магістр	<u>Зм.модуль1.</u> Музична освіта як предмет наукового дослідження	<p>1.Музика як засіб пізнання світу (внутрішнього, зовнішнього) у формах людської чуттєвості.</p> <p>2.Аксіологічні ідеї у методологічному обґрунтуванні змісту музичної освіти.</p> <p>3. Традиції української «філософії серця» в розвитку вітчизняної музичної освіти.</p>
		<u>Зм. модуль 2.</u> Впровадження наукових методів дослідження музичної освіти в практику закладів вищої освіти.	<p>1.Реалізація герменевтично-ціннісного підходу в музично-педагогічній практиці.</p> <p>2.Антропологізація музичного сприйняття.</p>

Додаток А.1

ПРОГРАМА
вибіркової навчальної дисципліни

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

спеціальності 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Шифр спеціальності, спеціальність, ступінь вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни		
		денна форма навчання	заочна форма навчання	
			4-річн	2-річн
Кількість кредитів –1 ЄКТС	Шифр і назва спеціальності (предметна спеціалізація: Художня культура, етика, естетика 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво))	вибіркова		
Загальна кількість годин – 30		Рік підготовки:		
		4	-	-
		Семестри		
		7	-	-
		Лекції		
		10 год.	-	-
	Ступінь вищої освіти: бакалавр	Практичні		
		20 год.	-	-
		Вид контролю		
		залік	-	-

2. ВСТУП

Програма навчальної вибіркової дисципліни варіативної частини циклу професійної підготовки «Теорія та методика формування емоційного інтелекту» складена у відповідності до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти першого освітньо-кваліфікаційного (бакалаврського) рівня спеціальності 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво.

Предмет вивчення дисципліни : теоретичні та практичні аспекти проблеми формування емоційного інтелекту особистості.

Міждисциплінарні зв'язки: психологія, педагогіка, соціологія, методика музичного виховання, хоровий клас, хорове диригування, вокальний клас, музичний інструмент, історія музики, загальна теорія музики, народознавство і музичний фольклор України, методологія музичної освіти, оркестровий клас, хорознавство та практикум роботи з хором, художня культура та методика її викладання, акомпанемент та імпровізація.

Мета навчальної дисципліни: формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегральної, особистісно-професійної якості, що сприяє їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці і забезпечує продуктивну й успішну професійну діяльність в реалізації гуманістичних засад Нової української школи.

Завдання вивчення дисципліни:

- опанування основами теорії емоційного інтелекту, її базовими поняттями; знаннями наукових підходів до концептуалізації феномену, сучасних напрямів його дослідження як проблеми особистісного і професійного зростання майбутнього фахівця;
- усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва емоційного інтелекту як особистісно й професійно значущої якості, що сприяє самовдосконаленню, ефективній професійній діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці;

- поглиблення базових знань у сфері розвитку психіки людини як особливої форми життєдіяльності;
- усвідомлення значення емоційності у професійно-педагогічній діяльності й уміння розумно нею управляти;
- усвідомлення емоційного інтелекту як особистісного чинника професійного становлення;
- оволодіння системою практичних умінь як показників сформованості емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в єдності його складових: особистісно-інтроверсійної й міжособистісно-екстраверсійної;
- формування зацікавленого ставлення до світових освітніх новацій, творчого підходу до їх впровадження у практику української школи;
- розвиток здібностей до інноваційної діяльності у педагогічній сфері.

У результаті вивчення дисципліни «Теорія та методика формування емоційного інтелекту засобами музичного мистецтва» студенти повинні:

знати:

- сутність поняття «емоційний інтелект»;
- теоретичні моделі структури емоційного інтелекту, діагностичні методики та критерії їх вимірювання;
- технології формування емоційного інтелекту особистості;
- організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва;

вміти:

- застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності;
- володіти системою навичок як показниками сформованості емоційного інтелекту: емоційної ідентифікації, саморегуляції, невербальної комунікації, особистісного оптимізму, кордоцентричності, когнітивної інтерпретації, педагогічного артистизму, професійної адаптації.
- реалізовувати набуті теоретичні знання та практичні уміння емоційно-інтелектуального змісту на практичних заняттях та в умовах педагогічної практики;

- вдосконалювати індивідуально-особистісний, емоційно-інтелектуальний потенціал як необхідну складову професіоналізму.

Навчальну програму укладено відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчання.

3. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи проблеми емоційного інтелекту.

Тема 1. Теорія емоційного інтелекту як наукова альтернатива традиційної психології.

Тема 2. Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття. Емоційний інтелект в структурі професійних якостей вчителя, концептуальні підходи до його формування.

Тема 3. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва». Емоційний інтелект як показник конкурентоздатності майбутнього фахівця.

Тема 4. Особливості структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, характеристика його складових (особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної).

Тема 5. Формування емоційного інтелекту учнів – одне із провідних завдань Концепції «Нова українська школа».

Змістовий модуль 2. Практикум-тренінг. Емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва: практичний аспект.

Тема 1. (4 години). Практичне оволодіння компонентами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва: мотиваційно-цільовим, перцептивно-інтонаційним.

Тема 2. (4 години). Практичне оволодіння компонентами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва: емоційно-ідентифікаційним, герменевтично-ціннісним.

Тема 3. (4 години). Практичне оволодіння компонентами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва: рефлексивно-регулюючим, особистісно-оптимістичним.

Тема 4. (4 години). Практичне оволодіння компонентами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва: невербально-крмунікативним, когнітивно-інтерпретаційним.

Тема 5. (4 години). Практичне оволодіння компонентами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва: кордоцентрчним, педагогічно-артистичним, професійно-адаптивним.

4. Рекомендована література:

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Авдулова Т. П. Психология игры: современный подход: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 208 с.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 240
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
5. Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга. Исследования. СПб.: Речь. 2004. 120 с.
6. Гринбергер Д., К. Падески. Разум рулит настроением. Измени свои мысли, привычки, здоровье, жизнь. ООО Издательство «Питер», 2019. 319 с.
7. Гринбергер Д., К. Падески. Управление настроением: методы и упражнения; пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
8. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки: учеб. пособ. по специальности 030700 «Музыкальное образование». Москва: МГУКИ, 2005. 68 с.
9. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с.
10. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації // Вісник Дніпропетровського університету. Серія „Педагогіка і психологія”, 2000. Вип. 6. С. 3–9.

11. Образование в 21 веке – как это будет происходить. URL: https://1roditeli.ru/parent-online-meeting/?ELEMENT_ID=4836 (дата звернення: 26.05.2019).
12. Сычев О. А. Психология оптимизма: учебно-метод. пособие к спецкурсу. Бийский пед.гос. ун-т им. В.М.Шукшина, 2008. 69 с.

5. Форма підсумкового контролю успішності навчання

– залік у формі самостійного моделювання фрагменту уроку музичного мистецтва з демонстрацією набутих практичних умінь, що утворюють емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва.

6. Критерії оцінювання:

- знання тематичного змісту базових навчальних програм з шкільних предметів «Музичне мистецтво» та «Мистецтво»;
- відповідність обраного музично-ілюстративного матеріалу тематичному змісту навчальної програми;
- використання різних видів аналізу музичного твору залежно від тематичного матеріалу та вікових особливостей учнів;
- готовність до перцептивно-інтонаційного та герменевтично-ціннісного осягнення змісту музичного твору;
- єдність вербальної й виконавської інтерпретації музичного твору;
- наявність навичок педагогічного артистизму (виразність мови, міміки, інтонації);
- уміння організувати діалогічну взаємодію в класі під час засвоєння навчального матеріалу уроку;
- доцільність обраних методів, форм і засобів навчання;
- здатність до регулювання власного емоційного стану;
- обраний характер спілкування з учнями (оптимістично-мажорний, песимістично-байдужий).

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА
курсів робіт з дисципліни «Методика музичного виховання»
для студентів-бакалаврів спеціальності
014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво

1. Особливості оновлення початкової (загальної середньої) освіти в контексті завдань концепції «Нова українська школа».
2. Очікуванні результати реформування початкової школи та шляхи її досягнення.
3. Реалізація завдань мистецької освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти у шкільній практиці.
4. Гуманістичні засади шкільної мистецької освіти та практичні шляхи їх реалізації в умовах шкільної практики.
5. Реалізація аксіологічного підходу в музичному вихованні учнів загальноосвітньої школи.
6. Технології реалізації гуманістичного підходу на уроках музичного мистецтва початкової (основної) школи.
7. Використання вербального словника на уроках музичного мистецтва як засобу розпізнавання отриманих емоційних вражень.
8. Використання на уроках музичного мистецтва інтонаційного словника епохи як засобу розвитку емоційного сприйняття учнів.
9. Збагачення словникового запасу учнів початкової (основної) школи як умова розвитку осмисленого сприйняття музичного твору.
10. Методичні підходи до навчання учнів вербалізувати отримані музичні враження в процесі музично-творчої діяльності.
11. Методика використання на уроках музичного мистецтва емпатійних ігор.
12. Зарубіжний досвід з формування емоційного інтелекту учнів загальноосвітніх навчальних закладів.
13. Зasadничі підходи до формування емоційного інтелекту учнів загальноосвітньої школи.

14. Розвиток в учнів здатності виражати власні почуття в різних видах музичної діяльності.
15. Моделювання емоційних станів як метод формування емоційного інтелекту молодших школярів.
16. Методи та прийоми розвитку емоційного інтелекту учнів основної школи.
17. Методичні підходи до навчання учнів розуміти власний емоційний стан в процесі музично-виконавської діяльності.
18. Методичні підходи до навчання учнів вербалізації власних емоційних станів в процесі спілкування з музичним твором.
19. Аналіз авторських методик формування емоційного інтелекту особистості.
20. Кордоцентризм – як принцип репертуарної політики в роботі з дитячим хоровим колективом.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА

курсів робіт з фахових дисципліни для студентів-бакалаврів спеціальності 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво

1. Твори композиторів-класиків як культурна спадщина й історична пам'ять народу.
2. Зумовленість творчого доробку композитора провідними світоглядними тенденціями певного історичного періоду.
3. Музичне мистецтво як засіб невербальної комунікації.
4. Генезис гуманістичних ідей в історії світового музичного мистецтва.
5. Гуманізм як провідний світоглядний принцип композиторів – класиків.
6. Музична освіта як особистісна цінність.
7. Співпереживання – головний механізм мистецького впливу на особистість.
8. Тенденції розвитку світового музичного мистецтва в контексті взаємозв'язку емоційного та раціонального.
9. Розвиток музичного мистецтва в контексті традицій української «філософії серця».
10. Самореалізація музиканта в музично-виконавському процесі.

11. Концепт «кордоцентризм» як центральна категорія української культурної традиції.
12. Феномен емоційного інтелекту у музичному мистецтві.
13. Сприйняття музичного твору як художнє спілкування з його автором.
14. Фортепіанна музика в контексті європейської художньої традиції XVII- XVIII століття.
15. Ціннісний аспект пізнання музичного твору.
16. Вплив художньо-творчої діяльності на розвиток емоційно-почуттєвої сфери.
17. Роль емоційного інтелекту в художньо-творчій діяльності.
18. Музичне виконавство як засіб передачі емоційної інформації.
19. Характеристика музичних стилів у контексті періодиці світової музичної культури.
20. Кордоцентризм – характерна ознака українського хорового мистецтва.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА
магістерських робіт та кваліфікаційних завдань
для студентів-магістрів спеціальності 8.02020401 Музичне мистецтво

1. Формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи засобами музичного мистецтва.
2. Гуманістична модель освіти та умови її реалізації в шкільній мистецькій освіті.
3. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів як складової емоційного інтелекту.
4. Педагогічні умови формування у майбутніх учителів музичного мистецтва вміння контролювати власний емоційний стан в міжособистісному спілкуванні з учнями.
5. Емоційний інтелект особистості як умова її соціалізації та адаптації в соціумі.
6. Педагогічні умови розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до самоактуалізації як компоненту його емоційного інтелекту.
7. Розвиток емпатії учнів на уроках музичного мистецтва (в позашкільній музичній діяльності).

8. Розвиток внутрішньо особистісного емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва.
9. Розвиток міжособистісного емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва.
10. Розвиток мистецької рефлексії в музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя.
11. Кордоцентризм української духовної музики та її вплив на розвиток сучасного хорового мистецтва.
12. Поняття «кордоцентризм» в історії української музики.
13. Еволюція ідеї взаємозв'язку емоційного та раціонального в історії розвитку світового музичного мистецтва.
14. Кордоцентрична тематика та жанрово-стильові паралелі української музики та поезії.
15. Особливості європейської культурно-історичної традиції.
16. Розвиток музичного мистецтва в контексті європейської культурно-історичної традиції XV111- XX ст.
17. Формування адаптивних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва як показника емоційного інтелекту.
18. Розвиток ідеї співвідношення емоційного й раціонального у мистецтві в контексті стильових епох.
19. Герменевтично-ціннісний аналіз музичного твору як проблема виконавської інтерпретації.
20. Інструментальна музика українських композиторів-класиків у контексті відтворення національного менталітету.

ДОДАТОК Б

Синхронічна таблиця

Періодизація музично-історичного процесу	Зарубіжна музика	Українська музика	Освітньо-методичний аспект використання музичного твору в шкільній практиці
	Композитори, приклади музичних творів	Композитори, приклади музичних творів	
Антична музична культура			
Епоха Середньовіччя			
Епоха Ренесансу			
Епоха Бароко			
Епоха класицизму			
Епоха романтизму			
Імпресіонізм			

ДОДАТОК В

Перелік музичних творів на казкові сюжети

Вітчизняні композитори:

Алексеєнко Б. Опера «Марійка-розгубійка», муз. комедія «Чиполіно»

Барабаш Н. Опера «Колобкові мандри»

Бедусенко С. Дитячий мюзикл «Кицин Дім»

Бойко Р. Опера «Пісенька в лісі»

Гомоляка В. Балет «Кіт у чоботях»

Гриневич Г. Опера-казка «Плескачик»

Завалішина М. Опера «Коли друзі є», дитяча сюїта «Іграшки»

Лисенко М. Дитячі опери «Пан Коцький», «Зима і весна», «Коза-дереза»

Рожавська Ю. Опера «Казка про загублений час», балет «Королівство кривих дзеркал»

Степовий Я. Дитячі опери «Лисичка, Котик і Півник», «Івасик-Телесик».

Клебанов Д. Балет «Лелеченя»

Коваль М. Опера «Вовк і семеро козенят»

Колодуб Ж. Балети «Снігова королева», «Пригоди Веснянки»; симфонічна музична казка «Снігова королева»

Ковач І. Балети «Північна казка», «Бембі»

Сільванський М. Музична казка «Івасик-Телесик»

Чембержі М. «Казка про синій пролісок»

Зарубіжні композитори:

Апергіс Ж. Опера «Червона Шапочка»

Глінка М. Опера «Руслан і Людмила»

Гріг Є. Симфонічна сюїта «Пер Гюнт»

Йорданський М. Дитячі опери «Казка про ріпку», «Чарівна ніч», «Колобок»

Красев М. Дитячі опери «Теремок», «Муха-цокотуха», «Маша і ведмідь», «Півник», «Казка про мертву царівну і сімох богатирів», «Топтигін і лисиця», «Морозко»,

- «Царівна Несміяна»
- Кюї Ц.* Опера «Червона Шапочка»
- Левітін Ю.* Дитяча опера «Мийдодір»
- Лядов А.* Симфонічні поеми «Баба-Яга», «Чарівне озеро», «Кікімора»
- Магіденко М.* Дитячі опери «Казка про диво-птаха», «Країна Навпаки», «Тараска»
- Мільман М.* Дитяча опера «Чотири секрети»
- Морозов І.* Балет «Лікар Айболить», опера «Золотий ключик»
- Мусоргський М.* «Хатинка на курячих ніжках», «Богатирські ворота» із фортепіанного циклу «Картинки з виставки»
- Павловський Б.* Балет «Білосніжка та семеро гномів»
- Прокоф'єв С.* Симфонічна казка «Петрик і Вовк»; балети «Попелюшка», «Кам'яна квітка»; міні-опера «Гидке каченя»
- Раухвергер М.* Опера «Красна шапочка»; опера-балет «Снігова королева»; балети «Колобок», «Синій птах»
- Рахманінов С.* Етюд-картина оп.39, № 6 «Червона Шапочка та Сірий Вовк»
- Рєбіков В.* Опера «Ялинка»
- Римський-Корсаков М.* Опери «Казка про царя Салтана», «Снігуронька», «Казка про золотого півника»
- Ройтерштейн М.* Музичні казки «Курочка ряба», «Колобок», «Мийдодір»
- Рубін В.* Опери «Три товстуни», «Каштанка»
- Спадавеккіа А.* Опери «Попелюшка», «Чарівна лампа Аладдіна»
- Стравінський І.* Балети «Жар-птиця», «Петрушка»
- Хачатурян К.* Балет «Чиполіно»
- Чайковський П.* Балети «Лускунчик», «Лебедине озеро», «Спляча красуня»
- Чічков Ю.* Музична казка «Як мавпочка Чікі лікарем була»
- Штраус Й.* Балет «Попелюшка»; «Казки Віденського лісу»
- Щедрін Р.* Балет «Горбоконики».

ДОДАТОК Г

Приклад художньо-педагогічного спілкування на уроці музичного мистецтва

за темою «Образний зміст музики»

(7 клас, уроки узагальнення теми)

- після знайомства та обговорення в ході вивчення теми «Образний зміст музики» творів класичної музики, біографій композиторів – їх авторів, скажіть чи вразили вас життя, творчий шлях цих Великих Майстрів минулого, творчість яких увійшла до світової музичної спадщини? Яка інформація про композиторів особливо вам запам'яталась? Що з їхніх біографій, творчого шляху ви взяли для себе за приклад? Які твори сподобались і чому саме вони?

- як би ви в загальних рисах охарактеризували музику композиторів класичного стилю і музику композиторів романтичного стилю? Назвіть їхніх представників та створені ними музичні твори?

- як на вашу думку, чи можна через музику відчутти «дух епохи», в яку жив і творив композитор? Чи можна зрозуміти що хвилювало і що надихало композитора на створення того або іншого твору? Наведіть приклади.

- спілкування між людьми виражається в тому, що внутрішній світ однієї людини розкривається іншій. Якщо уявити слухання музичного твору як «духовне спілкування» з його автором, яким вам уявляється внутрішній світ композиторів, чий твори ви прослухали?

- що особисто вам дало знайомство і «спілкування» з Великими Митцями минулого? Чи відчували ви емоційно-духовну близькість з ними? Чи близькі і зрозумілі вам образи, створені композиторами, їхні думки і переживання, втілені в музиці?

- яке значення для розвитку світової музичної культури і взагалі для людства, на ваш погляд, має творча спадщина видатних вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків?

- чому твори цих композиторів називають «класичними», чому над ними не владний час і ми сьогодні звертаємось до них ?

- відомою є думка про те, що видатним музикантом може стати людина з глибоким внутрішнім, духовним світом. Щоб говорити музикою, важливо не тільки володіти цією мовою, а й мати, *що* сказати. Що з цього приводу ви думаєте ? Про що вам розповіли Великі Майстри своєю музикою ?

- що особисто для вас значить класична музика ? Яке місце вона займає у вашому житті ? Чи впливає вона на вас, ваші смаки і уподобання?

- чи можете ви себе вважати знавцями і шанувальниками класичної музики ? Чи з'явилися у вас улюблені твори композиторів - класиків ?

- відомо, що для того, щоб зрозуміти музичний твір, його зміст і мову, необхідно мати достатній запас знань і вмінь. Як ви ставитесь до цієї думки ? Що можете сказати про свої знання і уміння у сфері класичної музики?

- відомий німецький філософ К. Маркс стверджував: «Якщо ти хочеш насолоджуватись мистецтвом, то ти повинен бути художньо освіченою людиною». Як ви розумієте ці слова ? Що означає бути художньо освіченою людиною? Що робить людину такою? Чи вважаєте ви себе «художньо-освіченими» ?

- американський музикант Л. Бернстайн, звертаючись до молоді, говорив: «Смисл музики в тому – щоб змусити вас відчувати, коли ви її слухаєте». Що, на вашу думку, означає «відчувати музику» ? Чи змусила музика видатних композиторів «відчувати» вас ? Що саме ви відчували ?

- які музичні твори, що вивчались протягом чверті, ви хотіли би почути ще раз?

Висновок й узагальнення вчителем теми «Образний зміст музики».

ДОДАТОК Д

Додаток Д.1

Методики для діагностування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісного феномену

Методика ЕмІн (Д. Люсіна)

Опитувальник

Мета: виявлення суб'єктивної оцінки студентів щодо своїх емоційних здібностей.

Інструкція: опитувальник складається із 46 тверджень, які розподілені за 2 шкалами: 1 шкала вимірює міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ), 1 шкала – внутрішньо-особистісний (ВЕІ). Кожна із шкал, в свою чергу, поділяється на субшкали, а саме: МЕІ = МР (міжособистісне розуміння) + МУ (міжособистісне управління); ВЕІ = ВР (внутрішньо-особистісне розуміння) + ВУ (внутрішньо-особистісне управління) + ВЕ (внутрішньо-особистісна експресія). Бланк відповідей передбачає такі варіанти оцінок: «цілком згоден», «скоріше не згоден», «скоріше згоден», «зовсім не згоден».

Результати підраховуються за допомогою ключів: твердження з прямим ключем: «зовсім не згоден» – 0; «скоріше не згоден» – 1; «скоріше згоден» – 2; «цілком згоден» – 3. Твердження із зворотнім ключем: «зовсім не згодний» – 3; «скоріше не згодний» – 2; «скоріше згодний» – 1; «цілком згодний» – 0.

Значення за шкалами МЕІ и ВЕІ отримуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал: МЕІ = МР + МУ; ВЕІ = ВР + ВУ + ВЕ.

№	Твердження	Субшкала	Ключ
1	Я помічаю, коли близька людини переживає, навіть коли вона намагається це приховати	МР	+
2	Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як встановити з нею хороші стосунки	МУ	-
3	Мені легко здогадатися про почуття людини за її виразом обличчя	МР	+
4	Я добре знаю, чим зайнятися для покращення свого настрою	ВУ	+
5	У мене зазвичай не виходить впливати на емоційний стан співрозмовника	МУ	-
6	Коли я роздратований, то не можу утриматися і говорю все що думаю	ВЄ	-
7	Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті або інші люди	ВР	+
8	Я не відразу помічаю, коли починаю сердитися	ВР	-
9	Я вмію покращувати настрої оточуючим	МУ	+
10	Якщо я захоплююся розмовою, то говорю надто голосно й активно жестикулюю	ВЄ	-

Продовження таблиці

11	Я розумію душевний стан деяких людей без слів	МР	+
12	В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки	ВУ	-
13	Я легко розумію міміку і жести інших людей	МР	+
14	Коли я сердитий, я знаю, чому	ВР	+
15	Я знаю як підтримати людину, яка знаходиться у важкій ситуації	МУ	+
16	Оточуючі вважають мене надто емоційною людиною	ВЄ	-
17	Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться у важкому стані	МУ	+
18	Мені іноді складно описати, що я відчуваю по відношенню до інших	ВР	-
19	Якщо я соромлюся під час спілкування з незнайомою людиною, то можу це приховати	ВЄ	+
20	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан	МР	+
21	Я контролюю вираз почуттів на своєму обличчі	ВЄ	+
22	Буває, що я не розумію, чому відчуваю те або інше почуття	ВР	-
23	У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій	ВЄ	+
24	Якщо потрібно, я можу вивести людину «із себе»	МУ	+
25	Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан	ВУ	+
26	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю	ВР	+
27	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу це відчуваю	МР	+
28	Я знаю як заспокоїтися, якщо я сердитий	ВУ	+
29	Можна зрозуміти що відчуває людина, прислухавшись до її голосу	МР	+
30	Я не вмію управляти емоціями інших людей	МУ	-
31	Мені складно відрізнити почуття вини від почуття сорому	ВР	-
32	Я вмію точно вгадати, що відчувають мої знайомі	МР	+
33	Мені складно побороти поганий настрій	ВУ	-
34	Якщо уважно слідкувати за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти які емоції вона приховує	МР	+
35	Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям	ВП	-
36	Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями	МУ	+
37	Я вмію контролювати власні емоції	ВУ	+
38	Якщо мій співрозмовник починає нервувати, я часто помічаю це надто пізно	МР	-
39	По інтонації мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю	ВЄ	-
40	Якщо близька людина плаче, я гублюся	МУ	-
41	Мені буває весело або сумно без будь-якої причини	ВР	-
42	Мені складно передбачити зміну настрою в оточуючих мене людях	МР	-

Продовження таблиці

43	Я не вмію долати страх	ВУ	-
44	Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває і не розуміє	МУ	-
45	У мене бувають відчуття, які я не можу точно визначити	ВР	-
46	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються	МР	-

Бланк відповідей

Уважно прочитайте кожне твердження і поставте (+) у тій графі, яка найкраще всього відображає Вашу думку.

№ твердження	Зовсім не згоден	Скоріше згоден	Скоріш не згоден	Цілком згоден	№ твердження	Зовсім не згоден	Скоріше згоден	Скоріше не згоден	Цілком згоден
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Методика оцінювання емоційного інтелекту (Н. Холл)

Мета: виявлення здатності розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях й управляти ними на основі прийняття рішення.

Інструкція: методика складається із 30 стверджень за 5 шкалами: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Вам пропонують твердження, які тією або іншою мірою відображають різні сторони Вашого життя. Виходячи із оцінки Ваших відповідей, напишіть поруч із твердженням цифру, яка засвідчуватиме: повністю не згодний (- 3 бали); в основному не згодний (- 2 бали); частково не згодний (- 1 бал); частково згодний (+ 1 бал); в основному згодний (+ 2 бали); повністю згодний (+3 бали).

Опитувальник

1. Для мене будь-які емоції (позитивні, негативні) є джерелом знань і підказують як поводитися у конкретному випадку.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у власному житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск зі сторони.
4. Я здатний спостерігати за зміною власних почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, аби діяти відповідно до ситуації.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій.
7. Я контролюю свій емоційний стан.
8. Після того як щось в мене викликало негативні емоції, засмутило мене, я можу скорегувати власні переживання.
9. Я здатний вислухати проблеми іншої людини.
10. Я не концентруюся на негативних емоціях, намагаюся їх «відпустити».
11. Я чутливий до емоційних переживань інших людей.
12. Я вмію заспокоювати інших людей.
13. Я не боюся перешкод.
14. Я намагаюся розумно підходити до життєвих проблем.
15. Я адекватно реауюю на настрої інших людей.
16. Я легко можу входити у стан спокою і зосередженості.
17. Я намагаюся зрозуміти причину своїх негативних відчуттів, переживань.
18. Я можу швидко заспокоїтися після негативних переживань.
19. Розуміння власних емоцій важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не дуже «відкриті».
21. Я вмію розпізнавати емоції іншої людини за виразом обличчя.
22. За потреби я вмію подолати власні негативні емоції.
23. У спілкуванні з людиною я відчуваю її потреби.
24. Мої друзі вважають мене знавцем особистісних переживань інших людей.
25. Люди, які вміють усвідомлювати власні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний покращити настрої інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з приводу взаєностосунків між людьми.
28. Я вмію налаштуватись на настрої інших людей.
29. Я вмію допомогти іншому.
30. Я вмію легко відсторонитись від власних негативних переживань.

Ключ для оцінювання відповідей:

- Шкала «емоційна обізнаність» – № 1, 2, 4, 17, 19, 25.
 Шкала «управління власними емоціями» – № 3, 7, 8, 10, 18, 30.
 Шкала «самотивація» – № 5, 6, 13, 14, 16, 22.
 Шкала «емпатія» – № 9, 11, 20, 21, 23, 28.
 Шкала «розпізнавання емоцій інших людей» – № 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Загальний показник EQ характеризує рівні емоційного інтелекту:

- Високий рівень – від 14 і вище;
 Середній рівень – 8-13;
 Низький рівень – 7 і нижче.

Інтегрований рівень емоційного інтелекту визначається за наступними кількісними показниками:

- Високий рівень – від 70 і вище;
 Середній рівень – 40-69;
 Низький рівень – 39 і нижче.

**Методика діагностування емоційного інтелекту – МЕІ
(М. Манойлова)**

Мета: оцінювання сформованості внутрішньо-особистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту студентів.

Інструкція: представлені нижче 40 тверджень оцініть за 5-бальною шкалою: кожне твердження оцініть тим балом, який найбільше відповідає вашій думці за такою схемою: 5 – «завжди», 4 – «частіше всього», 3 – «іноді», 2 – «рідко», 1 – «ніколи».

Опитувальник

1. Я чітко усвідомлюю власні почуття й емоції.
2. У моїх публічних виступах емоції відсутні.
3. Моя спонтанна поведінка не заважає мені досягати наміченої мети.
4. У конфліктних ситуаціях я приховую свої емоції і почуття.
5. Я уважно слухаю своїх партнерів по спілкуванню.
6. Приймати рішення в конфліктній ситуації необхідно відразу.
7. Я намагаюся менше впливати на вчинки й почуття інших людей.
8. Я схильний контролювати людей.
9. Я однаковою мірою усвідомлюю свою ранимість і свою силу.
10. Мені важлива думка людей, якщо я дав волю почуттям.

11. Мені вдається контролювати власні емоції, навіть коли я сердитий чи засмучений.
12. У спілкуванні з керівництвом я гублюся і думаю тільки про те, щоб скоріше закінчилася розмова.
13. Я сконцентрований на почуттях інших людей.
14. Якщо виникли непорозуміння, я намагаюся відразу їх пояснити.
15. Я дозволяю іншим брати на себе мою роль керівника і при цьому їх не контролюю.
16. Мені властиве бажання влади.
17. Мені вдається приховувати своє негативне ставлення до іншої людини.
18. Під час спілкування з колегами я можу думати про щось своє.
19. У будь-яких ситуаціях я відкрито виражаю свої почуття.
20. Якщо щось з побутової техніки вийшло із ладу, це може викликати в мене розпач і розгубленість.
21. Я спілкуюся з іншими так, щоб вони відчували гордість за власні успіхи.
22. Я не звертаю увагу на психічний стан колег, якщо йдеться про досягнення загальних цілей.
23. Я допомагаю іншим краще пізнати себе.
24. Під час спілкування я зосереджуюся на цілі, а не на почуттях.
25. Я легко виражаю симпатію іншій людині.
26. Близькі люди часто зауважують мені: розслабся.
27. Я вільно виражаю власні почуття.
28. Я відчуваю невпевненість під час спілкування з іншими.
29. Я розумію почуття інших за будь-якої ситуації.
30. Я не зважаю на почуття інших під час спільної роботи.
31. Я підтримую інших для того, щоб вони виконували роботу краще.
32. Мені складно зробити зауваження людині, яка заважає мені.
33. Я довіряю власним почуттям під час прийняття серйозних рішень.
34. Мене складно дивитися в очі малознайомій людині.
35. Я щирий, коли говорю про почуття й наміри з іншими.
36. Коли я виражаю іншому емоційну підтримку, він цього не сприймає і не цінить.
37. Я аналізую, які емоції призвели до конфліктної ситуації.
38. Мені байдуже, що відчуває людина, яка для мене неприємна.
39. Я здатний своїми жестами, мімкою, інтонацією виразити власне ставлення до іншої людини.
40. Мені складно критикувати людину, тому що боюся її цим образити.

Обробка результатів: розраховується сума балів за «прямими» та «зворотними» питаннями. По кожній шкалі розраховується індекс за формулою: $A - B$, де A – сума балів за «прямими» питаннями; B – за «зворотними».

Інтегральні індекси: внутрішньо-особистісний аспект емоційного інтелекту: сума балів за 1 та 2 шкалами; міжособистісний аспект емоційного інтелекту: сума балів за 3 та 4 шкалами. Інтегральний показник емоційного інтелекту: сума балів за всіма шкалами опитувальника. Діапазон балів за кожною шкалою: \min – мінус 20 балів; \max – плюс 20 балів.

Ключ

Шкали	Питання	Відповіді на питання				
		Завжди	Частіше всього	Іноді	Рідко	Ніколи
I	<i>Прямі:</i> 1, 9, 17, 25, 33	5	4	3	2	1
	<i>Зворотні:</i> 2, 10, 18, 26, 34	5	4	3	2	1
II	<i>Прямі:</i> 3, 11, 19, 27, 35	5	4	3	2	1
	<i>Зворотні:</i> 4, 12, 20, 28, 36	5	4	3	2	1
III	<i>Прямі:</i> 5, 13, 21, 29, 37	5	4	3	2	1
	<i>Зворотні:</i> 6, 14, 22, 30, 38	5	4	3	2	1
IV	<i>Прямі:</i> 7, 15, 23, 31, 39	5	4	3	2	1
	<i>Зворотні:</i> 8, 16, 24, 32, 40	5	4	3	2	1

Методика

«Особистісний опитувальник Г. Айзенка»

Мета: діагностика інтроверсійності-екстраверсійності, нейротизму студентів.

Інструкція: Вам пропонується особистісний опитувальник Г. Айзенка, який складається із 57 питань: 24 з них пов'язані зі шкалою «Інтроверсія - екстраверсія», 24 – зі шкалою «Нейротизм – емоційна стійкість/нестійкість», 9 – зі шкалою «Щирість». Відповідайте на питання «так», «ні», позначаючи біля кожного з них відповідно знак (+) або (-). Не залишайте питання без відповіді. Відповідайте швидко, не роздумуючи.

Опитувальник

1. Чи часто ви відчуваєте потребу у нових враженнях, щоб пережити емоційне збудження?
2. Чи часто у вас виникає потреба у друзях, які вас розуміють, можуть підтримати, втішити?
3. Чи вмієте Ви «заглибитися» у себе, проаналізувати власні думки, почуття?
4. Чи не вважаєте ви, що вам важко відповідати «ні»?
5. Чи замислюєтеся ви перед тим, як що-небудь вчинити?
6. Якщо ви обіцяєте що-небудь зробити, чи завжди ви дотримуєтеся слова?
7. Чи часто у вас змінюється настрій?
8. Зазвичай ви робите і говорите швидко, не роздумуючи?
9. Чи часто ви відчуваєте себе нещасною людиною без особливих на те причин?
10. Чи зробили б ви що-завгодно на спір?
11. Чи виникає у вас відчуття невпевненості, коли ви заводите розмову з незнайомою

людиною?

12. Виходите ви коли-небудь «із себе»?
13. Чи часто ви дієте під впливом тимчасового настрою?
14. Чи переживаєте ви з приводу того, що сказали або зробили таке, чого не треба було говорити або робити?
15. Надаєте перевагу зазвичай книзі чи зустрічі з людиною?
16. Вас легко образити?
17. Чи любляете ви часто бути у компанії інших людей?
18. Чи бувають у вас думки, які б ви хотіли приховати від інших ?
19. Чи вірно те, що іноді ви дуже енергійні і можете «звернути гори», а іноді – навпаки?
20. Ви надаєте перевагу меншій кількості друзів, але особливо близьких вам?
21. Ви любите мріяти?
22. Коли на вас підвищують голос, ви відповідає так само?
23. Чи часто вас турбує відчуття провини?
24. Ви вважаєте, що всі вищі звички гарні?
25. Чи здатні ви «дати волю» вашим відчуттям у веселій компанії?
26. Ви вважаєте себе людиною чуттєвою?
27. Інші вас вважають веселою людиною?
28. Чи часто, зробив певну важливу справу, ви відчуваєте, що змогли б її зробити краще?
29. В оточенні друзів ви більше мовчите?
30. Ви іноді пліткуєте?
31. Чи буває так, що ви можете заснути із-за різних думок?
32. Якщо ви бажаєте дізнатися про щось, ви надасте перевагу прочитати про це чи запитати?
33. Чи відчуваєте ви серцебиття?
34. Чи подобається вам робота, яка вимагає від вас постійної уваги?
35. Чи часто вас лихоманить?
36. Чи завжди б ви сплачували за проїзд у транспорті, якби не боялися контролю?
37. Вам неприємно перебувати у компанії, де насміхаються один над одним?
38. Чи легко вас можна роздратувати?
39. Чи подається вам робота, яка вимагає швидкості?
40. Чи переживаєте ви з приводу будь-яких неприємних подій, які можуть відбутися?
41. Ви зазвичай ходите повільно?
42. Ви іноді запізнюєтеся на роботу ?
43. Чи часто вам сняться кошмари?
44. Ви любите розмовляти, навіть із незнайомими людьми?
45. Чи турбує вас будь-який біль?
46. Довго не спілкуючись з іншими людьми, ви відчуваєте себе некомфортно?
47. Чи вважаєте ви себе людиною, яка часто нервує?
48. Чи є серед ваших знайомих люди, які вам дуже не подобаються?
49. Чи вважаєте ви себе впевненою людиною?
50. Чи легко ви ображаєтеся на інших, якщо вам вказують на ваші помилки?
51. Ви не отримуєте задоволення від вечірки у компанії друзів.

52. Чи турбує вас відчуття, що ви чимось гірший за інших?
 53. Чи можете ви «звеселити» інших?
 54. Чи буває так, що ви говорите про речі, в яких мало що розумієте?
 55. Чи полюбляєте ви жартувати над іншими?
 56. Чи турбуєтеся ви з приводу вашого здоров'я?
 57. Чи турбує вас безсоння?

Ключ:

1. Шкала «Щирість»:

«Так» (+): 6, 23, 36.

«Ні» (-): 12, 18, 30, 42, 48, 54.

2. Шкала «Інтроверсія - екстраверсія»:

«Так» (+): 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56.

«Ні» (-): 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

3. Шкала «Нейротизм»:

«Так» (+): 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 24, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Обробка результатів: за кожним показником нараховується сума балів (по одному балу за кожну відповідь, що співпадає з ключем).

Інтерпретація показників за шкалою «Щирість»

Кількісний показник	Інтерпретація
0-3	відвертий
4-6	ситуативний
7-9	нещирий

Інтерпретація показників за шкалою «Інтроверсія - екстраверсія»

Значно виражена інтроверсія	Інтроверт	Потенційний інтроверт	Амбиверт	Потенційний екстраверт	Екстраверт	Значно виражена екстраверсія
0 – 2	3– 6	7– 10	11 –14	15– 18	19– 22	23– 24

Інтерпретація показників за шкалою «Нейротизм»

Вкрай мало виражений нейротизм	Мало виражений нейротизм	Помірний нейротизм	Виражений нейротизм	Досить виражений нейротизм	Вкрай виражений нейротизм
0 – 2	3 – 7	8 – 11	12 – 15	16 – 18	19 – 24

Додаток Д.2

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості мотиваційно-цільового компоненту емоційного інтелекту

Методика вивчення мотивації навчання студентів педагогічного вузу (С. Пакуліна, М. Овчинников)

Мета: вивчити мотиви вступу до вузу, реально діючі мотиви навчання й професійні мотиви студентів педагогічного вузу.

Інструкція: уважно прочитайте наведені мотиви і оцініть значущі для Вас за шкалою: 5 балів – дуже значущі; 3-4 бали – значущі; 0-2 бали – незначущі.

№ п/п	МОТИВИ	БАЛИ
	1. Що сприяло вашому вибору спеціальності?	
1	Безкоштовний вступ, низька оплата за навчання	
2	Заняття у музичній школі, музичному коледжі	
3	Бажання отримати вищу освіту	
4	Сімейні традиції, бажання батьків	
5	Порада друзів, знайомих	
6	Престиж, авторитет вузу, факультету мистецтв	
7	Інтерес до професії вчителя музичного мистецтва	
8	Володію гарними здібностями у сфері музичного мистецтва	
9	Прагнення прожити безтурботний період життя	
10	Подобається спілкуватися з дітьми	
11	Випадковість	
12	Небажання йти до війська (для юнаків)	
13	Використання педагогічних знань для виховання власних дітей (для дівчат)	
	2. Що найбільш значущим є для вас у навчанні?	
14	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	
15	Успішно навчатися, складати екзамени на «добре» та «відмінно»	
16	Набути глибокі фахові знання з педагогіки та музичного мистецтва	
17	Бути постійно готовим до усіх занять	
18	Не запускати вивчення фахових дисциплін	
19	Не відставати від сокурсників	
20	Виконувати усі вимоги викладачів	
21	Досягти поваги від викладачів	

Продовження таблиці

22	Бути прикладом для сокурсників	
23	Досягти схвалення від оточуючих	
24	Уникнути осуду й покарання за безвідповідальне ставлення до навчання	
25	Отримати емоційне й інтелектуальне задоволення від процесу навчання	
3. Отримання диплому дає можливість:		
26	Досягти соціального визнання, поваги	
27	Самореалізації	
28	Мати гарантії стабільності	
29	Отримати цікаву роботу	
30	Отримати роботу з високим заробітком	
31	Працювати у державних установах	
32	Працювати у приватних організаціях	
33	Працювати в загальноосвітній / музичній школі	
34	Відкрити власну справу	
35	Навчатися в аспірантурі	
36	Самовдосконалення	
37	Диплом сьогодні нічого не вартий	

Опрацювання результатів: внутрішня мотивація навчання включає в себе внутрішні мотиви вступу у педагогічний вуз, широкі пізнавальні мотиви й професійні мотиви. Загальна сума балів складає максимальний показник = 75 балам за питаннями: 1) мотиви вступу у вуз: № 2, 3, 7, 8, 10. Максимальний показник = 25 балів; 2) реально діючі мотиви навчання: № 13, 14, 15, 16, 24. Максимальний показник = 25 балів; 3) професійні мотиви: № 26, 27, 32, 34, 35. Максимальний показник = 25 балів. Зовнішня мотивація навчання включає в себе зовнішні мотиви вступу у педагогічний вуз, вузькі навчального-пізнавальні мотиви й ірелевантні професійні мотиви. Загальна сума балів складає показник = 105 балам: 1) мотиви вступу у вуз: №1, 4, 5, 6, 9, 11, 12. Максимальний показник = 35 балів; 2) реально діючі мотиви навчання: № 17,18, 19, 20, 21, 22, 23. Максимальний показник = 35 балів; 3) професійні мотиви: № 25,28, 29, 30, 31, 33, 36. Максимальний показник = 35 балів.

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана)

Мета: діагностика мотивації професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Інструкція: прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності й оцініть їх значущість для Вас за п'ятибальною шкалою.

	1	2	3	4	5
МОТИВИ професійної діяльності	дуже незначною мірою	достатньо незначною мірою	середньою мірою	достатньо значною мірою	дуже значною мірою
1. Заробітна плата					
2. Прагнення до кар'єрного зростання					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба у досягненні соціального престижу					
6. Задоволення від самого процесу й результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації у цій діяльності					

Оцінювання відповідей: підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами: $ВМ = (оцінка\ пункту\ 6 + оцінка\ пункту\ 7) / 2$; $ЗПМ = (оцінка\ пункту\ 1 + оцінка\ пункту\ 2 + оцінка\ пункту\ 5) / 3$; $ЗНМ = (оцінка\ пункту\ 3 + оцінка\ пункту\ 4) / 2$. Показником вираження кожного типу мотивації є число у межах від 1 до 5. Отримані результати засвідчують мотиваційний комплекс особистості, представлений певним типом співвідношень між трьома видами мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. Найкращими, оптимальними мотиваційними комплексами вважаються такі: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$; $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим мотиваційним комплексом вважається тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Методика діагностування мотивації успіху та страху невдачі (А.Реана)

Мета: вивчення схильності студентів щодо очікування успіху або страху невдачі.

Інструкція: погоджуючись або ні з нижченаведеними твердженнями, Вам необхідно обрати одну із відповідей – «так» або «ні». Відповідати треба швидко, довго не роздумуючи.

Опитувальник

1. Починаючи роботу, розраховую на успіх.
2. У діяльності я активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань, намагаюся знайти причини й відмовитися від них.
5. Часто обираю крайнощі: або дуже легке завдання, або нереально складне.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а намагаюся знайти способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів та невдач я схильний до переоцінювання своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, ніж від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо малюю, то з умом, а нерозважливо.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Ставлю перед собою середнього рівня або дещо завищені цілі, які можна досягти.
15. На випадок невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується.
16. При чергуванні успіхів та невдач я більше схильний до переоцінювання своїх невдач.
17. Віддаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчий час.
18. У роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання достатньо складне.
19. У випадку невдачі, я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.
20. Якщо я сам обрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість лише зростає.

Обробка результатів: один бал отримують відповіді «так» на твердження: № 1-3, 6,8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на твердження: № 4,5,7,9,13,15,17. Підраховується загальна кількість балів. Якщо опитуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість балів

в межах від 8 до 13, то варто вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо у опитуваного 8-9 балів – то його мотивація ближча до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів – ближче до бажання успіху.

Додаток Д.3

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості перцептивно-інтонаційного компоненту емоційного інтелекту

Опитувальник «Вимірювання художньо-естетичної потреби» (В. Аванесов)

Мета: перевірка знань студентів щодо потреби у музичній діяльності.

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо дане твердження співпадає з вашою особистою думкою, то дайте відповідь «так», якщо не співпадає – дайте відповідь «ні».

Опитувальник

1. На мою думку, можна обійтися без спілкування з мистецтвом.
2. Я не люблю віршів.
3. Я люблю класичну музику.
4. Вважаю, що участь в аматорських творчих колективах – зайва трата часу.
5. У не люблю відвідувати театр.
6. Я більше люблю естрадну музику ніж класичну.
7. Я думаю, що люди говорять неправду, стверджуючи, що люблять симфонічну музику.
8. Висловлювання «Архітектура – застигла музика» мені видається надуманим.
9. Німий фільм дивитися не цікаво.
10. Думаю, що професійних інженер більш корисний суспільству, ніж композитор.
11. Якби я був журналістом, я б краще писав про події, ніж про мистецтво.
12. Обираючи між спортивною й художньою гімнастикою, я б надав перевагу першій.
13. Наука вчить людину більше, ніж мистецтво.
14. Я надаю перевагу екранізації літературних творів, ніж самим цим творам.
15. Прослуховування класичної музики позитивно впливає на мій настрій.
16. Вважаю, що оперний жанр «відмирає».
17. Вважаю, що естрада стає найбільш популярним видом мистецтва.
18. Я колекціоную альбоми й репродукції картин.
19. Перебуваючи у компанії, я зазвичай не підтримую розмову про мистецтво.
20. Любов вченого до мистецтва сприяє його науковій діяльності.
21. Я люблю старовинні романи.
22. Мені більше подобаються розсудливі люди, ніж емоційні.
23. У наш час бальні танці викликають сміх.

24. Я дуже люблю телевізійні програми про мистецтво.
25. Я дуже люблю займатися улюбленою справою – музикувати на музичному інструменті, або співати.
26. Якби в мене було більше вільного часу, я б навчилася грі на будь-якому іншому музичному інструменті.
27. Я часто відвідую театр.
28. Я беру участь у гуртках.
29. Мені не подобається класичний балет.
30. Я люблю читати книжки по мистецтву.
31. Мені здається, що немає необхідності дивитися спектакль, який транслювали по телебаченню.
32. Я би хотіла бути справжнім музикантом-професіоналом.

Ключ до опитувальника: про художньо-естетичну потребу говорять відповіді «так» за такими твердженнями: 3, 15, 18, 20, 21, 24-28, 30, 32 і відповіді «ні» – за твердженнями: 1, 2, 4-14, 16, 17, 19, 22, 23, 29, 31. Кожна відповідь оцінюється одним балом.

Тест № 1

Мета: перевірка знань студентів щодо розуміння сутності музичної інтонації.

1. Яке з музичних понять має значення першооснови музики, що несе основне змістовне навантаження в музичному творі?
 - емоційно-образний зміст;
 - засоби музичної виразності;
 - інтонація;
 - музична фактура;
 - форма музичного твору.
2. Музична інтонаційність є поняттям:
 - семантично однозначним;
 - широким і багатозначним.
3. Музична інтонаційність це:
 - характер твору;
 - образний зміст твору;
 - найменша виразно-сміслова частина твору;
 - один із засобів музичної виразності.
4. У музичному творі музична інтонаційність передається як:
 - форма твору;
 - нотний запис твору;
 - авторські ремарки до твору;
 - синкретична єдність усіх інтонаційно-виражальних засобів; (наведіть приклад).
5. Умовою виразності музичної інтонації, що не змінює її смисл, є передусім точність:
 - звуковисотної лінії музичного твору (мелодії);

- динамічного плану музичного твору;
- тембральних нюансів;
- фактури музичного твору

6. Серед багатоманітних функцій музичної інтонаційності виокремлюють соціально-комунікативну, сутність якої полягає у:

- інформуванні про особливості «героя» музичного твору;
- забезпеченні невербального спілкування між слухачем (виконавцем) і автором твору;
- передачі емоційно-психологічного стану людини.

7. Чи згодні Ви з думкою, що музична-інтонаційна виразність є засобом художнього пізнання навколишнього світу? 1) так; 2) ні; (наведіть приклад).

8. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що музична інтонаційність є вираженням емоційно-осмисленого висловлювання автора твору? 1) так; 2) ні;

9. Чи згодні Ви з думкою, що чинником виражальності музичної інтонації є здатність композитора передавати у звуковій формі емоційну інформацію про себе і своє ставлення до навколишнього світу? 1) так; 2) ні; (наведіть приклад).

10. Чи погоджуєтесь Ви з думкою Б.Асаф'єва щодо «інтонаційного словника епохи», який склався у процесі еволюційного розвитку музичного мистецтва і є відображенням історично закономірної зміни системи характерно-типових інтонацій? 1) так; 2) ні;

11. У процесі соціокультурного становлення та розвитку музичного мистецтва сформувалась «інтонаційна ідея епохи» (О.Маркова), в якій втілено домінуючий світогляд й світовідчуття певної епохи, внаслідок чого з'явилися нові мистецькі напрями й стилі (поліфонія строгого стилю; бароко; класицизм; романтизм тощо), (наведіть їх приклади).

Опрацювання результатів: рівень знань майбутніх учителів музичного мистецтва щодо сутності музичної інтонації визначається кількістю набраних балів.

Додаток Д.4

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості емоційно-ідентифікаційного компоненту емоційного інтелекту

**АНКЕТА
самооцінки емоційної компетентності
(І. Матійків)**

Мета: вивчення самооцінки студентів щодо володіння емоційною компетентністю.

Інструкція: оцініть, будь ласка, сформованість у себе зазначених якостей за 5-ти бальною шкалою і поставте відповідну позначку напроти кожного пункту: 5 балів – володію повною мірою, 4 бали – володію, 3 бали – середній рівень володіння, 2 бали - слабо володію, 1 бал – не володію.

ЯКОСТІ ОСОБИСТСТІ	ЕМОЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ	ШКАЛА				
		1	2	3	4	5
ЕМОЦІЙНЕ САМОУСВІДОМЛЕННЯ	Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок					
	Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати їх), які переживаються в конкретний момент за тілесними відчуттями, думками тощо					
	Аналізувати власні емоції, розуміти причини їх виникнення					
УПРАВЛІННЯ ЕМОЦІЯМИ	Бути відповідальним за власні емоційні реакції					
	Управляти інтенсивністю емоцій					
	Викликати бажані емоції					
	Відновлювати емоційну рівновагу					
	Чинити опір негативним бажанням виплескувати емоції					
	Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії тощо)					
	Сприймати та розуміти невербальну мову тіла та рухів, використовувати їх для кращої комунікації					
	Обирати способи емоційного самовираження адекватно ситуації					
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ	Володіння прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація)					
ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ	Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності					
	Зосереджуватися на головному					

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ, МОТИВАЦІ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ	Оптимістично мислити - бачити позитивний бік життя, зберігати добрий настрій, почуття гумору у несприятливих ситуаціях					
	Конструктивно ставитися до власних помилок, здобувати досвід					
ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ, МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ	Конструктивно ставитися до помилок інших людей					
	Пробачати, звільнятися від образ					
	Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки					
	Вміти використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень, досягнення цілей тощо					
	Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки					
КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЧАСІ	Бути присутнім «тут і тепер», відчувати й об'єктивно сприймати реальність, інших людей					
	Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного ризику					
СОЦІАЛЬНА ЧУЙНІСТЬ	Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших людей, які переживаються ними в конкретний момент					
	Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення					
	Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без його звинувачення, чи обставин)					
	Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку					
	Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» та «чути іншого»					
	Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини					
АСЕРТИВНІСТЬ ПОВЕДІНКИ	Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, знаходити згоду)					
	Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору					
	Впевнено відмовляти за необхідності					

Опрацювання результатів: потенціал емоційної компетентності студента визначається кількістю набраних балів.

Додаток Д.5

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості герменевтично-ціннісного компоненту емоційного інтелекту

Тест № 2 (модифікація тесту В. Петрушина)

Мета: визначення рівня сформованості герменевтично-ціннісного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інструкція: дайте, будь ласка, відповіді на питання («так» (+ 1 бал) або «ні» (-1 бал)).

1. Я люблю працювати над музичним твором (ключ «так»);
2. Опрацьовуючи музичний твір, я намагаюся проаналізувати його всебічно (епоха, національна школа, історія створення тощо) (ключ «так»);
3. Під час виконавського опрацювання музичного твору як більшою мірою концентруюся над знаходженням відповідних виконавських прийомів і не замислююся над його змістом (ключ «ні»);
4. Я люблю купувати книги про відомих композиторів й виконавців (ключ «так»);
5. Мене не цікавить музикознавча література (ключ «ні»);
6. Коли я слухаю або виконую музичний твір, я намагаюся передати його зміст словами (ключ «так»);
7. Я опрацьовую індивідуальну виконавську програму лише тому, що це пов'язано з екзаменом або заліком (ключ «ні»);
8. Я люблю ділитися своїми враженнями щодо музичного твору зі своїми друзями (ключ «так»);
9. Я більше люблю аналізувати музичний твір, ніж його виконувати (ключ «так»);
10. Розумні слова про музику зовсім необов'язкові, щоб її розуміти (ключ «так»);
11. У моїй майбутній професії мене більше приваблює можливість виступати перед учнями з цікавими бесідами про музичний твір та його автора, ніж його виконувати (ключ «так»);
12. Мені подобається обговорювати із друзями музичні твори, які особливо мені подобаються (ключ «так»);
13. Мені подобається моя майбутня професія, головне призначення якої – у залученні учнів до Високого мистецтва (ключ «так»);
14. Я хочу добре розумітися у сфері світового музичного мистецтва (ключ «так»);
15. Я намагаюся глибоко й всебічно пізнати музичний твір як власне для себе, так і з метою залучення моїх учнів до скарбниці світового музичного мистецтва (ключ «так»);

16. У своїх уподобаннях я надаю перевагу розважальній музиці (ключ «ні»).
17. Я розучую нові музичні твори, тому що такими є вимоги (ключ «ні»).
18. Я несистематично працюю над власною індивідуальною програмою (ключ «ні»).
19. У мене багато улюблених композиторів та їх музичних творів (ключ «так»);
20. Для мене більш цінним в музичному творі є художні образи й переживання, які вони викликають, ніж знайдені виконавські прийоми (ключ «так»).

Обробка результатів: низький рівень сформованості герменевтично-ціннісного ставлення до музичного мистецтва (1-6 балів), середній рівень (7-10 балів), високий рівень (11-20 балів).

Додаток Д.6

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту емоційного інтелекту

Визначення рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов)

Мета: визначення рівня сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інструкція: дайте, будь ласка, відповіді на декілька тверджень опитувальника. Проти кожного питання поставте цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріш вірно; 6 - вірно; 7 - цілком вірно.

ПИТАННЯ	Абсолютно не вірно	Не вірно	Скоріш не вірно	Не знаю	Скоріше вірно	Вірно	Цілком вірно
1. Прочитавши гарну книгу, я завжди довго думаю про неї; є бажання з ким-небудь обговорити її	1	2	3	4	5	6	7
2. Коли мене раптово запитують про що небудь, я можу відповісти перше, що прийшло в голову	1	2	3	4	5	6	7
3. Перед тим як я повинен зателефонувати з будь-якої справи, я попередньо продумую свою розмову	1	2	3	4	5	6	7
4. Вчинивши неправильно, я довго після цього не можу позбавитися думки про свій вчинок	1	2	3	4	5	6	7
5. Коли я розмірковую над чимось, або розмовляю з кимось, мені буває цікаво пригадати початок міркувань чи розмови	1	2	3	4	5	6	7

Продовження таблиці

6. Починаючи складну справу, я намагаюся не думати про очікувані труднощі	1	2	3	4	5	6	7
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету власної діяльності, а деталі мають другорядне значення	1	2	3	4	5	6	7
8. Трапляється так, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною	1	2	3	4	5	6	7
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини	1	2	3	4	5	6	7
10. Для мене важливо уявити в деталях хід роботи, яку я маю виконати	1	2	3	4	5	6	7
11. Мені було б складно написати серйозного листа, попередньо не продумавши його план	1	2	3	4	5	6	7
12. Для мене краще діяти, ніж роздумувати над причинами своїх невдач	1	2	3	4	5	6	7
13. Я досить легко приймаю рішення відносно купівлі кошовної речі	1	2	3	4	5	6	7
14. Маючи певні плани, я зазвичай уточнюю усі деталі й розглядаю різні варіанти	1	2	3	4	5	6	7
15. Мене турбує моє майбутнє	1	2	3	4	5	6	7
16. Вважаю, що у багатьох випадках варто діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову	1	2	3	4	5	6	7
17. Іноді я приймаю необдумані рішення	1	2	3	4	5	6	7
18. Завершивши розмову, я часто продовжую її в думках, наводячи все нові й нові аргументи, на захист власної точки зору	1	2	3	4	5	6	7
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто винуватий, я починаю з себе	1	2	3	4	5	6	7
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся ретельно продумати й звісити	1	2	3	4	5	6	7
21. У мене бувають конфлікти із-за того, що я не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують інші	1	2	3	4	5	6	7
22. Буває так, що я обдумуючи розмову з іншою людиною, я немовби в думках веду з ним діалог	1	2	3	4	5	6	7
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова й вчинки	1	2	3	4	5	6	7
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, які добрати слова, щоб її не образити	1	2	3	4	5	6	7
25. Вирішуючи складне питання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюсь іншими справами	1	2	3	4	5	6	7

Продовження таблиці

26. Якщо я з кимось сварюся, то зазвичай не вважаю себе винним	1	2	3	4	5	6	7
27. Рідно буває так, що я жалію про свої слова	1	2	3	4	5	6	7

Обробка результатів: з 27 тверджень 15 є прямими (номера питань: 1,3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші 12 – зворотні твердження, що важливо враховувати під час опрацювання результатів, коли для отримання підсумкового балу складаються у прямих питаннях цифри, що відповідають відповідям опитуваних, а у зворотніх – відмінне значення.

**Опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій» (CERO)
(Н. Гарнефски, В. Крайг; адаптація: О.Писарєва, А. Гриценко)**

Мета: визначити здатність студентів до контролю над власними емоціями.

Інструкція: перед виконанням завдання, пригадайте, будь ласка, декілька стресових, складних для вас ситуацій. Прочитавши відповіді, оцініть наскільки думки такого характеру властиві Вам у складній ситуації. Під час відповіді орієнтуйтеся на Ваші думки, почуття, а не на дії, що можна було здійснити. Поставте цифру, що відповідає Вашій відповіді: 1 – ніколи; 2 – іноді, 3 – не знаю, 4 – часто; 5 – завжди.

1.	Я відчуваю свою провину у тому, що відбулося	1	2	3	4	5
2.	Я вважаю, що треба визнати, що це відбулося	1	2	3	4	5
3.	Я думаю про свої відчуття, переживання, пов'язанні з цією ситуацією	1	2	3	4	5
4.	Я намагаюся думати про більш приємні речі, ніж ті, що я відчувала	1	2	3	4	5
5.	Я думаю про те, що в цій ситуації я можу зробити найкраще	1	2	3	4	5
6.	Я думаю про те, який досвід я можу набути з цієї ситуації	1	2	3	4	5
7.	Я думаю, що все це могло би бути набагато гіршим	1	2	3	4	5
8.	Я часто думаю про те, що мої переживання набагато гірші ніж ті, що пережили інші люди	1	2	3	4	5
9.	Я відчуваю, що провина лежить на інших людях	1	2	3	4	5
10.	Я відчуваю, що я єдина, хто несе відповідальність за те, що відбулося	1	2	3	4	5
11.	Я вважаю, що повинна прийняти ситуацію, що склалася	1	2	3	4	5
12.	Я стурбована тим, що думаю і відчуваю внаслідок пережитого	1	2	3	4	5
13.	Я думаю про приємні речі, які не мають ніякого відношення до того, що трапилося	1	2	3	4	5
14.	Я роздумую над тим, як саме я зможу найкраще виправити ситуацію, що склалася	1	2	3	4	5
15.	Я думаю, що зможу стати сильнішою в наслідок ситуації, що склалася	1	2	3	4	5
16.	Я думаю, що інші люди переживають набагато гірші події	1	2	3	4	5
17.	Я постійно думаю про той жах, який я пережила	1	2	3	4	5
18.	Я відчуваю, що інші люди відповідальні за ті події, що сталися	1	2	3	4	5
19.	Я думаю про помилки, які я допустила у цій ситуації	1	2	3	4	5
20.	Я думаю, що у ситуації що склалася, я нічого не зможу змінити	1	2	3	4	5
21.	Я хочу зрозуміти, чому у мене виникають саме такі почуття по відношенню до пережитого	1	2	3	4	5
22.	Я думаю про що-небудь приємне, замість того, щоб думати про те, що відбулося	1	2	3	4	5

23.	Я думаю про те, як змінити ситуацію	1	2	3	4	5
24.	Я думаю, що ситуація, яка склалася, має і позитивні моменти	1	2	3	4	5
25.	Я думаю, що ця ситуація не була гіршою порівнянні з іншими	1	2	3	4	5
26.	Я думаю, що пережите мною — найгірше, що може трапитися з людиною	1	2	3	4	5
27.	Я думаю про помилки, які допустили інші люди у цій ситуації	1	2	3	4	5
28.	Я думаю, що причина того, що відбулося, безпосередньо у мені самій	1	2	3	4	5
29.	Я думаю, що я повинна вчитися жити з цим	1	2	3	4	5
30.	Я концентруюся на почуттях, які виклала в мені ця подія	1	2	3	4	5
31.	Я думаю про приємні події	1	2	3	4	5
32.	Я намагаюся планувати те, що краще за все зможу зробити у цій ситуації	1	2	3	4	5
33.	Я шукаю позитивні сторони ситуації, що склалася	1	2	3	4	5
34.	Я переконую себе у тому, що в житті є гірші події	1	2	3	4	5
35.	Я постійно думаю про те, наскільки жаклива ця ситуація	1	2	3	4	5
36.	Я відчуваю, що причина того, що відбулося, лежить на інших людях	1	2	3	4	5

Обробка результатів: авторами методики виокремлено 9 способів когнітивної регуляції емоцій (шкал), які можуть бути віднесені до 2-х різних категорій:

1-ті, що сприяють успішній адаптації («ефективні»): 1) прийняття того, що трапилося – думки про прийняття того, що трапилося; 2) позитивна перефокусування – відволікання на думки про більш приємні події; ; 3) фокусування на плануванні – роздуми про те, які зробити наступні кроки по відношенню до того, що трапилося; 4) позитивна переоцінка – пошук позитивного смислу у тому, що відбулося; 5) розгляд у перспективі – відволікання в думках щодо серйозності події у порівнянні з іншими;

11 – ті, що перешкоджають адаптації («деструктивні»): 1) самозвинувачення – думки, в яких людина звинувачує себе в тому, що відбулося; 2) румінації – нав'язливі роздуми про думки й почуття, пов'язані з пережитою ситуацією; 3) катастрофізація – думки про глобальні розміри події та її негативні наслідки; 4) звинувачення інших – перенесення провини за подію, що трапилася на інших.

За результатами відповідей кожен із 9 способів когнітивної регуляції емоцій оцінюється за 3-х бальною шкалою в залежності від частоти її використання. Відповідно: 1 – ніколи; 2 – іноді; 3 – завжди.

Методика «Чи вмієте Ви контролювати себе» (М.Снайдера)

Мета: визначити рівень здатності студентів до самоконтролю.

Інструкція: відповідаючи на питання, проставте проти кожного з них позначки «так» або «ні».

Опитувальник

1. Мені здається складним копіювати інших людей.
2. Мені подобається залучати на себе увагу інших.
3. Я міг би бути непоганим актором.
4. Люди сприймають мене не таким, яким я є.
5. В компанії рідко опиняюся у центрі уваги.

6. У різних ситуаціях та під час спілкування з різними людьми я повожуся зовсім по-різному.
7. Я можу відстоювати власну точку зору лише тоді, коли я сам у цьому переконаний.
8. Я можу бути позитивно налаштованим у стосунках з людьми, яких не поважаю і які мені неприємні.
9. Я завжди такий яким я є.

Обробка результатів: нараховується по одному балу за відповідь «ні» на питання №1, 5, 7 і за відповідь «так» на всі інші. Підраховується загальна кількість балів: 0-3 бали – низький рівень самоконтролю; 4-6 балів – середній рівень самоконтролю; 7-10 балів - високий рівень самоконтролю.

Додаток Д.7

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості особистісно-оптимістичного компонента емоційного інтелекту

Тест на оптимізм LOT (Life orientation test) (Ч. Шейер і М. Карвер)

Мета: вивчення у студентів схильності до оптимістичного / песимістичного способу мислення.

Інструкція: дайте, будь ласка, одну відповідь на питання тесту, проставляючи її у відповідній колонці.

	ПИТАННЯ	Так	Скоріше так	Не можу відповісти	Скоріше ні	Ні
1.	У невизначених ситуаціях я зазвичай налаштовуюся на краще					
2	Я можу легко розслабитися					
3	Якщо щось негарне може зі мною статися, то воно обов'язково станеться					
4	Я по життю оптимізм і з оптимізмом дивлюся у майбутнє					
5	Спілкування з друзями приносить мені велике задоволення					
6	Для мене важливо бути завжди зайнятим якоюсь справою					
7	Я не дуже сподіваюся на те, що справи будуть йти так, як я цього хотів би					

Продовження таблиці

8	Мене не просто вивести із себе					
9	Я мало розраховує на те, що зі мною відбудеться щось приємне					
10	У цілому, я очікую, що зі мною відбудеться більше доброго, ніж недоброго.					

Ключ до тесту: Відповіді оцінюються за такими балами: «так» – 4 бала; «скоріше так» – 3; «не можу відповісти» – 2; «скоріше ні» – 1; «ні» – 0. Оптимізм (О) – 1,4,10 (мінімум – 0, максимум – 12). Середнє: 10, 32; SD=1, 73; Песимізм (П) – 3, 7, 9 (мінімум – 0, максимум – 12). Середнє: 3, 85; SD=2, 64; Підсумковий показник: О-П+12 (мінімум – 0, максимум – 24). Середнє: 18, 47; SD=3,7. 22 бали і більше – високий рівень оптимізму; 17-18 – нижче середнього; 16 і менше – низький рівень оптимізму.

Тест
на оптимізм ELOT (Extended Life orientation test)
(Е. Чанг)

Мета: вивчення у студентів схильності до оптимістичного / песимістичного способу мислення.

Інструкція: дайте, будь ласка, одну відповідь на питання тесту, проставляючи її у відповідній колонці.

ПИТАННЯ	Зовсім не згоден	Не згоден	Скоріш не згоден	Можливо так	Скоріше згоден	Згоден	Цілком згоден
1. Я легко розслабляюся	1	2	3	4	5	6	7
2. Краще не очікувати самого доброго, щоб не відчувати розчарування	1	2	3	4	5	6	7
3. У ситуації невизначеності я, як правило, очікую позитиву.	1	2	3	4	5	6	7
4. Я рідко очікую гарних подій	1	2	3	4	5	6	7
5. Якщо щось піде у мене не так - його не зупинити.	1	2	3	4	5	6	7
6. У будь-якій події я завжди бачу позитив.	1	2	3	4	5	6	7
7. Коли все складається добре, важливо знати, чому так відбувається.	1	2	3	4	5	6	7
8. Я з оптимізмом дивлюся у майбутнє.	1	2	3	4	5	6	7
9. Мені важливо завжди бути зайнятим якоюсь справою.	1	2	3	4	5	6	7
10. Мені важко повірити, що все буде по-	1	2	3	4	5	6	7

Продовження таблиці

моєму.							
11. Коли я починаю нову справу, я вірю в успіх.	1	2	3	4	5	6	7
12. Події ніколи не відбуваються так, якби мені цього хотілося.	1	2	3	4	5	6	7
13. Якщо все йде погано – важливо знати, чому ?	1	2	3	4	5	6	7
14. Якщо я самостійно приймаю рішення, то вірогідніше за все - воно неправильне.	1	2	3	4	5	6	7
15. Було б бажання, а вихід завжди знайдеться.	1	2	3	4	5	6	7
16. Я мало розраховує на те, що зі мною відбудеться щось добре.	1	2	3	4	5	6	7
17. Мені більше подобається слухати метал, ніж поп-музику.	1	2	3	4	5	6	7
18. Краще завжди бути готовим до поразки, у такому випадку не так буде боляче, якщо вона відбудеться.	1	2	3	4	5	6	7
19. Зрештою все і завжди завершується добре.	1	2	3	4	5	6	7
20. Якщо шанси рівні (50/50), то я обов'язково обираю неправильний варіант.	1	2	3	4	5	6	7

Ключ до тесту: оптимізм : 3, 6, 8, 11, 15, 19. Середнє: 31, SD = 5,16.
 Песимізм: 2,4,5,10,12,14,16,18,20. Середнє: 31, SD = 7,4.

Додаток Д.8

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості невербально-комунікативного компоненту емоційного інтелекту

Тест № 3

(модифікація тесту В.Петрушина)

Мета: визначення рівня сформованості невербально-комунікативного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інструкція: дайте, будь ласка, відповіді на питання, кожне з яких оцінюється в 1 бал:

1. Ви є комунікативною людиною чи ні ?
2. У Вас багато друзів?
3. Ви любите спілкуватися з іншими людьми?
4. Чи розглядаєте Ви музичний твір як засіб спілкування?
5. Як Ви розумієте комунікативну функцію музичного мистецтва ?
6. Чи можете Ви представити музичний твір в процесі його прослуховування чи виконання як засіб явного спілкування з його автором?

7. Як, на Вашу думку, про що повідомляє композитор у своєму музичному творі?
8. Чи можете Ви сприйняти й осмислити музичний твір як повідомлену композитором «головну думку» й «головне почуття» (М.Каган)?
9. Чи важливо для музиканта володіти умінням невербальної комунікації з автором музичного твору?
10. Що дає для музиканта уявне спілкування з автором музичного твору?

Опрацювання результатів: рівень сформованості невербально-комунікативного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва визначається кількістю набраних балів.

Додаток Д.9

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості когнітивно-інтерпретаційний компоненту емоційного інтелекту

Тест "Чи вмієте Ви спостерігати?" (модифікація тесту О. Булатової)

Мета: вивчення сформованості уміння у студентів спостерігати за зовнішніми ознаками психоемоційний стан учнів.

Інструкція: дайте, будь ласка, відповіді на тестові питання:

1. Коли Ви заходите в клас то:
 - а) звертаєте увагу на налаштованість учнів класу на роботу;
 - б) не звертаєте увагу на налаштованість учнів класу на роботу;
2. Для Вас важливо усвідомлювати психоемоційний стан учнів свого класу?
 - а) так, вважаю це важливим;
 - б) ні, вважаю це необов'язковим;
3. Чи вмієте Ви розпізнавати психоемоційний стан учнів під час уроку?
 - а) думаю, що так;
 - б) не замислювався;
4. Чи може вчитель за зовнішніми ознаками зрозуміти психоемоційний стан учня?
 - а) думаю, що так;
 - б) думаю, що ні;
5. Коли б Вам стало зрозуміло, що психоемоційний стан Вашого учня «не в нормі» ?
 - а) звернув би на це увагу;
 - б) не звертав би на це увагу;

6. Чи вважаєте Ви за потрібне надати учню у випадку нездорового його психоемоційного стану допомогу?

- а) вважаю для себе обов'язком ;
- б) не вважаю це обов'язком ;

7. Чи хотіли б Ви оволодіти технологією розпізнавання й розуміння психоемоційного стану учнів за зовнішніми ознаками?

- а) так, хотів би ;
- б) мені це непотрібно.

Обробка результатів тестування: опрацьовується кількість позитивних та негативних відповідей, які є показником сформованості у студентів уміння спостерігати за зовнішніми ознаками психоемоційний стан учнів.

Методика вивчення рівня вираження й спрямованості рефлексії (М. Грант)

Мета: оцінка рівня вираження й спрямованості рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Інструкція: опитувальник складається із двох шкал: саморефлексія та соціорефлексія, кожна з яких включає 10 прямих та зворотніх тверджень. Кожне із тверджень оцінюється за 6-бальною шкалою 1 – абсолютно не згодні, 2 – не згодний, 3 – скоріше не згодний, 4 – скоріше згодний, 5 – згодний, 6 – абсолютно згодний. Таким чином, результати діагностики засвідчують два показника – саморефлексію та соціорефлексію у межах від 10 до 60 балів. Аналізується співвідношення двох форм рефлексії. Найбільш «адаптованим» вважається середній рівень саморефлексії високий або вище середнього рівень соціорефлексії.

Опитувальник

Саморефлексія

1. Я схильний аналізувати власні почуття.
2. Я рідко замислююся над причинами своєї поведінки.
3. Я правило, я веду себе відповідно до ситуації, не роздумуючи.
4. Мені важливо розуміти, як працює моя думка.
5. Я часто розмірковую, чому вчиняю так, а не інакше.
6. Я зазвичай прислуховуюся до своїх внутрішніх відчуттів.
7. Я завжди оцінюю власні почуття й вчинки.
8. Коли я працюю, я ретельно контролюю свої дії.
9. За характером, я людина, яка схильна до самоаналізу.
10. Я люблю проводити час наодинці з собою.

Твердження: 2 і 3 є зворотніми.

Соціорефлексія

1. Поведінка інших людей часто для мене незрозуміла.
2. Я легко прогножую слова і вчинки знайомих мені людей.
3. Дуже важливо розуміти мотиви поведінки інших людей.
4. Думка оточуючих людей для мене дуже важлива.
5. Мені нецікаво, які почуття викликають у інших мої слова й вчинки.
6. Мені неважко керувати ходом бесіди чи переговорів.
7. Я можу свідомо призвести на іншу людину потрібне мені враження.
8. Мені буває складно зрозуміти почуття інших, навіть близьких людей.
9. Я люблю спостерігати за поведінкою інших людей.
10. Справжні мотиви поведінки людей практично неможливо розкрити.

Твердження: 1, 5, 8, 10 є зворотніми.

Додаток Д.10

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості кордоцентричного компоненту емоційного інтелекту

Методика діагностування рівня емпатійних здібностей (В.Бойко)

Мета: оцінити рівень кордоцентричності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інструкція: оцініть чи властиві Вам наступні особливості, відповідаючи «так» або «ні».

Опитувальник

1. У мене є звичка спостерігати за іншими людьми, зокрема, за учнями, вивчати їхні обличчя й поведінку, щоб зрозуміти їхній характер, схильність, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю власному розуму, ніж інтуїції.
4. Вважаю доцільним для себе цікавитися особистими проблемами своїх колег.
5. Я можу, за потреби, легко увійти в довіру до іншої людини (учня).
6. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую «близьку за духом» мені людину.
7. Я люблю заводити бесіду про життя, політику з випадковими зустрічними.
8. Я втрачаю спокій, якщо ті, хто поруч зі мною чимось засмучені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб для розуміння інших, ніж знання й досвід.
10. Виявляти інтерес до внутрішнього світу іншого – вважаю безтактним.
11. Часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе учнем, відчувати його стан і поведінку.
13. Я рідко розмірковую про причини поведінки людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко переймаюся проблемами інших людей (своїх учнів).
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю що щось має трапитися з близькою мені людиною і часто це трапляється.

16. Під час ділової розмови я намагаюся не торкатися теми про особисте.
17. Іноді близькі мені люди дорікають у неувазі до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить співрозмовника.
20. Чужий сміх мене підкорює і заряджає.
21. Часто, діючи «навмання», я знаходжу потрібний підхід до людини (учня).
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний повністю «зануритись» у людину, яку люблю.
24. Я рідко зустрічав людей (учнів), яких би розумів без зайвих слів.
25. Я часто із цікавості підслуховую розмову сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть коли всі навколо мене стурбовані.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти людину, ніж зрозуміти її, «розклавши по полицях».
28. Я спокійно ставлюся до мілких неприємностей, які трапляються у будь-кого з моєї сім'ї.
29. Мені складно говорити з людиною (учнем), яка не є «відкритою».
30. У мене творча натура – поетична й артистична.
31. Я без зайвого інтересу вислуховую сповіді своїх учнів.
32. Мені шкода дитину, яка плаче.
33. Моє мислення відрізняється більше конкретністю й логікою, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про власні неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу поганий настрій у когось із моїх близьких, я утримуюсь від запитань.
36. Мені важко зрозуміти, чому мілкі неприємності можуть сильно розхвилювати людину.

Ключ до оцінювання : підраховується загальна сумарна оцінка рівня емпатії:

- 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії (кордоцентричності);
 29-22 – середній рівень;
 21-15 – занижений;
 14 балів і менше – дуже низький.

Методика діагностування рівня емпатії (І. Юсупов)

Мета: визначення рівня кордоцентричності на переживання інших людей (учнів).

Інструкція: для виявлення рівня емпатійних, кордоцентричних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне із 36 тверджень, оцінити відповіді наступним чином: при відповіді «не знаю» – 0 балів, «ні, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5 балів. Відповідати потрібно на усі пункти.

Опитувальник

1. Мені більше подобаються книги про мандрювання, ніж із серії «ЖЗЛ».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається роздумувати про причини успіхів невдач інших людей.

4. Серед інших музичних телепрограм надаю перевагу «Сучасним ритмам».
5. Роздратованість і несправедливі докори хворої людини потрібно терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не варто втручатися у конфлікт між двома іншими.
8. Люди похилого віку, як правило, ображаються без причин.
9. Коли в дитинстві я слухав сумну історію, на моїх очах самі по собі з'являлися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди пробачаю своїм батькам, навіть коли вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його треба бити батогом.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, начебто це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Якщо я бачу сварку інших людей, я втручаюся.
18. Я звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя й поведінкою незнайомих мені людей.
22. У дитинстві я приносив додому безхатніх котів і собак.
23. Усі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, я мені хочеться увити, як складеться його життя.
25. У дитинстві молодші за мене діти ходили за мною по п'ятах.
26. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно її вислухати.
28. Побачивши пригоду на вулиці, я намагаюся не потрапити у число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею або розваги.
30. Люди перебільшують здібність тварин відчувати настрій свого хазяїна.
31. Із складної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на то є певні причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання людей похилого віку.
34. Мені хотілося зрозуміти, чому дехто з моїх однокласників були такими вдумливими.
35. Безхатніх домашніх тварин необхідно відловлювати й знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів. Підраховується сума балів. Але необхідно перевірити ступінь відвертості опитуваного. Якщо він відповів «не знаю» на твердження № 3, 9, 11, 13, 28, 36 і «так, завжди» на твердження 11, 13, 15, 27, то це засвідчує його бажання виглядати краще і про його недостатню відвертість. Результатам тестування можна довіряти, якщо опитуваний дав не більше ніж три невідвертих

відповіді. При сумі від 82 до 90 балів у людини дуже високий рівень емпатійності, від 63 до 81 – високий рівень, від 37 до 62 – середній рівень, від 12 до 36 балів – низький рівень, 11 балів і менше – дуже низький рівень емпатійності.

Додаток Д.11

Діагностичні методики вимірювання рівня сформованості педагогічно-артистичного компонента емоційного інтелекту

Методика вивчення педагогічно-артистичних якостей особистості вчителя (О.Булатова)

Мета: визначити ступінь артистичності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Інструкція: дайте, будь ласка, відповідь на запропоновані питання, проставляючи позначки (+) та (-)

Опитувальник

1. Чи відчуваєте Ви творче самопочуття, проводячи урок у закладі загальної середньої освіти?
2. Чи багато Вам потрібно часу, щоб налаштуватися на проведення уроку?
3. Чи є у Вас відчуття збентеження, невпевненості перед класом учнів?
4. Чи подобається Вам перебувати у центрі уваги?
5. Чи легко Вам вдається зацікавити учнів темою уроку?
6. Чи використовуєте під час педагогічної практики музичний інструмент?
7. Чи можете Ви уявити себе актором?
8. Чи часто Ви спостерігаєте за собою «зі сторони»?
9. Чи говорили Вам коли-небудь, що від Вас можна зарядитися енергією?
10. Чи здатні Ви приховати погані настрої?
11. Чи подобається Вам вголос читати вірші?
12. Артистичні здібності даються природою, чи їх можна розвивати?
13. Чи повинен вчитель володіти акторськими здібностями?
14. Чи володієте Ви такими здібностями?
15. Чи потрібно майбутніх учителів навчати в університеті артистизму?

Обробка результатів: Якщо на більшість питань Ви дали позитивну відповідь, це свідчить про те, що у Вас є схильність до акторської діяльності.

Додаток Д.12

Діагностична методика вимірювання рівня сформованості професійно-адаптивного компоненту емоційного інтелекту

Опитувальник для визначення соціально-психологічної адаптивності особистості

(К. Роджерс - Р.Даймонд)

Мета: вивчення соціально-психологічної адаптації особистості.

Інструкція: дайте, будь ласка, відповідь на питання, проставляючи проти кожного бал, який найбільшою мірою відповідає вам, орієнтуючись на таку шкалу: 0 – мене це зовсім не стосується; 1 – це мене не стосується; 2 – мабуть, це мене не стосується; 3 – не знаю, чи це мене стосується; 4 – це схоже на мене, але не зовсім впевнений; 5 – це схоже на мене; 6 – це точно про мене.

Опитувальник

1. Відчуваю незручність, коли вступаю з кимось у діалог.
2. Не маю бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому подобається ризик, боротьба і змагання.
4. Маю до себе високі вимоги.
5. Часто незадоволений своїми вчинками.
6. Часто відчуваю себе пригніченим.
7. Маю сумніви, що можу подобатися особам протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконую завжди.
9. Маю теплі, добрі стосунки з оточуючими.
10. Я людина стримана, замкнена, надаю перевагу самоті.
11. У невдачах звинувачую тільки себе.
12. Вважаю себе людиною відповідальною.
13. Я часто відчуваю, що усі мої зусилля марні.
14. Люблю проводити час з друзями..
15. Приймаю в цілому правила компанії, в якій перебуваю.
16. Не вмію бути переконливим.
17. Дуже люблю мріяти.
18. Я здатний себе захистити.
19. Я вмію керувати власними думками й почуттями.
20. У мене часто змінюється настрій.
21. Мене мало хвилюють інші, я більше зосереджений на собі.
22. Я люблю людей, навіть незнайомих.
23. Я не соромлюся своїх почуттів і відкрито їх виражаю.
24. Серед великого скупчення людей відчуває собі дещо самотньо.
25. Відчуваю себе некомфортно серед великого скупчення людей.
26. З оточуючими людьми зазвичай вільно спілкуюся.
27. Мені важко боротися із самим собою.
28. Я болісно сприймаю критику зі сторони.

29. У душі я оптиміст і вірю у найкраще.
30. У мене впертий характер.
31. Ставлюся до людей критично.
32. Я часто відчуваю собі не тим, хто веде, а тим, кого ведуть.
33. Я відчуваю зі сторони прихильність оточуючих.
34. Іноді у мене бувають думки, про які не хочеться комусь розповідати.
35. Вважаю себе людиною з привабливою зовнішністю.
36. Мені комфортніше, коли відчуваю когось поруч.
37. Я з тих, хто прийнявши рішення, виконує його.
38. Мені недостає самостійності, я не можу звільнитися від впливу інших людей.
39. Я часто відчуваю провину, навіть без причини.
40. Серед моїх знайомих є люди, до яких я відчуваю неприязнь.
41. Я в своєму житті усім задоволений.
42. Мені недостає самоорганізації.
43. Я байдужа людина до інших.
44. Я урівноважений і спокійний.
45. Мені часто не вдається стриматися.
46. Часто відчуваю себе ображеним.
47. Мені часто бракує стриманості.
48. Люблю посміятися над іншим.
49. Не дуже довіряю своїм почуттям.
50. Мені досить важко бути самим собою.
51. У мене на першому місці - думки, а не почуття.
52. Дуже люблю фантазувати.
53. Я терплячий по життю.
54. Намагаюся не думати про свої проблеми.
55. Вважаю себе цікавою й привабливою людиною.
56. Я людина сором'язлива.
57. Я незавжди доводю справу до кінця.
58. У душі я відчуваю перевагу над іншими.
59. Мені складно виявити свою індивідуальність, своє "Я".
60. Мене цікавлять думки інших людей про мене.
61. Я по життю намагаюся бути кращим.
62. Я відчуваю, що у інших викликаю презирство.
63. Я по характеру людина діяльна, енергійна, ініціативна.
64. Я гублюся перед труднощами.
65. Друзі мені говорять, що я недостатньо оцінюю себе.
66. Я по натурі ватажок, який вміє впливати на інших.
67. Я позитивно оцінюю себе.
68. Я людина наполеглива, завжди зроблю усе по- своєму.
69. Я переживаю, коли сварюся з друзями або рідними.
70. Я не рішучий, а коли приймаю рішення, часто маю сумніви щодо його правильності.
71. Я розгублений, невпевнений у собі.
72. Я задоволений собою.

73. Мені часто не щастить.
74. Вважаю себе людиною приємною, що приваблює інших.
75. Можливо, не дуже вродливий, але можу подобатись як людина, особистість.
- 76.3 презирством ставлюся до деяких моїх знайомих.
77. Коли треба щось зробити важливе, мене охоплюють страх, сумніви.
78. Я відчуваю спокій на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б мене.
79. Я вмію наполегливо працювати.
80. Я відчуваю, що стаю дорослішим і більш відповідальним.
81. Я не люблю нечесних людей.
82. Мене вчили завжди говорити тільки правду.
83. Я схвильований, напружений.
84. Щоб щось зробити у домі, мене треба заставити.
85. Я невпевнена у собі людина.
86. Обставини часто змушують виправдовуватись перед іншими.
87. Я людина поступлива, м'яка у ставленні до інших.
88. Я людина, якій подобається міркувати.
89. Іноді мені подобається хизуватися.
90. Я звинувачую себе у відсутності волі.
91. Я намагаюся покладатися на свої сили, не розраховую на чиюсь допомогу.
92. Я ніколи не запізнююся.
93. Я відчуваю внутрішню несвободу.
94. Я відчуваю, що відрізняюся від інших.
95. Мені говорять, що я не дуже надійна людина, на яку можна покластися.
96. Я живу у злагоді сам із собою.
97. Я товариська, відкрита людина; легко спілкуюся з людьми.
98. Вважаю себе людиною здібною.
99. Мене ніхто не сприймає серйозно, у кращому випадку усі просто терплять.
100. Люблю знайомитися з новими для мене людьми.
101. Усі свої звички вважаю позитивними.

Обробка результатів. Підраховується кожен з показників соціальної адаптованості, визначений респондентом. Підставивши одержані значення показників у формули з другої таблиці, обчислюється значення інтегральних показників соціальної адаптованості, що виражаються у відсотках від максимуму. Результати, менші від норми, інтерпретуються як надмірно низькі, а більші від норми - як високі.

№ з/п		Показники	Номер твердження	Норма
А	а	Адаптивність	4, 5, 9, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	68-136
	б	Деадаптивність	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	68-136
2		Неправда -	34,45, 48,81,89	18 - 36
		Неправда +	8, 82, 92, 101	
S	а	Прийняття себе	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	22-42
	б	Неприйняття себе	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	14 - 28
L	а	Прийняття інших	9, 14, 22, 26, 53, 97	12 - 24
	б	Неприйняття інших	2, 10,21,28, 40, 60, 76	14 - 28
E	а	Емоційнийкомфорт	23,29,30,41,44,47, 78	14 - 28
	б	Емоційнийдискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	14 - 28
I	а	Внутрішнійконтроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79,91,98	26 - 52
	б	Зовнішнійконтроль	13, 25, 36, 52, 57, 70,71,73, 77	18 - 36
D	а	Домінування	58,61,66	6 - 12
	б	Підлеглисть	16, 32, 38, 69, 84, 87	12 - 24
8		Есканізм(уникнення проблем)	17, 18, 54, 64, 86	10 - 20

Інтегральні показники	
«Адаптація» $A = \frac{a}{a+b} \times 100\%$	«Самоприйняття» $S = \frac{a}{a+b} \times 100\%$
«Прийняття інших» $L = \frac{1.2a}{1.2a+b} \times 100\%$	«Емоційна комфортність» $E = \frac{a}{a+b} \times 100\%$
«Інтернальність» $I = \frac{a}{a+1.4b} \times 100\%$	«Прагнення домінувати» $D = \frac{2a}{2a+b} \times 100\%$

Тест № 4

з вивчення думки студентів як майбутніх учителів музичного мистецтва щодо сутності та змісту емоційного інтелекту в структурі особистісно-професійних якостей

БЛОК 1

1. Що визначило Ваш вибір майбутньої професії: а) інтерес до педагогічної діяльності, бажання бути вчителем; б) бажання професійно займатися музикою і отримати відповідну освіту; в) здобуття вищої освіти; г) вибір професії був недостатньо обдуманим; д) інше.....(*допишіть*);
2. Як Ви розумієте поняття «професійний успіх»?
3. Яким Ви бачите професійний успіх у Вашому майбутньому ?

БЛОК 2

1. За якими критеріями має оцінюватись урок музичного мистецтва у першу чергу (*підкресліть необхідне*): інформаційна насиченість змісту; логіка та чіткість викладення навчального матеріалу; відповідність навчальній програмі; діалогічність спілкування; використання інноваційних методів і форм роботи; спрямованість змісту й форм роботи на емоційний розвиток учнів.

2. На уроках музичного мистецтва пріоритетними мають бути *дидактичні* завдання (оволодіння мистецькими знаннями, уміннями) чи *виховні* (виховання духовності, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, творчої діяльності)? (*підкресліть необхідне*).

3. Чи можливо пізнати зміст музичного твору позаемоційним шляхом?
а) так; б) ні; в) не знаю;

4. Що є смисловою першоосновою музики: а) форма музичного твору; б) інтонаційна основа твору; г) жанрово-стильова належність музичного твору? (*підкресліть необхідне*);

5. Чи можливо під час слухання (виконання) музичного твору уявити його як внутрішньо-діалогове спілкування з його автором? а) так; б) ні; в) не знаю;

6. Причиною багатьох негативних психоемоційних станів дитини є приховані емоції, що призводять до деструктивної поведінки. На думку багатьох вчителів, постає проблема навчання дітей емоціям так само як літерам, цифрам тощо. Чи підтримуєте Ви думку американських вчених про те, що «емоційна освіта», оволодіння учнями

«емоційними навичками» потрібні так само як оволодіння навичками читання, письма, математики тощо? а) так; б) ні;

БЛОК 3

1. Чи знайомі ви з поняттям «емоційний інтелект»? а) так б) ні;
2. Як Ви розумієте цей феномен ?
3. Чи важливо для сучасної людини мати розвинуту емоційну сферу, чи достатньо розвинутого інтелекту? Яка Ваша думка?
4. Як Ви розумієте поняття «інтелект» людини, який оцінюється коефіцієнтом IQ ?
5. В чому особливості емоційної сфери людини?
6. Чи вважаєте Ви емоційність (емоційну чутливість, емоційну культуру тощо) необхідною складовою професіоналізму вчителя ?
а) так; б) ні;
2. Чи володієте Ви такими якостями ? а) так; б) ні;
3. Якщо «ні», то чи бажаєте Ви розвинути власні емоційні якості? а) так; б) ні;

БЛОК 4

1. Чи вмієте Ви аналізувати й розпізнавати власні емоційні переживання усвідомлювати їхню причину і наслідки ? а) так; б) ні;
2. Чи важливо вчителю володіти таким умінням? а) так; б) ні;
3. Чи вважаєте за потрібне набути таких умінь? а) так; б) ні;
4. Чи вмієте Ви розпізнавати емоції інших (учнів, колег, викладачів) і прогнозувати їхні подальші дії ? а) так; б) ні;
5. Чи вмієте Ви управляти взаємовідносинами з іншими (учнями)? а) так; б) ні;
6. Чи потрібно вчителю володіти такими якостями? а) так; б) ні;
7. Чи хотіли б Ви володіти такими якостями? а) так; б) ні;
8. У прийнятті конкретного рішення Ви користуєтесь виключно «здоровим глуздом» чи підключаєте для цього і Ваші емоції (наприклад, співчуття, роздратованість, тривогу тощо)?
9. Чи впливає психоемоційний стан вчителя на хід уроку та результати навчальних досягнень учнів? а) так; б) ні;
10. Чи повинен учитель контролювати під час уроку власний психоемоційний стан? а) так; б) ні;
- 11 Чи вмієте Ви управляти власним емоційним станом? а) так; б) ні;
12. Педагогічним кредо В.Сухомлинського була ідея «кордоцентричності», тобто здатність вчителя серцем відчувати іншого в собі, а себе в іншому. Чи важлива така якість для вчителя, на Вашу думку? а) так; б) ні;
13. Чи властиве Вам таке сердечне, небайдуже, емпатійне ставлення до учнів ? а) так; б) ні;

14. Чи вважаєте Ви за потрібне формувати в собі таке ставлення до учнів?
а) так; б) ні;
15. На Вашу думку, чи важливо для вчителя-музиканта володіти елементами акторської майстерності як інструментом педагогічного впливу на учнів?
а) так; б) ні;
16. Чи володієте Ви такою майстерністю чи хотіли б володіти ? а) так; б) ні;
17. Педагоги-гуманісти А. Макаренко, К.Ушинський, В.Сухомлинський значну увагу надавали оптимізму вчителя, пов'язуючи його з життєрадісним світовідчуттям і особливим, світлим світосприйняттям дитини з вірою в її можливості й щасливе майбутнє. На Вашу думку, має значення в навчальному процесі оптимістичний (песимістичний) стиль спілкування вчителя з учнями? Чи має він відбиток на самопочутті учнів, міжособистісному спілкуванні, навчальних досягненнях учнів?
а) так; б) ні;
18. Чи властивий Вам педагогічний оптимізм? а) так; б) ні;
19. Чи хотіли б Ви бути завжди оптимістично налаштованим у спілкуванні з учнями? а) так; б) ні;
20. Ви за особливостями темпераменту належите до: а) інтровертів (спрямованість на себе); б) екстравертів (спрямованість на інших);
21. Чи здатні Ви швидко орієнтуватися й адаптуватися до нової для Вас ситуації (оточення)? а) так; б) ні.

ДОДАТОК Е

Таблиця Е.1.

Рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на початковому етапі формуального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
цільовий	32	31,4%	55	53,9%	15	14,7%
інтонаційний	21	20,6%	49	48,0%	32	31,4%
ідентифікаційний	15	14,7%	57	55,9%	30	29,4%
ціннісний	45	44,1%	53	52,0%	4	3,9%
регулюючий	46	45,1%	49	48,0%	7	6,9%
оптимістичний	48	47,1%	43	42,2%	11	10,8%
Середнє значення	35	34,3%	51	50,0%	16	15,7%

Таблиця Е.2.

Рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи на початковому етапі формуального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
цільовий	32	32,7%	53	54,1%	13	13,3%
інтонаційний	19	19,4%	50	51,0%	29	29,6%
ідентифікаційний	15	15,3%	54	55,1%	29	29,6%
ціннісний	41	41,8%	52	53,1%	5	5,1%
регулюючий	45	45,9%	46	46,9%	7	7,1%
оптимістичний	44	44,9%	42	42,9%	12	12,2%
Середнє значення	33	33,7%	49	50,0%	16	16,3%

Таблиця Е.3.

Рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на початковому етапі формувального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
комунікативний	75	73,5%	22	21,6%	5	4,9%
інтерпретаційний	62	60,8%	27	26,5%	13	12,7%
кордоцентричний	30	29,4%	28	27,5%	44	43,1%
артистичний	23	22,5%	47	46,1%	32	31,4%
адаптивний	55	53,9%	38	37,3%	9	8,8%
Середнє значення	49	48,0%	32	31,4%	21	20,6%

Таблиця Е.4.

Рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи на початковому етапі формувального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
комунікативний	68	69,4%	25	25,5%	5	5,1%
інтерпретаційний	63	64,3%	23	23,5%	12	12,2%
кордоцентричний	32	32,7%	25	25,5%	41	41,8%
артистичний	27	27,6%	42	42,9%	29	29,6%
адаптивний	53	54,1%	34	34,7%	11	11,2%
Середнє значення	49	50,0%	30	30,6%	19	19,4%

Таблиця Е.5.

Рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на аналітично-результативному етапі формувального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
цільовий	31	30,4%	56	54,9%	15	14,7%
інтонаційний	20	19,6%	52	51,0%	30	29,4%
ідентифікаційний	11	10,8%	59	57,8%	32	31,4%
ціннісний	40	39,2%	56	54,9%	6	5,9%
регулюючий	39	38,2%	55	53,9%	8	7,8%
оптимістичний	45	44,1%	46	45,1%	11	10,8%
Середнє значення	31	30,4%	54	52,9%	17	16,7%

Таблиця Е.6.

Рівень сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи на аналітично-результативному етапі формувального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
цільовий	9	9,2%	63	64,3%	26	26,5%
інтонаційний	5	5,1%	55	56,1%	38	38,8%
ідентифікаційний	4	4,1%	48	49,0%	46	46,9%
ціннісний	26	26,5%	45	45,9%	27	27,6%
регулюючий	17	17,3%	63	64,3%	18	18,4%
оптимістичний	21	21,4%	51	52,0%	26	26,5%
Середнє значення	14	14,3%	54	55,1%	30	30,6%

Таблиця Е.7.

Рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи на аналітично-результативному етапі формувального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
комунікативний	70	68,6%	25	24,5%	7	6,9%
інтерпретаційний	62	60,8%	27	26,5%	13	12,7%
кордоцентричний	31	30,4%	26	25,5%	45	44,1%
артистичний	22	21,6%	46	45,1%	34	33,3%
адаптивний	54	52,9%	37	36,3%	11	10,8%
Середнє значення	48	47,1%	32	31,4%	22	21,6%

Таблиця Е.8.

Рівень сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи на аналітично-результативному етапі формувального експерименту

Показник \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Відносн.(%)
комунікативний	17	17,3%	51	52,0%	30	30,6%
інтерпретаційний	20	20,4%	50	51,0%	28	28,6%
кордоцентричний	19	19,4%	19	19,4%	60	61,2%
артистичний	12	12,2%	29	29,6%	57	58,2%
адаптивний	18	18,4%	44	44,9%	36	36,7%
Середнє значення	17	17,3%	39	39,8%	42	42,9%

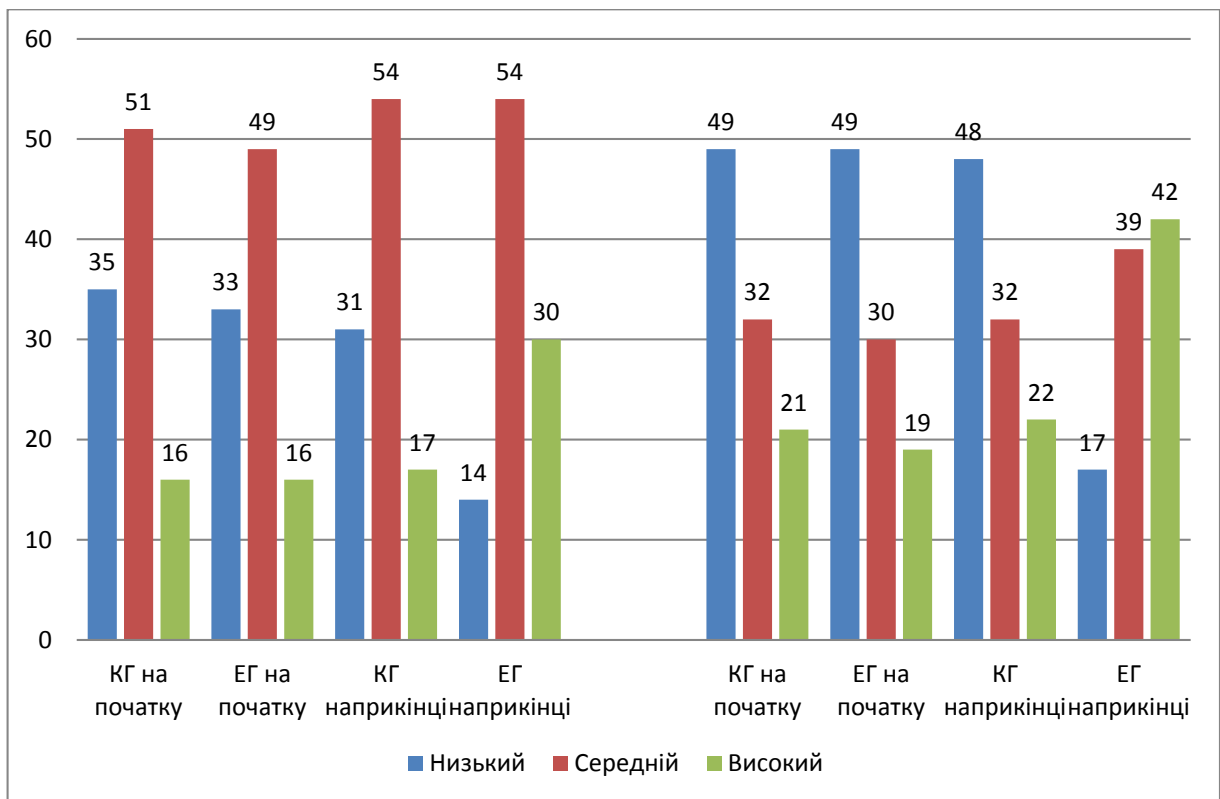


Рис. Е. 1. Рівні сформованості складових емоційного інтелекту (особистісно-інтроверсійної (ліворуч) та міжособистісно-екстраверсійної (праворуч) (в абсолютних величинах)

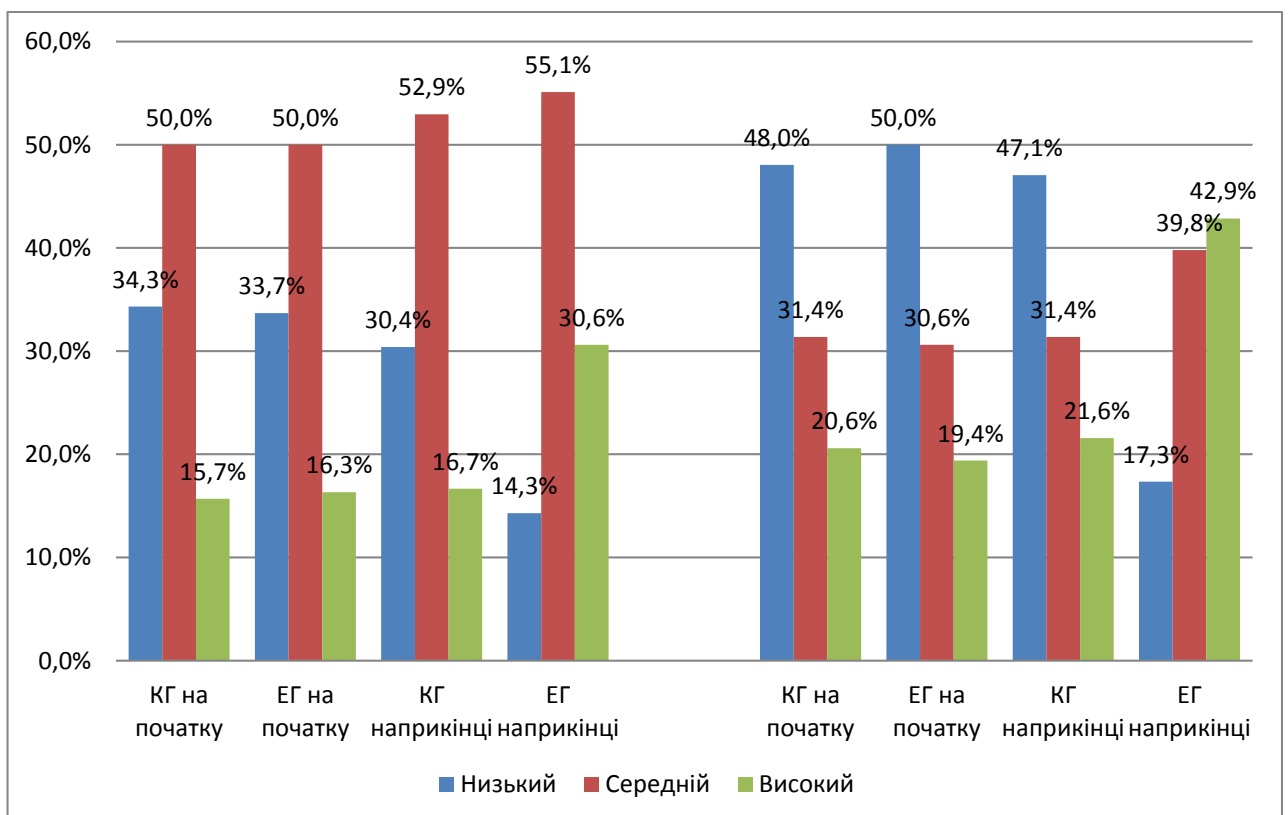


Рис. Е. 2. Рівні сформованості складових емоційного інтелекту (особистісно-інтроверсійної (ліворуч) та міжособистісно-екстраверсійної (праворуч) (у відносних величинах)

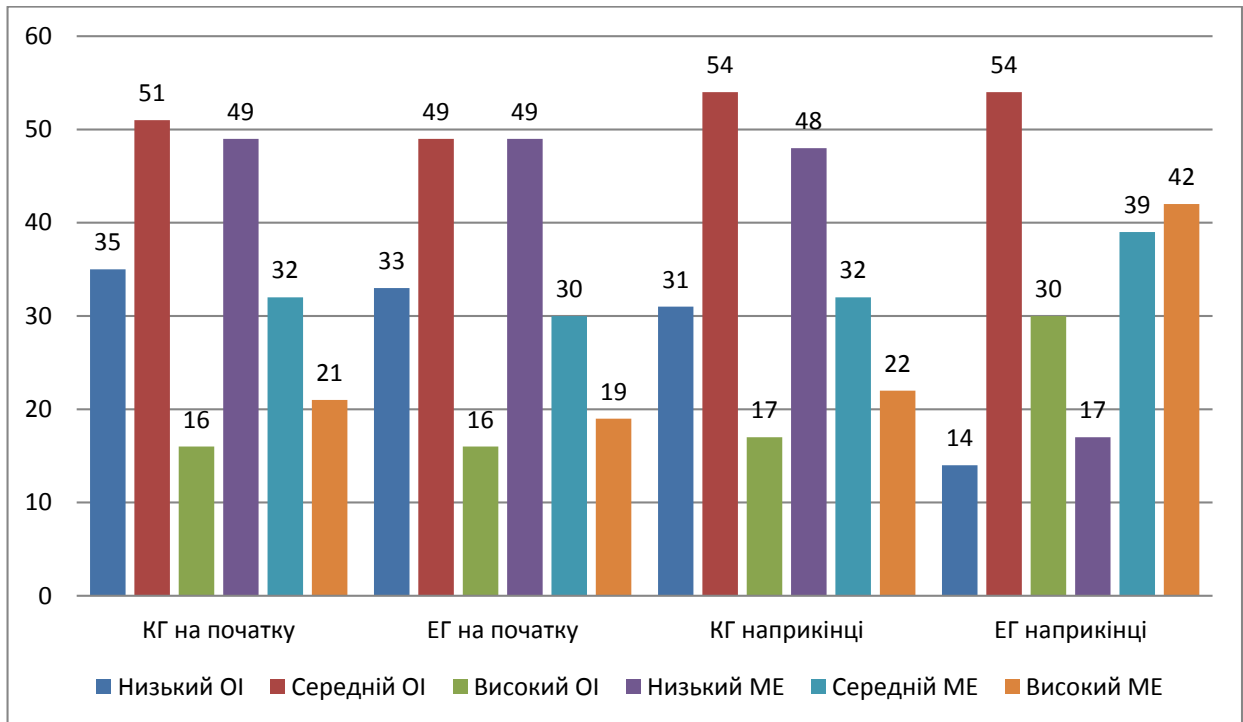


Рис. Е. 3. Рівні сформованості складових емоційного інтелекту (в абсолютних величинах)

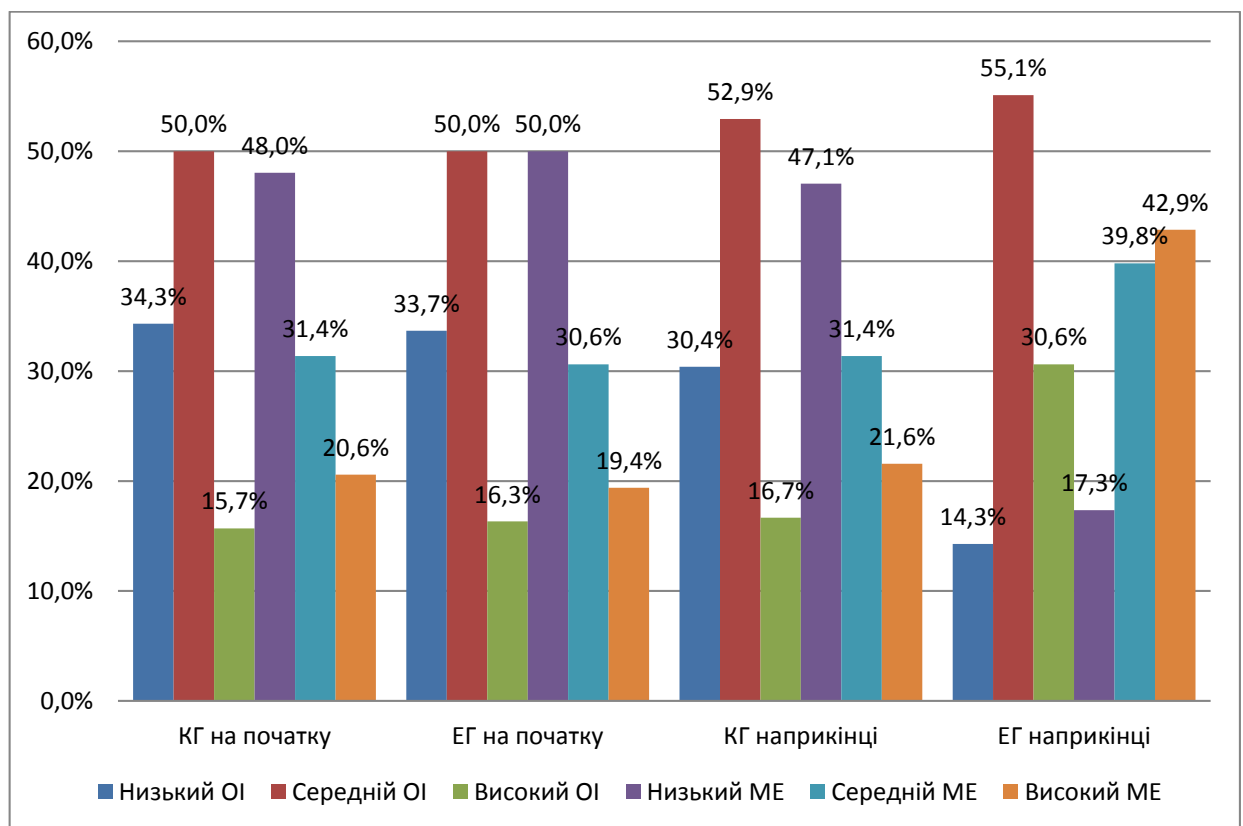


Рис. Е. 4. Рівні сформованості складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (у відносних величинах)

Таблиця Е.9.

Динаміка сформованості *особистісно-інтроверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музики

Рівні сформованості	Кількісні показники		Показник змін	Кількісні показники		Показник змін
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ	
	на початку експерименту			наприкінці експерименту		
Низький	33,7%	34,3%	-0,6%	14,3%	30,4%	-16,1%
Середній	50,0%	50,0%	0%	55,1%	52,9%	2,2%
Високий	16,3%	15,7%	0,6%	30,6%	16,7%	13,9%

Таблиця Е.10.

Динаміка сформованості *міжособистісно-екстраверсійної* складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музики

Рівні сформованості	Кількісні показники		Показник змін	Кількісні показники		Показник змін
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ	
	на початку експерименту			наприкінці експерименту		
Низький	50,0%	48,0%	-2%	17,3%	47,1%	-29,8%
Середній	30,6%	31,4%	-0,8%	39,8%	31,4%	8,4%
Високий	19,4%	20,6%	1,2%	42,9%	21,6%	21,3%

ДОДАТОК Ж

Таблиця Ж.1

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формульовального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	35	51	16	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	33	49	16	98	
	Емпіричне 0,02		Критичне 5,66		
КГ наприкінці	31	54	17	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	14	54	30	98	
	Емпіричне 9,94		Критичне 5,66		
КГ на початку	35	51	16	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	31	54	17	102	
	Емпіричне 0,36		Критичне 5,66		
ЕГ на початку	33	49	16	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	14	54	30	98	
	Емпіричне 12,18		Критичне 5,66		

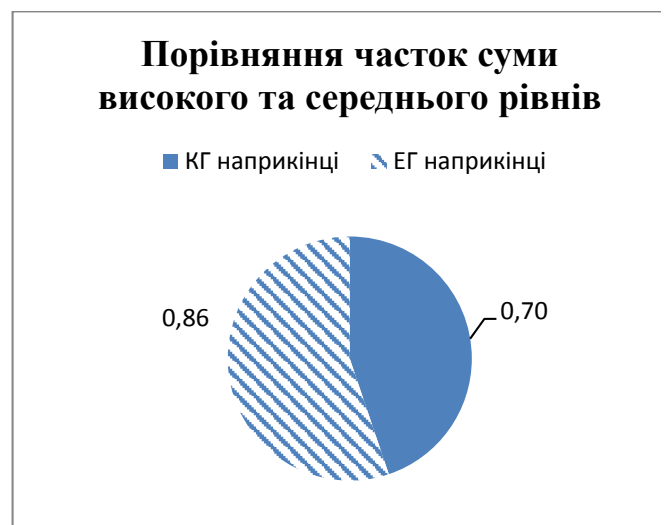
Таблиця Ж.2.

Результати порівняння рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ на початку	67	102	0,66	$\phi_{\text{емп}} = 0,10$	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	65	98	0,66	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ наприкінці	71	102	0,70	$\phi_{\text{емп}} = 2,78$	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	84	98	0,86	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ на початку	67	102	0,66	$\phi_{\text{емп}} = 0,60$	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	71	102	0,70	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ на початку	65	98	0,66	$\phi_{\text{емп}} = 3,24$	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	84	98	0,86	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	



а)



б)

Рис. Ж.1. Визначення в долях одиниці частки суми високого і середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту.

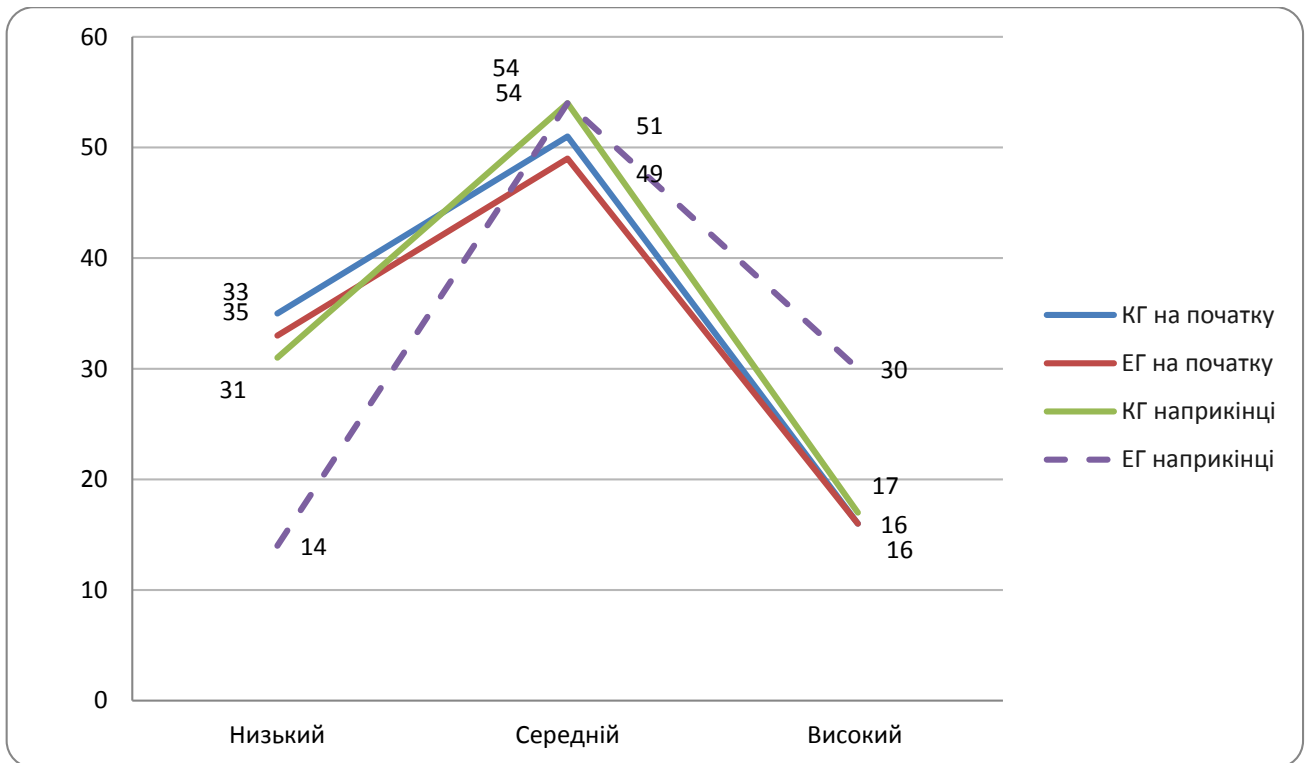


Рис. Ж. 2. Рівні сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

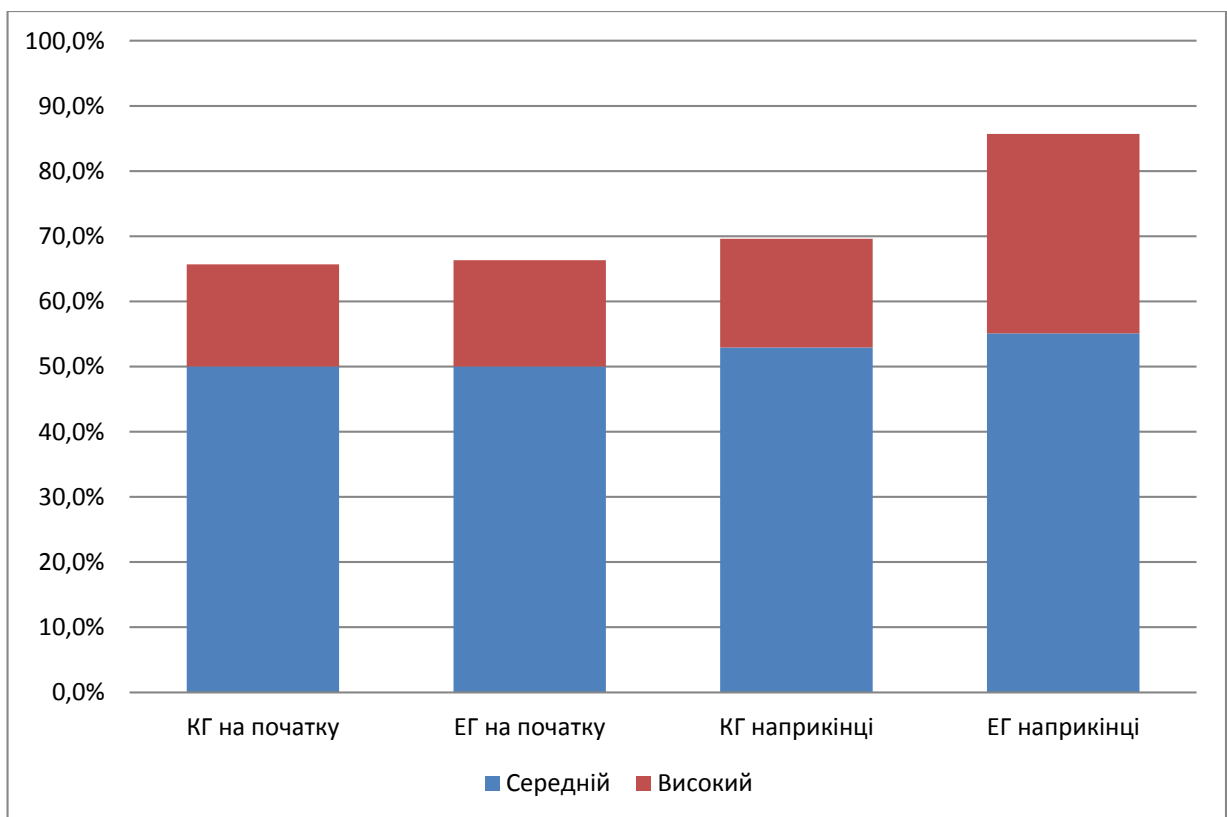


Рис. Ж. 3. Сума значень середнього і високого рівнів сформованості особистісно-інтроверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця Ж.3.

Результати порівняння для високого рівня сформованості особистісно-інтроверсійної складової КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ на початку	16	102	0,157	$\phi_{\text{емп}} = 0,12$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	16	98	0,163	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ наприкінці	17	102	0,17	$\phi_{\text{емп}} = 2,34$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	30	98	0,31	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ на початку	16	102	0,16	$\phi_{\text{емп}} = 0,19$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	17	102	0,17	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ на початку	16	98	0,16	$\phi_{\text{емп}} = 2,38$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	30	98	0,31	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	

Таблиця Ж.4

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	49	32	21	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	49	30	19	98	
	Емпіричне 0,08		Критичне 5,66		
КГ наприкінці	48	32	22	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	17	39	42	98	
	Емпіричне 21,65		Критичне 5,66		
КГ на початку	49	32	21	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	48	32	22	102	
	Емпіричне 0,03		Критичне 5,66		
ЕГ на початку	49	30	19	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	17	39	42	98	
	Емпіричне 25,36		Критичне 5,66		

Таблиця Ж.5.

Результати порівняння рівнів сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ на початку	53	102	0,52	$\phi_{\text{емп}} = 0,28$	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	49	98	0,50	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ наприкінці	54	102	0,53	$\phi_{\text{емп}} = 4,61$	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	81	98	0,83	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ на початку	53	102	0,52	$\phi_{\text{емп}} = 0,14$	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	54	102	0,53	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ на початку	49	98	0,50	$\phi_{\text{емп}} = 4,98$	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	81	98	0,83	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	

Таблиця Ж.6.

Результати порівняння для високого рівня сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ на початку	21	102	0,206	$\varphi_{\text{емп}} = 0,16$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	19	98	0,194	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ наприкінці	22	102	0,22	$\varphi_{\text{емп}} = 3,26$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	42	98	0,43	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ на початку	21	102	0,21	$\varphi_{\text{емп}} = 0,17$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	22	102	0,22	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ на початку	19	98	0,19	$\varphi_{\text{емп}} = 3,61$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	42	98	0,43	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	

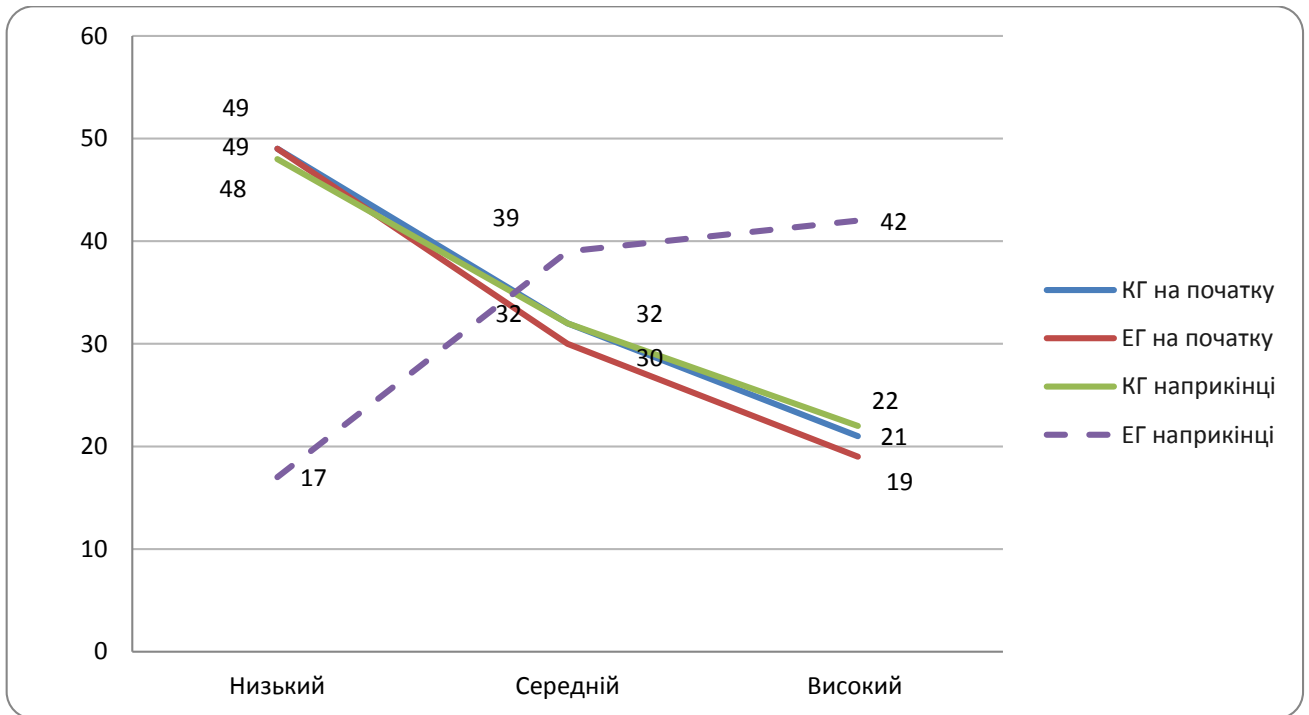


Рис. Ж. 4. Рівні сформованості міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

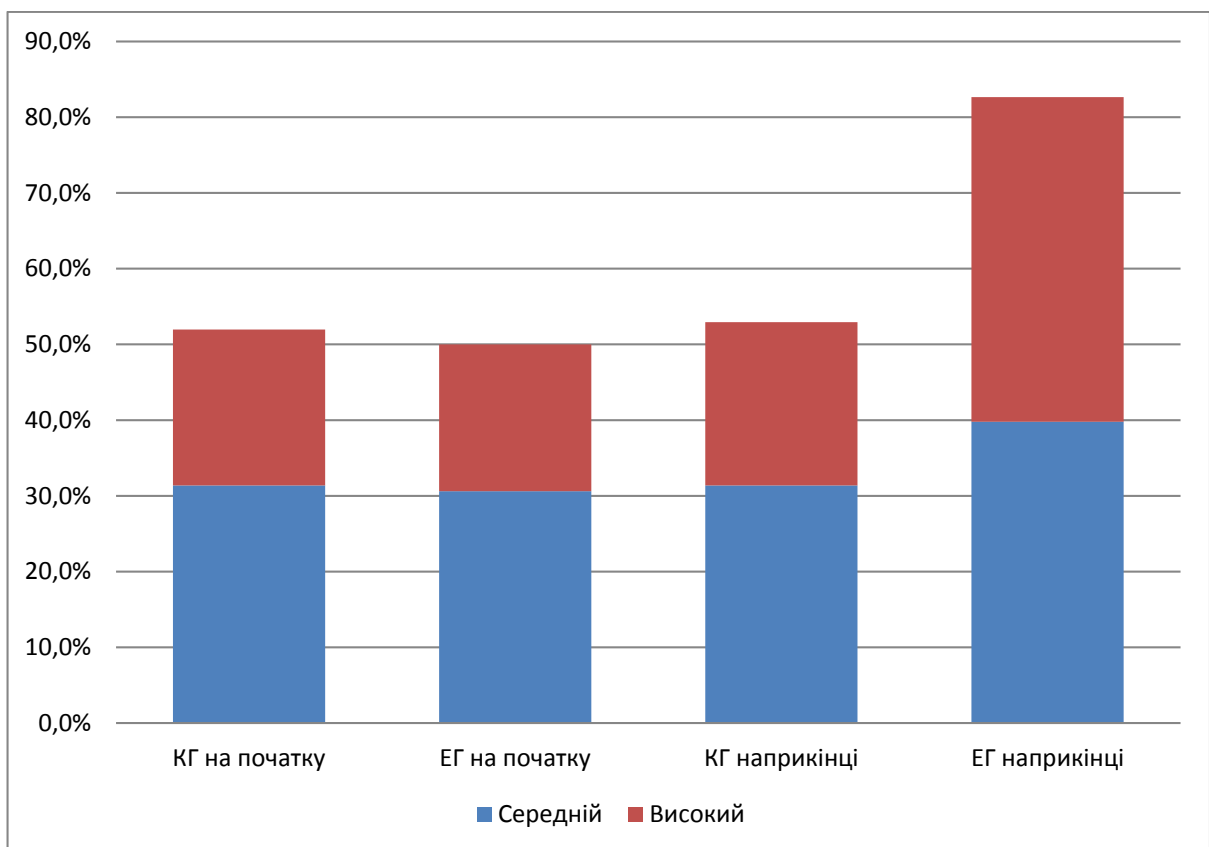


Рис. Ж. 5. Сума значень середнього і високого рівнів міжособистісно-екстраверсійної складової емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

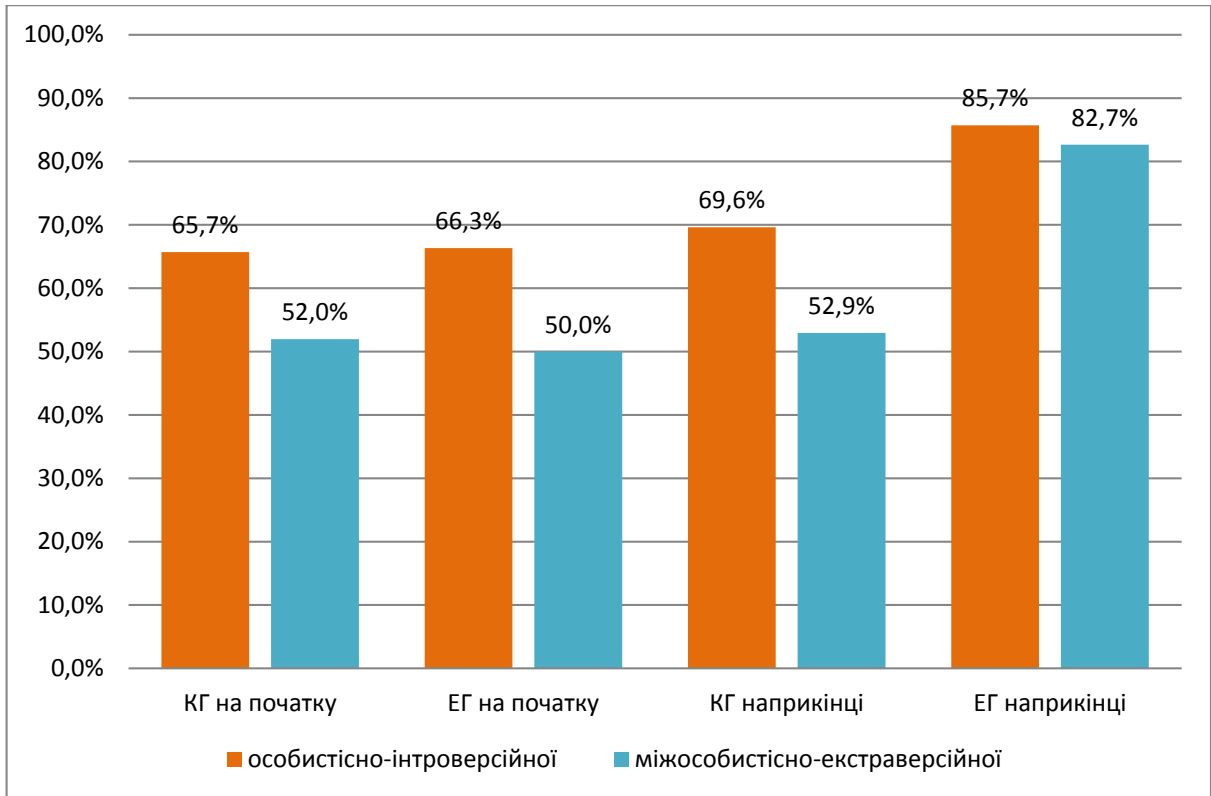


Рис. Ж. 6. Сума значень середнього і високого рівнів сформованості емоційного інтелекту для кожної з складових емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

ДОДАТОК К

Таблиця К.1

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості мотиваційно-цільового компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формульального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	33	55	14	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	34	52	12	98	
	Емпіричне	0,17	Критичне	5,66	
КГ наприкінці	30	58	14	102	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	10	60	28	98	
	Емпіричне	14,63	Критичне	5,66	
КГ на початку	33	55	14	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	30	58	14	102	
	Емпіричне	0,22	Критичне	5,66	
ЕГ на початку	34	52	12	98	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	10	60	28	98	
	Емпіричне	20,06	Критичне	5,66	

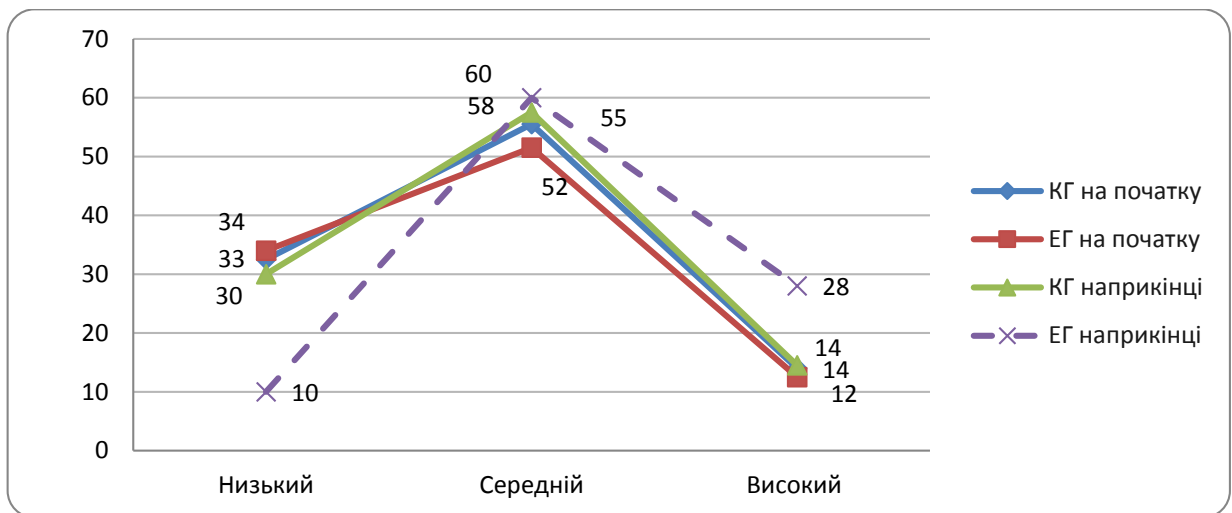


Рис. К. 1. Результат оцінювання рівнів сформованості мотиваційно-цільового компоненту
Таблиця К.2.

Результати порівняння рівнів сформованості мотиваційно-цільового компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
				$\phi_{\text{емп}}$	$\phi_{\text{крит}}$	
КГ на початку	69	102	0,68	$\phi_{\text{емп}}=$ 0,35		Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	64	98	0,65	$\phi_{\text{крит}}=$ 1,64		
КГ наприкінці	72	102	0,71	$\phi_{\text{емп}}=$ 3,51		Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	88	98	0,90	$\phi_{\text{крит}}=$ 1,64		
КГ на початку	69	102	0,68	$\phi_{\text{емп}}=$ 0,45		Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	72	102	0,71	$\phi_{\text{крит}}=$ 1,64		
ЕГ на початку	64	98	0,65	$\phi_{\text{емп}}=$ 4,27		Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.3

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості перцептивно-інтонаційного компонента емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	21	50	31	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	20	48	30	98	
	Емпіричне	0,01	Критичне	5,66	
КГ наприкінці	19	51	32	102	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	7	52	39	98	
	Емпіричне	6,16	Критичне	5,66	
КГ на початку	21	50	31	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	19	51	32	102	
	Емпіричне	0,13	Критичне	5,66	
ЕГ на початку	20	48	30	98	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	7	52	39	98	
	Емпіричне	7,59	Критичне	5,66	

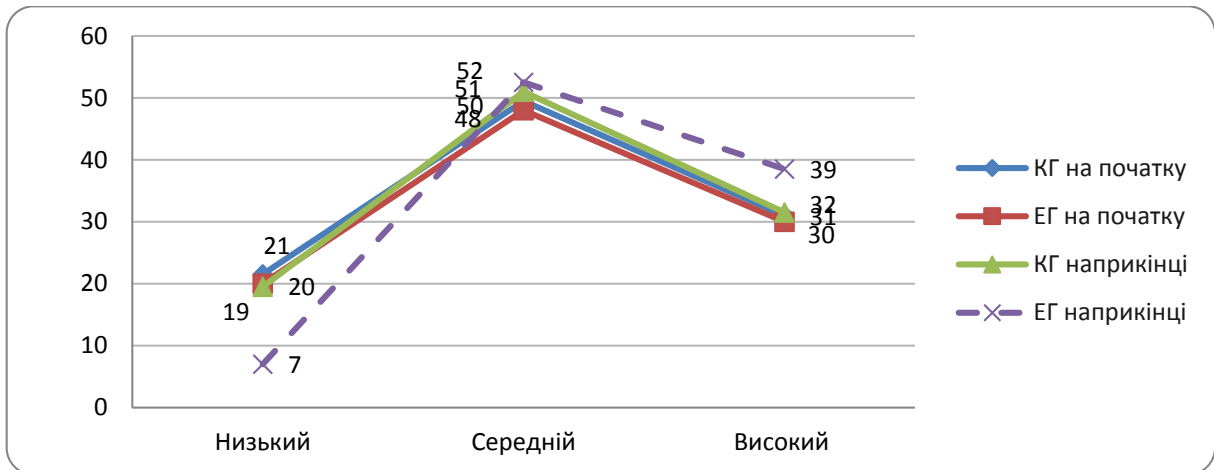


Рис. К. 2. Результат оцінювання рівнів сформованості *перцептивно-інтонаційного* компоненту.

Таблиця К.4.

Результати порівняння рівнів сформованості *перцептивно-інтонаційного* компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	81	102	0,79	$\phi_{\text{емп}}=$	0,12	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	78	98	0,80	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ наприкінці	83	102	0,81	$\phi_{\text{емп}}=$	2,48	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	91	98	0,93	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ на початку	81	102	0,79	$\phi_{\text{емп}}=$	0,35	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	83	102	0,81	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ на початку	78	98	0,80	$\phi_{\text{емп}}=$	2,77	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	91	98	0,93	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	

Таблиця К.5

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості *емоційно-ідентифікаційного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формульального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	16	56	30	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	16	54	28	98	
	Емпіричне	0,03	Критичне	5,66	
<hr/>					
КГ наприкінці	13	56	33	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	5	50	43	98	
	Емпіричне	5,13	Критичне	5,66	
<hr/>					
КГ на початку	16	56	30	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	13	56	33	102	
	Емпіричне	0,45	Критичне	5,66	
<hr/>					
ЕГ на початку	16	54	28	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	5	50	43	98	
	Емпіричне	9,08	Критичне	5,66	

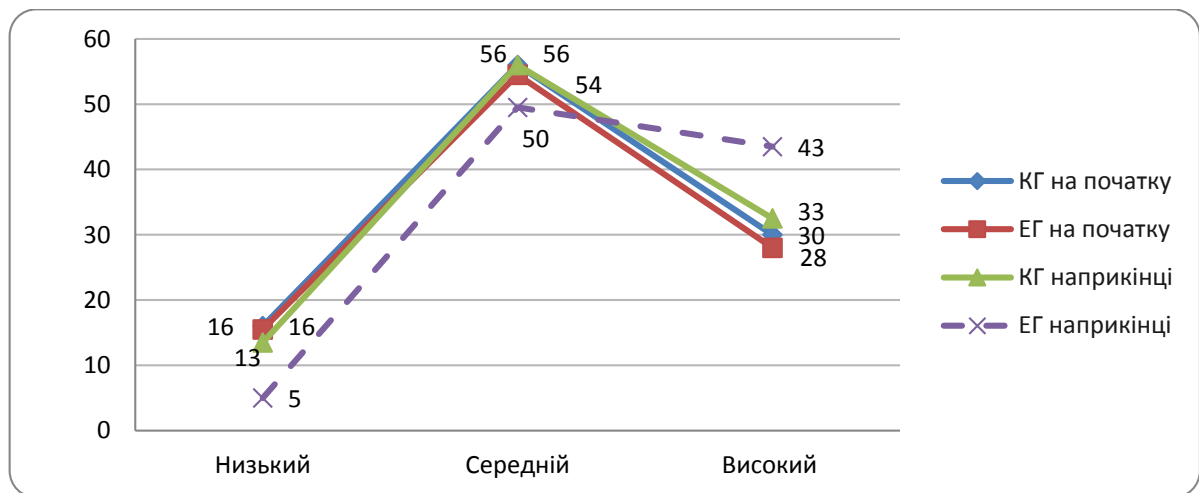


Рис. К. 3. Результат оцінювання рівнів сформованості емоційно-ідентифікаційного компоненту.

Таблиця К.6.

Результати порівняння рівнів сформованості емоційно- ідентифікаційного компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	86	102	0,84	$\phi_{\text{емп}} = 0,12$		Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	82	98	0,84	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$		
КГ наприкінці	89	102	0,87	$\phi_{\text{емп}} = 1,94$		Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	93	98	0,95	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$		
КГ на початку	86	102	0,84	$\phi_{\text{емп}} = 0,60$		Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	89	102	0,87	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$		
ЕГ на початку	82	98	0,84	$\phi_{\text{емп}} = 2,63$		Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	93	98	0,95	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$		

Таблиця К.7

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості герменевтично-ціннісного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	45	54	4	102	Гіпотеза Н0. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	41	53	5	98	
	Емпіричне	0,23	Критичне	5,66	
<hr/>					
КГ наприкінці	40	57	6	102	Гіпотеза Н1. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	24	48	27	98	
	Емпіричне	16,77	Критичне	5,66	
<hr/>					
КГ на початку	45	54	4	102	Гіпотеза Н0. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	40	57	6	102	
	Емпіричне	0,78	Критичне	5,66	
<hr/>					
ЕГ на початку	41	53	5	98	Гіпотеза Н1. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	24	48	27	98	
	Емпіричне	18,47	Критичне	5,66	

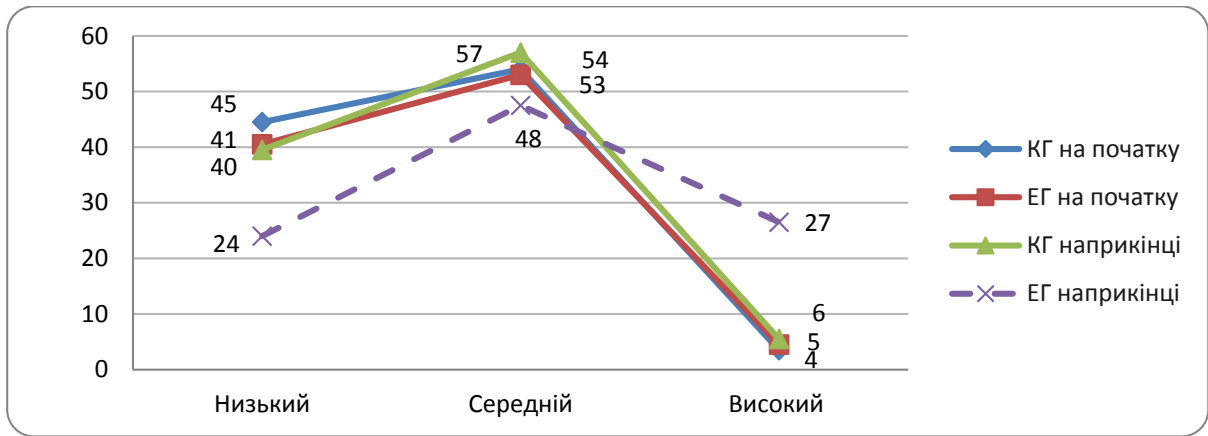


Рис. К. 4. Результат оцінювання рівнів сформованості герменевтично-ціннісного компоненту.

Таблиця К.8.

Результати порівняння рівнів сформованості герменевтично-ціннісного компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	58	102	0,57	$\phi_{\text{емп}}=$	0,33	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	58	98	0,59	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ наприкінці	63	102	0,61	$\phi_{\text{емп}}=$	2,11	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	74	98	0,76	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ на початку	58	102	0,56	$\phi_{\text{емп}}=$	0,71	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	63	102	0,61	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ на початку	58	98	0,59	$\phi_{\text{емп}}=$	2,45	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.9

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	46	50	6	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	45	47	6	98	
	Емпіричне	0,02	Критичне	5,66	
КГ наприкінці	38	57	7	102	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	17	62	19	98	
	Емпіричне	13,69	Критичне	5,66	
КГ на початку	46	50	6	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	38	57	7	102	
	Емпіричне	1,30	Критичне	5,66	
ЕГ на початку	45	47	6	98	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	17	62	19	98	
	Емпіричне	21,47	Критичне	5,66	

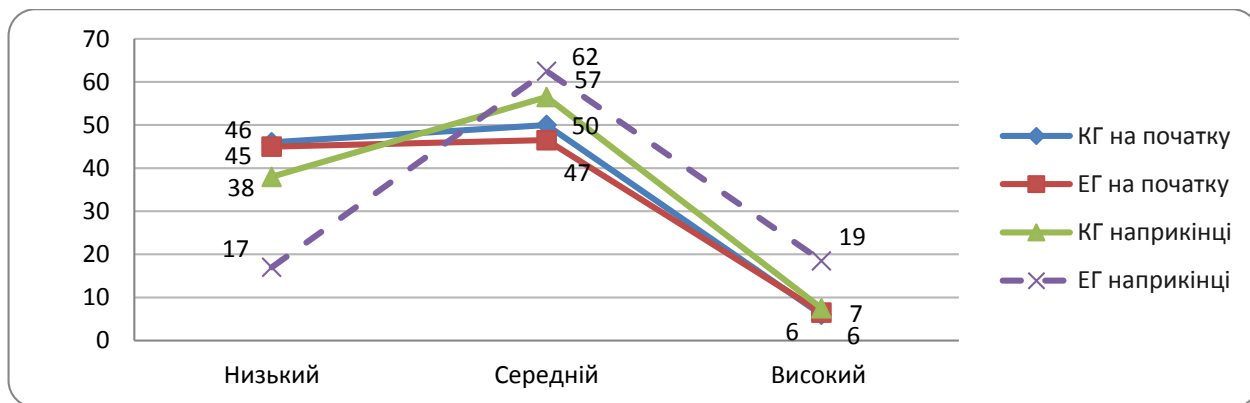


Рис. К. 5. Результат оцінювання рівнів сформованості *рефлексивно-регулюючого* компоненту.

Таблиця К.10.

Результати порівняння рівнів сформованості *рефлексивно-регулюючого* компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ на початку	56	102	0,55	$\phi_{\text{емп}} = 0,12$	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	53	98	0,54	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ наприкінці	64	102	0,63	$\phi_{\text{емп}} = 3,21$	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	81	98	0,83	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ на початку	56	102	0,55	$\phi_{\text{емп}} = 1,14$	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	64	102	0,63	$\phi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ на початку	53	98	0,54	$\phi_{\text{емп}} = 4,41$	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.11

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості особистісно-оптимістичного компонента емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	46	47	9	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	43	45	10	98	
	Емпіричне 0,12		Критичне 5,66		
<hr/>					
КГ наприкінці	45	47	10	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	19	52	27	98	
	Емпіричне 18,55		Критичне 5,66		
<hr/>					
КГ на початку	46	47	9	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	45	47	10	102	
	Емпіричне 0,06		Критичне 5,66		
<hr/>					
ЕГ на початку	43	45	10	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	19	52	27	98	
	Емпіричне 17,61		Критичне 5,66		

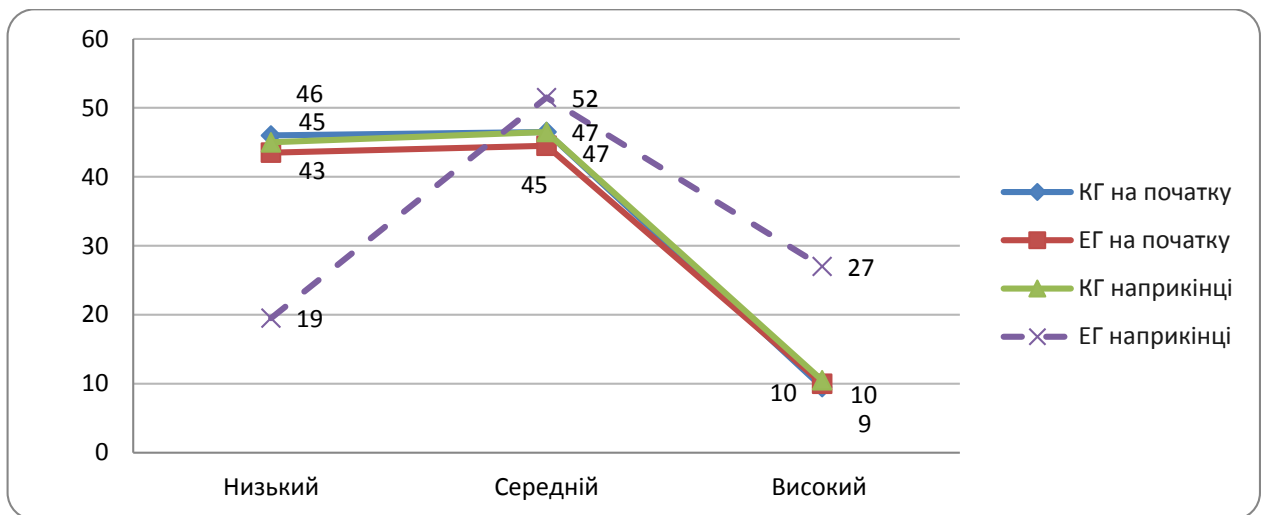


Рис. К. 6. Результат оцінювання рівнів сформованості *особистісно-оптимістичного* компоненту

Таблиця К.12.

Результати порівняння рівнів сформованості *особистісно-оптимістичного* компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
				фемп=	фкрит=	
КГ на початку	56	102	0,55	фемп=	0,17	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	55	98	0,56	фкрит=	1,64	
КГ наприкінці	57	102	0,56	фемп=	3,82	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	79	98	0,81	фкрит=	1,64	
КГ на початку	56	102	0,55	фемп=	0,14	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	57	102	0,56	фкрит=	1,64	
ЕГ на початку	55	98	0,56	фемп=	3,75	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	79	98	0,81	фкрит=	1,64	

Таблиця К.13

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості невербально-комунікативного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	76	21	5	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	69	23	6	98	
	Емпіричне	0,44	Критичне	5,66	
КГ наприкінці	71	25	6	102	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	18	54	26	98	
	Емпіричне	54,65	Критичне	5,66	
КГ на початку	76	21	5	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	71	25	6	102	
	Емпіричне	0,61	Критичне	5,66	
ЕГ на початку	69	23	6	98	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	18	54	26	98	
	Емпіричне	54,88	Критичне	5,66	

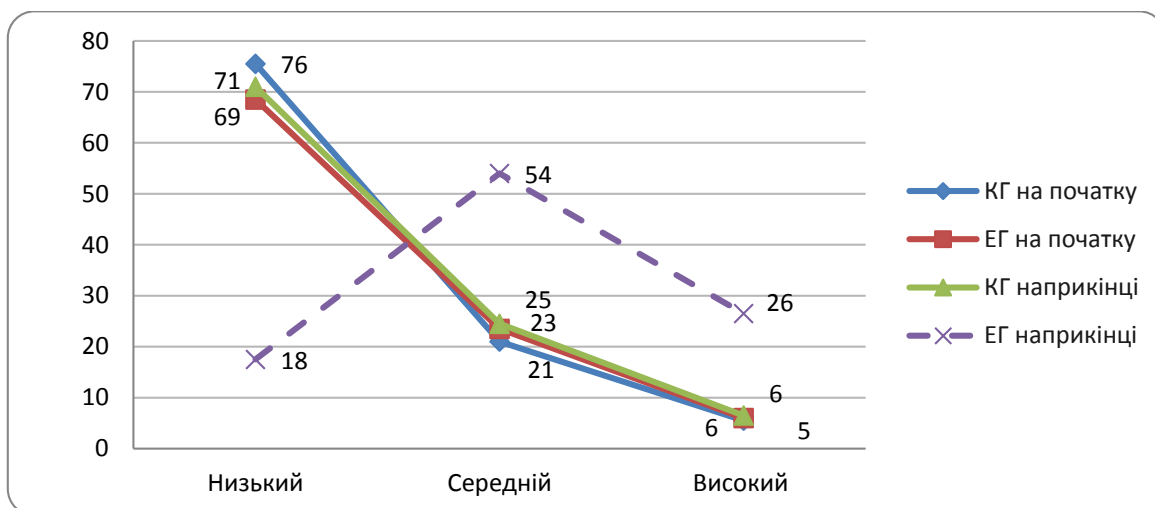


Рис. К. 7. Результат оцінювання рівнів сформованості невербально-комунікативного компоненту

Таблиця К.14.

Результати порівняння рівнів сформованості невербально-комунікативного компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	26	102	0,25	$\phi_{\text{емп}} =$	0,65	Гіпотеза Н0 : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	29	98	0,30	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
КГ наприкінці	31	102	0,30	$\phi_{\text{емп}} =$	7,69	Гіпотеза Н1 : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	80	98	0,82	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
КГ на початку	26	102	0,25	$\phi_{\text{емп}} =$	0,78	Гіпотеза Н0 : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	31	102	0,30	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
ЕГ на початку	29	98	0,30	$\phi_{\text{емп}} =$	7,74	Гіпотеза Н1 : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.15.

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості *когнітивно-інтерпретаційного* компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формульовального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	63	26	13	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	62	23	13	98	
	Емпіричне 0,11		Критичне 5,66		
КГ наприкінці	63	25	14	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	22	47	29	98	
	Емпіричне 31,66		Критичне 5,66		
КГ на початку	63	26	13	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	63	25	14	102	
	Емпіричне 0,06		Критичне 5,66		
ЕГ на початку	62	23	13	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	22	47	29	98	
	Емпіричне 33,37		Критичне 5,66		

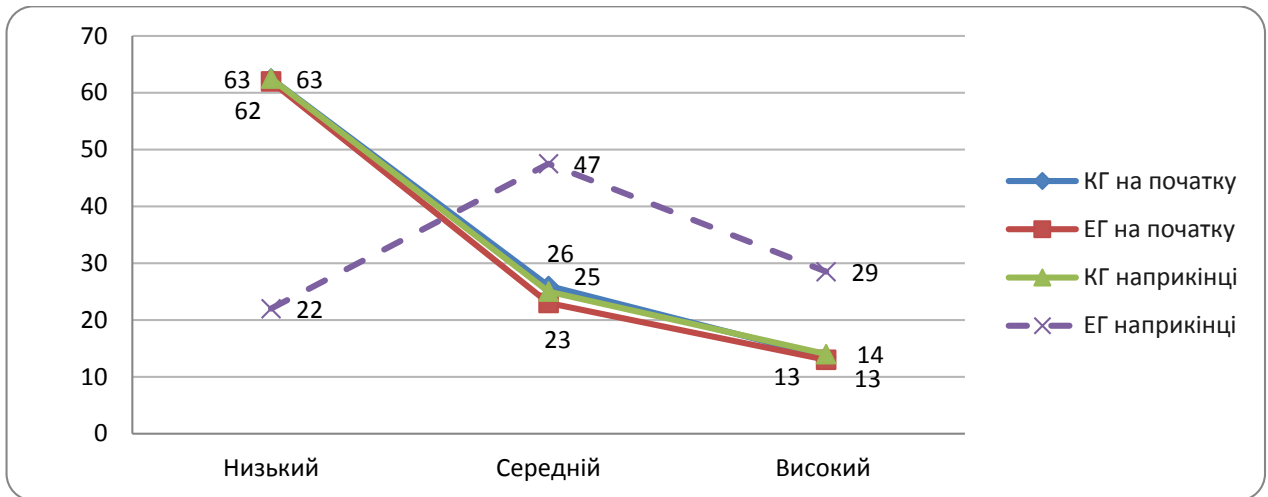


Рис. К. 8. Результат оцінювання рівнів сформованості когнітивно-інтерпретаційного компоненту

Таблиця К.16.

Результати порівняння рівнів сформованості когнітивно-інтерпретаційного компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	39	102	0,38	$\phi_{\text{емп}}=$	0,22	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	36	98	0,37	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ наприкінці	39	102	0,38	$\phi_{\text{емп}}=$	5,80	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	76	98	0,78	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ на початку	39	102	0,39	$\phi_{\text{емп}}=$	0,00	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	39	102	0,38	$\phi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ на початку	36	98	0,37	$\phi_{\text{емп}}=$	5,96	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.17.

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості кордоцентричного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	29	30	43	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	30	26	42	98	
	Емпіричне	0,23	Критичне	5,66	
КГ наприкінці	29	28	45	102	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	18	20	60	98	
	Емпіричне	5,97	Критичне	5,66	
КГ на початку	29	30	43	102	Гіпотеза Н₀ . Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	29	28	45	102	
	Емпіричне	0,11	Критичне	5,66	
ЕГ на початку	30	26	53	98	Гіпотеза Н₁ . Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	18	20	60	98	
	Емпіричне	6,96	Критичне	5,66	

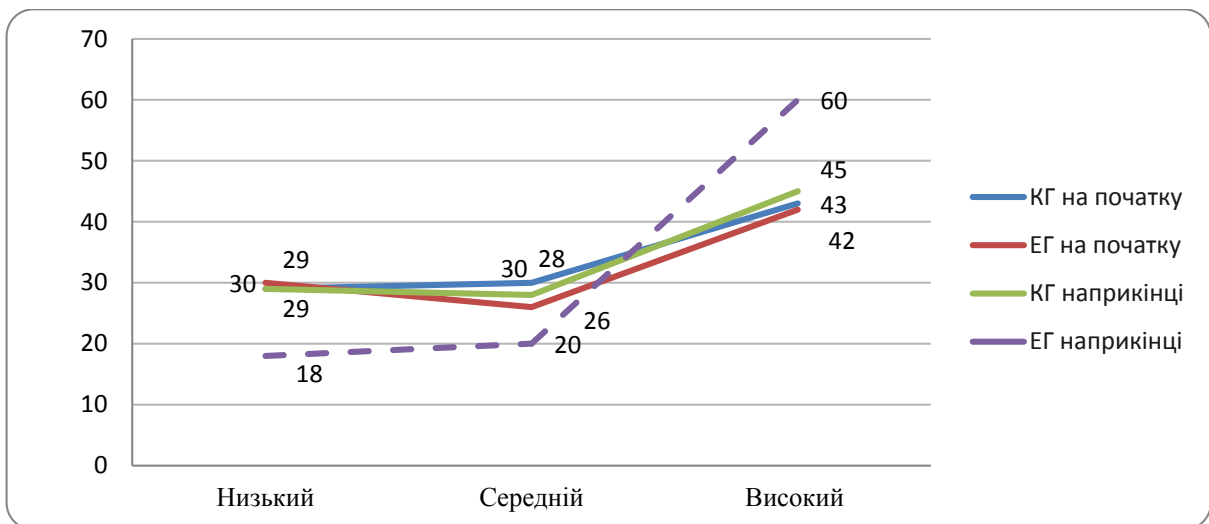


Рис. К. 9. Результат оцінювання рівнів сформованості кордоцентричного компоненту

Таблиця К.18.

Результати порівняння рівнів сформованості кордоцентричного компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	73	102	0,72	$\phi_{\text{емп}} =$	0,14	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	68	98	0,69	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
КГ наприкінці	73	102	0,72	$\phi_{\text{емп}} =$	1,69	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	80	98	0,82	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
КГ на початку	73	102	0,72	$\phi_{\text{емп}} =$	0,00	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	73	102	0,72	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
ЕГ на початку	68	98	0,69	$\phi_{\text{емп}} =$	2,01	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.19.

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості педагогічно-артистичного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	24	43	35	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	26	40	32	98	
	Емпіричне 0,24		Критичне 5,66		
<hr/>					
КГ наприкінці	23	43	36	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	13	28	57	98	
	Емпіричне 10,61		Критичне 5,66		
<hr/>					
КГ на початку	24	43	35	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	23	43	36	102	
	Емпіричне 0,04		Критичне 5,66		
<hr/>					
ЕГ на початку	26	40	32	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	13	28	57	98	
	Емпіричне 13,47		Критичне 5,66		

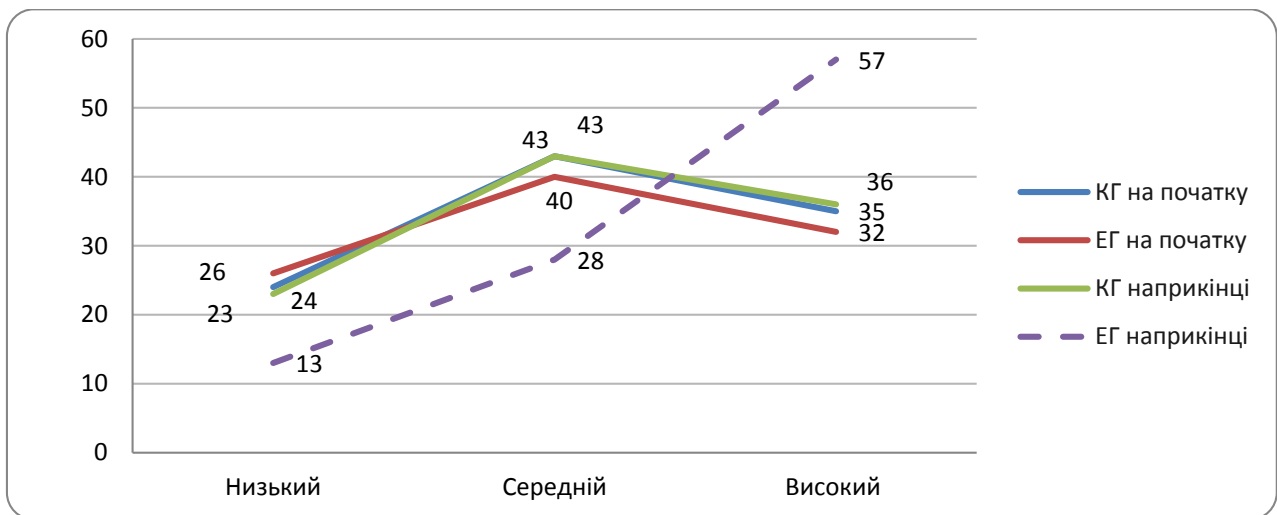


Рис. К. 10. Результат оцінювання рівнів сформованості педагогічно-артистичного компонента

Таблиця К.20.

Результати порівняння рівнів сформованості педагогічно-артистичного компонента КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	78	102	0,76	фемп=	0,49	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	72	98	0,73	фкрит=	1,64	
КГ наприкінці	79	102	0,77	фемп=	1,73	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	85	98	0,87	фкрит=	1,64	
КГ на початку	78	102	0,76	фемп=	0,17	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	79	102	0,77	фкрит=	1,64	
ЕГ на початку	72	98	0,73	фемп=	2,36	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.

Таблиця К.21.

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості професійно-адаптивного компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ за критерієм Пірсона на початку та наприкінці формульального етапу експерименту

Група/Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	Висновок і коментар
КГ на початку	56	36	10	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на початку експерименту.
ЕГ на початку	54	33	11	98	
	Емпіричне 0,13		Критичне 5,66		
КГ наприкінці	55	35	12	102	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	17	47	34	98	
	Емпіричне 32,27		Критичне 5,66		
КГ на початку	56	36	10	102	Гіпотеза Н₀. Нема підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ на початку і КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	55	35	12	102	
	Емпіричне 0,20		Критичне 5,66		
ЕГ на початку	54	33	11	98	Гіпотеза Н₁. Відкидають гіпотезу про однорідність вибірок для ЕГ на початку і ЕГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	17	47	34	98	
	Емпіричне 33,49		Критичне 5,66		

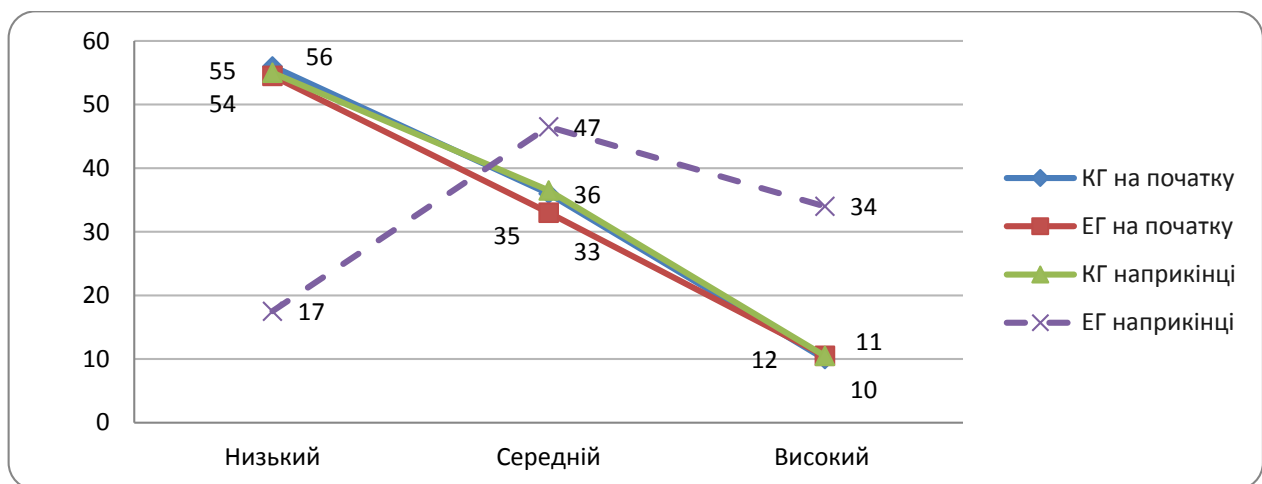


Рис. К. 11. Результат оцінювання рівнів сформованості професійно-адаптивного компоненту

Таблиця К.22.

Результати порівняння рівнів сформованості професійно-адаптивного компоненту КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній + високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ на початку	46	102	0,45	$\phi_{\text{емп}} =$	0,03	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника ЕГ до експерименту.
ЕГ на початку	44	98	0,44	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
КГ наприкінці	47	102	0,46	$\phi_{\text{емп}} =$	5,59	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника КГ наприкінці експерименту.
ЕГ наприкінці	81	98	0,83	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
КГ на початку	46	102	0,45	$\phi_{\text{емп}} =$	0,14	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ до експерименту не відрізняється від показника КГ наприкінці експерименту.
КГ наприкінці	47	102	0,46	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	
ЕГ на початку	44	98	0,45	$\phi_{\text{емп}} =$	5,67	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на початку експерименту.
ЕГ наприкінці	81	98	0,83	$\phi_{\text{крит}} =$	1,64	

ДОДАТОК Л

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Ракітянська Л. М. Системний підхід як науково-методологічний напрям модернізації професійної музичної освіти. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси*: монографія / за ред. Н.А.Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг: ФОП Чернявський Д. О., 2018. С. 170 – 199.
2. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика: монографія. Кривий Ріг: ФОП Чернявський Д. О., 2020. 487 с.

Навчальні та навчально-методичні посібники

3. Ракітянська Л. М. Виховання естетичних емоцій молодших школярів на уроках музики. *Культура – Мистецтво – Освіта*: наук.-метод. зб. / ред.: В. В. Белікова. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. С. 87–96.
4. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика з музичного мистецтва в початковій школі: теоретичний та методичний аспекти: навч.-метод. посібник для студентів-практикантів зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг: Видавництво ФОП Чернявський, 2018. 348 с.
5. Ракітянська Л. М. Понятійно-термінологічний словник-довідник з курсу «Методика музичного виховання». Кривий Ріг, 2010. 156 с.
6. Ракітянська Л. М. Проблема морально-естетичного розвитку особистості в дослідженнях українських вчених. *Питання підвищення якості підготовки вчителів музики в умовах відродження національної школи*: зб. наук. праць / упоряд. В. В. Белікова. Дніпропетровськ: Пороги, 1993. С. 3–10.
7. Ракітянська Л. М. Теоретичне обґрунтування феномену морально-естетичної активності вчителя. *Актуальні проблеми духовності*: зб. наук. матеріалів / за ред. Т. А. Хорольської. Київ-Кривий Ріг, 1997. Вип. 2. С. 371–372.

Навчально-методичні видання

8. Ракітянська Л. М. Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Кривий Ріг, 2015. 32 с.
9. Ракітянська Л. М. Інструктивно-методичні матеріали до виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв. Кривий Ріг, 2020. 48 с.

10. Ракітянська Л. М. Методичні рекомендації для студентів музично-педагогічного відділення факультету мистецтв КДПУ для виконання курсової роботи з дисципліни «Методика музичного виховання». Кривий Ріг, 2011. 31 с.
11. Ракітянська Л. М. Навчально-методичний комплекс дисциплін шкільного спрямування. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 105 с.
12. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика в основній школі: методичні рекомендації студентам-практикантам зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 75 с.
13. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика в початковій школі: методичні рекомендації студентам-практикантам. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. 76 с.
14. Ракітянська Л. М. Теоретичні та практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості: методичні рекомендації для викладачів, студентів спеціальностей: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 024 Хореографія; для вчителів закладів загальної середньої освіти. Кривий Ріг, 2020. 32 с.
15. Ракітянська Л. М. Тестові завдання з курсу «Методика музичного виховання» Кривий Ріг: КДПУ. 2011. 47 с.
16. Ракітянська Л. М. Хрестоматія з музично-ілюстративного матеріалу до уроків музики у 1-4 класах. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 120 с.

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

17. Ракітянська Л. М. Аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічний часопис Волині*: науковий журнал. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2019. № 2 (13). С. 39–47.
18. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 66: зб. наук. праць / МОН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.170–174.
19. Ракітянська Л. М. До питання про принципи організації індивідуального навчання в системі підготовки вчителя-музиканта. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 8. С. 93–99.
20. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету*

- «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 1 (157) / Нац. університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; ред. Носко М. О. Чернігів: НУЧК, 2019. С. 162–165. (Серія: Педагогічні науки).
21. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект у структурі творчого потенціалу вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т 2. С. 138–141.
 22. Ракітянська Л. Ідея співвідношення людського розуму і почуттів у контексті українського кордоцентризму: історична ретроспектива. *Освітологія: українсько-польський науковий журнал*: за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ – Варшава, 2018. № 7. С. 29–37.
 23. Ракітянська Л. М. Концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег.: К. М. Байша та ін. Вип. 12. Том 2. Одеса, 2019. С. 161–164.
 24. Ракітянська Л. Концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 3-4 (66-67). С.16–23.
 25. Ракітянська Л. М. Компонентна структура морально-естетичної активності вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць: спеціальний випуск № 16: мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) / за ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. С. 101–107.
 26. Ракітянська Л. М. Кордоцентризм національного музичного мистецтва як основа професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: емоційно-інтелектуальний дискурс. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71: збір. наук. праць / МОН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 209–212.
 27. Ракітянська Л. М. Методична творчість вчителя-музиканта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / редкол.: Н. В. Гузій та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 24 (34). С. 19–22.
 28. Ракітянська Л. М. Нормативне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті завдань Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 27. С. 51–56.

29. Ракітянська Л. М. Обґрунтування структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. кол.: К. Байша та ін. Вип.15. Том 2. Одеса, 2019. С. 132–137.
30. Ракітянська Л. М. Першочерговість завдань музичної освіти учнів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського нац. у-ту імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. Тетяни Степанової. № 2 (53), 2016. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. С.134–138.
31. Ракітянська Л. М. Поліпарадигмальний контекст дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія: Педагогічні науки. Вип.182. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В. Винниченка, 2019. С.116–121.
32. Ракітянська Л. М. Проблема єдності раціонального та чуттєвого у розвитку пізнавальних здібностей. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 1. С. 23–29.
33. Ракітянська Л. М. Професійно-педагогічна орієнтація виконавської підготовки майбутнього вчителя-музиканта. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. Вип. 38. Кривий Ріг, 2013. С. 86– 90.
34. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2018. №3–4 (56–57). С. 36–42.
35. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Педагогіка). Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2018. №4 (63). С. 35– 42.
36. Ракітянська Л. М. Феномен емоційного інтелекту в дискурсі наукового пізнання *Наукові записки*. Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 178. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В.Винниченка, 2019. С. 153 –157.
37. Ракітянська Л. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: результати констатувального експерименту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2019. № 4 (61). С. 42–46.
38. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва: організаційно-методичні засади. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій / ред. колег.: К. М. Байша та ін. Одеса, 2019. Випуск 19. Том 2. С. 62–66.

39. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 68. Т. 2. С. 141–145.

Публікації у зарубіжних виданнях

40. Ludmila Rakityanska. Interdisciplinary Approach to Emotional intelligence of Teacher of Musical Art. *Science PG. Education Journal*. Volume 9. Issue 1. January 2020. Pages: 9–13.
41. Ludmila Rakityanska. Cord-centric potential of ukrainian musical art. *Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conferense. Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Vol. 2. Decemder, 25. 2019. Pages: 6–9. Warsaw, Poland.
42. Rakityanska, L. (2019). Future Teacher's Emotional intelligence in Spiritually–Maral Dimension. *The Modern Higher Education Review*. № 4. Pages:10–16.
43. Ракітянська Л. М. Історія світового музичного мистецтва в контексті взаємозв'язку емоційного та раціонального. *Освітологія: укр.-польс. наук. журнал / за ред. Світлани Сисоєвої, Тадеуша Левовицького*. № 9. Київ, 2020. С.21–28.
44. Ludmila Rakityanska. Emotional and intellectual discourse in history of musical art. *Modern scientific researches. Internation periodic scientific journal*. Issue № 13. Part 3. October 2020. Minsk, Belarus. Pages: 94–100.

Праці, які додатково відображають наукові результати дослідження

45. Ракітянська Л. М. Виховання музичної культури учнів в контексті гуманістичної педагогіки. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць: спеціальний випуск № 18: мистецько-педагогічна освіта / за ред. В. К. Буряка. Ч. 2. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. С. 57–73.
46. Ракітянська Л. М. Науково-педагогічна думка про морально-естетичне виховання засобами музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. Вип. 37. Кривий Ріг, 2013. С. 379 – 382.
47. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / редкол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип.163. С. 124–129.
48. Ракітянська Л. М. Педагогічна сутність поняття «музична культура особистості». *Музична культури особистості і проблеми її формування*: зб. наук. та наук.-метод. праць / за ред. Л. М. Ракітянської. Кривий Ріг:

Видавничий дім, 2008. С. 5–12.

49. Ракітянська Л. М. Пріоритетність завдань шкільної музичної освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. / редкол.: В. Ф. Черкасов та ін. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 143. С. 75–79.
50. Ракітянська Л. М. Теоретичні основи виховання морально-естетичної активності особистості. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць / редкол.: Н. В. Гузій (від. ред.) та ін. Київ: НПУ, 2001. Вип. 6. С. 56–60.

Праці апробаційного характеру

51. Ракітянська Л. М. Досвід європейських країн з впровадження програми SEL у практику початкової школи. *Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 листопада 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019.
52. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як показник конкурентоздатності майбутнього фахівця. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 травня 2019 р. Харків, 2019. С. 81–83.
53. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект особистості як показник освітніх інноваційних процесів. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність*: матеріали Міжнар. наук. конф., 24–25 травня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 385–386.
54. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього*: III Міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 квітня 2019 р. Чернігів.
55. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 листопада 2019 р. Київ: НАПН України, 2019. С. 155–160.
56. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект учителя як критерій його конкурентоспроможності. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доповідей III Міжн. наук.-практ. конф. 24–25 жовтня 2019 р. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. С. 404–406.
57. Ракітянська Л. М. Зasadничі принципи музично-сенсорного розвитку молодших школярів у контексті стандартизації змісту початкової освіти. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-техн. конф. 25–27 травня 2016 р. Кривий Ріг, 2016. С. 51–53.
58. Ракітянська Л. М. Історична генеза ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого як пізнавальних здібностей людини. *Розвиток сучасної освіти і*

- науки: результати, проблеми, перспективи. *Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти*»: матеріали V Міжнар. наук.- практ. конф. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 351–353.
59. Ракітянська Л. М. Коефіцієнт емоційного інтелекту – пріоритет XXI століття. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали Міжн. наук. конф. 29–30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. 1. С. 26–28.
60. Ракітянська Л. М. Науково-теоретичне осмислення феномену емоційного інтелекту як показника якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського Союзу*: матеріали Всеукр. наук.- практ. конф. з міжнарод. участю. 24 квітня 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2019 р.
61. Ракітянська Л. М. Ретроспективний погляд на феномен емоційного інтелекту. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. 17–18 травня 2019 р. Одеса, 2019. Ч. 2. С. 50–54.
62. Ракітянська Л. М. Системний підхід як методологічна основа дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 28–30.
63. Ракітянська Л. М. SEL – інноваційна стратегія сучасної світової освітньої практики. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. 14 листопада 2019 р. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 55–59.
64. Ракітянська Л. М. SOFT SKILLS – затребувана навичка XXI століття. *Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. 18 листопада 2019. Харків: Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2019 р. С. 482–484.
65. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту особистості як ознака інноваційних тенденцій в освіті. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. 3–4 травня 2019 р. Київ: Таврійський націонал. університет ім. В. І. Вернадського, 2019. С. 89–92.
66. Ракітянська Л. М. Шляхи впровадження нових підходів в практику інструментальної підготовки вчителів музики. *Новітні дидактичні технології*

та їх використання в музично-педагогічній практиці: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. 29 березня 2002 р. Кривий Ріг, 2002. С. 149–151.

ДОДАТОК М

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Ракітянська Л. М. Досвід європейських країн з впровадження програми SEL у практику початкової школи. *Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 листопада 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019.
2. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як показник конкурентоздатності майбутнього фахівця. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 травня 2019 р. Харків, 2019. С. 81–83.
3. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект особистості як показник освітніх інноваційних процесів. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність*: матеріали Міжнар. наук. конф., 24–25 травня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 385–386.
4. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього*: III Міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 квітня 2019 р. Чернігів.
5. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 листопада 2019 р. Київ: НАПН України, 2019. С. 155–160.
6. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект учителя як критерій його конкурентоспроможності. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доповідей III Міжн. наук.-практ. конф. 24–25 жовтня 2019 р. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. С. 404–406.
7. Ракітянська Л. М. Засадничі принципи музично-сенсорного розвитку молодших школярів у контексті стандартизації змісту початкової освіти. *Розвиток промисловості та суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-техн. конф. 25–27 травня 2016 р. Кривий Ріг, 2016. С. 51–53.
8. Ракітянська Л. М. Історична генеза ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого як пізнавальних здібностей людини. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксиологічні аспекти в розвитку науки та освіти*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 351–353.
9. Ракітянська Л. М. Коефіцієнт емоційного інтелекту – пріоритет XXI століття. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*:

- матеріали Міжн. наук. конф. 29–30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. 1. С. 26–28.
10. Ракітянська Л. М. Науково-теоретичне осмислення феномену емоційного інтелекту як показника якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського Союзу*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю. 24 квітня 2019 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2019 р.
 11. Ракітянська Л. М. Ретроспективний погляд на феномен емоційного інтелекту. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. 17–18 травня 2019 р. Одеса, 2019. Ч. 2. С. 50–54.
 12. Ракітянська Л. М. Системний підхід як методологічна основа дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 28–30.
 13. Ракітянська Л. М. SEL – інноваційна стратегія сучасної світової освітньої практики. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. 14 листопада 2019 р. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 55–59.
 14. Ракітянська Л. М. SOFT SKILLS – затребувана навичка XXI століття. *Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. 18 листопада 2019. Харків: Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2019 р. С. 482–484.
 15. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту особистості як ознака інноваційних тенденцій в освіті. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. 3–4 травня 2019 р. Київ: Таврійський націонал. університет ім. В. І. Вернадського, 2019. С. 89–92.
 16. Ракітянська Л. М. Шляхи впровадження нових підходів в практику інструментальної підготовки вчителів музики. *Новітні дидактичні технології та їх використання в музично-педагогічній практиці*: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. 29 березня 2002 р. Кривий Ріг, 2002. С. 149–151.



**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ
імені Анатолія Авдієвського**

м. Київ, вул. Тургенівська, 11
тел.486-99-36; факс 486-89-95

23.06.2020 № 60

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ракітянської Людмили Миколаївни на тему: «Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті», представленого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Основні положення наукового дослідження Ракітянської Людмили Миколаївни апробовано та впроваджено в освітній процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Матеріали дослідження були використані під час викладання фахових дисциплін нормативної та варіативної частин навчального плану підготовки бакалаврів та магістрів, зокрема у процесі опанування студентами такими фаховими дисциплінами: «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Музичний інструмент», «Вокальний клас», «Народознавство та музичний фольклор України», «Методика музичного виховання», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Оркестровий клас», «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Оркестровий клас», «Акомпанемент та імпровізація». Зміст цих дисциплін збагачено темами емоційно-інтелектуального спрямування. Також розширена тематика курсових і магістерських робіт та кваліфікаційних завдань за рахунок доповнення темами емоційно-інтелектуального змісту.

Результати впровадження основних положень дисертаційного дослідження Ракітянської Л. М. обговоренні на засіданні кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова 3.06 2020 р., пр.№ 10

Зав. кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства

проф. О.П. Щолокова

Декан факультету мистецтва імені Анатолія Авдієвського

проф. В.І.Федоришин

Проректор з наукової роботи
НПУ імені М.П. Драгоманова

проф. Г.М. Торбін





ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

25 червня 2020 № 272-4

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Ракітянської Людмили Миколаївни

доцента кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного університету на тему «Теорія і практика формування
емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті»
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Упродовж 2018-2020 рр. у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка впроваджувались та апробувались результати дисертаційного дослідження Ракітянської Л. М. на тему «Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті», представленого на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

З орієнтацією на теорію емоційного інтелекту американських вчених з провідною ідеєю «привносити розум в емоції», дослідниця визначає емоційний інтелект учителя музичного мистецтва як інтегральну, особистісно-професійну якість, утворену двома складовими: особистісно-інтроверсійною та міжособистісно-екстраверсійною, кожна з яких представлена системою компонентів, котрі характеризують внутрішнє й зовнішнє ставлення фахівця.

З урахуванням специфіки музики як виду мистецтва, його інтонаційно-виражальної природи, емоційно-інтелектуального змісту і внутрішньо-діалогового характеру осягнення, дослідниця розглядає фахову підготовку майбутніх учителів, спрямовану на формування їх емоційного інтелекту, чинником вдосконалення й оновлення професійної підготовки відповідно до запитів суспільства та світових освітніх тенденцій щодо визнання й широкого впровадження в освітянську практику багатьох розвинених країн світу освітніх програм з емоційного інтелекту.

Авторська концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки ґрунтується на інтеграції таких наукових підходів як: системний, міждисциплінарний, поліпарадигмальний. У межах останнього виокремлено провідні ідеї та переваги освітніх парадигм, які розглядаються базисною основою формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя, серед них: когнітивно-інформаційна, технократична, гуманістична, культурологічна, компетентнісна освітні парадигми.

З урахуванням складових та їх компонентів у цілісній структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів за спеціальністю 014 Середня освіта «Музичне мистецтво», було збагачено зміст фахових мистецьких дисциплін нормативної та варіативної частин навчального плану темами емоційно-інтелектуальної спрямованості, в опрацюванні яких акцентувалося на характері співвідношення емоційного й раціонального у різножанрових та різностильових музичних творах, їхнього зв'язку на засадах пріоритетності чи паритетності та адекватного відтворення авторського задуму у власній виконавській інтерпретації; наголошувалося на підході до вивчення музичного

твору як засобу уявного, невербального спілкування з Іншим (композитором), пізнання й розуміння його внутрішнього емоційного стану.

На лекційних заняттях з дисципліни «Методика музичного виховання», змістові модулі якої доповнювались темами емоційно-інтелектуального характеру, студенти оволодівали теоретичними основами проблеми емоційного інтелекту: усвідомлювали актуальність проблеми емоційного інтелекту як освітньої новації ХХІ ст.; знайомились з її концептуальними засадами й розробленими теоретичними моделями, сучасними підходами до її формування як інтегральної якості конкурентоспроможного фахівця, що сприяє саморегуляції емоційно-психічного стану, підвищує адаптаційні можливості і допомагає налагодженню ефективної міжособистісної взаємодії й спілкуванню; опановували зміст Концепції «Нова українська школа» та її пріоритетні завдання, серед яких – формування емоційного інтелекту учнів як спільної, наскрізної компетентності, якою учні повинні оволодіти, зокрема, і на уроках музичного мистецтва.

На практичних заняттях з «Методики музичного виховання» студенти, виконуючи адаптовані Ракітянською Л. М. до професії вчителя музичного мистецтва вправи з позитивної й практичної психології, театральної й музичної педагогіки оволодівали практичними навичками емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в єдності його складових (особистісно-інтроверсійної й міжособистісно-екстраверсійної), а саме: вчилися ідентифікувати й усвідомлювати власні емоції, контролювати й управляти ними; розпізнавати й впливати на емоційний стан партнерів по комунікаційній взаємодії.

Поглибленню теоретичних знань студентів з проблеми емоційного інтелекту сприяла розширена тематика курсових робіт з методики музичного виховання та магістерських робіт й кваліфікаційних завдань за рахунок введення додаткових тем емоційно-інтелектуального змісту.

Впроваджувались і використовувались під час різних видів педагогічної практики (навчальної психолого-педагогічної, виробничої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах, виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої та вищої освіти) завдання, пов'язані з проявами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. Для проходження практики на якісно високому рівні використовувались методичні рекомендації для студентів-практикантів та хрестоматійний матеріал, підготовлений Ракітянською Л. М.

Впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва основних положень дисертаційного дослідження Ракітянської Л. М. сприяло їх індивідуально-особистісному та професійному становленню на якісно високому рівні, що зумовлено як соціальним запитом на фахівців нової формації, так світовими освітніми тенденціями щодо ключових, найбільш затребуваних навичок ХХІ століття, зокрема, емоційного інтелекту.

Результати впровадження авторської концепції доцента Л.М. Ракітянської було представлено на засіданні кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання ЦДПУ ім. В. Винниченка (протокол № 10 від 29.05.2020)

Проректор з наукової роботи



 Сергій МИХИДИ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 26.06.2020 № 01/НО-410

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження доцента кафедри
методики музичного виховання, співу та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного університету
Ракітянської Людмили Миколаївни
на тему «Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх
учителів музичного мистецтва в університеті» (спеціальність 13.00.04 –
теорія і методика професійної освіти)

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди упродовж 2018-2020 рр. впроваджувались в процес підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) основні положення дисертаційного дослідження Ракітянської Л. М. на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

З урахуванням компонентного складу емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва змістові модулі нормативних та варіативних фахових мистецьких дисциплін («Історія зарубіжної музики», «Хорознавство», «Теоретичні основи гармонії», «Хорове диригування»), які опановувались здобувачами бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти, було збагачено темами емоційно-інтелектуальної спрямованості. Теми націлювали майбутніх фахівців на сприймання, аналіз музичного твору, його виконавську інтерпретацію не тільки в традиційному для музично-педагогічної освіти музикознавчому контексті, а й в антропологічному, як засіб уявного, невербального спілкування з його автором, зрозуміти внутрішні переживання й думки якого можна через відтворену ним музичну інтонаційність.

Під час опанування теоретико-практичної дисципліни «Методика музичного виховання з практикумом», на лекційних заняттях студенти

опрацьовували теоретичні питання, пов'язані з актуальністю проблеми емоційного інтелекту як освітньої новації XXI ст.; новації, за якою відбувається зміщення акцентів з інтелектуально-пізнавальної сторони освітнього процесу на емоційно-чуттєву; новації, яка визначена Концепцією «Нова українська школа» спільною, наскрізною компетентністю, якою повинні оволодіти учні, зокрема і на уроках музичного мистецтва.

Під час практичних занять з «Методики музичного виховання» студенти оволодівали практичними навичками з емоційного інтелекту, опрацьовуючи спеціальні, тренувальні вправи з позитивної й практичної психології, театральної й музичної педагогіки.

Набуті студентами знання й уміння з емоційного інтелекту закріплювались у різних видах педагогічної практики, передбачених навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр». Програми педагогічних практик, починаючи з навчальної, психолого-педагогічної практики у IV семестрі і завершуючи асистентською практикою у закладі вищої освіти у XI семестрі доповнювались завданнями, пов'язаними з проявами емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва і передбачали поступове їх ускладнення.

Практика впровадження результатів дисертаційного дослідження підтвердила його актуальність і відповідність завданням реформування національної системи освіти з урахуванням провідних світових тенденцій і затребуваністю сучасним ринком праці на конкурентоспроможного фахівця, який володіє емоційним інтелектом.

Результати дисертаційного дослідження Ракітянської Людмили Миколаївни схвалені на засіданні кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 19 від 11 червня 2020 р.).

Завідувач кафедри теорії і
методики мистецької освіти та
диригентсько-хорової підготовки вчителя
доктор педагогічних наук, доцент



В. В. Фомін



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 06.04.2020 № 24/20

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів
дисертаційного дослідження
«Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх
учителів музичного мистецтва в університеті»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
РАКІТЯНСЬКОЇ ЛЮДМИЛИ МИКОЛАЇВНИ

Апробація результатів дисертаційного дослідження «Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті» Л.М. Ракітянської здійснювалась у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка.

У розроблених Л.М. Ракітянською методичних рекомендаціях «Теоретичні й практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості» зміст фахових дисциплін, які опановуються здобувачами бакалаврського й магістерського рівнів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта. Музичне мистецтво («Виконавська майстерність з фаху», «Історія музики», «Основний музичний інструмент», «Історія розвитку вокально-хорового виконавства в Україні», «Методика музичного виховання»), збагачено темами емоційно-інтелектуальної спрямованості; доповнено тематику курсових робіт з методики музичного виховання, магістерських робіт та кваліфікаційних завдань темами емоційно-інтелектуального змісту. Програми різних видів педагогічної практики студентів також доповнені завданнями емоційно-інтелектуального характеру.

Опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін та різних видів педагогічної практики знаннями й уміннями щодо емоційного інтелекту особистості сприяло підвищенню якісного рівня професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 06 квітня 2020 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук,
професор



І.М. Конет



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

19 ЧЕР 2020

№ 09/р- 309/з

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Ракітянської Людмили Миколаївни
на тему «Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва в університеті»
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Упродовж 2018-2020 рр. на базі Криворізького державного педагогічного університету здійснювалась апробація результатів дисертації Ракітянської Людмили Миколаївни на тему «Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті», представленої на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Розроблені Ракітянською Людмилою Миколаївною методичні рекомендації «Теоретичні й практичні аспекти формування емоційного інтелекту особистості» були використані викладачами КДПУ під час проведення лекційних, семінарських та індивідуальних занять із здобувачами вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів таких спеціальностей: 014 Музичне мистецтво, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта. Студенти оволодівали теоретичними й практичними основами проблеми формування емоційного інтелекту особистості в процесі опанування таких навчальних дисциплін: «Музичний інструмент», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Народознавство та музичний фольклор України», «Методика музичного виховання», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Оркестровий клас», «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Акомпанемент та імпровізація», «Методика викладання фахових дисциплін», «Сучасні напрями психології особистості», «Активне соціально-психологічне навчання», «Основи педагогічної майстерності вихователя», «Інноваційні педагогічні технології дошкільної освіти», «Основи наукових досліджень», «Ораторська майстерність та соціальні комунікації», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Актуальні проблеми педагогіки і методики початкової освіти».

Впровадження в освітній процес окремих положень наукового дослідження Ракітянської Людмили Миколаївни сприяло позитивним змінам у підготовці студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО