

УДК 371.15

## КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ САМОРЕГУЛЮЮЧОГО КОМПОНЕНТА ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Ірина Анненкова

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
вул. Дворянська, 2, 65026 Одеса, Україна*

Розкрито й обґрунтовано зміст саморегулюючого компонента емоційної культури вчителя, визначено його критерії та досліджено динаміку розвитку в процесі формування емоційної культури майбутніх учителів.

*Ключові слова:* емоційна культура вчителя, професійна якість особистості, саморегулюючий компонент.

Одним із стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є створення умов для формування професійної культури вчителя. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань формування професійної культури майбутнього фахівця, зокрема емоційної культури.

Останніми десятиріччями увагу вчених дедалі більше привертає проблема емоційної культури особистості (Б. І. Додонов, Л. В. Кондрашова, Л. М. Сбітнева, Л. Е. Соколова, В. О. Сухомлинський, О. Я. Чебикін та ін.). Проте лише незначна кількість робіт присвячена проблемі формування емоційної культури молоді у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Зокрема, психологічні механізми й умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти розглядалися у дисертаційному дослідженні С. А. Колот, формування емоційної культури майбутніх учителів музики досліджувала І. В. Могилей, проблему формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів розглядала Л. М. Страхова.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя досі не вивчались, недостатньо з'ясовані особливості формування цієї якості в студентів у процесі навчання в вищому навчальному закладі з позицій сучасних концепцій виховання, не досліджувались закономірності розвитку емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя.

Ми ставили за мету дослідити розвиток саморегулюючого компонента у процесі формування емоційної культури майбутнього вчителя.

Вихідним положенням дослідження стала теза про взаємозумовленість трьох вихідних компонентів у розвитку особистості: когнітивного, практичного й емотивного. Почуття розглядались не просто як кільце у ланцюгу, а як органічна частина цілісної особистості, оскільки без них неможливий ефективний розвиток розуму і самої практичної діяльності.

На підставі філософського, психологічного і педагогічного аналізу понять “емоції”, “культура”, а також системних засад структурування особистості фахівця, запропонованих В. В. Рибалко [4], ми визначили емоційну культуру вчителя як інтегративну якість, яка набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців, що функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Ми розглядаємо емоційну культуру як професійно значущу якість особистості вчителя. Професійна якість особистості є багатокomпонентною і охоплює знання, потреби, мотиви, почуття, вчинки. У процесі дослідження ми виділили такі компоненти емоційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий.

Проаналізуємо саморегулюючий компонент емоційної культури вчителя. Емоційна культура особистості вчителя характеризується самоконтролем і саморегуляцією своєї діяльності. Під саморегуляцією особистості розуміють процес підтримки загальної продуктивної активності особистості та процес, що охоплює розвиток людини від “Я” наявного до “Я” майбутнього, бажаного [3, с. 42]. Розглядають саморегуляцію особистості, в якій переважає регуляція відносин, тобто поведінки, і саморегуляцію діяльності, що охоплює регуляцію дій. В узагальненій формі особистісну саморегуляцію можливо визначити як усвідомлену активність індивіда, приведення власних внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища для досягнення значущої мети [3, с. 64].

Досліджуючи особливості саморегулюючого компонента, ми вважаємо за доцільне розглянути таке поняття, як “емоційна усталеність”, оскільки педагогічна діяльність є емоційно напруженою.

Емоційна усталеність є необхідною особистісною рисою, що забезпечує суб’єктові можливість протидіяти небажаному впливові емоцій.

У широкому аспекті емоційна усталеність – це здатність керувати своїми емоціями, зберігати високу працездатність, виконувати складну чи небезпечну роботу без напруження, незважаючи на емоціогенні впливи.

Емоційну усталеність можна конкретніше визначити як властивість особистості, що забезпечує гармонійний зв'язок між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, сприяючи її успішному виконанню.

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

Емоційна усталеність, на думку Л. М. Аболіна, в умовах напруженої діяльності є цілісним процесом емоціональної саморегуляції в єдності раціональних, емоційних і фізіологічних виявів [1].

Об'єктами емоційної саморегуляції вчителя є емоційні реакції (гнів, дратування, обурення, страх); емоційні стани (депресія, апатія, поганий настрій, засмучення) [5].

Найбільш загальною властивістю всіх об'єктів емоційної саморегуляції вчителя є негативні переживання та пов'язане з ними почуття душевного дискомфорту, яке перешкоджає нормальній професійній педагогічній діяльності.

Процес емоційної саморегуляції зумовлюється емоційним досвідом. У ньому інтегровані успіхи та невдачі особистості. Емоційний досвід має певний зміст, який залежить від рівня професійної підготовленості людини.

Показниками емоційної усталеності діяльності вчителя є впевненість у собі як у вчителів; відсутність страху перед учнями; уміння володіти собою (саморегуляція, самоконтроль); відсутність емоційного напруження; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, наполегливість, витриманість, рішучість, терпимість); задоволеність діяльністю; нормальна стомленість [6].

Упевненість у собі як у вчителів є інтегральною якістю, яка базується на здатності розуміти учнів, умінні проникати у психологію учня, а також на усвідомленні правоти своїх дій та вчинків. Упевненість у собі як у вчителів, у своїх силах тісно пов'язана із самооцінкою особистості, яка формується під впливом оцінок оточуючих і результатів власної діяльності.

Емоційна усталеність, на думку О. Я. Чебикіна [7], детермінується комплексом різних психічних якостей, серед яких стосовно до специфіки професійної діяльності вчителя провідними є саморегуляція, емпатія та експресивність.

Л. М. Аболін зазначає, що хоча емоційна усталеність залежить від стійких індивідуальних особливостей людини, головними засобами її підвищення є навчання та виховання, які спрямовані на розвиток та удосконалення емоцій, розвиток регулюючих функцій [1]. Одне з головних завдань підвищення емоційної усталеності пов'язане з цілеспрямованим формуванням процесу саморегуляції, із залученням людини до “живої” пристрасної діяльності. Емоційні механізми, які реалізують процес саморегуляції або його окремі ланки, повинні формуватися унаслідок аналізу реальних напружених обставин, в яких вони виникають.

Дієвість особистісної саморегуляції, вважає М. І. Боришевський, забезпечують:

- а) вміння аналізувати поведінку, виокремлювати основні смислові моменти; усвідомлення нерозривного зв'язку між позитивним емоційним самопочуттям у колективі класу, групи (почуття захищеності) і дотриманням кожним прийнятих правил і норм поведінки;
- б) розуміння власної причетності до життя колективу, групи, почуття гідності й самоповаги, подолання егоцентричних тенденцій; формування здатності до рефлексії, сприйнятливості до реакцій оточуючих, почуття відповідальності за власні дії та вчинки; критичне ставлення до поведінки оточуючих і самокритичність в оцінці власних дій і вчинків; адекватна самооцінка, реалістичні соціальні очікування, домагання;
- в) здатність до усвідомленого морального вибору зразків та еталонів поведінки;
- г) емоційна сприйнятливість до моральних явищ, почуття справедливості, співчутливості, толерантності, великодушності у ставленні до оточуючих;
- д) здатність до визначення цілей (їх ієрархізація за ступенем актуальності, визначення, використання виховних засобів і способів досягнення мети), матеріальних і духовних “опор”, створення на цій основі реального інструментарію самовпливу [2, с. 65].

На підставі теоретичного аналізу емоційної усталеності, узагальнюючи положення щодо саморегуляції особистості, ми виділяємо такі елементи саморегулюючого компонента емоційної культури: адекватна самооцінка, упевненість у собі як у вчителів, саморегуляція і самооцінка свого емоційного стану.

Розвиток цього компонента ми досліджували в процесі апробації дидактичної моделі організації процесу формування емоційної культури майбутніх учителів. Сутність формуючого експерименту полягала в тому, щоб реалізувати таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності

студентів, яка б стимулювала розвиток у них ознак прояву кожного з компонентів емоційної культури. Це передбачалося досягнути шляхом формування у майбутніх учителів глибини і системності знань щодо сутності та структури емоційної культури, дієвості практичних умінь, стійкого інтересу до проблеми емоційної культури. Комплексна організація діяльності студентів передбачала поєднання навчально-пізнавальної, практичної і самостійної діяльності студентів з урахуванням динаміки розвитку емоційної культури на етапах виникнення, становлення, зрілості та перетворення.

Під час експериментальної роботи значне місце відводилося спецкурсу “Основи формування емоційної культури майбутніх учителів”. В основу курсу покладено результати наукових досліджень П. В. Симонова, О. О. Бодальова, О. Я. Чебикіна, В. А. Семиченко, П. М. Якобсона, А. М. Лутошкіна, Р. І. Хмелюк та ін. Спецкурс складався з двох частин. Перша частина – лекційна (обсяг 12 год), спрямована на оволодіння студентами системою знань (теоретичні засади емоційної культури і шляхи її формування; специфічні емоції навчальної діяльності, методи емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів, методи саморегуляції емоційних станів). Друга частина – практична (12 занять). Вона спрямована як на закріплення і поглиблення теоретичних знань, так і на безпосереднє формування у студентів практичних умінь і навичок емоційної культури.

Послідовний розвиток саморегулюючого компонента відбувався у процесі ознайомлення студентів з основами техніки саморегуляції емоційних станів, зі способами усунення емоційного напруження; під час проведення практичних занять, спрямованих на розвиток емпатії, вміння бачити і розуміти емоційний стан іншої людини, знаходити шляхи оптимального розв’язання конфліктів. Виконання системи завдань, спрямованих на оцінювання вчинків і рис особистості, сприяло розвитку вмінь адекватно оцінювати себе та інших.

Крім цього, майбутні вчителі ознайомлювались з методами діагностики особливостей розвитку емоційної культури, проводили самодослідження власної емоційної сфери. Таким чином студенти більше дізнавались про себе як майбутніх учителів, про свої перспективи і характер обмежень; переосмислювали уявлення про образ власного “Я”; формували новий тип стосунків із самим собою й оточуючими.

На прикінцевому етапі дослідження за допомогою експертних оцінок і самооцінок ми визначали зміни, що характеризують саморегулюючий компонент. Виявили, що у студентів експериментальної групи більшою мірою вчинки і поведінка поєднуються з нормами гуманістичної моралі та професійної етики. Проте порівняно з початковим етапом дослідження кількість студентів, в яких вчинки і поведінка головно поєднуються з

нормами гуманістичної моралі та професійної етики, змінилась незначно: було 70,5%, стало 79,5%.

Головним показником упевненості у собі як у вчителів є якість діяльності. Щоб оцінити якість діяльності студента на уроці, ми використовували “Карту оцінки поведінки і діяльності студента на уроці” [6, с. 83–84]. Карта спостережень містить три розділи: I – зовнішнє виявлення дискомфорту, II – якість спілкування з учнями, III – ефективність деяких елементів діяльності. Зрозуміло, що види діяльності, визначені у III розділі, не вичерпують всіх форм та видів роботи вчителя. Однак для характеристики ефективності діяльності студента-практиканта, з погляду його упевненості у собі як у вчителів, перелічених елементів достатньо.

Якість діяльності студента оцінювали учитель, методисти, студенти-практиканти. Оцінки виставляли за чотирибальною шкалою:

“3” – високий вияв ознаки;

“2” – досить інтенсивний вияв ознаки, що фіксувалася часто;

“1” – слабкий вияв ознаки, що фіксувалася у деяких випадках;

“0” – відсутність вияву ознаки.

Відповідно до кожної характеристики визначали середній арифметичний бал оцінок усіх експертів. Зіставляючи одержані оцінки із самооцінкою за “Картою оцінки поведінки і діяльності студентів на уроці”, визначали адекватність чи неадекватність самооцінки. Якщо за одержаними результатами оцінка була в інтервалі від 3,00 до 2,26 бала, то студент демонстрував високу якість діяльності, легко адаптувався до умов школи, не виявляв емоційного напруження. Його впевненість у собі як у вчителів також можна вважати високою, оскільки вона виправдана його діяльністю. Якщо одержаний середній бал був в інтервалі від 2,25 до 1,51 бала, то студент мав достатній рівень якості діяльності, іноді в нього виявлялось емоційне напруження. Рівень упевненості у собі як у вчителів можна було вважати достатнім. Якщо одержана оцінка була в інтервалі від 1,50 до 0,76 бала, то студент демонстрував якість діяльності на середньому рівні, його адаптація відбувалась з ускладненнями, він часто перебував у стані емоційного напруження або пригніченості. Рівень упевненості у собі як у вчителів вважали середнім. Нарешті, оцінки нижче від 0,75 бала свідчили про цілковиту безпорадність студента, про його невміння володіти собою, про невпевненість у своїх знаннях. Таких студентів ми зачисляли до людей з низьким рівнем упевненості у собі як у вчителів.

Узагальнені результати спостереження за діяльністю студентів на уроці і виявлення рівня упевненості у собі як у вчителів, а також рівня самооцінки наведено в табл. 1, 2.

Як видно з табл. 1, упевненість у собі як у вчителів на високому рівні продемонстрували під час педагогічної практики 25,0% студентів

експериментальної групи і 17,4% студентів контрольної групи; на достатньому рівні – відповідно 34,1 і 26,0% досліджуваних, на середньому рівні – 27,3 і 28,3%, на низькому рівні – 13,6 і 28,3% студентів. Порівняльний аналіз виявив, що студенти експериментальної групи досягли кращих результатів.

Таблиця 1

Упевненість студентів у собі як у вчителів

Рівень	Кількість студентів, %	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	25,0	17,4
Достатній	34,1	26,0
Середній	27,3	28,3
Низький	13,6	28,3

Аналіз табл. 2 свідчить, що в експериментальній групі для більшої кількості студентів характерна адекватна самооцінка (56,8% студентів експериментальної групи і 41,3% студентів контрольної групи). Занижена самооцінка простежується у 22,7% студентів експериментальної групи і у 39,1% студентів контрольної групи, завищена самооцінка – відповідно у 20,5 і 19,6% студентів.

Розвиток здібності до адекватної самооцінки ми пов'язуємо з тим, що студенти експериментальної групи у процесі вивчення курсу “Педагогіка”, спецкурсу “Основи формування емоційної культури майбутніх учителів” здобули глибокі знання про сутність багатьох етичних понять, рис особистості, ознайомились з методами самопізнання. Це дало змогу їм більш об'єктивно оцінити себе на завершальному етапі дослідження. Аналіз поведінки студентів у складних ситуаціях засвідчив, що студенти експериментальної групи характеризуються більшою витримкою і самовладанням, умінням оптимально вирішувати конфлікти, що виникають.

Таблиця 2

Самооцінка студентів на прикінцевому етапі дослідження

Група	Самооцінка, %		
	адекватна	завищена	занижена
Експериментальна	56,8	20,5	22,7
Контрольна	41,3	19,6	39,1

Отже, на підставі проведеного дослідження можемо зробити висновки, що цілеспрямована індивідуальна робота зі студентами з використанням елементів тренінгу сприяє розвитку здатності до саморегуляції своєї поведінки у конфліктних ситуаціях, зростанню упевненості у собі як у вчителів; ознайомлення студентів з методикою самопізнання розвиває здатність майбутніх учителів до адекватної самооцінки і стимулює процес професійного самовдосконалення.

1. *Аболин Л. М.* Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 141–149.
2. *Боришевский М. И.* Саморегуляция и поведение школьников // Сов. педагогика. 1991. № 3. С. 63–67.
3. *Миславский Ю. А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
4. *Рибалка В. В.* Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія К., 2000.
5. *Семенова А. В.* Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу / Дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2001.
6. *Хмелюк Р. И., Курлянд З. Н., Шевченко Н. А.* Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя // Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Материалы Всесоюз. конф. М., 1987. С. 74–84.
7. *Чебыкин А. Я.* Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. Одесса, 1999.

#### CRITERIA OF SELF-REGULATING COMPONENT OF TEACHER'S EMOTIONAL CULTURE

**Iryna Annenkova**

*I.I. Mechnikov National University of Odesa  
Dvoryans'ka Str., 2, UA-65026 Odesa, Ukraine*

This article reveals and substantiates the self-regulating component of teacher's emotional culture. It determines its criteria, and surveys its dynamics in the prospective teachers' emotional culture development.

*Key words:* emotional culture, professional skill, self-regulating component.

Стаття надійшла до редколегії 16.03.2004  
Прийнята до друку 23.11.2004