

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Матяш Інна Михайлівна

УДК 159.942:378.091.12.011.3-051

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЧУЙНОСТІ
ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:

Темрук Олена Василівна

доцент, кандидат психологічних наук

КИЇВ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЧУЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	13
1.1. Поняття чуйності у психології.....	13
1.2. Особливості прояву чуйності у юнацькому віці.....	34
1.3. Чуйність як професійно значуща якість майбутнього вчителя.....	48
Висновки до першого розділу.....	65
РОЗДІЛ II	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧУЙНОСТІ ТА ЧИННИКІВ ЇЇ РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	68
2.1. Методичні засади дослідження чуйності та чинників її розвитку в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.....	68
2.2. Структура, критерії, показники, рівні сформованості та динаміка чуйності у майбутніх учителів.....	81
2.3. Експериментальне дослідження психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя.....	114
Висновки до другого розділу.....	124
РОЗДІЛ III	
ФОРМУВАННЯ ЧУЙНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ..	128
3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку чуйності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі.....	128
3.2. Процесуальні та змістові аспекти програми розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.....	140

3.3. Кількісні і якісні результати формувального експерименту з розвитку чуйності майбутнього вчителя.....	159
Висновки до третього розділу.....	171
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ.....	205

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства в умовах соціальних, економічних, політичних, культурних перетворень, домінування матеріальних цінностей над духовними все більшої значущості набуває проблема морального розвитку підростаючого покоління, у вихованні та навчанні якого одну з провідних ролей відіграє вчитель, який є носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури, прикладом для наслідування для своїх вихованців, та має володіти такими професійно значущими особистісними якостями як тактовність, толерантність, доброта, доброзичливість, дружелюбність та зокрема чуйність. Розвитку цих якостей повинна приділятися увага ще на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця і значна кількість досліджень присвячена пошуку шляхів їх формування (Ю.К.Бабанський, С.Г.Вершловський, Ф.Н.Гоноболін, Л.В.Долинська, І.В.Дубровіна, С.Б.Єлканов, І.А.Зязюн, П.Ф.Каптерєв, Н.В.Кузьміна, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, О.Г.Роміцина, В.О.Сластьонін, О.В.Темрук, В.Д.Шадріков, А.І.Щербаков та ін.).

Базовою щодо становлення моральних якостей особистості вчителя дослідники називають чуйність (І.Д.Бех, Г.Ф.Галі, В.В.Зарицька, О.Н.Леонтєв, Т.В.Матвійчук, Г.М.Свідерська та ін.). Категоріями, які характеризують чуйність особистості, виступають емпатія, великодушність, товариськість, тактовність, ввічливість, милосердя, привітність, психологічна проникливість, делікатність, вияв турботи, надання допомоги іншому (О.В.Авраменко, О.С.Бойван, Л.П.Журавльова, К.О.Орлов, К.Г.Шубнікова та ін.).

Фундаментальні дослідження чуйності проведені стосовно молодшого шкільного (О.О.Шовкомуд), підліткового (Ю.В.Удовіна) та юнацького (Г.М.Свідерська) періодів. Науковцями (Л.М.Дєєв, О.С.Бойван,

Г.М.Свідерська) наголошується на сенситивності саме юнацького віку для формування чуйності, розвиток якої у даному віковому періоді визначається становленням моральної свідомості, моральною вихованістю, гуманістичною спрямованістю особистісних якостей, високою культурою спілкування та духовною культурою, розвиненою емпатійністю, альтруїстичною позицією особистості юнака.

Окремі психологічні феномени, що визначають чуйність юнаків, або є структурними одиницями чи показниками цього складного морально-психологічного утворення розглядалися Т.А.Авксентьевою, В.М.Пенські (моральна свідомість), Н.П.Ансімовою, Л.П.Журавльовою, О.В.Тютяєвою (емпатія), І.М.Багмет (альтруїзм), О.С.Бойван (гуманні стосунки), М.Г.Казакіною, О.Р.Кунцом, А.Л.Сембрат (моральна вихованість), Е.О.Помиткіним (духовність особистості), Л.М.Десеєвим, Р.А.Шулігіною, Е.А.Шуміліним (культура спілкування) та ін.

Феномен чуйності вчителя представлений у наукових доробках дослідників побіжно, у контексті вивчення інших питань, зокрема таких як розвиток емпатії вчителя та педагогічної установки на емпатію (Т.В.Василишина, О.Д.Кайріс, Н.А.Мозгова та ін.), міжособистісна професійна взаємодія вчителя (Г.Ф.Галі, О.О.Грейліх, А.Ф.Шарафеева та ін.), педагогічний такт, педагогічний обов'язок та відповідальність (Ф.Н.Гоноболін, І.Ісаєв, Н.В.Кузьміна, В.Сластьонін, І.В.Страхов та ін.), педагогічна культура (Е.Р.Аметова, Г.М.Свідерська та ін.).

Спеціальних досліджень чуйності та психолого-педагогічних чинників її розвитку як професійно значущої якості майбутнього вчителя не проводилось, тоді як їх виявлення сприятиме пошуку ефективних шляхів цілеспрямованого формування даного феномену в контексті підвищення якості фахової підготовки. Таким чином, соціальна значущість проблеми і її недостатнє дослідження у психолого-педагогічній літературі й обумовили

вибір теми дисертаційного дослідження: **«Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до тематичного плану наукових робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього вчителя», затверджена на засіданні Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 28 жовтня 2010 року) та узгоджена Міжвідомчою Радою НАПН в галузі психолого-педагогічних досліджень в Україні (протокол № 4 від 26 квітня 2011 року).

Мета дослідження полягала у теоретичному та експериментальному вивченні особливостей прояву структурних компонентів, рівнів сформованості, динаміки чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, обґрунтуванні та виявленні психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності майбутніх учителів, створенні та перевірці ефективності програми цілеспрямованого формування чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що розвиток чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя зумовлюється такими психолого-педагогічними чинниками як гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, суб'єкт–суб'єктна взаємодія системи стосунків викладача і студента та у звичайних умовах підготовки майбутніх фахівців вищих педагогічних навчальних закладів розвивається недостатньо, а її формування буде більш успішним за умов цілеспрямованої актуалізації визначених чинників засобами активного соціально-психологічного навчання.

Відповідно до мети й висунутої гіпотези були поставлені **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

2. Виявити критерії, показники, особливості прояву структурних компонентів, рівні сформованості та динаміку чуйності як професійно значущої якості майбутніх учителів.

3. Експериментально визначити психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

4. Створити модель та обґрунтувати, розробити й апробувати програму розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – чуйність як професійно значуща якість майбутнього вчителя.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались наступні **методи дослідження**: а) *теоретичні* – аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання тощо; б) *емпіричні* – спостереження, бесіда, анкетне опитування, тести, психологічний експеримент (констатувальний і формувальний); в) *статистичні методи*: ранговий коефіцієнт кореляції r -Спірмена, факторний аналіз, критерій Фішера ϕ , критерій Т-Вілкоксона; опрацювання експериментально отриманих даних здійснено за допомогою комп'ютерної програми Statistica.

На різних етапах дослідження було використано також наступні діагностичні методики: модифікований варіант анкети Г.М.Свідерської «Як я розумію поняття чуйність», методика М.Рокича «Ціннісні орієнтації», «Опитувальник емоційного інтелекту EmIn» Д.В.Люсіна, методика В.Фейя «Шкала прийняття інших», методика «Шкала доброзичливості» Д.Кемпбела, тест-опитувальник емпатійних тенденцій А.Мехрабіана і Н.Епштейна,

методика Р.С.Немова «Діагностика педагогічних здібностей», методика «Духовна культура особистості педагога» Н.Д.Вінник, методика Е.А.Чіркиної, С.Л.Копотева «Мішень стосунків».

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали принцип єдності свідомості та діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк), основні положення суб'єктного підходу до вивчення особистості (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко), концептуальні положення розвитку та формування особистості (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн), положення про сутність чуйності (І.Д.Бех, О.М.Вержиховська, О.В.Гудима, Дж.Рест, Г.М.Свідерська, Л.О.Сологуб, Ю.В.Удовіна, О.О.Шовкомуд), дослідження формування особистості вчителя (В.П.Андрущенко, І.С.Булах, Ф.Н.Гоноболін, Л.В.Долинська, С.Б.Єлканов, І.А.Зазюн, Н.В.Кузьміна, В.А.Крутецький, Л.М.Мітіна, Д.Ф.Ніколенко, І.Є.Синиця, І.В.Страхов, В.А.Сластьонін, А.І.Щербаков), положення про роль активних методів навчання в особистісному зростанні індивіда (І.В.Вачков, Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко).

Організація та експериментальна база дослідження.

Експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. У дослідженні взяло участь 270 студентів – майбутніх учителів. Дослідження проводилося відповідно до поставлених завдань впродовж 2010–2014 рр. і включало три етапи: пошуковий, дослідницький та узагальнюючий.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* обґрунтовано поняття «чуйність як професійно значуща якість вчителя», досліджено особливості прояву окремих структурних компонентів (когнітивного, емоційного, поведінкового) чуйності як

професійно значущої якості майбутніх учителів; визначено критерії (теоретична обізнаність майбутніх педагогів із феноменом чуйності; особливості системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та визначення місця в системі ціннісних орієнтацій морально-психологічної категорії чуйність; здатність до розуміння емоційного стану іншої людини; здатність до усвідомлення власних емоцій, їх розрізнення та ідентифікація, розуміння причин їх виникнення, здатність до вербального опису; рівень прийняття інших, рівень доброзичливості, рівень емпатійних тенденцій; особливості педагогічного такту; здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоційних станів; здатність керувати власними емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції та контролювати небажані; любов до дітей; духовне спілкування; гуманістична спрямованість та психічна саморегуляція), показники, рівні (високий, середній, низький) розвитку та динаміку чуйності майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі; визначено психолого-педагогічні чинники (гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, суб'єкт-суб'єктна взаємодія системи стосунків «викладач-студент») розвитку чуйності майбутнього вчителя; створена модель, а також обґрунтована, розроблена та апробована програма цілеспрямованого формування чуйності шляхом актуалізації чинників її розвитку у майбутніх учителів методами активного соціально-психологічного навчання;

- *розширено та доповнено* зміст поняття чуйності особистості, чинників її розвитку, роль окремих психологічних феноменів, що визначають розвиток чуйності у юнацькому віці, зокрема, моральної свідомості, моральної вихованості, гуманістичної спрямованості особистісних якостей, високої культури спілкування та духовної культури, емпатійності, альтруїстичної позиції особистості юнака;

- *отримали подальший розвиток* знання про особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя, про розвиток та формування особистості в юнацькому віці, сутність чуйності як морально-психологічної якості особистості.

Особистий внесок здобувача полягає у теоретичному обґрунтуванні основних ідей та положень дослідження; виявленні особливостей прояву структурних компонентів, рівнів сформованості, динаміки чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, виявленні та обґрунтуванні психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності майбутніх учителів, створенні та перевірці ефективності програми цілеспрямованого формування чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. У спільній із О.В.Темрук науковій статті «Чуйність учителя як компонент його професійної культури» авторським є теоретичне обґрунтування проблеми (70%).

Практичне значення дослідження полягає у тому, що апробований автором комплекс психодіагностичних методик для виявлення сформованості чуйності та авторська програма розвитку чуйності майбутнього вчителя можуть бути використані викладачами, практичними психологами з метою діагностики та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Теоретичні положення й висновки дисертаційної роботи можуть доповнити зміст навчальних курсів «Загальна психологія» (тема «Психологія особистості»), «Вікова психологія» (тема «Психологія юнацького віку»), «Педагогічна психологія» (тема «Психологія вчителя та педагогічної діяльності»), спецкурсів та спецсеминарів у ВНЗ при підготовці майбутніх учителів.

Вірогідність та надійність результатів дослідження забезпечувалися комплексним використанням методів і методик, адекватних завданням дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних, поєднанням

кількісного та якісного аналізу отриманих даних, застосуванням методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідались, обговорювались та отримали схвалення на: - Міжнародних науково-практичних конференціях («Гене́за буття особистості» (м. Київ, 19-20 грудня 2011 року), «Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи» (м. Суми, 22-23 листопада, 2012 року), «Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху» (м. Одеса, 24 квітня 2014 року), «Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти» (м. Мелітополь, 12-13 червня 2014 року)); - всеукраїнських науково-практичних конференціях («Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (м. Київ, 12-13 травня, 2011 року), «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (м. Рівне, 19-20 листопада, 2013 року); «Психічне здоров'я дітей і підлітків. Сучасні підходи до діагностики, лікування, реабілітації психічних розладів» (м. Київ, 21-23 листопада, 2013 року), «Психічний розвиток і навчання в історичній ретроспективі» (м. Київ, 13-14 грудня 2013 року), «Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності» (м. Київ, 5 червня, 2014 року)); - звітних науково-практичних конференціях викладачів і аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, 2010-2014 рр.); - засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2010–2014 рр.).

Впровадження результатів дослідження здійснювалося в Інституті філософської освіти та науки (довідка №171/14 від 23.10.2014), Інституті української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка (довідка №380 від 27.10.2014) Національного педагогічного університету імені

М.П.Драгоманова та у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка №06/2615 від 23.10.2014).

Публікації. Основні результати емпіричного дослідження відображено у 9 публікаціях, серед яких 3 статті у вітчизняних фахових виданнях, 2 – статті в зарубіжних фахових періодичних виданнях та 4 – матеріали науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, 6 додатків на 39 сторінках та списку використаних джерел, який налічує 235 найменувань (5 із них іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладено на 176 сторінках комп'ютерного набору і містить 17 таблиць, 8 рисунків на 15 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 244 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЧУЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У розділі представлено аналіз основних теоретичних підходів до проблеми чуйності у психолого-педагогічній літературі, особливості прояву чуйності у юнацькому віці, дослідження її як професійно значущої якості майбутнього вчителя та обґрунтування психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості.

1.1. Поняття чуйності у психології

Проблема чуйності у психолого-педагогічній науці представлена досить вузьким колом робіт (І.Д.Бех [18], [19], [20] О.М.Вержиховська [38], О.В.Гудима [51], Дж.Рест [234], [235], Г.М.Свідерська [166], [167], [168], [169], [170], [172], [173], Л.О.Сологуб [184], Ю.В.Удовіна [203], О.О.Шовкомуд [217], [218]та ін.).

Зокрема, Г.М. Свідерська трактує чуйність як морально-психологічну якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них) [171].

Чуйність, як зазначає О.М. Вержиховська, характеризує внутрішнє ставлення особистості до оточуючого і передбачає співпереживання з іншими людьми їхніх радощів, потреб, страждань, бажань тощо; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, думок і почуттів; розуміння мотивів їхньої поведінки; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості. На її думку, чуйність тісно пов'язана з повагою, скромністю, співчуттям, довірою, великодушністю, благородством, шляхетністю [38].

Найважливішою особливістю чуйності, наголошує Л.О.Сологуб, є вміння ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі. Дієвість цієї якості проявляється в активній безкорисливій допомозі, полегшенні тяжких почуттів інших людей. У розумінні емоційного стану оточуючих проявляється такт, культура почуттів, які сприяють становленню доброзичливих взаємин [184].

О.В.Гудима зазначає, що чуйність, доброта, чесність є основними моральними якостями, якими у своїх вчинках керується людина [51], і саме ці властивості особистості, за твердженням О.М.Вержиховської [38], складають основу становлення всіх інших моральних якостей.

У науковій літературі рядоположно поняттю «чуйність» зустрічається вживання термінів «емоційно-моральна чуйність», «емоційна чуйність», «моральна чуйність», «дієва емпатія» [10], [37], [203], [217], [234], [235].

Ю.В.Удовіна [203] емоційно-моральну чуйність особистості розглядає як індивідуальну здібність, що виявляється у небайдужому ставленні людини до оточуючого світу та людей, та є основою становлення гуманних почуттів людини, атрибутом її компетентнісного розвитку в аспекті полікультурної оптимізації сфери міжособистісної взаємодії та співпраці, базовою якістю гуманістичного світогляду та світосприймання, провідною характеристикою інтелігентної людини.

Емоційна чуйність, на думку О.О.Шовкомуд [217], є моральною якістю особистості, яка виявляється у процесі відчуження, розуміння емоційного

стану іншої людини через усвідомлення власних переживань та надання їй адекватної допомоги.

Моральна чуйність, будучи однією із складових разом із моральним мисленням та моральними судженнями, моральною мотивацією, моральним характером структури моральної поведінки Дж.Реста [234], [235] – автора чотирьохкомпонентної теорії морального розвитку особистості, пов'язана із усвідомленням людиною того, як її дії можуть вплинути на інших, та виявляється у рефлексії наслідків своїх дій стосовно інших людей, чутливості до бажань, потреб та прав інших людей. Таке «усвідомлення» включає знання про учасників ситуації морального вибору, конструювання можливих варіантів поведінки у даній ситуації, уявлення про те, який вплив матимуть дії на кожного з учасників ситуації. *Моральні мислення та судження* розкривають причини вчинка та обґрунтовують моральний вибір. *Моральна мотивація* визначається ієрархією цінностей та моральними ідеалами особистості. *Моральний характер* – готовність і здатність діяти у відповідності з прийнятими рішеннями і планом, протистояти соціальному тискові, прийняття відповідальності за реалізацію вибору [234].

Т.О.Ахрямкіна розглядає таке поняття як «дієва» емпатія, складовими якої є: 1) реагування почуттями на емоційні стани – емоційний відгук; 2) афективно-когнітивний компонент, що є механізмом міжособистісного пізнання та забезпечує усвідомлення унікальної неповторності іншої людини; 3) надання дієвої допомоги (дієвий компонент емпатії), використовуючи адекватні способи вирішення ситуацій, які виникають [10].

До визначення структурних компонентів чуйності існують різні підходи.

Так, наприклад, у структурі чуйності Г.М.Свідерська виділяє когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. До *когнітивного* компоненту науковець відносить «теоретичні уявлення людини про природу і сутність чуйності, вміння правильно розуміти психологічний стан іншої

людини, її поведінку, прагнення бути чуйним, керуватися у житті даною моральною цінністю, здатність висловлювати на основі цих знань моральні судження, давати власні оцінки.

Емоційний компонент виявляється у ставленні до іншого як такого, що потребує вияву чуйності, доброзичливості та емпатійності, прийняття іншої людини, як безумовне позитивне ставлення до неї, здатність особистості відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв жалості, співчуття, співпереживання, здатність виражати добре ставлення, приязнь.

Поведінковий компонент характеризує здатність до практичного вияву чуйності у відповідних життєвих ситуаціях – уміння вибрати найбільш адекватний, слухний спосіб поведінки з іншою людиною, уміння виявити діяльну турботу про людину, надання їй реальної допомоги у вирішенні проблем, уміння виявляти тактовність, ввічливість, піклуватися про оточуючих, надавати їм дієву та безкорисливу допомогу» [171, с. 110-111].

У структурі емоційно-моральної чуйності Ю.В.Удовіна [203] також виокремлює такі компоненти як *когнітивний* (повнота знань про зміст, способи та форми прояву емоційно-моральної чуйності особистості у змістовій парадигмі етичних категорій); *емотивний* (характер переживання осягнення внутрішнього стану іншої людини за допомогою механізмів наслідування та ідентифікації); *поведінковий* (рівень розвитку здатності до прояву емоційності у відповідь – вербальна інтонаційність, експресивна зверненість, допомагаючий вчинок). При цьому інструментальним механізмом поведінкової реакції емоційно-моральності чуйності виступає емпатія.

Емоційна чуйність О.О.Шовкомуд [217] розглядається як цілісний динамічний процес взаємодії структурних компонентів, активізуючим із яких є суб'єктивне переживання. А тому структуру емоційної чуйності авторка

представляє у вигляді логічного ланцюга: «почуваю» - «розумію» - «знаю, як надати допомогу» - «надаю допомогу».

Суб'єктивне переживання як активізуючий компонент емоційної чуйності визначається якісно-змістовими та динамічними характеристиками. Змістовою стороною суб'єктивного переживання може бути як емоційний стан іншої людини, який яскраво виявляється ззовні, так і власні емоційні стани (настрій, самопочуття, переживання образу партнера зі спілкування та спільної діяльності на рівні симпатії-антипатії тощо). Якісну сторону суб'єктивного переживання складають базальні емоції: радість, страх, гнів, печаль. Динаміку перебігу та спосіб відреагування цих емоцій вирізняється експресивністю, інтенсивністю, реактивністю, високою спонукальною силою.

Другий компонент структури емоційної чуйності – «розумію» - включає вербалізацію емоції та встановлення причини її виникнення. Завдяки дії механізму об'єднання афективної та інтелектуальної сфер в єдину функціональну систему відбувається усвідомлення-називання модальності емоції, яка безпосередньо виникла. Для визначення предмета переживання підключається рефлексивне мислення.

Третій компонент – «знаю, як надати допомогу» відповідно власного емоційного стану або емоційного стану іншої людини. Власні негативні емоції нейтралізуються з метою адекватного сприйняття почуттів співрозмовника. «Чужому» переживанню відповідає певний спосіб поведінки: щира підтримка у гнівові, страхові, печалі тощо.

Нейтралізація власних переживань розглядається автором як суб'єктивно спрямована допомога (стриманість), а дії, які сприяють покращенню стану іншої людини – об'єктивно спрямована допомога (чуйність).

До структури емоційної чуйності В.С.Вербовська [37] відносить наступні компоненти:

- мотиваційний (безпосередня емоційна реакція на впливи предметів та явищ оточуючого середовища, а також на іншу людину);
- соціально-комунікативний (тільки у взаємовідносинах із іншими виникає необхідність емоційного реагування та емоційності чуйності з одного боку; а з іншого – емоційна чуйність – умова конструктивної соціальної взаємодії);
- когнітивний (взаємозв'язок емоційної чуйності із пізнавальними процесами зумовлює розуміння, ідентифікацію, запам'ятовування емоцій, збагачуючи емоційну та інтелектуальну сферу індивіда);
- оцінно-рефлексивний (аналіз сприйнятої інформації, її оцінка зумовлює подальше розуміння та емоційну реакцію. Розвиненість даного компонента зумовлює формування емоційного досвіду).

На нашу думку, структура чуйності Г.М.Свідерської, яка в якості компонентів чуйності, як вже зазначалося, виділяє когнітивну, емоційну та поведінкову складові, найбільш повно інтегрує в собі різні підходи до визначення компонентів чуйності і саме тому буде використовуватися у нашому експериментальному дослідженні.

Показниками вихованості чуйності, як стверджує О.О.Шовкомуд, виступають: високий рівень розвитку емоційної сфери, розуміння емоційного стану іншої людини та знання способів об'єктивно спрямованої допомоги, усвідомлення власного емоційного стану та знання способів суб'єктивно спрямованої допомоги; адекватність та самостійність надання допомоги у конкретній ситуації [217]. Також автор виділяє чотири форми прояву емоційної чуйності:

- усвідомлена емоційна чуйність та адекватна допомога (усвідомлення власних переживань, розуміння емоційного стану іншої людини, вияв об'єктивно та суб'єктивно спрямованої допомоги, внаслідок гармонійного поєднання стриманості та бажанні надати допомогу);

- усвідомлена емоційна чуйність та адекватна суб'єктивно спрямована допомога (стриманість домінує над бажанням надати допомогу) – орієнтація на власні переживання, розуміння почуттів іншого та допомога йому має раціональний характер завдяки позитивному образу «Я». Однак об'єктивно спрямована допомога нестійка внаслідок недостатньо розвиненої чутливості до емоційного стану людини, яка потребує допомоги;

- неусвідомлювана емоційна чуйність та адекватна суб'єктивно спрямована допомога (бажання прийти на допомогу домінує над стриманістю) – наявність розуміння емоційного стану іншого, допомога йому, яка ґрунтується на моральних уявленнях про доброту і дружбу. Однак недостатнє усвідомлення власних емоцій призводить до нестійкості емоційної чуйності, що особливо виявляється в ситуаціях переживання негативних емоцій, які відштовхуються особистістю, як не властиві їй;

- неусвідомлювана емоційна чуйність та неадекватна допомога – особистість розуміє почуття іншої людини, здебільшого знає, як допомогти, але виявляє підтримку в першу чергу близьким людям, а решті – в залежності від власного бажання, настрою або на прохання авторитетної людини; розуміє причини переживання негативних емоцій, однак їх наявність сприймає як належне [217].

Одним із феноменів, який визначає чуйність особистості, є, як вище зазначалося, емпатія.

З огляду на те, що проблемі емпатії у психолого-педагогічній літературі присвячена велика кількість наукових робіт, та водночас даний феномен не є спеціальним предметом нашого вивчення, зупинимось лише на висвітленні загальних аспектів зазначеного питання.

До теперішнього часу накопичилася достатньо велика кількість підходів до проблеми емпатії як психологічного феномена, в яких емпатія розглядається: як емоційний процес, емоційний відгук на переживання, схвильованість іншого (Г.М.Андрєєва [6], Т.П.Гаврилова [44], О.Г.Ковальов

[80], М.М.Обозов [136] та ін.); як когнітивний процес, тобто процес розуміння переживань, почуттів іншого (О.П.Сопіков [186] та ін.).

Емпатію розглядають також як складний багатокomпонентний конструкт, що включає кілька складових: емоційну, когнітивну (розумову), конативну (поведінкову), кожна з яких може переважати (залежно від особистісних рис, конкретної ситуації тощо), визначаючи вид емпатії (С.Б.Борисенко [31], С.В.Кондратьєва [85], М.М.Обозов [136], Л.П.Стрелкова [188] та ін.).

Емпатія, як зазначає О.В.Тютяєва, є здатністю проникнення до внутрішнього світу іншої людини або антропоморфного об'єкта, розуміння думок, почуттів, станів іншого і співпереживання їм, а також відповідне реагування на них. Співпереживання у даному контексті є переживанням разом із іншим його душевного стану. Відповідне реагування виявляється в умінні повідомити іншому про своє розуміння та надати активну підтримку [202].

Цілісному дослідженню феномену емпатії присвячені роботи українського науковця Л.П.Журавльової [63], [64] яка вбачає в «емпатії системне багатовимірне утворення, що належить до метасистеми «людина – світ». В системі психічного відображення емпатія, на думку вченої, є особливою формою психічного відображення суб'єктом об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом Іншого. Родова суть емпатії полягає у відображенні світу переживань іншої людини і трансформації цих переживань у власні» [63, с. 292] .

Інтегральна взаємодія психічного (мікрогенез), психологічного (мезагенез) та соціального (макрогенез) вимірів емпатії репрезентує її біопсихосоціодуховну природу. Відображення переживань та їх трансформація відбувається на різних рівнях: неусвідомленому (психофізіологічному), неусвідомленому чи частково усвідомленому (психічному), усвідомленому (соціопсихологічному) і надсвідомому

(трансцендентному).

Філогенетичні передумови розвитку емпатії людини представлені найнижчим, психофізіологічним рівнем, який зумовлений інстинктивними та рефлекторними механізмами, що виникли у тварин на перцептивному рівні розвитку психіки. В онтогенезі людини емпатійний розвиток починається з симбіотичної емпатії немовляти, яка є формою емпатійного реагування на найнижчому, безпосередньо-чуттєвому рівні відображення людиною емпатогенної ситуації. Симбіотичне реагування забезпечують емпатійна установка, психофізіологічна єдність новонародженої дитини з матір'ю та емоційне зараження її емоціями. Ці механізми мають інстинктивний та рефлекторний характер.

На психічному рівні емпатійні процеси репрезентуються в елементарній емпатії. Процесуальність останньої забезпечується генетично взаємопов'язаними ланками – спогляданням, сприйманням емпатогенної ситуації, співпереживанням, емпатійною поведінкою. Функціонування емпатійного процесу на цьому рівні забезпечується системою механізмів, що мають рефлекторний характер: емпатійною установкою, емоційним зараженням, орієнтаційними процесами, оцінкою ситуації, ідентифікацією, наслідуванням, соціальним контролем.

Соціопсихологічний рівень представляє особистісно-сміслова емпатія, розгортання якої зумовлюється системою особистісних механізмів – аналізом, оцінкою ситуації, особистісною і моральною рефлексією, емоційною і когнітивною децентрацією, установкою, антиципацією. Особливості психічного й особистісного розвитку в онтогенезі людини дозволяють уже в дошкільному віці актуалізувати ці механізми, подальший віковий розвиток яких забезпечує становлення повноцінної особистісно-смісловї емпатії.

Індиферентність (споглядання, сприймання емпатогенної ситуації) та співпереживання є нижчими формами особистісно-смісловї емпатії

(відповідно перший і другий рівні розвитку). Переживання з приводу почуттів Іншого, моделювання поведінки, реальна поведінка – її вищими формами (відповідно третій – п'ятий рівні розвитку).

На соціопсихологічному рівні при переході від співпереживання до переживання з приводу почуттів Іншого проявляється біфуркаційність у розвитку емпатії. Механізмом переходу від психічного до соціопсихологічного рівня емпатійного реагування є біполярний соціально-перцептивний оператор, який описує залежність переживань суб'єкта емпатії від системи її механізмів і детермінант.

Відповідно до домінуючих психічних процесів, що забезпечують процесуальність емпатії науковець виділяє її афективний, когнітивний і дієвий етапи.

До афективного етапу належать емпатогенна ситуація та три ланки елементарної емпатії: відображення, споглядання емпатогенної ситуації; її сприймання та співпереживання. Емпатійна установка, емоційне зараження та неусвідомлена ідентифікація надають цьому етапу емоційності, пристрасності.

На когнітивному етапі емпатійного процесу базовим є переживання суб'єкта емпатії з приводу почуттів об'єкта емпатогенної ситуації, основними чинниками яких є функціонування відповідних когніцій: аналіз, вторинна оцінка емпатогенної ситуації, особистісна і моральна рефлексія. Структурними елементами дієвого етапу емпатійного процесу є система конативних компонентів: побудова моделі поведінки стосовно до емпата (внутрішні сприяння або протидія об'єкту емпатії), реальна поведінка. Децентрація, намір та антиципація забезпечують його функціонування.

На трансцендентному (духовному) рівні емпатійність проявляється у вигляді трансфінітної емпатії – надчуттєвого проникнення в життєвий світ іншої людини, проживання цього світу як власного, духовної єдності з Іншим. При трансфінітній емпатії переживання об'єкта емпатії й її суб'єкта

можуть бути як консонансними, так і дисонансними. Наявність у суб'єкта емпатійної спрямованості зумовлює його консонансні переживання з об'єктом емпатії та альтруїстичну поведінку стосовно останнього, а садистських схильностей – дисонансні переживання та садистичну поведінку, яка часто приховується нашаруваннями наддоброти і надтурботи [63].

Поняття «чуйність» та «емпатія», як бачимо, мають певну схожість, однак вони не є тотожними.

Так, ми поділяємо думку Г.М.Свідерської з приводу того, що «неправомірно ототожнювати поняття «чуйність» та «емпатія», оскільки між ними існують істотні відмінності. Так, чуйність виникає і формується у комунікативній взаємодії та виявляється до конкретної людини (людей). Натомість об'єктами емпатії виступають не тільки люди, а й антропоморфні предмети, літературні персонажі, сам суб'єкт емпатії, тварини, рослини, життєві події, тобто емпатія виявляється не лише в реальному спілкуванні людей. Виникнення чуйності передбачає позитивне ставлення до людини, у той час як емпатія може виключати нейтральну або й негативну реакцію суб'єкта на душевний стан іншого. Також важливим є той факт, що, на відміну від емпатії як психологічного явища, чуйність є морально-психологічною, вчинковою категорією» [171, с. 25].

Стосовно останнього аспекту схожі міркування знаходимо і у Л.В.Стрелкової, яка визначає чуйність як емпатійний процес, спрямований на допомогу. Чуйність, на її думку, складається з трьох компонентів – співпереживання, співчуття і внутрішнього сприяння, де сама дія виведена за межі цілісного процесу [188].

На вчинкові-чуйності акцентує увагу І.Д.Бех, зазначаючи, що вона є мірою участі однієї людини в житті іншої: у її справах, клопотах, особливо у її самопочутті. Учинок-чуйність найінтенсивніше виявляється внаслідок фізичних чи психологічних негараздів, які переживає людина. Інша

особистість, у свою чергу, сприйнявши такий її стан, відповідним чином відгукується на нього. У здійсненні вчинку-чуйності важливу роль відіграє просторова та психологічна близькість двох суб'єктів. Тому бажано, щоб вони перебували в одному життєвому просторі, йшли поруч. Проте це не означає, що привід для чуйності зникає, коли люди перебувають далеко один від одного. Своє піклування й підтримку за таких обставин вони виявляють, використовуючи телефонний зв'язок, листування, Інтернет тощо [18].

Учинково-чуйне ставлення, підкреслює Г.М.Свідерська, проявляється через уважність до іншої людини, тактовність, делікатність, турботливість, привітність, ввічливість і є за своєю сутністю ставленням морально-творчим. Поняття чуйність фіксує здатність людини рахуватися з інтересами та потребами інших, із способом життя, звичками, смаками оточуючих; чуйність передбачає доброзичливість до ближніх, вимогливість людини до самої себе, відповідальність за наслідки своїх дій [171].

Як стверджує Л.П.Журавльова, «...емпатія може виступати специфічною діяльністю з відповідною структурою. Предметом цієї діяльності є внутрішній світ іншої людини, змістом – переживання емоцій іншого, переживання з приводу почуттів іншого, побудова моделі емпатійної поведінки, реальна поведінка» [63, с. 19]. Однак, науковець акцентує увагу на тому, що «...безпосередньою метою емпатування є осягнення внутрішнього світу іншої людини» [63, с. 19].

Окрім феномену емпатії, категоріями, які характеризують чуйність особистості, виступають такі як великодушність, товариськість, тактовність, ввічливість, милосердя, привітність, психологічна проникливість, делікатність, вияв турботи, надання допомоги іншому тощо, які стали об'єктом вивчення у роботах таких науковців як О.В.Авраменко [1], О.С.Бойван [25], [26], [27], [28], К.О.Орлов [138], К.Г.Шубнікова [221] та ін. Розглянемо детальніше їх особливості.

Великодушність, як зазначає О.С.Бойван [28], виявляється у душевній самоцінності особистості, її моральній позиції й позитивному ставленні до оточуючих, зокрема у доброзичливості, умінні пробачати тощо; передбачає здійснення особистістю відповідних моральних вчинків на основі етичних знань про значущі для кожного цінності.

Товариськість забезпечує належний порядок людського співіснування у групі людей, пов'язаних певною спільністю (походженням, становищем у суспільстві, інтересами, цілями тощо) і характеризується приязним, привітним ставленням до оточуючих, умінням спілкуватися. Товариськість передбачає усвідомлення людиною свого соціального статусу й прояв моральних чеснот у ставленні до інших.

Тактовність визначається почуттям міри й здатністю людини правильно розуміти або оцінювати явища дійсності, поведінку інших. Тактовність пов'язана з вмінням здійснювати внутрішній самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральний обов'язок і виконувати його [28]. У педагогічному словнику зазначено: «Тактовність – риса особистості, що є вихованою здібністю, яка переросла у звичку дотримуватися міри у спілкуванні, не допускаючи дій і слів, які можуть бути неприємними для інших людей» [139, с. 565].

Тактовність, привітність, Н.Д.Творогова [194] відносить до універсальних прийомів спілкування, які є ефективними у різних сферах життєдіяльності людини, значущими для будь-якого виду спільної діяльності та в групі будь-якого рівня розвитку.

Ввічливість і такт, за словами І.О.Синиці [179] передбачають уважне, бережливе ставлення людей один до одного, взаємну пошану і доброзичливість у відносинах між людьми. Ввічлива і тактовна людина – це людина привітна, люб'язна, готова завжди допомогти іншим людям, розділити з ними їх радість і горе. Як зауважує науковець, ввічливість і такт у відносинах між людьми проявляються в найрізноманітніших формах:

привітності, уважності, люб'язності, шанобливості, витримці, культури мовлення, обачливості тощо [179].

Такт, за визначенням І.О.Синиці, - неодмінна умова співжиття між людьми, успішного спілкування. Для тактовної людини характерне бажання в усьому діяти так, щоб принести найбільше добра і радості іншим людям. Тактовна людина делікатна у взаємовідносинах з іншими людьми, щоб ні недоречним словом, ні легковажним вчинком нікого не образити, нікому не зіпсувати настроїв [179].

Ввічливість, згідно Т.В.Ларіної [98], є універсальною комунікативною категорією, яка виявляється у складній системі національно-специфічних стратегій, що спрямовані на гармонійне, безконфліктне спілкування та відповідають очікуванням партнера. Ввічливість передбачає дотримання оптимального балансу, рівноваги між дистанціюванням та близькістю, між формальністю та фамільярністю, що є досить ситуативними та культурно варіативними, тобто точка рівноваги варіюється не лише в залежності від певного комунікативного контексту, але й від типу культури у цілому. Однак, не зважаючи на те, що у різних культурах існують свої концепти тлумачення ввічливості, головною метою ввічливої поведінки залишається виявлення доброзичливості та поваги стосовно партнера, яка досягається за допомогою різноманітних стратегій, вибір яких залежить від багатьох факторів – ситуативних, психологічних, соціальних, культурних.

Милосердя, на думку Е.Л.Дикого, І.А.Зимньої, є індивідуальною психологічною якістю особистості, однією із диспозиційних її характеристик, «...це «стан душі», що визначає спрямованість особистості на добро по відношенню до інших людей. Милосердя є не лише конкретною благодійною роботою чи стражденним співчуттям, а й характеристикою світогляду, що визначає такий підхід до життя, який можна назвати гуманістичним, сповненим діяльного добра до людей та природи» [57, с. 115].

Поняття милосердя включає щирість, безкорисливість, емпатійне розуміння, гуманність. Водночас милосердя є активністю, яка реалізується у діях, вчинках, значуще місце серед яких займають благодійні акти (безкорисливі, безоплатні, що приносять задоволення їх суб'єкту фактом самого здійснення та користі, благом для інших).

Формою прояву милосердя виступає благодійність. Водночас, на думку авторів, між поняттям «милосердя» та «благодійність» є суттєва різниця: вони не лише не є синонімами, але й виступають не рядоположними категоріями. Так, під благодійністю розуміються конкретні дії з надання допомоги тим, хто її потребує. Така допомога може мати різноманітний характер: бути матеріальною, у вигляді догляду за хворими та стражденими, у вигляді сприяння соціальній реабілітації тих людей, які з різних причин виявилися «викинутими» із соціального середовища. Милосердя ж більшою мірою співвідноситься із загальним підходом особистості до життя, з її спрямованістю та готовністю допомагати не стільки з метою суспільного визнання чи задоволення власного честолюбства у хорошому сенсі, скільки для задоволення власної моральної потреби у добрі та допомозі іншим [57].

Милосердю, сердечності, жертвності, доброті дає початок почуття любові до іншої людини, до всього живого, що водночас виступає ознакою духовності людини [187].

Чуйність особистості пов'язана з її психологічною проникливістю, яка є, за твердженням А.А.Борисової [32], цілісним структурним утворенням, функціональною системою, яка складається із елементів трьох рівнів психічного відображення: 1) на рівні сенсорно-перцептивного відображення характеризується вибірковістю сприймання, що розвинене до глибокої спостережливості; здатністю правильно розуміти думки та почуття інших людей, що відображаються у голосі та виразних рухах; емоційною чуйністю тощо; 2) на рівні уявлень – образна пам'ять, володіння знаками та знаковими системами (мовлення, жести, міміка тощо); 3) на рівні вербально-логічного,

понятійного мислення – активність мислення з розвиненими аналізом і синтезом, гнучкістю, володіння мовленням, узагальнений досвід спілкування з різними людьми.

На рівні особистісних характеристик психологічна проникливість передбачає наявність гуманістичної спрямованості особистості, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із діяльною любов'ю, вольових якостей характеру тощо. Як компонент ефективного спілкування психологічна проникливість пов'язана із такими уміннями, як бачення проблем, що виникають у процесі міжособистісного спілкування, вирішення їх, прислуховуватися до власних чуттєвих сприймань, уважно слухати людей, враховувати вікові та індивідуальні особливості співрозмовників [32].

Делікатність, як зазначає Л.Б.Волченко [41], означає чуйність, ввічливість, м'якість у спілкуванні, співчуття іншим, уважне ставлення до почуттів інших, здатність тонко розумітися у людських переживаннях, вмінні «проникати» у внутрішній стан іншого, перейматися його турботами. Делікатність – це здатність, якість особистості поводитися з людьми обережно та уважно, щадити їх самолюбство. Делікатність є відображенням морально-емоційного світу особистості, динаміки моральних почуттів. Поняттям «делікатність» визначається творча здатність моральної свідомості віднаходити вірні шляхи співучасті у долі іншої людини в такий спосіб, щоб не викликати у неї почуття зобов'язаності, заборгованості, не вимагаючи вдячності [41].

Водночас особистісним якостям великодушності, товаришкості, тактовності відводиться провідна роль у становленні гуманних стосунків.

Гуманність, за твердженням О.С.Бойван, є «інтегральною якістю особистості, що відображає систему ставлень людини й виявляється у відповідних соціально значущих вчинках» [28, с. 8]. Компонентами гуманних стосунків є когнітивна, емоційно-ціннісна, вчинкова складові. Відповідно критеріями та показниками прояву гуманних стосунків виступають

пізнавальний: розуміння змісту понять «гуманність», «великодушність», «товариськість», «тактовність»; усвідомлення значення гуманних стосунків для особистості та способів їх прояву; знання правил співпраці та спілкування у групі; *мотиваційний*: бажання проявляти великодушність, товариськість, тактовність; прагнення до вибору стилю співпраці в міжособистісному спілкуванні; *діяльнісно-практичний*: уміння проявляти великодушність, тактовність, товариськість, співпрацювати у групі [28].

К.О.Орлов та К.Г.Шубнікова гуманні стосунки особистості визначають як такий вид взаємодії з іншими, у процесі якої у людини виявляється потреба до прояву турботи про оточуючих, розвиваються гуманні якості – доброзичливість, дружелюбність, симпатія, співчуття, повага, співстраждання, вшанування, непримиренність до грубоців та жорстокості, – які характеризують усвідомлене співпереживаюче ставлення до людини як найвищої цінності та визначають суспільно значущу мотивацію, поведінку та діяльність особистості [138], [221].

Критеріями та показниками сформованості гуманних стосунків К.О.Орлов [138] вважає: - *когнітивний* критерій, показником якого є повнота та обсяг моральних знань про гуманні стосунки; - *емоційний* – міра прояву гуманних почуттів до оточуючих людей; - *особистісно-мотиваційний* критерій, який характеризується усвідомленням необхідності гуманного ставлення до людей та готовністю з власної ініціативи виявляти турботу, зробити приємне оточуючим людям; - *поведінковий* критерій, показником якого є наявність досвіду гуманної поведінки.

Питання турботи про іншого стало одним із основоположних принципів в емпатійному підході К.Гілліган, що окреслює проблему морально-ціннісного розвитку особистості. Так, авторка виокремлює стійкі типи моральної орієнтації, які визначаються соціальними настановами особистості: нормативний як настанова на дотримання принципу справедливості та прав усіх людей та емпатійний як настанова на турботу та

благополуччя конкретних індивідів. Нормативний тип у більшості випадків, як стверджує науковець, притаманний чоловікам, емпатійний – жінкам [233], [234].

Як стверджує С.В.Молчанов [127], принцип турботи, сфокусований на співчутті та співпереживанні іншій людині, та принцип справедливості, орієнтований на когнітивні складові моральної свідомості (моральні мислення, судження), є основою морального вибору.

Вище названі принципи відрізняються наступними позиціями:

1. *Визначення людини у суспільстві або як автономної системи, або як суб'єкта взаємостосунків.* Мораль турботи набуває моделі єдності людини у системі її взаємостосунків із іншими людьми, де орієнтація в ситуації морального вибору невід'ємно пов'язана з контекстом стосунків, а сам вибір розуміється як прийняття рішення про допомогу іншій людині. Мораль справедливості розглядає людину як автономну систему, що взаємодіє з іншими людьми за принципом реципрокності, що ґрунтується на взаємних зобов'язаннях, обов'язках.
2. *Визначення моральної проблеми.* Мораль турботи розглядає моральні проблеми як ситуації спілкування та співпраці, що потребують надання допомоги. Для моралі справедливості – це ситуація конфлікту інтересів особистості та інших людей, або особистості та суспільства, що вирішується на основі прийнятих правил та стандартів.
3. *Умови вирішення моральної дилеми.* Мораль турботи орієнтує на взаємостосунки та особистісне благополуччя учасників дилеми. Мораль справедливості передбачає орієнтацію на зміни ролей та обов'язків учасників моральної колізії, соціальні стандарти поведінки, норми та правила, що ґрунтуються на реципрокності.

4. *Критерій оцінки прийнятого рішення.* Мораль турботи оцінює наслідки прийнятого того чи іншого рішення з точки зору благополуччя та психологічного комфорту усіх учасників ситуації взаємодії. Мораль справедливості керується аргументованістю суджень та прийнятих рішень загально визнаною у суспільстві системою угод [127].

Вчинок, спрямований на благо іншої людини, розглядається також у психології у контексті вивчення феномену альтруїзму (І.В.Мангутова [111], [112], Д.А.Подольський [149]). Як стверджує Д.А.Подольський, підґрунтям альтруїстичної поведінки є альтруїстична позиція певного типу: маніпулятивна, нестійка та власне альтруїстична. Для маніпулятивної позиції характерним є домінування егоїстичних інтересів за невисокої готовності надавати допомогу іншому. Для нестійкої позиції властиве поєднання як егоїстичної, так і альтруїстичної стратегій. Власне альтруїстична позиція характеризується домінуванням альтруїстичної стратегії за високої готовності до здійснення допомагаючих вчинків та притаманна особистості з високим рівнем розвитку моральної свідомості та емпатії [149].

Альтруїзм, як зауважує І.М.Багмет, заснований на емпатії, любові до іншого – це властивість, якою наділена лише людина; є системою ціннісних орієнтацій особистості, при якій центральним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини, чи соціальної спільності. Однак, у кожній людині генетично закладені здатності як до прояву альтруїстичної поведінки, так і до егоїстичної; і від багатьох факторів залежить, яка з позицій (альтруїстична чи егоїстична) виявиться основою поведінки та індивідуальної системи цінностей людини [15].

Особистість із альтруїстичною позицією характеризується перш за все спрямованістю на інших, турботою про благо групи, доброзичливістю, співпереживанням. Таким людям властива ситуативна тривожність, хвилювання за своє майбутнє та за майбутнє інших, деяка стурбованість. Вони

характеризуються стійкими інтересами, рідко змінюють переконання. Люди з альтруїстичною позицією доброзичливі до інших, неагресивні, незлопам'ятні, легко пристосовуються, завжди знаходять спільну мову з членами колективу.

Особистості, у яких домінує егоїстична спрямованість, характеризуються, перш за все, орієнтацією на себе, ігноруванням інтересів інших. Такі люди прагнуть задовольнити лише власні потреби, їх не турбують інтереси групи. Егоїсти ігнорують почуття і благополуччя інших людей заради досягнення власних цілей, вони готові порушити загально встановлені правила, використовувати інших, чи навіть завдати їм шкоди з метою здійснення своїх бажань. Особистості з конформістсько-прагматичною спрямованістю характеризуються поведінкою, яка цілком залежить від ситуації, від їх настрою в даний момент і не зумовлена системою стійких ціннісних орієнтацій, інтересів.

Мотив допомоги потребуючим (примноження добра, покращення світу) характеризує високодуховну особистість. Зростання рівня духовного розвитку, як зазначає Е.О.Помиткін [151], супроводжується підвищенням емпатійності та розширенням меж відповідальності (за себе, за ближніх, за людство, за світ у цілому). Духовний потенціал, як зауважує автор, є ступенем духовного розвитку особистості, що зумовлює естетичну, гуманістичну та пізнавальну спрямованість, знаходить прояв у її поведінково-діяльнісній активності, та має вияв у високому, середньому та низькому рівні. Високому рівню притаманна спрямованість на допомогу потребуючим, стійкий інтерес до людських доль, смислів і закономірностей розвитку людини, прагнення служіння ближнім, допомоги потребуючим; значний досвід реалізації Добра в конкретних вчинках. Середній рівень зумовлює нестійкий інтерес до людських доль, смислів і закономірностей розвитку людини, епізодичне прагнення служіння ближнім, допомоги потребуючим, незначний досвід реалізації Добра в конкретних вчинках. Відповідно низький рівень передбачає спрямованість на себе, відсутність інтересу до людських доль, смислів і

закономірностей розвитку людини, відсутність прагнення служіння ближнім, допомоги потребуючим, відсутність досвіду реалізації Добра в конкретних вчинках [151].

Дослідженнями М.М.Наконечної [128], [129] виявлено, що людям, які схильні допомагати іншим, властиві певні психологічні особливості: альтруїстичні настанови, мотиваційні складові допомагаючої поведінки, креативність, контактність, високі показники самоактуалізації.

Ю.Є.Плотнікова [148] зазначає, що надання допомоги включає наступні етапи: 1) суб'єктом оцінюється ситуація, її суперечливість (що відбулося); 2) оцінюються можливості того, кому необхідна допомога (чи достатньо у нього ресурсів для самостійного вирішення проблеми); 3) оцінюються власні зусилля та витрати щодо надання допомоги; 4) оцінюються стосунки між об'єктом і суб'єктом ситуації надання допомоги; 5) оцінюються реакції інших людей (до, в момент та після надання допомоги); 6) оцінюється власний стан (настрій, здоров'я тощо); 7) оцінюється те, як акт надання допомоги вплине на самооцінку (якщо допоможу – я хороший); 8) оцінюється наявність необхідних навичок; 9) планування послідовності операцій; 10) практичне здійснення дії надання допомоги або відмова від неї.

Процес становлення чуйності особистості має свої особливості, зумовлюється дією комплексу факторів, вікових та індивідуальних властивостей людини. Оскільки предметом нашого дослідження є вивчення психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності у майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки, то ми вважали необхідним врахувати в цьому процесі як вплив майбутньої професії, так і вікові особливості розвитку складових чуйності особистості, які представлені у наступному підрозділі.

1.2. Особливості прояву чуйності у юнацькому віці

Проблема розвитку чуйності у юнацькому віці стала спеціальним предметом теоретичних та емпіричних досліджень досить обмеженого кола науковців (О.С.Бойван [28], Л.М.Десев [55], Г.М.Свідерська [166], [167], [168], [169], [170], [171], [172], [173]).

Так, цілісному дослідженню проблеми становлення чуйності як морально-психологічної якості у ранній юності належить українській дослідниці Г.М.Свідерській [166], [167], [168], [169], [170], [171], [172], [173].

Ранню юність як час становлення моральної самосвідомості, цілеспрямованого формування моральних переконань, реалізації потреби у духовній близькості з іншими Г.М.Свідерська вважає «сенситивним періодом для розвитку чуйності як стійкої морально-психологічної якості» [167], [171], [172]. Авторка виділяє рівні розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький. Вони відрізняються між собою сформованістю, систематичністю і цілісністю прояву компонентів чуйності – когнітивного, емоційного та поведінкового.

При *«низькому рівні розвитку чуйності»* юнак має неправильні уявлення про чуйність, у більшості випадків не вміє дати або дає неточне визначення даної категорії; не вміє висловити розгорнуте моральне судження про значення чуйності, не вміє навести приклади чуйного ставлення ні з власного життя, ні з художніх творів чи фільмів.

Такому юнакові притаманний низький рівень розвитку емпатії, він неуважний до душевного стану оточуючих людей, у тому числі рідних, близьких, товаришів по навчанню; він здатний помітити позитивні чи негативні зміни у психологічному стані іншого, але проявляє байдужість до чужих почуттів і проблем. Уникає негативних ситуацій, оскільки не готовий

розділити негативні переживання навіть найближчих людей. Часто проявляє егоцентричну емпатію, не здатний щиро співрадіти.

Юнак має низький рівень розвитку доброзичливості, прийняття інших. Часто буває невічливим. У стосунках допускає нетактовне поведіння, може образити, не звернувши уваги. Дуже рідко надає допомогу, в основному при зовнішньому примусі з боку дорослих, педагогів, вихователів.

Рівень розвитку чуйності нижче середнього має юнак, який наводить поверхневе, позбавлене суттєвих ознак визначення чуйності, має недостатні уявлення про способи прояву чуйного ставлення; визнає чуйність важливою людською якістю, однак обмежує сферу її прояву тільки до людей, які “заслужують” на чуйне ставлення. Йому притаманне слабе усвідомлення потреби інших людей у співчутті.

Юнак уважний до душевного стану тільки окремих людей, найбільш значущих для нього; він здатний помітити зміни у психологічному стані іншого, у його настрої чи поведінці, однак не завжди емпатійно відгукується, не завжди проявляє готовність надати необхідну допомогу. У більшості випадків його емпатійний відгук проявляється на рівні жалості. Ввічливий тільки до конкретних людей (дирекція, авторитарні педагоги тощо) і у відповідних умовах (вигідних для нього). У стосунках з іншими може бути недостатньо доброзичливим і тактовним. Чуйне ставлення проявляє рідко, тільки до найбільш значущих осіб. Надаючи допомогу, бажає привернути увагу, заслужити прихильність рідних, ровесників, знайомих. Теоретично засуджує негативні прояви в суспільній поведінці, однак у реальному житті може пройти повз чужі страждання.

Середній рівень розвитку чуйності характеризує юнака, в якого сформовані уявлення про морально-психологічну категорію чуйності, зокрема, він вміє дати визначення даного поняття, має достатні уявлення про способи прояву чуйності у поведінці, може навести приклади чуйного

ставлення з власного життя, художньої літератури чи фільмів (однак приклади одноманітні, стандартні).

Юнак уважний до психологічного стану іншої людини, здатний відчутти її душевний стан, помітити зміни у настрої чи поведінці. У більшості випадків його емпатійний відгук проявляється на рівні жалості і співчуття. Чуйність в основному проявляє до близьких людей (рідних, товаришів, коханих), з якими перебуває у хороших стосунках. Мотиви такої поведінки – бажання заслужити довіру і повагу ровесників, педагогів, бути не гіршим від інших. Прояви турботливого ставлення епізодичні, можуть спонукатися впливом дорослих (батьків, педагогів). Доброзичливий, ввічливий і тактовний у найближчому оточенні. Інколи може допускати неделікатне поводження з іншими людьми, особливо із незнайомими. Загалом він усвідомлює необхідність чуйного ставлення, однак почуття задоволення від вчинку-чуйності не виникає.

Рівень розвитку чуйності вище середнього характеризує юнака, який правильно розуміє зміст поняття “чуйність”, вміє дати визначення даної морально-психологічної категорії, має достатні уявлення про способи прояву чуйного ставлення до інших. Його теоретичні знання знаходять втілення у практиці спілкування із оточуючими. Він усвідомлює необхідність чуйного ставлення; мотивація поведінки – бути корисним людям.

Юнак уважний до психологічного стану іншої людини, здатний помітити і правильно зрозуміти її емоційні прояви, зміни у поведінці, настрої. Його емпатійний відгук не обмежується проявом жалості, він здатний до співчуття, в тому числі співраді. Однак співпереживання як емоційно-діяльна підтримка поширюється тільки на знайомих, близьких людей. Має високий рівень прийняття інших. У більшості випадків він проявляє доброзичливість до всіх, в тому числі і до незнайомих людей. Ввічливий, тактовний. Вміє правильно оцінити можливу реакцію іншої

людини на свої слова і вчинки. Помічає, що образив людину, але не завжди бере на себе відповідальність вибачитися за свою поведінку.

Високий рівень розвитку чуйності демонструє юнак, який володіє повними і глибокими теоретичними знаннями про категорію чуйності, здатний висловити обґрунтоване моральне судження про її значення, посилаючись на приклади із власного життя, художньої літератури, фільмів; має глибокі уявлення про способи вияву чуйного ставлення.

У нього високий (або вище середнього) рівень емпатії, він уважний до психологічного стану інших людей, помічає і правильно розуміє їхні душевні стани, адекватно реагує на зміни у настрої, поведінці. Здатний співчувати, співпереживати. Надає активну допомогу усім, хто потребує (допомога поширюється не тільки на знайомих, але і на незнайомих людей).

Юнак із високим рівнем розвитку чуйності вміє вибрати по відношенню до іншої людини найадекватніший спосіб поведінки. Активно протистоїть актам негуманного ставлення до інших. Прояви чуйності не афішує, не напрошується на вдячність, не чекає за це похвали, винагороди. Відзначається ввічливістю, вихованістю, чемністю (і до старших, і до незнайомих людей). Доброзичливий, неконфліктний, люб'язний, послужливий. Він завжди висловлює вдячність за чужу працю і допомогу; тактовний, ненав'язливий, обов'язковий у виконанні обіцянок, вимогливий до себе. Здатний проявити милосердя, доброчинність. Має високий рівень делікатності у поведінці, тому вміє правильно оцінити і передбачити реакцію іншої людини на свої вчинки та слова. Виявляє піклування про потреби і бажання людей, уважно ставиться до їх інтересів, почуттів, думок, проблем, які їх хвилюють. Високий рівень розвитку чуйності забезпечує безкорисливу, морально-творчу, вчинкову участь однієї людини у житті іншої» [171, с. 92-95].

Г.М.Свідерська акцентує увагу на тому, що «рівень розвитку чуйності залежить не тільки від того, чи мають юнаки знання про дану морально-

психологічну якість, чи можуть пояснити її зміст, навести приклади чуйної поведінки, позитивно чи негативно ставляться до даної моральної норми. Основним критерієм, за яким можна судити про розвиток чуйності, є застосування юнаком власних знань про дану категорію в реальному житті: тобто як часто у відповідних ситуаціях він здійснює моральний вибір на користь чуйного ставлення; наскільки адекватно реагує на особливості психологічного стану оточуючих людей; чи вміє вибрати слухний спосіб поводження з тією чи іншою особою, залежно від її настрою, самопочуття, ситуації; чи вміє оцінити та врахувати можливу реакцію іншого на свої слова і вчинки; чи здатний надати не тільки емоційну підтримку, а й реальну допомогу людині, тобто проявити чуйність на рівні вчинку» [171, с. 95-96].

Водночас дослідження науковця особливостей розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці виявили, що «здебільшого юнаки мають середній рівень розвитку чуйності, який характеризується вибірковістю у вияві чуйності, небайдужістю до душевного стану тільки близьких осіб, проявами нетактовного поводження з оточуючими та епізодичністю у проявах турботливості, щирого, доброзичливого ставлення до інших» [171, с. 111].

Визначальними психолого-педагогічними чинниками розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці Г.М.Свідерська [171, с.111-112] називає:

- сформованість моральної самосвідомості, тобто наявність в учнів морально-етичних знань та уявлень про феномен чуйності, існування відповідних моральних переконань, які дозволяють старшокласникові розуміти та аналізувати власні життєві ситуації, що вимагають вияву чуйності;
- розширення системи ціннісних орієнтацій учнів за рахунок прийняття ними гуманістичних цінностей;
- розвиток емпатійності школярів, сформованість доброзичливого ставлення, готовності до прийняття іншої людини;

- практичне оволодіння старшокласниками культурою спілкування, яка виявляється у тактовному поведженні, у дотриманні норм ввічливості;
- виховання в юнаків та дівчат готовності до вчинку чуйності, вміння турбуватися про іншого, надавати йому конкретну допомогу;
- особистісно-гуманістичний підхід учителя до учня;
- конструктивне поєднання навчально-виховної роботи загальноосвітнього закладу із сімейним вихованням чуйності у школярів [171, с. 111-112].

Окремі психологічні феномени, що визначають чуйність юнаків, або ж являються окремими структурними одиницями чи показниками цього складного морально-психологічного утворення розглядалися багатьма дослідниками [8], [13], [14], [15], [25], [26], [27], [28], [34], [55], [69], [75], [96], [111], [120], [143], [144], [145], [150], [151], [174], [175], [195], [196], [197], [202], [225], [226].

Як вже зазначалося, таким особистісним якостям як великодушності, товарищкості, тактовності, які характеризують чуйність особистості, відводиться провідна роль у становленні гуманних стосунків.

Досліджуючи особливості формування гуманних стосунків у студентів, О.С.Бойван [28] виявила, що більшість юнаків (68,5% досліджуваних) виявляють низький рівень прояву гуманних стосунків, який визначається нерозумінням змісту понять «гуманність», «великодушність», «тактовність»; суперечливими уявленнями про формування гуманних стосунків. Такі юнаки не знають кодексу співпраці та правил спілкування в групі однолітків; не мають бажання допомагати іншим у ситуаціях навчання, побуту, гри; не вміють виявляти великодушність, тактовність, товарищкість та емпатійне ставлення до оточуючих; їм важко співпрацювати у групі однолітків.

Лише незначна частина юнаків (8,2% досліджуваних) виявляє достатній рівень прояву гуманних стосунків, для яких властиві розуміння

змісту гуманності, великодушності, товариськості, тактовності, а також способів прояву гуманних взаємин; знання кодексу співпраці та правил спілкування у групі, усвідомлення значення гуманних стосунків для особистості; критичність та самокритичність, вияв гнучкості та визнання власних помилок, здатність в разі обґрунтованої потреби змінити власну думку, прагнення до співпраці в міжособистісному спілкуванні, уміння виявляти емпатію, гуманно взаємодіяти з іншими.

Решта ж юнаків (23,3% досліджуваних) мають середній рівень прояву гуманних стосунків, для якого характерним є утруднення чіткого розкриття змісту понять «гуманність», «великодушність», «тактовність», проте властива здатність осмислити умови, завдяки яким з'являються власні емоційні переживання та переживання інших людей. Такі юнаки визначають гуманні орієнтири взаємодії з іншими за допомогою наставників й переважно обирають співпрацю як стиль спілкування; ситуативно проявляють емпатію й уміння гуманно взаємодіяти з іншими [28].

Аналогічні результати досліджень отримані також М.Г.Казакіною [75], яка встановила, що юнаки великої значущості серед особистісних характеристик надають гуманним якостям, та, водночас, оцінюючи власні особливості моральної вихованості, вказують на наявність у себе таких недоліків як грубощі, нестриманість, егоїзм, душевна черствість, які визначають негативне, негуманне ставлення до людей.

Оскільки юнаки, як зазначає Л.М.Десєв [55], мають потребу у спілкуванні та духовній близькості з іншими, вони високо цінують такі особистісні якості, які виявляються у спілкуванні та характеризують ставлення один до одного, як душевну теплоту та сердечність, чуйність, відвертість та щирість, вірність у дружбі тощо. Як зазначає Е.А.Шумілін, у юнацькому віці з'являється усвідомлення цінності щирого ставлення та взаємопідтримки, оскільки «стають необхідними один для одного та навчаються краще розумітися у взаємостосунках між людьми» [226, с. 73].

В ієрархії позитивних особистісних якостей юнаки найпріоритетнішою вважають дієву допомогу в ситуаціях взаємодії, а вже потім важливими рисами особистості називають уважність, чуйність, комунікабельність тощо. Однак, як відмічає науковець, дієва допомога виявляється у юнацькому віці не однаково у різних сферах життєдіяльності та ситуаціях взаємодії, а саме: частіше та виразніше – в учбовій діяльності, аніж у побуті та у взаємостосунках із іншими поза навчального закладу [55].

Як зазначає О.Р.Кунц [96], чуйність до переживань один одного, співчуття, які виявляються у спілкуванні, визначають характер взаємовідносин юнаків та юнок. Водночас моральні взаємовідносини характеризують їх загальну культуру, моральні почуття та якості, які необхідні для спільної діяльності, навчання, в житті, у побуті. Значущим виховним фактором, що формує у юнаків певні звичні норми ставлення до людей, зокрема іншої статі, а також стійкі способи поведінки, є обставини життя сім'ї, характер взаємовідносин між її членами, атмосфера довіри та делікатності у процесі спілкування та спільної діяльності, власний приклад батьків, їх загальна культура, педагогічна грамотність.

Р.А.Шулигіна [225] також акцентує увагу на тому, що юнакам із високим рівнем культури спілкування властиві доброзичливість, гуманні почуття; вони добре орієнтуються в складних ситуаціях і вміють розв'язувати їх засобами спілкування; володіють безпосередньо етичними нормами поведінки і культурою мовлення; виявляють здатність до емпатії; їх самооцінка адекватна особистісним якостям, можливостям, вчинкам, поведінці, внутрішній культурі. При цьому культура спілкування юнаків науковцем розглядається як опосередкована віковими особливостями система норм і цінностей, досвіду і потреб, що реалізуються у взаємодії юнака з однолітками, вчителями, батьками та іншими людьми у процесі обміну змістовим, емоційним і ціннісним досвідом, а також в їх діяльності та поведінці.

Одним із показників чуйності особистості, як зазначалось у першому підрозділі, є її емпатія.

Досліджуючи психологічні особливості емпатії у ранньому юнацькому віці, Н.П.Ансімова [8], О.В.Тютяєва [202] виявили, що юнаки та юнки, маючи високий рівень розвитку емпатії, виявляють більш розвинену предикативну емпатію, яка характеризується більш точним прогнозуванням загальної ситуації взаємодії, а також більш високий рівень домагань. Юнаки з високим рівнем емпатії більшою мірою прагнуть убезпечити себе від несприятливих впливів, активізувати форми поведінки, які спрямовані на збереження Я-концепції, тоді як юнаки з низьким рівнем емпатії дещо частіше переживають докори сумління, схильні до самозвинувачень, активізації внутрішніх комплексів. Серед юнаків дівчатам властивий дещо вищий рівень емпатії, аніж хлопцям.

Вивчаючи динаміку розвитку емпатії, дослідники відмічають зміну емпатійних ставлень до різних соціальних об'єктів та зниження загального рівня емпатії у ранньому юнацькому віці порівняно із підлітковим віком [8], [202].

Водночас, за твердженням Л.П.Журавльової [63], у юнацькому віці досягнення високого рівня розвитку самосвідомості, особистісної зрілості, духовного розвитку та поява переживань кохання сприяє формуванню готовності до прояву так званої *трансфінітної емпатії* – надчуттєвого проникнення в життєвий світ іншої людини, проживання цього світу як власного, духовної єдності з Іншим, що є психологічним новоутворенням цього періоду і може проявлятися в діалогічних та трансцендентних емпатійних ставленнях. Після 15 – 16 років відбувається плавна позитивна динаміка розвитку емпатії, яка репрезентує інтеграційні процеси в становленні емпатійності як особистісної якості, та вперше в онтогенезі трансфінітну емпатію особистість може проявити частіш за все в юнацькому коханні.

Оскільки феномен чуйності є морально-психологічною якістю особистості, а її формування у юнацькому віці визначається особливостями становлення моральної свідомості, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на вікових проявах останньої.

Досліджуючи психологічні особливості моральної свідомості юнаків, В.М.Пенські [145] виявив, що юнаки переважно (41%) перебувають на середньому рівні розвитку моральної свідомості, на високому - 27%, на слабкому знаходиться - 24%, на нерозвиненому та дуже високому - по 4% відповідно. Загальними показниками моральної свідомості виступають: розвиток особистої моральної позиції, інтерес до навколишнього світу та відхід від зосередженості на собі, висока ініціативність, розвиток переконань. У юнацькому віці, як зазначає автор, з'являється тенденція об'єднувати моральні цінності в єдину систему. Більшість юнаків та юнок здатні до розуміння сутності морального явища, вони намагаються знаходити його конкретні прояви у власному повсякденному житті, можуть вільно оперувати абстрактними поняттями, їх система цінностей достатньо розвинена. За даними досліджень автора, моральна свідомість юнаків стає більш автономною, про що свідчать такі її особливості, як: достатньо низький відсоток понять соціальної системи цінностей, домінування когнітивного компонента, розвинена система цінностей довкола уявлень про правду. Досліджувані юнацького віку у проблемній ситуації зазвичай не обирають морально правильного рішення, оскільки їх переконанням властива слабка дієвість, тобто існує розбіжність між сформованістю та дієвістю моральних переконань, а також пріоритетом Доброти, оскільки цінності цієї групи передбачають більш високу відповідальність за інших, ніж за себе. Це сприяє тому, що більший пріоритет надається очікуванням колективу, ніж власному переконанню, або ж актуальним є прагнення отримати схвалення з боку інших. Рідкість моральних виборів юнаків пов'язані з їх релятивізмом. Найбільш розвинений у ранньому юнацькому віці когнітивний компонент

моральної свідомості, дещо менше – емоційний і найменш розвинений вольовий компонент.

Дівчата юнацького віку випереджають юнаків за рівнем усвідомлення моральних цінностей, розвитком переконань та їх дієвістю, за розвитком особистої позиції, ініціативністю. Юнки частіше звертають увагу на поведінку інших, намагаються їх зрозуміти. Вони мають розвинені цінності групи Чесність, що дозволяє їм бути автономними у судженнях і незалежними у своїх переконаннях від думки оточення. Вони частіше здійснюють саме моральну оцінку, а не оцінку почуттів чи думок оточуючих, намагаються створити власну систему моральної оцінки. З іншого боку, у дівчат частіше має місце конкретне мислення, значну силу має емоційна сфера. Вони частіше, ніж юнаки, включені у життя колективу і тому більше намагаються бути у гармонії з ним.

Для хлопців юнацького віку характерним є домінування когнітивного компонента, оперування абстрактним типом понять, вони частіше за дівчат заглиблені у свої роздуми. Юнаки менш прагматичні у порівнянні з юнками. Поведінка юнаків регулюється не зовнішньо заданими правилами, а власною думкою, їхніми цінностями, вподобаннями. Загалом, юнаки та юнки спрямовані на добро, не терплять егоїзму. Вони часто виявляють високу відповідальність за інших і можуть поступатись своїми інтересами на їх користь [145].

Досліджуючи особливості становлення моральної свідомості юнаків, Т.А.Авксентьева [3] виявила прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний рівні розвитку моральної свідомості. *Прагматичний рівень* характеризується спрямованістю особистості на задоволення власних потреб. Моральні норми дотримуються нею тоді, коли це сприяє реалізації її безпосередніх інтересів, а також потреб значущих для неї людей. Цей рівень моральної свідомості характеризується індивідуалістичною перспективою: слід поводитися так, щоб задовольнити

свої потреби. Існує усвідомлення, що кожна людина має власні інтереси, які можуть конфліктувати з інтересами інших. Внаслідок цього визнається право кожного на задоволення власних інтересів. Це призводить до акцентування на інструментальному обміні як механізмові, через який індивіди координують свої вчинки заради взаємної вигоди. Для *міжособистісно-орієнтованого рівня* характерними є спрямованість особистості на референтне оточення, а також прагнення до позитивної самооцінки та схвалення оточуючими. Типовою для цього рівня є конформна поведінка відповідно до стереотипів, яких притримується більшість людей. На цьому рівні індивідуалістична позиція, характерна для попереднього рівня, трансформується у позицію особистості, яка забезпечує довірливі стосунки з близькими людьми. Моральні норми при цьому сприймаються узагальнено, незалежно від окремої особи чи ситуації. Верховенство загальноприйнятих норм спрямовує особистість на виконання суспільних ролей заради соціального схвалення. Водночас її мислення ґрунтується на усталених стереотипах, у зв'язку з чим недостатньо усвідомлюється відносність і складність моральних норм. Як наслідок моральна поведінка спрямовується здебільшого іншими людьми і підпорядковується вимогам середовища. Юнаки з *суспільно-орієнтованим рівнем* моральної свідомості вважають, що виконувати свої обов'язки і дотримуватись встановлених правил потрібно заради збереження порядку в суспільстві. Вони орієнтуються на закони і правові акти як на найбільш стабільну і зрозумілу основу для вирішення моральних проблем. Особистості з цим рівнем властива перспектива узагальненого члена суспільства, що ґрунтується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, обов'язкових для всіх членів суспільства. Реалізація власних інтересів вважається законною лише тоді, коли узгоджується з підтримкою соціальної системи в цілому. Юнаки з *автономно-ціннісним рівнем* моральної свідомості вважають, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки

вони є основою суспільної злагоди. Водночас вони усвідомлюють, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Такі цінності, як свобода, почуття власної гідності, на їхню думку, повинні захищатися незалежно від позиції більшості. На цьому рівні моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, свідомо прийняті етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей, справедливість і повага до людської гідності.

Водночас науковцем виявлено, що багатьом юнакам властиве відставання у розвитку моральної свідомості. Зокрема, прагматичний рівень моральної свідомості характерний для 34% юнаків, міжособистісно-орієнтований – для 44%, суспільно-орієнтований – для 15%, автономно-ціннісний – лише для 7% [3].

Доброта, доброзичливість, справедливість, гідність, порядність, відповідальність, толерантність є складовими і моральної вихованості юнаків [174]. Однак, як зазначає А.Л.Сембрат, високого рівня розвитку моральної вихованості, а відтак і зазначених якостей сягає лише незначна частина юнаків.

Як вище зазначалося, чуйність є морально-психологічною, вчинковою категорією [20], [168], [171] пов'язаною із потребою та наданням особистістю допомоги оточуючим. Здійснення вчинку, керованого духовними мотивами, Е.О.Помиткін [151] співвідносить із функціонуванням високодуховної особистості.

Розглядаючи потенційні можливості духовного розвитку у юнацькому віці, науковець зауважує, що для старшокласників і студентів характерними є активізація розвитку самосвідомості, зміна життєвих позицій, що пов'язана з вибором професії, початком інтимного життя, формуванням свідомого та самостійного світосприйняття, тому завдяки зростанню саморефлексії, здатності піднятися над своїм буттям, стати в позицію “позаперебування”,

духовний розвиток на даному віковому етапі стає більш усвідомленим, набуває ознак саморозвитку [151]. Одним із важливих проявів актуалізації психологічного механізму трансценденції є юнацький максималізм у поєднанні з ідеалізмом. Юнакам та дівчатам видаються легкими будь-які завдання: покращити себе, світ, подолати зло. Потреба єдності зумовлює розширення кола друзів, створення власної сім'ї відповідно до ідеальних уявлень про дружбу та кохання, прагнення до інтеграції у професійне середовище.

Під впливом духовної мотивації актуалізуються психологічні механізми духовного розвитку, у результаті чого відбувається активне формування ціннісно-сислової сфери, упорядкування ідеалів, цінностей і смислів, гармонізація духовних дисонансів. Зростання активності духовного "Я" спонукає особистість юнака до духовно спрямованої поведінки, вищим проявом якої є вчинок-служіння і через серію таких вчинків, об'єднаних духовними мотивами, метою та результатами, трансформується в духовно спрямовану діяльність, яка виступає умовою духовної самореалізації особистості та має на меті збагачення духовних надбань людства.

Міру духовного розвитку особистості, як зауважує Е.О.Помиткін, визначає її духовний потенціал, що зумовлює естетичну, гуманістичну та пізнавальну спрямованість, знаходить прояв у її поведінково-діяльній активності, та може мати певний рівень розвитку.

Експериментальними даними автора виявлено недостатній рівень реалізації духовного потенціалу юнацької молоді. Зокрема юнаки демонструють неготовність до прийняття рішення щодо здійснення духовних вчинків та участі в духовно спрямованій діяльності та нездатність реалізувати духовно спрямовані ідеї на практиці [151].

Турбота про інших, доброзичливість, співпереживання, що характеризують чуйність особистості, співвідносяться із альтруїстичною позицією людини. На противагу альтруїстичній, егоїстична спрямованість

характеризуються орієнтацією на себе, ігноруванням інтересів інших, порушенням загально встановлених правил тощо.

І.М.Багмет [15] виявлено, що в основі поведінки юнаків та дівчат переважає егоїстична ціннісно-сміслова позиція суб'єкта, яка проявляється в особистісній прагматично-егоїстичній мотивації (людина діє, виходячи із обставин і власної вигоди; залежить від настрою, не зумовлена системою стійких ціннісних орієнтацій, інтересів). Таку ситуацію авторка пояснює тим, що сучасна молодь тривалий час знаходиться на утриманні своїх батьків, не маючи сімейних зобов'язань та не відчуваючи відповідальності за когось чи за самого себе, а тому юнаки привчені швидше отримувати, аніж віддавати, думають більше про свої бажання, задоволення, аніж про благополуччя оточуючих їх людей. До того ж, за результатами експериментальних досліджень автора, поведінка юнок значно егоїстичніша, ніж юнаків [15].

Усі розглянуті особливості становлення чуйності в юнацькому віці так чи інакше будуть проявлятися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, переважна більшість яких належить до цього вікового періоду, та набувати, за нашим припущенням, певних відмінностей, зумовлених специфікою професії та її оволодінням. Проблема чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя представлена у наступному підрозділі.

1.3. Чуйність як професійно значуща якість майбутнього вчителя

Особливі професійні і суспільні функції учителя, необхідність бути завжди у полі зору найоб'єктивніших суддів — своїх вихованців, зацікавлених батьків, широкої громадськості висувають підвищені вимоги до особистості учителя, його морального обличчя. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Тому саме вчитель зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої

культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Закономірно, що вчитель є еталоном і взірцем не тільки для молоді, а й для старшого покоління, носієм культури України. Відповідність цим вимогам учителя забезпечується наявністю у нього професійно значущих особистісних якостей.

Особливої ваги в сучасних умовах переходу до ринкових відносин, переродження духовних потреб людей на матеріальні набувають особистісні якості педагога, до яких належать чуйність, доброта, терплячість, толерантність, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, повага до людей, висока моральність, доброзичливість, дружелюбність, емоційна культура тощо, що стають професійно значущими.

Проблемі професійно-значущих особистісних якостей вчителя присвячене широке коло наукових робіт (Ю.К.Бабанський [11], С.Г.Вершловський [39], Ф.Н.Гоноболін [47], [49], Л.В.Долинська [58], [59], І.В.Дубровіна [60], С.Б.Єлканов [61], І.А.Зязюн [70], [71], В.А.Кан-Калик [77], [78], Н.В.Кузьміна [92], [93], [94], [95], А.К.Маркова [114], [115], Д.Ф.Ніколенко [133], [134], О.Г.Роміцина [164], В.О.Сластьонін [181], [182], В.Д.Шадріков [214], [215], А.І.Щербаков [227], [228] та ін.), в яких розвиток професійно значущих особистісних якостей розглядається як одна із умов професійного розвитку та саморозвитку педагога.

Професійно значущі особистісні якості вчителя є одним із стрижневих факторів професійної придатності та виступають в якості окремих психологічних особливостей особистості, які необхідні для засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, а також для досягнення ефективності педагогічної діяльності [164].

Так, наприклад, О.Г.Роміцина [164], структуру професійно значущих якостей особистості педагога окреслює наступним чином:

- *загальнолюдські якості:* громадянськість, моральність, інтелігентність, працелюбність, любов до дітей, високорозвинений інтелект;
- *професійно-галузеві якості:* комунікативні, організаторські, діагностичні, ціннісно-етичні, рефлексивні, творчі;
- *професійно-специфічні якості:* емпатійність, тактовність, стресостійкість, толерантність, емоційна привабливість.

В.О. Сластьонін виокремлює такі професійно значущі якості вчителя: інтерес і любов до дитини, як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, врівноваженість, професійна працездатність [181].

Так, І.А. Зязюн вказував на те, що майбутньому вчителю необхідно працювати «над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)» [71, с. 50].

Ю.К. Бабанський найважливішими особистісними якостями вчителя вважає: ідейно-політичний, культурний кругозір, суспільну активність, почуття нового, потребу працювати з дітьми, наполегливість, педагогічний такт, педагогічне орієнтування, вимогливість, самооцінку, знання в галузі свого предмета, вміння розвитку мислення школярів, навички навчальної праці, інтерес до предмета, вміння забезпечити індивідуальний підхід до учнів під час навчання та виховання, вміння організувати позакласну роботу з предмета [11].

П'ять груп професійно значущих якостей, зумовлених відповідними видами діяльності вчителя, виокремлює Н.В.Кузьміна: гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [93], [94].

Чуйність як професійно значуща якість вчителя визначається такими дослідниками як В.В.Зарицькою [66], О.Н.Леонтьєвим [101], Т.В.Матвійчук [117] та ін. Проблема чуйності вчителя не була предметом спеціальних досліджень, хоча часто розглядається науковцями побіжно, у контексті вивчення інших питань, зокрема таких як розвиток емпатії вчителя та педагогічної установки на емпатію (Т.В.Василишина [35], О.Д.Кайріс [76], Н.А.Мозгова [126] та ін.), міжособистісна професійна взаємодія вчителя (Г.Ф.Галі [45], О.О.Грейліх [49], А.Ф.Шарафєєва [216] та ін.), педагогічний такт, педагогічний обов'язок та відповідальність (Ф.Н.Гоноболін [46], [47], І.Ісаєв [187], Н.В.Кузьміна [95], В.Сластьонін [182], І.В.Страхов [187], А.С.Сон [185] та ін.), педагогічна культура (Е.Р.Аметова [5], Г.М.Свідерська [173] та ін.).

Так, наприклад, О.Н.Леонтьєв говорить про те, що чуйність, відданість моральним ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів, активність життєвої позиції належать сфері ціннісних орієнтацій та є детермінантами моральної поведінки педагога, забезпечуючи її цілісність, стабільність, довершеність [101].

Чуйність, чутливість, уміння оцінювати стан іншої людини, комунікабельність, на думку Т.В.Матвійчук, є провідними психологічними чинниками розвитку педагогічних здібностей майбутніх вчителів [117].

У процесі підготовки майбутнього вчителя, як зазначає В.В.Зарицька, необхідне культивування чуйності, людяності, милосердя, толерантності, відповідальності, що наповнить новим змістом ідеали людей, гуманізує їх внутрішній світ. З огляду на це, як стверджує науковець, освіта потребує активного впровадження інноваційних гуманістичних підходів до навчання та виховання [66].

Як стверджує А.Ф.Шарафєєва [216], завдяки чуйності вчителя–вихователя, що ґрунтується на глибокому розумінні особистісних особливостей дітей, а також на знанні середовища існування дитини, можливе створення у школі особистісно орієнтованого освітнього середовища. У свою чергу, диференціація та індивідуалізація в навчанні, вихованні, розвитку особистості дитини – це показники компетентності педагога, який сприймає кожного учня як неповторну особистість, що потребує особливого, індивідуального підходу.

Співзвучними у цьому аспекті є думки Г.Ф.Галі [45], яка зазначає, що володіння вчителем такими професійно значущими якостями як чуйність, доброта, відвертість, щирість, відданість, справедливість, емпатія тощо забезпечить готовність педагога до розробки гнучких та індивідуалізованих програм, використання різноманітних стратегій навчання, створення теплої, емоційно безпечної атмосфери у класі, заохочення творчої роботи учнів, повагу їх цінностей та індивідуальності кожного учня.

У структурі професійно значущих особистісних якостей учителя, що вище представлена за О.Г.Роміциною [164], важливе місце посідають такі як *любов до дітей*, показником якої є гуманізм, доброзичливість, чуйність, бажання прийти на допомогу, уважність, душевність; *емпатія* як уміння розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживання з нею цього стану, емоційний відгук; *інтелігентність*, показником якої є ввічливість, духовність, альтруїзм як безкорисливе піклування про благо інших; *комунікативність* як уміння спілкуватися та виявляти педагогічний такт [164].

Як бачимо, в даному випадку чуйність та емпатія розглядаються як окремі професійно значущі якості вчителя, тоді як у роботах О.М.Вержиковської, О.В.Гудими, Г.М.Свідерської, Л.О.Сологуб, Ю.В.Удовіної, О.О.Шовкомуд (див. підрозділ 1.1) емпатійність виступає одним із показників чуйності.

Емпатія як професійно значуща якість вчителя виступала предметом дослідження у роботах Д.М.Даудової [54], Т.В.Василишиної [35], О.Д.Кайріс [76], Н.А.Мозгової [126], Н.В.Носової [135], Ю.В.Сутуріної [190] та ін.

Емпатія, як стверджує О.Д.Кайріс [76], є важливим елементом цілісної системної педагогічної дії, яка включає такі компоненти: 1) орієнтувальний компонент, що має дві складові: емпатійний елемент (емпатійне приєднання) та раціональний (осмислення, розуміння), причому емпатійний елемент посідає початкову позицію; 2) виконавчий компонент – дія (сприяння вчителя учневі) та 3) контрольний компонент. Емпатія при цьому пронизує кожен елемент педагогічної дії. Залежно від змісту актуалізованого компонента педагогічної дії, в структурі емпатії переважатиме, активізуватиметься відповідна складова: спочатку емоційна, потім когнітивна, і, нарешті, дієва (конативна).

При характеристиці педагогічної дії, за словами науковця, необхідно вводити поняття “емпатійна причетність”, що означає присутність емпатії на всіх етапах педагогічної дії від початкового моменту емпатійного приєднання учителя до учня і до закінчення їх взаємодії. Таким чином, емпатійна педагогічна дія – це специфічна активність учителя, яка проявляється в формі емоційного контакту вчителя з учнем і являє собою структуру, кожен компонент якої містить емпатійну складову.

Високоемпатійний педагог сприяє розвиткові у школярів суб'єктності, тобто автономності, самоконтролю, відповідальності за результати як навчання, так і поведінки. При реалізації емпатійної педагогічної дії вчитель повинен орієнтуватися не на те, щоб підпорядкувати психіку дитини своєму впливові з метою нав'язати їй власну модель розвитку, а на те, щоб забезпечити індивідуальну автономність розвитку особистості дитини на підставі наявних психологічних знань та педагогічної причетності [76].

Як зазначає Т.В.Василишина [35], емпатія є специфічним новоутворенням у структурі професійно-педагогічних властивостей педагога,

а також системоутворюючим фактором у складі чинників, що детермінують ефективність педагогічного спілкування.

Серед провідних властивостей, які забезпечують можливість повноцінного вияву емпатійної диспозиції педагога, є: спрямованість на пізнання й розуміння іншої людини, рефлексивність, товариськість, емоційна чутливість, здатність до антиципації й саморегуляції.

Водночас, розвинена емпатійність визначає такі індивідуальні якості особистості вчителя як контактність, самоприйняття, гнучкість поведінки та дає можливість зменшення психологічної відстані між учасниками комунікації, збільшення довіри і доброзичливості у педагогічному спілкуванні [35].

Педагогічна настанова вчителя на емпатію у процесі взаємодії з учнями, за Н.А.Мозговою [126], визначає емпатійний тип взаєностосунків між учителем та учнем, створюючи атмосферу психологічного благополуччя, довіри, відкритості, взаєморозуміння, впливаючи на особистісне зростання учня, сприяючи розвитку його самоповаги, більшій свободі особистісних проявів.

Під педагогічною настановою на емпатію у взаємодії з учнями науковець розуміє стійкий стан готовності та схильності педагога до емоційної ідентифікації з учнями, що виявляється у співналаштованості на єдину емоційну хвилю, встановленні взаєморозуміння та спрямовує педагога на прояв співчуття, співпереживання та співучасті щодо вихованця.

Складовими педагогічної настанови на емпатію є когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти.

Показниками когнітивного компоненту педагогічної настанови на емпатію у взаємодії з учнями є знання про емпатію як механізм взаєморозуміння, усвідомлення її значущості у педагогічному спілкуванні; знання психології дитини та уміння їх використовувати у ситуації спілкування з вихованцем; знання правил емпатійного слухання та інших

умов емпатійного спілкування, володіння методикою формування у дітей емпатійних якостей; *емоційного компоненту* – уміння визначити емоційний стан дитини; уміння виявляти власні почуття та емоції; здатність до співпереживання та емоційної ідентифікації; *поведінкового компоненту* – уміння орієнтуватися у ситуації спілкування з дитиною, вирішувати конфліктну ситуацію з позиції емпатії; *мотиваційного компоненту* – емпатійна спрямованість мотивації взаємостосунків педагога та вихованця у педагогічному спілкуванні, потреба у взаємній емпатії [126].

Педагогічну емпатію Ю.В.Сутуріна [190] також визначає як професійно значущу особистісну якість педагога, яка полягає в розумінні внутрішнього світу учня чи студента та емоційній участі. Педагогічна емпатія виявляється і формується в ситуаціях діалогічного спілкування та взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності та забезпечує успішність міжособистісної взаємодії. Основною функцією педагогічної емпатії є надання такої вихованцю у вирішенні проблеми, яка б сприяла розвитку його особистості.

Одночасне використання педагогом раціонального, емоційного, інтуїтивного каналів емпатії, як стверджує авторка, оптимізує його професійну діяльність. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприймання, мислення педагога на розуміння особистості вихованця – виявляється у цілеспрямованому прояву інтересу до особистості учня, його емоційного стану та проблем. Емоційний канал емпатії передбачає здібність виявляти емоційну чуйність, уміння швидко та адекватно визначати настрій, психічний стан вихованця, прогнозувати його поведінку та ефективно на її впливати. Інтуїція педагога дозволяє швидко та адекватно приймати рішення без їх логічного обґрунтування, опираючись на власний досвід, який пов'язаний із орієнтуванням у педагогічній діяльності [190].

Ю.В.Сутуріною встановлено, що прояв емпатії викладачем сприяє

підвищенню академічної успішності студентів; а також є умовою подолання алекситимії у останніх, оскільки розвинена здібність педагога долучатися до емоційного життя вихованця, розуміти його завдяки емоційному вчуванню визначає здатність студента виявляти та вербалізувати власні емоції, почуття, переживання [190].

Емпатійності, стійкому інтересу до внутрішнього світу дитини, її потреб, схильності йти назустріч прагненням дитини, умінню підтримувати в дитині найменші успіхи, досягнення, як зазначає Н.В.Носова [135] належить вирішальна роль у гуманізації взаємин між учасниками педагогічного процесу. Водночас, за результатами досліджень науковця, педагоги, які здійснюють навчально-виховний процес у загальноосвітній школі, не володіють достатньою мірою зазначеними якостями. Так, для значної частини педагогів характерні несформованість емпатійних здібностей, зниження належного інтересу до внутрішнього світу іншої особистості, схильність у взаємодії з іншою людиною давати їй оцінку і меншою мірою прислухатися до власної інтуїції, переважаючи стилі поведінки в конфліктній ситуації – ”уникання”, що пов’язано з небажанням належним чином розв’язувати конфлікт, витратити емоційні ресурси та готовність йти на “компроміс”, нехтуючи свої інтереси, очікуючи, що і партнер піде на поступки.

Педагогічна емпатія, як зазначає Д.М.Даудова, є механізмом професійного саморозвитку майбутніх педагогів, а її високий рівень розвитку забезпечує особистості не лише прагнення, а й здатність до самовдосконалення [54]. Також розвинена емпатія є однією із складових емоційного компонента структури комунікативної компетентності вчителя [65].

Показниками поведінкового компоненту чуйності, як вже зазначалося у підрозділі 1.1, є уміння виявити діяльну турботу про людину, піклування про оточуючих, тактовність тощо. Тому у контексті вивчення поведінкового

компоненту чуйності педагога, доцільно, на нашу думку, розглядати такі якості вчителя як педагогічний обов'язок, відповідальність, педагогічний такт, які розглядаються вченими як професійно значущі якості вчителя (І.Ісаєв [187], В.Сластьонін [181], [182], І.В.Страхов [187] та ін.).

До вивчення проблеми педагогічного такту і педагогічної тактики звернені роботи І.А.Зазюна [70], [71], Л.О.Ковальчук [82], [83], І.І.Риданова [160], І.Є.Синиці [179], А.С.Сон [185], Л.Е.Тарасової [192], Л.Г.Федорової [206], та ін.

Проблема педагогічного такту та педагогічної тактики Л.О.Ковальчук [83] розглядається у контексті культури професійного мислення педагога, специфічним проявом якої є здатність мислити адекватно педагогічній ситуації, формування певного образу мислення педагога, культури почуттів, спілкування, мовлення, поведінки тощо.

І.Є.Синиця у праці «Педагогічний такт і майстерність учителя» зазначає, що це поняття вживається в значеннях відчуття, форми людських взаємовідносин. На думку вченого, «такт – неодмінна умова співжиття між людьми, успішного спілкування між ними» [179, с. 22]. Автор наголошує на тому, що «загальний такт, у життєвому розумінні цього слова, і педагогічний такт – не одне й те саме. Не кожна вихована й культурна людина володіє педагогічним тактом. Педагогічний такт – це професійна якість учителя, скажімо, як лікарська етика в медичних працівників» [179, с. 25].

Відмінність педагогічного такту від загальнолюдського, як стверджує Л.О.Ковальчук [83], полягає в тому, що педагогічний поєднує: - важливі риси особистості вчителя (повагу, любов і довіру до дітей, доброту, ласкавість, ввічливість, уважність, витримку тощо); - вміння обирати доцільно правильний підхід до учнів; - аналітичність, критичність, гнучкість, оперативність, креативність мисленнєвої діяльності.

Одним із найпоширеніших підходів науковців до визначення сутності феномену педагогічного такту є розуміння його через відчуття міри. У цьому

контексті педагогічний такт визначають як: - «міру педагогічно доцільного впливу вчителя на учнів, вміння встановлювати продуктивний стиль спілкування» [211, с. 90]; - «принцип міри, якого повинен дотримуватися педагог, спілкуючись з учнями» [141, с. 285]; - «почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей» [48, с. 325]; - «почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на учнів, коли оптимально враховуються соціальні (не втратити добрих стосунків), та педагогічні (досягти прогресивних змін, тобто розвитку учнів) наслідки» [142, с. 306]; - «додержання розумної міри в усій навчально-виховній роботі з учнями. Втрачається міра — втрачається і педагогічний такт» [179, с. 27].

Досить поширеними є трактування аналізованого поняття, в яких автори акцентують увагу на професійних вміннях педагога. З цього погляду, під педагогічним тактом розуміють: - «уміння вибрати правильний підхід до учнів, ураховуючи їхні особистісні риси і стосунки з ними» [181, с. 413]; - «спеціальне професійне вміння, за допомогою якого вчитель у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу» [179, с. 31].

Педагогічний такт є однією із складових майстерності вчителя. І.О.Синиця зауважує: «Педагогічна майстерність – це не тільки висока і всебічна загальна й методична освіченість учителя, а й уміння домогтися, щоб кожне його слово було повністю сприйняте учнями, пережите і засвоєне. А досягнути цього, не володіючи педагогічним тактом, учитель не зможе» [179, с. 19].

За допомогою педагогічного такту як професійного вміння учитель у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший у даних обставинах засіб виховного впливу. Тактовний педагог володіє великим і активним запасом найрізноманітніших засобів впливу на учнів: сила волі, витримка, спостережливість, уважність, послідовність, вимогливість,

кмітливість, жарт, іронія, дотепність, гумор, усмішка, погляд, поза, відтінок голосу тощо [79].

Під час взаємодії педагога з вихованцями важливо, щоб педагогічний такт органічно поєднувався з педагогічною тактикою. «Педагогічна тактика вимагає від учителя врахування обставин, наявних можливостей, труднощів, використання прямих і обхідних шляхів, відомих (очікуваних) і несподіваних прийомів, передбачення можливих наслідків і т. п. [179, с. 189].

Важливою властивістю педагога є тактовність – риса особистості, що є «вихованою здібністю, яка переросла у звичку дотримуватися міри у спілкуванні, не допускаючи дій і слів, які можуть бути неприємними для інших людей» [139, с. 565]. Тактовний педагог просто й переконливо розмовляє з вихованцями, поважаючи їхню гідність. Ураховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців, він ставить педагогічно обґрунтовані вимоги, добирає найоптимальніші засоби педагогічного впливу на вихованців.

Тактовність у поєднанні з педагогічною гнучкістю допомагає педагогу успішно вирішувати широкий спектр професійних і життєвих проблем. Н.С.Єфімова, Л.М.Мітіна під педагогічною гнучкістю розуміють «складне багатомірне психічне утворення, що поєднує в собі змістові та динамічні характеристики, які зумовлюють здатність учителя легко відмовитися від невідповідних ситуації способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування і виробляти чи приймати нові, оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації за незмінних принципів і моральних засад життєдіяльності» [122, с. 57].

Виявом педагогічного такту є сформованість такої професійної якості педагога як гуманність (Л.О.Ковальчук [83]), що є системою таких настанов як: - доброзичливість, сердечність, людяність, теплота, добропорядність у діях і ставленні до вихованців, колег тощо; - збагачення духовного потенціалу вихованця, формування його гуманного ставлення до людей,

природи, праці тощо; - увага до внутрішнього світу дитини, школяра, студента, їхніх інтересів і потреб (вихованець має бути впевнений, що педагог завжди прийде йому на допомогу, порадіє його успіхам, зрозуміє, підбадьорить тощо); - розуміння всіх своїх вихованців і кожного зокрема (вони мають відчувати, що педагогу не байдужі їхні внутрішні переживання, життєві ситуації, успіхи і невдачі).

Педагогічний такт переважно визначають такі особистісні характеристики педагога, як його світогляд, рівень культури, волевільності, громадянська позиція та професійна майстерність; він є основою побудови довірливих стосунків між вчителями та учнями. Особливо яскраво педагогічний такт виявляється у контрольній діяльності педагога, де винятково значущими є уважність та справедливість [83].

Психологічною передумовою педагогічного такту, як зазначає І.В.Страхов, є «комплекс емоційно-волевільних рис характеру, таких як турботливість, щирість, чуйність, природність, наполегливість, простота спілкування, які виявляються у процесі навчально-виховної діяльності, а також психолого-педагогічна спостережливість, що включена в образ дій учителя» [187, с. 184].

До структурних компонентів педагогічного такту автор відносить [187, с. 16]:

- повагу до особистості школяра та педагогічно обґрунтовану вимогливість до нього;
- уважність учителя до психологічного стану учня та послідовність вимог до нього при виконанні учбових завдань;
- розвиток активності і самостійності мислення та волі школярів на надання їм педагогічно продуманої допомоги у подоланні труднощів в учінні, прояв стосовно дітей чуйності та турботливості;

- наполегливість учителя у роботі з учнями та вмiле поєднання рiзних способiв виховного впливу, враховуючи їх педагогiчну ефективнiсть – вияв схвалення, заохочення, суворої вимогливостi, пропозицiї, умiння переконувати, впливати на моральнi почуття школярiв;
- довiру до учнiв та педагогiчне керiвництво ними при систематичнiй перевiрцi учбових завдань;
- педагогiчно виправдане поєднання дiлового i емоцiйного контакту у спiлкуваннi вчителя з учнями;
- спокiйну впевненiсть, урiвноваженiсть у спiлкуваннi та виразнiсть спiлкування, що допомагає вiдтiнити важливе й потрiбне у вимогах учителя, в його проханнях та iнших формах звертання.

Таким чином, як стверджує I.В.Страхов, прояв до учнiв турботливостi та вимогливостi, заохочення їх до самостiйностi в учiннi, уважнiсть та педагогiчно виправдана допомога у роботi, довiра до учнiв, встановлення дiлового емоцiйного контакту, тон щиростi, сердечностi та природностi у спiлкуваннi та багато варiантiв спiввiдношення цих якостей педагогiчного такту вчителя свiдчить про рiзноманiтнiсть його форм [187].

Педагогiчний такт, як i зокрема, чуйнiсть, виступають компонентами педагогiчної культури педагога [173].

Сутнiсть педагогiчного такту також складають усвiдомлення професiйного обов'язку та почуття вiдповiдальностi, якi водночас визначають взаємостосунки вчителя з дiтьми, батьками, колегами. Керуючись почуттям педагогiчного обов'язку, вчитель завжди прагне надати допомогу дiтям та дорослим, усiм, хто її потребує, в межах своiх прав та компетенцiй; вiн вимогливий до себе, чiтко дотримується певного кодексу педагогiчної моралi. Водночас, автори зауважують на тому, що педагогiчний обов'язок та вiдповiдальнiсть визначають професiйно-педагогiчну спрямованiсть учителя [185].

Формування милосердя, що є одним із показників чуйності, зауважує М.Х.Фішбейн [209], є однією із головних цілей професійної підготовки вчителів. Милосердя стимулює розвиток мотиваційно-ціннісної сфери педагога, формуючи у нього почуття обов'язку, відповідальності перед суспільством та здатного поступитися власними інтересами на користь інших, не вимагаючи нічого натомість.

Милосердя, людяність, доброта характеризують громадянсько зрілу особистість майбутнього вчителя (Т.П.Мироненко) [121].

Здатність віддавати свою сердечність, доброту іншим, щоб проектувати спрямованість смислу життя підростаючого покоління, характеризує духовну культуру педагога, що є інтегративною якістю особистості вчителя, у якій органічно поєднані високий рівень професійної компетентності й духовний світ особистості, світогляд, морально-естетичні ідеали, ціннісно-сміслові настанови [121].

Доброзичливість, гідність, відповідальність “за іншого”, співчуття, порядність, вина, сором, презирство до аморальних виявів, до приниження гідності людини, відвертість, відкритість, розуміння й сприймання інших, довіра, людяність, природність, діалог, простота, душевність, чистота, чесність, турбота, милосердя, чесність, вірність, готовність прийти на допомогу іншому є комплексом моральних якостей, які, на думку Н.Г.Рожкової [162], мають бути властиві особистості майбутнього вчителя.

Людяність, совість, віру в людину, доброту, ввічливість, альтруїзм, толерантність О.Ф.Александрова [3] відносить до гуманістичних цінностей, що є пріоритетними в педагогічній діяльності майбутнього вчителя, які в процесі педагогічної діяльності трансформуються в конкретні педагогічні цінності – підтримку учня, відповідальність, педагогічний оптимізм, доброзичливість, педагогічний такт, бажання бути корисним.

Схожої думки дотримується і Д.С.Мацько [119], звертаючи свою увагу до проблеми формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Автор зауважує, що педагог за родом своєї професійної діяльності має демонструвати ставлення до іншої людини як до найвищої соціальної цінності, виявляючи в процесі спілкування з іншими людьми приклади людяності, чуйності, милосердя, які є гуманістичними цінностями. Цінності виступають невід'ємною складовою особистості, оскільки через ціннісну систему людина будує свої відносини з навколишнім світом та визначає своє місце в суспільстві. Гуманістичні цінності розглядаються як сукупність значущих ідей, норм, принципів та ідеалів суспільної й особистої діяльності, які, виступаючи зразками добра, людяності, милосердя, визначають поведінку людини та покликані формувати усвідомлене, співчуваюче й виключно позитивне ставлення особистості до навколишньої дійсності. Як вже зазначалося, базовими гуманістичними цінностями особистості вчителя автор вважає доброту, толерантність, людяність, громадянськість, свободу, чутливість, естетичність, альтруїзм, справедливість, креативність, моральність.

Зважаючи на те, що дослідниками вказується на залежність чуйності вчителя від сформованості моральної свідомості, системи ціннісних орієнтацій, гуманістичної спрямованості, емпатійності, педагогічного такту, який характеризується доброзичливістю, здатністю прийняти вихованця таким, який він є в різноманітті проявів його індивідуальності, вмінням адекватно, делікатно виявляти своє ставлення до учня, ми припускаємо, що психологічними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт.

За умов організації навчально-виховного процесу взаємини рівноправних суб'єктів взаємостосунки викладача і студента у вищій школі можуть розглядатися у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка виступає сумісною діяльністю викладача і студентів, що становлять єдину команду, об'єднані спільною метою та рівними правами щодо участі в управлінні й

організації діяльності, виявляють взаєморозуміння, довіру, повагу, відкритість один до одного, що є підґрунтям їхніх позитивних міжособистісних стосунків [171, с. 406–407].

Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія в умовах вищої освіти зумовлюється наявністю двох активно діючих суб'єктів – викладача і студента, однак відповідальність за керівництво навчально-виховним процесом значною мірою лежить на викладачеві. Саме він створює педагогічні ситуації, в яких студенти отримують простір для розвитку власної ініціативи, самооцінки, позитивних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності, завдяки чому розвиваються їхні здібності, реалізується особистісний потенціал [100]. Саме від педагога, його установок, загальної й педагогічної культури, особистісних рис значною мірою залежить організація навчального процесу. Сучасні вимоги до навчальної діяльності викладача передбачають «визнання студента як суб'єкта навчання, залучення його до організації навчального процесу; прояв гуманної педагогічної позиції; вміння створювати й постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище; вміння працювати зі змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм особистісно розвивальну спрямованість» [30, с. 12–17]. «Особистість викладача є дієвим чинником формування особистості студента; важливою передумовою конструктивного професійного педагогічного спілкування є професійно значущі якості педагога, що розкриваються у процесі міжособистісної взаємодії» [30, с. 12–17]. І. Д. Бех, вказуючи на важливість особистості педагога для формування особистості учня, акцентував, що «самі по собі його особистісні, індивідуальні та функціонально-рольові особливості слугують лише передумовою формування особистості вихованця. Реалізацію ж педагогічних здібностей забезпечують насамперед суб'єкт-суб'єктні взаємини» [20, с. 14].

Таким чином, за нашим припущенням, успішна реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в системі «викладач-студент» є педагогічним чинником розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Однак аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив відсутність спеціальних досліджень, присвячених виявленню чинників розвитку чуйності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки, що й стало предметом нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

1. До визначення поняття чуйності особистості, її структурних компонентів у психології існує декілька підходів, що не суперечать один одному, а розглядають різні сторони цього складного психологічного явища. Згідно Г.М.Свідерскої, ми розглядаємо чуйність як морально–психологічну якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них), що включає в себе такі компоненти як когнітивний, емоційний та поведінковий.

2. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування чуйності особистості. Чуйність як морально-психологічна якість у юнацькому віці визначається розвитком моральної свідомості, моральною вихованістю,

гуманістичною спрямованістю особистісних якостей, високою культурою спілкування та духовною культурою, розвиненою емпатійністю, альтруїстичною позицією особистості юнака.

3. Чуйність є професійно значущою якістю майбутнього вчителя, що виступає однією із детермінант моральної поведінки педагога, забезпечуючи її цілісність, стабільність, довершеність, а також психологічним чинником розвитку педагогічних здібностей. Завдяки чуйності вчителя–вихователя, що ґрунтується на глибокому розумінні особистісних особливостей дітей, а також на знанні середовища існування дитини, можливе створення у навчальному закладі особистісно орієнтованого освітнього середовища, в якому кожен учень є неповторною особистістю, що потребує особливого, індивідуального підходу; володіння вчителем чуйністю забезпечує готовність педагога до розробки гнучких та індивідуалізованих програм, використання різноманітних стратегій навчання, створення теплої, емоційно безпечної атмосфери у класі, заохочення творчої роботи учнів, повагу їх цінностей та індивідуальності кожного учня.

Чуйність учителя тісно пов'язана із такими професійними характеристиками як гуманність, доброзичливість, сердечність, людяність, теплота, добropорядність, духовна культура, емпатійність, педагогічний такт та тактовність, професійний обов'язок, відповідальність, увага до внутрішнього світу дитини, розуміння всіх своїх вихованців, розвиток яких повинен здійснюватися ще на етапі професійної підготовки.

Психолого-педагогічними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, за нашим припущенням, є гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, доброзичливість, прийняття інших, емпатія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія системи стосунків «викладач-студент», що й буде предметом нашого емпіричного дослідження.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Матяш І.М. Чуйність учителя як компонент його професійної культури / І.М.Матяш, О.В.Темрук // Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми (22-23 листопада 2012 року). – Суми: тов-во «ВТД» «Університетська книга», 2012. – 150 с. – С. 78-81.
2. Матяш І.М. Поняття чуйності як професійно значущої якості особистості вчителя / І.М.Матяш // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Вид-во «Аксиома», 2013. – 860 с. – Вип. 19. – С. 423-434.
3. Матяш І.М. Чуйність як морально-психологічна якість особистості учителя / І.М.Матяш // Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (19-20 листопада 2013 року) // Актуальні питання психологічної науки : Вип. 7. – Рівне: РДГУ, 2013. – 187 с. – С. 103-105.
4. Матяш І.М. Чуйність майбутнього учителя як умова забезпечення екологічності освіти / І.М.Матяш // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 червня 2014 р., м. Мелітополь). – Мелітополь : МДПУ імені Б. Хмельницького, 2014. – 377 с. – С. 197-199.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧУЙНОСТІ ТА ЧИННИКІВ ЇЇ РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У другому розділі представлено теоретико-методичні підходи до організації дослідження, результати констатувального експерименту щодо особливостей прояву структурних компонентів чуйності майбутнього вчителя та динаміки їх розвитку, а також виявлено чинники розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

2.1. Методичні засади дослідження чуйності та чинників її розвитку у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя

Теоретичні положення, отримані в результаті аналізу наукових досліджень, дозволили нам конкретизувати постановку проблеми, визначити основні завдання констатувального експерименту та підібрати відповідний психодіагностичний інструментарій для виявлення особливостей прояву чуйності майбутнього вчителя, динаміки та чинників її розвитку у процесі професійної підготовки.

Експериментальна вибірка становила 206 студентів I-V курсів Інституту філософської освіти та науки та Інституту української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Завданнями констатувального етапу дослідження стало вивчення особливостей прояву когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів, рівнів сформованості та динаміки чуйності як професійно значущої якості майбутніх учителів; емпіричне визначення психолого-педагогічних чинників

розвитку чуйності як професійно значущої якості особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Узагальнення результатів досліджень О.Ф.Александрової [3], Т.В.Василишиної [35.], О.Д.Кайріс [76.], Л.О.Ковальчук [83], Н.В.Носової [135], Г.М.Свідерської [171], І.О.Синиці [179], І.В.Страхова [187], Т.М.Ткачової [193], М.Х.Фішбейн [209] дозволило показниками структурних компонентів чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя визначити:

- когнітивного компоненту – теоретична обізнаність майбутніх педагогів із феноменом чуйності; особливості системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та визначення місця в системі ціннісних орієнтацій морально-психологічної категорії чуйність; здатність до розуміння емоційного стану іншої людини; здатність до усвідомлення власних емоцій, їх розрізнення та ідентифікація, розуміння причин їх виникнення, здатність до вербального опису;
- емоційного компоненту – рівень прийняття інших, рівень доброзичливості, рівень емпатичних тенденцій;
- поведінкового компоненту – особливості педагогічного такту; здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоційних станів; здатність керувати власними емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції та контролювати небажані; любов до дітей; духовне спілкування; гуманістична спрямованість та психічна саморегуляція.

Тестово-методичне забезпечення вивчення розвитку структурних компонентів чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя наведено у табл. 2.1.

Зупинимось детальніше на характеристиці тестово-методичного забезпечення вивчення чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Таблиця 2.1.

**Тестово-методичне забезпечення вивчення
розвитку структурних компонентів чуйності
як професійно значущої якості майбутнього вчителя**

№ п/п	Завдання дослідження	Тестові методики та опитувальники	Досліджувані показники
1.	Вияв особливостей прояву когнітивного компоненту чуйності	модифікований варіант анкети Г.М.Свідерської «Як я розумію поняття чуйність» методика М.Рокича «Ціннісні орієнтації» «Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн» Д.В.Люсіна	теоретична обізнаність майбутніх педагогів із феноменом чуйності особливості системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та визначення місця в системі ціннісних орієнтацій морально-психологічної категорії чуйність здатність до розуміння емоційного стану іншої людини; здатність до усвідомлення власних емоцій, їх розрізнення та ідентифікація, розуміння причин їх виникнення, здатність до вербального опису
2.	Вияв особливостей прояву емоційного компоненту чуйності	методика В.Фейя «Шкала прийняття інших» методика «Шкала доброзичливості» Д.Кемпбела	рівень прийняття інших рівень доброзичливості

		тест-опитувальник емпатичних тенденцій А.Мехрабіана і Н.Епштейна	рівень емпатійних тенденцій
3.	Вияв особливостей прояву поведінкового компоненту чуйності	методика Р.С.Немова «Діагностика педагогічних здібностей» «Опитувальник емоційного інтелекту ЕМІн» Д.В.Люсіна методика «Духовна культура особистості педагога» Н.Д.Вінник	особливості педагогічного такту здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоційних станів; здатність керувати власними емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції та контролювати небажані; здатність контролювати зовнішній вияв власних емоцій <i>любов до дітей</i> (наявність та вияв почуття любові, поваги до дітей, здатність однаково ставитися та цінувати всіх дітей і з відкритим серцем сприймати дитину з усіма її недоліками і перевагами); <i>духовне спілкування</i> (прояв співчуття, емпатії у процесі спілкування, здатність до сприйняття нестандартних думок, вияв поваги, здатність бачення

			<p>ціннісного у поглядах кожного, пошук нових форм спілкування); <i>гуманістична спрямованість</i> (вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутність егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім); <i>психічна саморегуляція</i> (прагнення та вміння підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливим, зберігати здоровий глузд у психолого-педагогічному конфлікті, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучке керування своїм настроєм, бажаннями, сприятливе для інших вираження негативних настроїв та емоцій, самопрограмування своєї діяльності, самоконтроль, що в цілому відображає психофізіологічні особливості майбутнього вчителя)</p>
--	--	--	---

Для виявлення особливостей *когнітивного компоненту* чуйності майбутніх учителів ми використали модифікований варіант анкети Г.М.Свідерської «Як я розумію поняття чуйність» [171], методику М.Рокича «Ціннісні орієнтації» [156], «Опитувальник емоційного інтелекту EmIn» Д.В.Люсіна [104].

Так, з метою вивчення рівня теоретичної обізнаності майбутніх педагогів із феноменом чуйності був використаний модифікований нами варіант анкети Г.М.Свідерської «Як я розумію поняття чуйність», яка містила наступні питання:

- сформованість у майбутніх учителів уявлення про феномен чуйності (вміння студентів дати визначення даного терміну; підібрати антонімічний та синонімічний ряди понять; уміння навести приклади чуйного ставлення з художньої літератури, фільмів, власного життя) – запитання 1, 2, 6, 7;

- здатність висловлювати моральні судження, давати моральні оцінки, виходячи із власного розуміння чуйності – запитання 4, 9, 10;

- адекватність уявлень про себе як чуйну людину, знання обставин та способів прояву чуйного ставлення до інших, зокрема в діяльності педагога – запитання 3, 5, 8, 11, 12.

Зміст анкети подається у Додатку А.

Для виявлення особливостей системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та зокрема визначення місця в системі ціннісних орієнтацій студентів морально-психологічної категорії «чуйність» була використана методика М.Рокича «Ціннісні орієнтації» [156].

Система ціннісних орієнтації визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя». Методика вивчення ціннісних орієнтації М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні переліку цінностей. Автор розрізняє два класи цінностей: - *термінальні* – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; - *інструментальні* – переконання в тому, що певний спосіб дій або властивість особистості є найкращими в будь-якій ситуації, що відповідає поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Респондентові пропонується два списки із переліком цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу в алфавітному порядку. У перелікові досліджуваній присвоює кожній цінності ранговий номер. Отриманий після рангування список дає можливість прослідкувати ієрархічну послідовність цілей і принципів, визначальних для особистості. Цінності, які розташовані у верхній частині списку, визначають провідну, основну орієнтацію, а ті, що знаходяться у нижній частині, свідчать про незначущість для особистості принципів та цілей, які вони містять у собі. Цінності, згруповані посередині, є менш інформативними для загальної оцінки змістового боку ціннісних орієнтацій особистості, оскільки вони визначаються ситуативними впливами і для них характерна тенденція до зміни рангового місця [152], [171]. При кількісному аналізові структури ціннісних орієнтацій за основу було обрано середнє арифметичне значення рангу. Тобто, чим нижчим є середнє арифметичне рангу цінності, тим вище ієрархічне положення вона займає.

Перевагою методики є зручність і економність при проведенні дослідження та опрацюванні результатів.

Із метою дослідження здатності до розуміння емоцій іншої людини та власних емоційних станів ми використали відповідну шкалу PE – розуміння емоцій «Опитувальника емоційного інтелекту EmIn» Д.В.Люсіна [104] (Додаток Б). Зазначена шкала містить дві субшкали: субшкала MP (розуміння емоцій іншого) дає змогу охарактеризувати здатність до розуміння емоційного стану іншої людини за зовнішніми проявами емоцій (міміка, жести, тембр голосу тощо) та / або інтуїтивно; субшкала VP (розуміння власних емоцій) виявляє здатність до усвідомлення власних емоцій, їх розрізнення та ідентифікація, розуміння причин їх виникнення, здатність до вербального опису.

Методика В.Фейя «Шкала прийняття інших» [208], «Шкала доброзичливості» Д.Кемпбела [208] та «Тест-опитувальник емпатичних тенденцій» А.Мехрабіана і Н.Епштейна [154] були використані нами для

вивчення особливостей прояву *емоційного компонента* чуйності майбутнього вчителя як його професійно значущої якості.

Методика В.Фейя «Шкала прийняття інших» [208] спрямована на визначення рівня прийняття інших, що містить вісімнадцять запитань. Досліджуваному пропонується уважно ознайомитися із судженнями, які пропонуються в опитувальнику, та виявити міру погодження з кожним із суджень згідно шкал «практично завжди» (1 бал), «часто» (2 бали), «інколи» (3 бали), «трапляється» (4 бали) та «дуже рідко» (5 балів). Потім підраховується загальна сума балів, набрана респондентом. Методика містить так звані прямі та обернені судження. Розвиненість прийняття інших досліджуваного можна оцінити згідно високого, середнього з тенденцією до високого або до низького, низького рівнів.

Методика «Шкала доброзичливості» Д.Кемпбела [208], що спрямована на виявлення рівня доброзичливості, містить пари суджень, з яких необхідно вибрати те, яке відповідає уявленню досліджуваного про себе та інших. При опрацюванні результатів відповіді респондента співставляються із ключем, а загальна сума балів виявляє низький, середній та високий рівні доброзичливого ставлення до інших.

Тест-опитувальник емпатичних тенденцій, розроблений А. Мехрабіаном і Н. Епштейном [154], відповідно, спрямований на виявлення рівня емпатичних тенденцій (високого, середнього та низького). Дослідження за допомогою тесту-опитувальника емпатичних тенденцій можна проводити в груповому варіанті чи пропонуючи відповідати на нього одному досліджуваному.

Кожному учаснику дослідження видається тест-опитувальник, який містить 33 твердження, котрі відображають ті чи інші ситуації, що можуть викликати співчуття, співпереживання під час спілкування та взаємодії з людьми, з продуктами їхньої діяльності, з живою та неживою природою. Крім цього, кожен отримує бланк для відповідей з нумерацією відповідних

опитувальнику тверджень і два варіанти можливих відповідей: "Так" і "Ні". Досліджуваному дається наступна інструкція: «Тест містить 33 твердження. Прочитайте і дайте відповіді, пригадуючи чи передбачаючи, які почуття в подібних ситуаціях виникали чи могли б виникнути особисто у Вас. Якщо Ваші переживання, думки, реакції відповідають запропонованим у твердженні, то в бланку відповідей навпроти відповідного номера, що збігається з номером твердження, підкресліть відповідь "Так", а якщо вони інші, тобто не відповідають твердженню, то підкресліть відповідь "Ні". Пам'ятайте: в опитувальнику немає "гарних" чи "поганих" відповідей. Не намагайтеся своїми відповідями створити приємне враження. Свою думку висловлюйте вільно і відверто, тільки в такому разі Ви отримаєте достовірні дані про свої психологічні особливості. Краще давати ту відповідь, яка першою спаде на думку. Кожне наступне твердження читайте після того, як дасте відповідь на попередні, старайтеся також не залишати наведені питання-твердження без відповіді. Якщо у Вас виникнуть які-небудь запитання, пов'язані із заповненням бланку, задайте їх експериментаторові перед тим, як почнете роботу над тестом-опитувальником. Якщо все зрозуміло, починайте давати відповіді».

Метою опрацювання результатів є одержання індексу емпатійності (або емпатичних тенденцій) досліджуваного. Щоб отримати індекс емпатійності, потрібно підрахувати кількість відповідей, що збігаються з ключем.

Для виявлення особливостей *поведінкового компоненту* чуйності майбутніх учителів ми використали методику Р.С.Немова «Діагностика педагогічних здібностей» [132], «Опитувальник емоційного інтелекту ЕМІн» Д.В.Люсіна [104], адаптовану до умов професійної підготовки майбутнього фахівця методику «Духовна культура педагога» Н.Д.Вінник [40].

Для дослідження здатності впливати на емоційний стан іншого та керувати власними емоціями ми використали відповідну шкалу УЕ – управління емоціями «Опитувальника емоційного інтелекту ЕМІн»

Д.В.Люсіна [104], про який зазначалося раніше. Дана шкала опитувальника містить три субшкали: субшкала МУ (управління емоціями іншого) дає можливість охарактеризувати здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоційних станів; субшкала ВУ (управління власними емоціями) спрямована на виявлення здатності та потреби керувати власними емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції та контролювати небажані; субшкала ВЕ (контроль експресії) – на виявлення здатності контролювати зовнішній вияв власних емоцій.

З метою дослідження уміння бути тактовним, виявляти педагогічний такт нами була використана методика Р.С.Немова «Діагностика педагогічних здібностей» [132] (Додаток В), що відповідно спрямована на виявлення педагогічних здібностей людини на основі того, як вона здатна вирішувати описані складні педагогічні ситуації взаємодії з учнями. На нашу думку, саме завдяки володінню педагогічним тактом можливо вирішити в оптимально ефективний спосіб пропоновані у методиці складні педагогічні ситуації.

Перед проведенням дослідження респондентам пропонується інструкція: «Перед вами – ряд складних педагогічних ситуацій. Ознайомившись зі змістом кожної з них, необхідно обрати з пропонованих варіантів реагування на певну ситуацію ту, яка, на вашу думку, є педагогічно доцільною. Якщо жоден із пропонованих варіантів вас не влаштовує, то можна запропонувати власний».

У процесі кількісного опрацювання даних кожна відповідь досліджуваного оцінюється певною кількістю балів згідно ключа. Здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми, виявляючи педагогічний такт, визначається сумою балів, яку досліджуваний отримав за всіма чотирнадцятьма педагогічними ситуаціями, що ділиться на 14. Таким чином, здатність виявляти педагогічний такт можна оцінити згідно високого (більше 4,5 балів), середнього (3,5 – 4,4 балів) та низького (менше 3,4 балів).

Методика «Духовна культура особистості педагога» Н.Д.Вінник [40] (Додаток Г) спрямована на дослідження особливостей прояву духовної культури педагога як творчої здатності до психічної реалізації та вдосконалення, яке обумовлює спрямованість на внутрішній, духовний світ власний і учнівський, що створює більш досконалий фактор супроводу дітей, породжує у розрізі взаємодії духовне спілкування вчителя та учня, яке визначає моральне і духовне збагачення, що включає одинадцять видів духовно-професійних прагнень: усвідомлення професійних знань на ціннісному рівні, любов до дітей, рефлексія професійних цінностей, духовне спілкування, гуманістична спрямованість, гармонійний розвиток, творча та духовна самореалізація, набуття та реалізація духовного досвіду, інтелектуально-творчі прагнення, психічна саморегуляція, естетичне використання професійних знань.

У контексті виявлення особливостей прояву поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя нами були використані такі шкали зазначеного опитувальника як «любов до дітей» (наявність та вияв почуття любові, поваги до дітей, здатність однаково ставитися та цінувати всіх дітей і з відкритим серцем сприймати дитину з усіма її недоліками і перевагами), «духовне спілкування» (прояв співчуття, емпатії у процесі спілкування, здатність до сприйняття нестандартних думок, вияв поваги, здатність бачення ціннісного у поглядах кожного, пошук нових форм спілкування), «гуманістична спрямованість» (вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутність егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім) та «психічна саморегуляція» (прагнення та вміння підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливим, зберігати здоровий глузд у психолого-педагогічному конфлікті, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучке керування своїм

настроєм, бажаннями, сприятливе для інших вираження негативних настроїв та емоцій, самопрограмування своєї діяльності, самоконтроль, що в цілому відображає психофізіологічні особливості майбутнього вчителя).

Досліджуваним пропонується оцінити силу своїх професійно-психологічних прагнень (за п'ятибальною шкалою А) та міру повноти їхнього здійснення (за п'ятибальною шкалою Б). Таким чином, визначаються показники виразності виду професійно-психологічного прагнення та показники міри реалізації кожного виду професійно-психологічного прагнення згідно псевдо-високого, високого, середнього та низького рівнів. Також завдяки визначенню різниці показників сили прагнення та міри реалізації встановлюється ступінь гармонійності функціонування певного виду прагнення на рівні його прояву у поведінці майбутнього вчителя.

Твердження, що представляють зміст стимульного матеріалу зазначеної методики були адаптовані нами згідно умов професійної підготовки майбутнього вчителя.

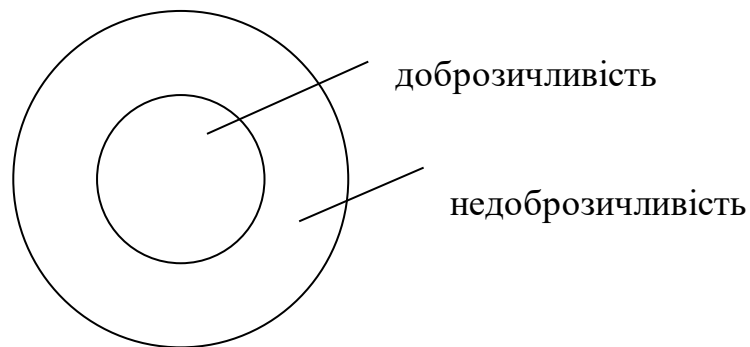
Результати, які ми отримали в процесі емпіричного дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності, дозволили не тільки з'ясувати рівні та динаміку розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, а й експериментально обґрунтувати психолого-педагогічні чинники, які визначають розвиток даної морально-психологічної якості у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, виокремлені на теоретичному етапі дослідження проблеми.

З метою вивчення психологічних чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя нами був проведений факторний аналіз показників когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів зазначеної морально-психологічної якості майбутнього вчителя.

Для підтвердження припущення (див. розділ 1) щодо того, що успішна реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в системі «викладач-студент» є педагогічним чинником розвитку чуйності як професійно значущої якості

майбутнього вчителя, нами була використана методика Е.А.Чіркиної, С.Л.Копотєва «Мішень стосунків» [213] з відповідною метою вивчення успішності реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в системі «викладач-студент» на основі співробітництва, партнерства, доброзичливості та підтримки в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

В інструкції зазначеної методики студентам пропонувалося дати оцінку у цілому характеру ставлення викладачів до проведення занять та стилю управління навчально-виховним процесом у студентській групі, представивши власну думку у просторі кожної із представлених мішеней:



Ставлення для оцінювання задавалися за десятьма критеріями характеристиками, які є протилежними за змістом із метою дотримання полярності показника, що діагностується: 1. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – суб'єкт-об'єктна взаємодія. 2. Співробітництво – конкуренція. 3. Чуйність – байдужість. 4. Доброзичливість – недобррозичливість. 5. Діалог – монолог. 7. Схвалення – осуд. 8. Підтримка – спротив. 9. Прийняття – неприйняття. 10. Повага мене як особистості – неповажливе ставлення до мене як до особистості.

Із метою аналізу результатів брався до уваги факт вибору того чи іншого полюсу представлених ставлень.

Таким чином, використання описаних вище методик дає можливість виявити особливості прояву чуйності майбутнього вчителя як його професійно значущої якості, динаміку та чинники її розвитку у процесі професійної підготовки.

У формувальному експерименті були використані методи активного соціально-психологічного навчання, які будуть описані у третьому розділі дисертації.

При опрацюванні результатів дослідження проводився кількісний і якісний аналіз матеріалу з використанням методів математичної статистики (рангового коефіцієнту кореляції *r*-Спірмена, факторний аналіз, критерію Фішера ϕ , критерію *T*-Вілкоксона). Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми Statistica.

Результати проведеного експериментального дослідження представлені в наступних підрозділах даної роботи.

2.2. Структура, критерії, показники, рівні сформованості та динаміка чуйності у майбутніх учителів

Першим етапом нашого констатувального експерименту було, як вже зазначалось, виявлення особливостей прояву когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Для дослідження *когнітивного компоненту* чуйності майбутнього вчителя, показниками якого є теоретична обізнаність майбутніх педагогів із феноменом чуйності, особливості системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та визначення місця в системі ціннісних орієнтацій морально-психологічної категорії чуйність, здатність до розуміння емоційного стану іншої людини, здатність до усвідомлення власних емоцій, їх розрізнення та ідентифікація, розуміння причин їх виникнення, здатність до вербального опису, ми використали модифікований варіант анкети Г.М.Свідерської «Як я розумію поняття чуйність» [171], методику М.Рокича «Ціннісні орієнтації» [156], «Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн» Д.В.Люсіна [104], детальний опис яких представлено у підрозділі 2.1.

Проведений аналіз анкетних даних засвідчив, що лише 34,5% майбутніх учителів виявляє досить змістовне розуміння поняття «чуйність». Так, у цієї групи респондентів на запитання «Як ти розумієш поняття чуйність?» зафіксовані наступні відповіді: «Це доброзичливе ставлення, готовність прийти на допомогу, дослухатися до слів, співпереживати», «Здатність розділити переживання людини, співчувати, прийти на допомогу в будь-яку хвилину», «Чуйність – це доброзичливе, лагідне та сердечне ставлення до інших, вміння допомогти, порадити, заспокоїти ближнього», «Можливість людини зрозуміти складну ситуацію іншої людини, здатність співпереживаючи допомогти іншому вийти з фрустраційного стану», «Здатність тонко відчувати емоції іншої людини і, якщо потрібно, допомогти словом чи ділом», «Це вміння співпереживати, відчувати почуття, переживання, емоції інших людей, та, окрім того, ще й намагання допомогти у вирішенні проблем», «Це здатність людини зрозуміти, бути уважною, допомогти іншій людині» тощо.

Більшість же досліджуваних майбутніх учителів (48,3%) виявляє дещо неповне, не досить точне розуміння поняття «чуйність», іноді підмінюючи його емпатійними проявами або лише здатністю прийти на допомогу. Наприклад: «Уміння людини співпереживати іншому», «Доброзичливе ставлення до іншого», «Небайдуже ставлення до проблем інших людей», «Здатність людини реагувати на ситуації навколишнього світу з гуманністю та співчуттям, вміння перейматись чужими проблемами», «Чуйність – це якість, яка притаманна небайдужій, доброзичливій і щирій людині», «Це турбота про когось» тощо.

Решта ж 17,2% опитаних майбутніх фахівців виявляє досить збіднене, поверхове розуміння поняття чуйність («Це емоційне ставлення однієї людини до іншої», «Чуйність – це позитивне ставлення людей один до одного»), а часом навіть зовсім (у 3,4% випадках) маючи утруднення при написанні відповіді.

Водночас досліджувані досить легко наводять спільні та протилежні поняття до чуйності. До спільних понять майбутні учителі найчастіше відносять такі як «доброзичливість», «доброта», «співчуття», «чутливість», «співпереживання», «розуміння», «турботливість», «повага», «гуманність», «уважність», «небайдужість», «допомога», «добросердечність» тощо.

До протилежних «чуйності» опитувані у першу чергу відносять таке поняття як «байдужість»; а також називають «черствість», «жорстокість», «егоїстичність», «холодність», «зневага», «ненависть», «неуважність» тощо.

Помічено, що майбутні педагоги, які дають досить повне, ґрунтовне тлумачення поняттю «чуйність», називають більший спектр спільних та протилежних понять, підтверджуючи достатню обізнаність стосовно досліджуваного феномену. При цьому акцент роблять саме на «спільних» (позитивних) поняттях, описуючи їх першочергово та більш розширено, яскраво, що, на нашу думку, пояснюється орієнтацією у ситуаціях взаємодії саме такими категоріями.

Досліджувані, які досить збіднено та поверхово описують поняття «чуйність», при представленні спільних та протилежних понять, у першу чергу акцентують увагу на «протилежних» (негативних), описуючи їх розширено та яскраво, а вже потім на «спільних», або ж представляючи лише протилежні поняття та зовсім не вказують на спільні, очевидно, керуючись життєвим досвідом та стикаючись у ситуаціях взаємодії здебільшого із проявами байдужості, жорстокості, нерозуміння тощо.

Досить розрізненими виявилися відповіді майбутніх педагогів стосовно запитання про те, у якому віці людина стає здатною виявляти чуйність: «Фактично з народження», «В дитинстві», «З дошкільного віку», «З 2-4 років», «У три роки», «У 5-6 років», «З 7-8 років», «З набуттям моральних цінностей», «Коли сформовані основні уявлення про добро і зло», «Вікових меж немає», «У будь-якому віці», «У підлітковому віці», «У юнацькому віці», «Лише у похилому віці із набуттям досвіду», «Коли зрозуміє, що це

таке» тощо, що є свідченням розмитості уявлення у майбутніх учителів щодо особливостей формування в онтогенезі такої морально-психологічної якості людини як чуйність.

Водночас, тривожним є той факт, що, майбутні вчителі, будучи певною мірою обізнаними стосовно поняття «чуйність», вважають себе не досить чуйними. Так, на наступне запитання анкети «Чи вважаєш себе чуйним(ою)? Наскільки? Чому?» лише 41,0% опитаних майбутніх учителів дали ствердну відповідь. Серед них 27,6% наводять приклади вияву чуйності, надання дієвої допомоги оточуючим: «Так, вважаю себе чуйною, намагаюся завжди допомагати людям чи тваринам, які цього потребують», «Я не можу залишити в біді людину, прагну підтримати та допомогти», «Думаю, так, тому що допоможу та потурбуюсь про того, хто цього потребує», «Проявляю турботу та увагу до людей, ставлюся до них з повагою та толерантністю» тощо. Що ж стосується решти 13,4% цієї групи опитаних майбутніх фахівців, то, попри те, що вони вважають чуйними, дане поняття, як показує якісний аналіз їх відповідей, швидше асоціюється ними з виявом емпатії, емоційних станів, аніж проявом чуйності: «Я вважаю, що досить чуйна людина, тому що емоційно реагую на оточуючі мене події або ж навіть кадри з фільму чи ще щось», «Вважаю, що я чуйна людина, тому що вмю співчувати іншим», «Мене завжди зачіпають проблеми інших людей і впливають на мій настрій» тощо.

Переважає ж більшість майбутніх педагогів (44,8%) вважають себе «чуйними не повною мірою» або «певною мірою чуйними»: «Я не досить чуйна людина», «Вважаю себе чуйним десь на 70%», «Гадаю певною мірою я чуйна до інших – намагаюся допомогти, чим можу, однак, думаю, причина цієї чуйності – егоїстична, бо мені просто боляче чи неприємно дивитися на страждених» тощо.

Тривожним є той факт, що 10,3% майбутніх учителів не вважають себе чуйними: «Не вважаю себе чуйною», «Не вважаю себе чуйним, мені дуже

важко виявляти чуйність, чуттєвість, бо підтримую думку, що це – прояв слабкості», «Не вважаю себе чуйним, є лише окремі емоції, які я можу проявляти лише до близької людини» тощо.

Нами також встановлено, що студенти, які виявляють поверхове розуміння поняття чуйності, здебільшого або не вважають себе чуйними, або ж вважають себе чуйними не достатньою мірою; та навпаки, майбутні вчителі, які виявляють глибоке та повне розуміння поняття чуйності здебільшого вважають себе чуйними.

Попри дещо недостатню обізнаність із поняттям чуйності та усвідомлення володінням недостатнім рівнем прояву чуйності, більшість майбутніх учителів (58,7%) готові виявляти чуйність до кожної людини у ситуації взаємодії: «До кожної людини, яка потрапила у біду, до тваринки, яка опинилась у поганій ситуації», «До всіх, хто потребує», «По відношенню до своїх родичів і просто людей, яким це потрібно» тощо. Водночас значна кількість досліджуваних (27,6%) вважає, що чуйність варто виявляти вибірково, наприклад, лише до близьких людей, людей похилого віку, дітей. 10,3% опитуваних зазначили, що чуйність готові виявляти лише до слабких, нещасних людей, які реально потребують допомоги. Та 3,7% майбутніх учителів зазначило, що не готові виявляти чуйність, «виключенням можуть стати лише батьки».

Майбутні вчителі охоче наводять описи ситуацій, де ними виявлялася чуйність, згадуючи при цьому власні емоції та думки. Однак варто зауважити, що досить багато описуваних досліджуваними ситуацій стосуються вияву чуйності передовсім до тварин (24,1%) або ж характеризують лише переживання певних емоцій, станів (10,3%): «Важко дивитися на знедолених», «Дуже шкода таких людей», які опитувани ототожнюють із проявами чуйності. Водночас тривожним є той факт, що 13,8% опитаних майбутніх педагогів зовсім не пригадують таких ситуацій, де б ними була виявлена чуйність.

Певною мірою майбутні вчителі є обізнаними із прикладами чуйного ставлення, що описані у художній літературі, кінофільмах, анімації, музичних творах. Щодо художніх кінофільмів: «Щоденник пам'яті», «Поспішай любити», «Москва сльозам не вірить», «Розмальована вуаль», «Останній подарунок», «Ліки для бабусі», «Час», «Щастя є» та ін. Серед прикладів з художньої літератури студенти наводять твори: «Діти підземелля» В. Короленка, «Маленький принц» Е.По, «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, «Вальс меланхолійний» О. Кобилянської, «Климко» Г. Тютюнника, «Жовтий князь» В. Барса тощо. Багато прикладів із анімації: «Дюймовочка», «Анастасія», «Чіп і Дейл поспішають на допомогу», «Русалонька», «Лускунчик», «Попелюшка», «Кіт у чоботях», «Шрек», «Як вовк до собаки в гості ходив», «Капітошка» та ін. Водночас, 20,7% досліджуваних майбутніх фахівців не змогли навести приклади чуйного ставлення, поміченого ними у культурно-мистецьких творах, що, очевидно, вказує на недостатню обізнаність майбутніх учителів із категорією чуйності.

У наступному запитанні анкети необхідно було описати ситуації, де до опитуваних проявляли чуйність і що вони про це думали. Нами виявлено, що майже усі майбутні учителі (93,2%) із готовністю представляють приклади чуйного ставлення до себе («Мені допомогли серед чужого міста», «Мама проявляє чуйність, коли я приїжджаю додому», «Годі, коли я захворіла, всі поставилися до мене якимось по особливому», «До мене завжди чуйно ставиться моя дівчина, я її люблю», «Коли ми з подругою потрапили в аварію, двоє людей, які були поряд, відразу підбігли і почали допомагати нам»), констатуючи при цьому, що «...важливо відчувати підтримку, співчуття і бажання допомогти», «стає спокійно», «я дуже рада, що вони так зробили, адже це значить, що вони людяні і не кидають інших у біді» тощо.

Майбутні учителі досить уважно фіксують прояви чуйності у ставленні людей один до одного, оскільки майже усі опитувані (93,2%) з легкістю наводять приклади чуйного ставлення людей один до одного в різних

ситуаціях взаємодії: «Було стихійне лихо, всі виявили чуйність один до одного», «Молода людина допомогла старенькому», «Я таке спостерігаю завжди у своїх та інших родинах» тощо. Водночас 6,8% досліджуваним не вдалося пригадати приклади чуйного ставлення один до одного.

Не зважаючи на байдужість оточуючих людей до себе у ситуації, коли найбільше необхідна підтримка, вияв чуйності, переважна більшість майбутніх педагогів (65,5%) стверджує, що і надалі готова чуйно ставитися до цих людей: «Так, я буду і надалі чуйною до них, тому що, по перше, ми не знаємо, що в них було у житті в той момент, а, по друге, не відповідати ж злом на зло», «Так, буду, адже потрібно підтримувати людей, допомагати у вирішенні проблем, щоб бути Людиною», «Буду. Не можу дивитися на людські переживання, завжди хочеться допомогти людині». Водночас значна кількість (34,5%) майбутніх фахівців не готові виявляти чуйність до оточуючих, коли ті є байдужими до них: «Ні. Як будуть ставитися до мене, так і я буду ставитися до інших. Моя взаємність безмежна», «Ні, не буду. Моя життєва філософія така: як люди ставляться до тебе, так і ти – до людей».

Також ми з'ясували думку майбутніх фахівців з приводу того, чи необхідно вчителю бути чуйним. Аналіз отриманих даних засвідчив, що переважна більшість майбутніх вчителів (79,3%) дала ствердну відповідь на це запитання. Відповідно, досліджувані описують ситуації, коли вчителю доречно чи необхідно виявляти чуйність: «Якщо дійсно побачать дитину у важкій ситуації», «Коли негаразди в сім'ї», «Коли дитина захворіла і пропустила багато навчального матеріалу», «Коли дитину ображають, а вона не вина», «Коли в родині сталася трагедія» тощо. Варто зауважити, що усі наведені досліджуваними ситуації стосувалися лише системи взаєностосунків «Вчитель – Учень», засвідчуючи, з одного боку, певну освіченість майбутніх учителів щодо ситуацій вияву чуйності у педагогічній взаємодії, а з іншого боку, поза увагою досліджуваних у цьому аспекті залишаються взаємини педагога із колегами, батьками, керівництвом тощо.

Викликає занепокоєння той факт, що 20,7% майбутніх вчителів не вважають, що педагогові потрібно у здійсненні професійної діяльності виявляти чуйність: «Якщо вчитель чуйний – це добре, але, якщо – ні, то він не повинен підлаштовуватись під інших людей», «Якщо бути завжди чуйним – учні «сядуть на голову», «Вчитель повинен бути вчителем, а чуйним, чи – ні, то вже справа його характеру», «Не завжди учителям потрібно бути чуйним», «Завжди треба знати міру в прояві чуйності до людей» тощо.

Отримані результати опрацювання даних за методикою М. Рокича демонструють ті ціннісні орієнтації майбутніх учителів, які є визначальними для їх ставлення до навколишнього світу до інших людей, до самих себе, для їхньої життєвої спрямованості; а також положення якості особистості «чуйність» в ієрархії цінностей. Розглянемо їх детальніше (див. табл. 2.2).

Результати проведеного дослідження засвідчують, що серед термінальних цінностей найбільшої значущості майбутні учителі надають перевагу таким як «кохання (духовна та фізична близькість із коханою людиною)» (5,7) – 1 ранг; «здоров'я (фізичне та психічне)» (6,4) – 2 ранг; «наявність хороших та вірних друзів» (6,6) – 3 ранг; «упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)» (7,0) – 4 ранг; «свобода (самостійність, незалежність у судженнях та вчинках)» (7,5) – 5 ранг, що, на нашу думку відображає ті головні завдання вікового розвитку, що стоять перед юнаками та дівчатами.

Таблиця 2.2

**Ієрархічний розподіл ціннісних орієнтацій майбутніх учителів
(методика М. Рокича)**

Термінальні цінності	Середнє значення показника рангу	Ранг	Інструментальні цінності	Середнє значення показника рангу	Ранг
Кохання (духовна та фізична близькість із коханою людиною)	5,7	1	Чесність (правдивість, щирість)	6,6	1

Здоров'я (фізичне та психічне)	6,4	2	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	6,9	2
Наявність хороших та вірних друзів	6,6	3	Життєрадісність (почуття гумору)	7,5	3
Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	7,0	4	Вихованість (гарні манери)	7,6	4
Свобода (самостійність, незалежність у судженнях та вчинках)	7,5	5	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	7,8	5
Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)	8,4	6	Широта поглядів (уміння зрозуміти точку зору іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших)	8,4	6
Розвиток (праця над собою, постійне фізичне та духовне самовдосконалення)	8,7	7	Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися свого слова)	8,7	7
Щасливе сімейне життя	8,9	8	Тверда воля (уміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами)	9,2	8
Пізнання (можливість розширення власного кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	9,5	9	Чуйність	9,4	9

Продуктивне життя (максимально повне використання власних можливостей, сил, здібностей)	9,6	10	Сміливість у відстоюванні власних думок, переконань	9,9	10
Творчість (можливість творчої діяльності)	9,7	11	Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)	10,0	11
Життєва мудрість (зрілість суджень здоровий глузд, життєвий досвід)	9,8	12	Терпимість (до поглядів та думок інших, уміння прощати інших)	10,1	12
Цікава робота	9,9	13	Обов'язковість, дисциплінованість	10,2	13
Матеріальне забезпечення життя	10,8	14	Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати виважені, раціональні рішення)	10,5	14
Щастя інших (благополуччя, розвиток та самовдосконалення інших людей, усього людства у цілому)	11,8	15	Акуратність, вміння утримувати у порядку речі, порядок у справах	10,8	15
Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного у природі та мистецтві)	12,0	16	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	11,0	16
Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	13,0	17	Високі запити (високі вимоги до життя та високий рівень домагань)	11,3	17

Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, друзів та ін.)	13,3	18	Нетерпимість до недоліків у собі та інших	14,4	18
---	------	----	---	------	----

Досягнути вищезазначених цілей, на переконання майбутніх учителів, можливо завдяки чесності, освіченості, загальної високої культури, наявності гарних манер, вихованості, життєрадісності та незалежності, на що вказує визначена опитуваними пріоритетність таких інструментальних цінностей як «чесність (правдивість)» (6,6) – 1 ранг; «освіченість (широта знань, висока загальна культура)» (6,9) – 2 ранг; «життєрадісність (почуття гумору)» (7,5) – 3 ранг; «вихованість (гарні манери)» (7,6) – 4 ранг; «незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)» (7,8) – 5 ранг.

Примітним є те, що такій категорії як «чуйність» серед інструментальних цінностей майбутніми вчителями надається проміжна позиція (9,4) – 9 ранг, що вказує, на нашу думку, на недостатню усвідомленість юнаками значущості вказаної моральної якості особистості для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя тощо.

Найменш же значущими для майбутніх фахівців є такі термінальні цінності як «суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, друзів)» (13,3) – 18 ранг; «розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)» (13,0) – 17 ранг; «краса природи та мистецтва» (12,0) – 16 ранг. Привертає увагу також те, що невеликою значущістю наділена майбутніми учителями така термінальна цінність як «щастя та благополуччя інших» (11,8) – 15 ранг, що вказує на високу пріоритетність у юнаків задоволення власних інтересів та потреб над інтересами та потребами інших людей.

Що ж стосується інструментальних цінностей, яким досліджувані надають меншої значущості, то це такі як «нетерпимість до недоліків у собі

та інших» (14,4) – 18 ранг; «високі запити (високі вимоги до життя, високий рівень домагань)» (11,3) – 17 ранг; «самоконтроль (стриманість, самодисципліна)» (11,0) – 16 ранг.

Результати дослідження розуміння емоцій як одного із показників когнітивного компоненту чуйності майбутнього учителя представлені на Рис. 2.1.

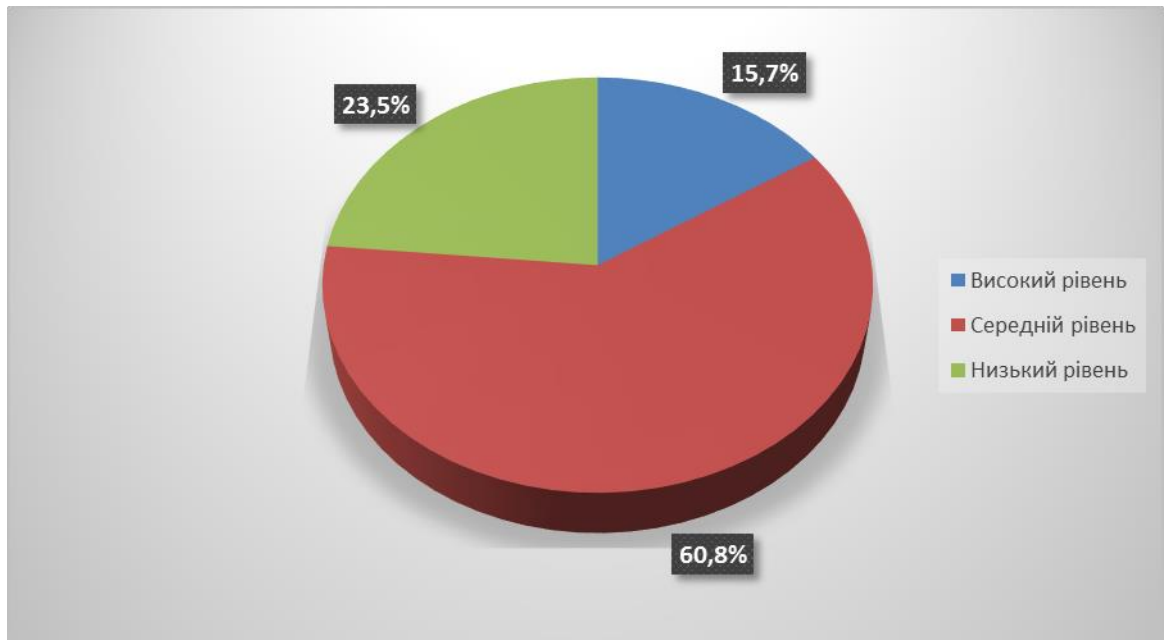


Рис. 2.1. Рівні розвитку розуміння емоцій як показника когнітивного компоненту чуйності майбутнього учителя (у %)

Отримані результати показують, що переважна більшість майбутніх педагогів (60,8%) виявляє середній рівень розуміння емоцій, значна кількість досліджуваних (23,5%) має низький рівень розуміння емоцій, та лише незначна частина опитаних (15,7%) характеризується високим рівнем розуміння емоцій. Кількісний аналіз отриманих результатів показав у цілому середній рівень розвитку розуміння емоцій у майбутніх педагогів – 40,7 – середній бал.

Таким чином, переважна більшість майбутніх учителів характеризується недостатньо розвиненою здатністю розуміти емоційний

стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатнім рівнем усвідомлення власних емоцій, невмінням їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозумінням причин їх виникнення та недостатньо розвиненим умінням їх вербалізувати.

Отож, експериментальні дані дослідження когнітивного компоненту чуйності майбутнього вчителя демонструють, що більшість студентів виявляє дещо неповне, не досить точне розуміння поняття «чуйність», має розмите уявлення щодо особливостей формування в онтогенезі даної морально-психологічної якості, вважають себе чуйними не повною мірою, недостатньо усвідомлюють значущість вказаної моральної якості особистості для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя тощо, що пов'язано із не достатньо розвиненою здатністю розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатнім рівнем усвідомлення власних емоцій, невмінням їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозумінням причин їх виникнення та недостатньо розвиненим умінням їх вербалізувати; однак за необхідності майбутні вчителі готові виявляти чуйність по відношенню до інших людей та шанують прояви чуйного ставлення інших до себе; мають переконання, що для вчителя чуйність є професійно значущою якістю.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення особливостей прояву *емоційного компоненту чуйності* майбутнього педагога, що виявляється, як зазначалося вище, у показниках емпатійності, доброзичливості, здатності до прийняття інших.

Нагадаємо, що для досягнення поставленої цілі нами були використані методика В.Фейя «Шкала прийняття інших», «Шкала доброзичливості» Д.Кемпбела та «Тест-опитувальник емпатичних тенденцій» А.Мехрабіана і Н.Епштейна.

Як демонструють результати проведеного нами дослідження за допомогою «Теста-опитувальника емпатичних тенденцій» А.Мехрабіана і Н.Епштейна, переважна більшість майбутніх учителів (68,6%) виявляє середній рівень емпатії (див. Рис. 2.2.).

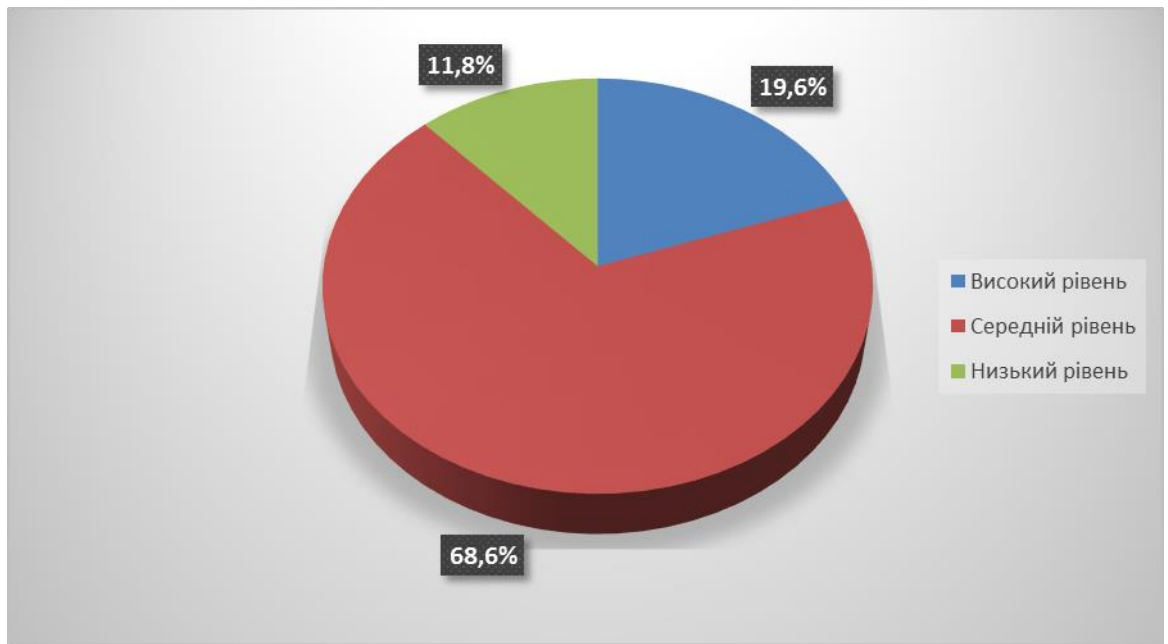


Рис. 2.2. Рівні розвитку емпатії як показника емоційного компоненту чуйності майбутнього учителя (у %)

Досліджуваних цього рівня не можна назвати “товстошкірими” [12], але, у той же час, вони не є досить чутливими. У міжособистісних стосунках вони швидше схильні робити висновки про інших за їх вчинками, аніж довіряти своїм особистим враженням. Їм властиві емоційні прояви, але у більшості випадків вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, аніж сказано словами, але за надмірного вияву почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Намагаються делікатно не висловлювати свою точку зору, якщо не впевнені у тому, що вона буде прийнятою. Також відсутній безпосередній вияв почуттів і це заважає повноцінному сприйманню інших людей.

Високий рівень емпатії виявляють лише 19,6% досліджуваних. Їм властива висока чутливість до проблем оточуючих, вони великодушні, схильні багато що вибачати, з інтересом ставляться до інших людей. Також вони емоційно чутливі, комунікабельні, швидко встановлюють міжособистісні контакти та знаходять спільну мову. Намагаються не допускати конфліктів та знаходити компромісні рішення. Конструктивно ставляться до критики на свою адресу. Оцінюючи події, більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Надають швидше перевагу роботі з людьми, аніж роботі наодинці. Т.І.Федотюк [207] виявила, що «високий рівень розвитку емпатії співвідноситься із високими показниками вміння встановлювати контакт у спілкуванні, вміння підтримувати контакт, вміння притягувати до себе людей; високою чутливістю та суб'єкт-суб'єктною спрямованістю на спілкування» [207, с. 130].

11,8% досліджуваних майбутніх учителів має низький рівень емпатії. Ці досліджувані мають труднощі при встановленні контактів із іншими людьми. Емоційні прояви у поведінці оточуючих видаються їм незрозумілими та такими, що не мають ніякого сенсу. Надають перевагу роботі наодинці, а не з людьми. Коло друзів обмежене, друзі цінують їх більше за ділові якості та розум, аніж за чутливість та емоційність.

Результати дослідження прийняття інших як одного із показників емоційного компоненту чуйності майбутнього учителя представлені на Рис. 2.3.

Отримані результати показують, що більше половини майбутніх педагогів (66,7%) мають середній рівень із тенденцією до високого прийняття інших. Однак, попри те, що респондентів із низьким рівнем прийняття інших не виявлено, чимала частина опитуваних (23,5%) характеризується середнім рівнем з тенденцією до низького прийняття

інших, і лише 9,8% майбутніх учителів мають високий рівень прийняття інших.

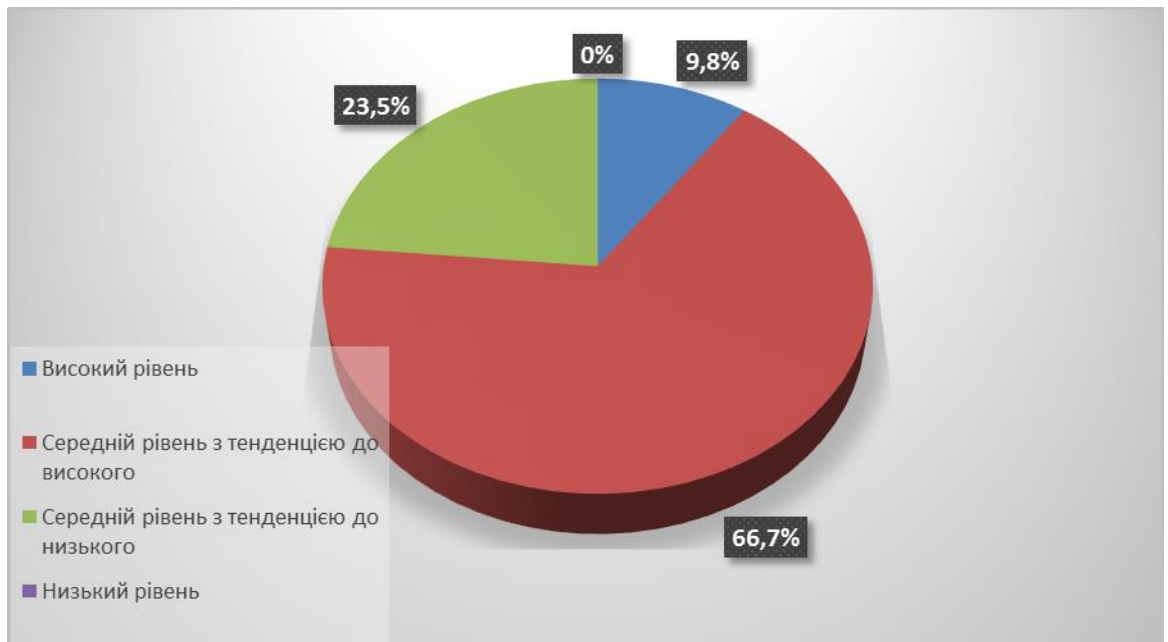


Рис. 2.3. Рівні розвитку прийняття інших як показника емоційного компоненту чуйності майбутнього учителя (у %)

Досліджуючи професійні цінності вчителя, М.В.Федоренко [204] зауважує, що провідною смислотворчою професійно-педагогічною цінністю має бути особистість дитини, учня. Водночас ціннісне ставлення до дитини значущою мірою залежить від володіння учителем здатністю прийняття іншого. Однак, результати досліджень М.В.Федоренко засвідчують відсутність у більшості майбутніх учителів прийняття внутрішнього світу дитини у різноманітні її індивідуальності, особистісних проявів, бачення дитини як суб'єкта життєтворчості, що підтверджує отримані нами дані вивчення прийняття інших у майбутніх педагогів.

Наступним показником емоційного компоненту чуйності майбутнього вчителя виступає його доброзичливість. Доброзичливість – ставлення до людини, що орієнтоване на здійснення блага, добра іншому. Суб'єктивно доброзичливість виявляється у прихильності, симпатії, співчутті, благодіянні,

безумовному визнанні в іншій людині її моральної гідності, миро- та дружелюбності, готовності до співробітництва.

Отримані результати за «Шкалою доброзичливості» Д.Кемпбела (див. Рис. 2.4.) засвідчують, що високий рівень доброзичливості виявляють лише 25,5% досліджуваних майбутніх учителів.

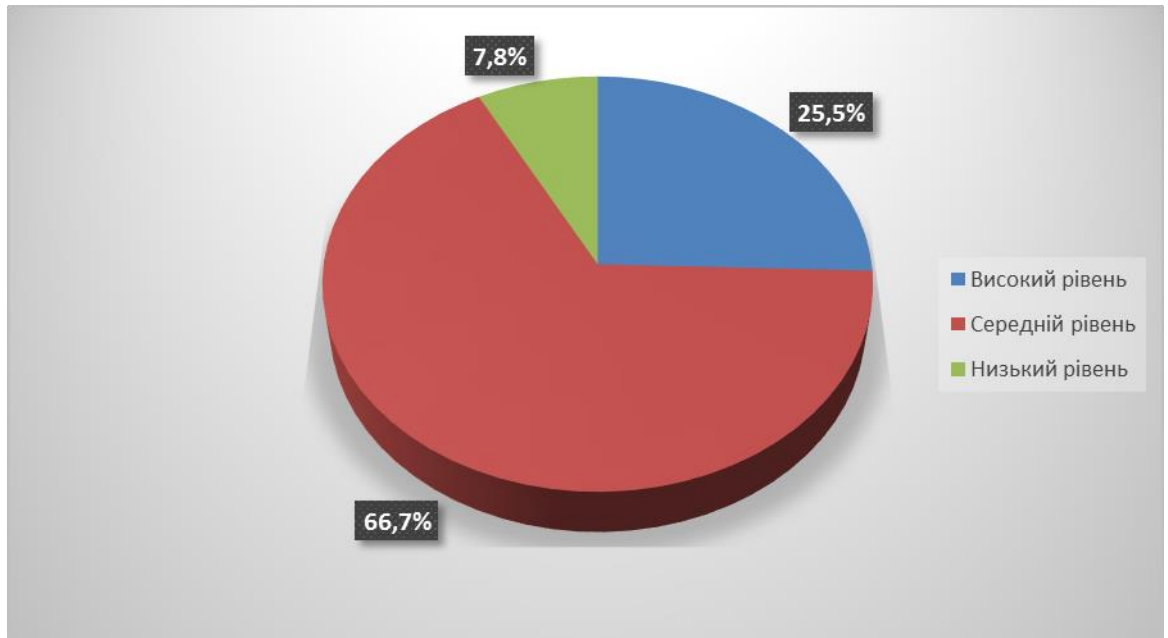


Рис. 2.4. Рівні розвитку доброзичливості як показника емоційного компоненту чуйності майбутнього учителя (у %)

Переважає же більшість опитуваних (66,7%) має середній рівень доброзичливості, та 7,8% майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей характеризуються низьким рівнем доброзичливості.

Таким чином, більшість майбутніх учителів характеризується проявами середніх рівнів доброзичливості, прийняття інших, емпатії як показників емоційного компоненту чуйності, що виявляються у недостатніх виявах співчуття, співпереживання, вміння проникати у чуттєвий світ іншої людини, не досить адекватних сприйняттях переживань інших людей та нечітких усвідомленнях причин, що їх викликали; недостатніх проявах прихильності, симпатії до іншого, миро- та дружелюбності, готовності до співробітництва,

відсутності безумовного прийняття внутрішнього світу іншого у різноманітні його особистісних та індивідуальних проявів.

Наступним етапом нашого дослідження стало виявлення особливостей прояву поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, показниками якого ми виділили особливості прояву педагогічного такту, здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоційних станів, здатність керувати власними емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції та контролювати небажані, любов до дітей, духовне спілкування, гуманістична спрямованість та психічна саморегуляція.

Нагадаємо, що для досягнення поставленої цілі нами були використані методика Р.С.Немова «Діагностика педагогічних здібностей», «Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн» Д.В.Люсіна, адаптований варіант методики «Духовна культура педагога» Н.Д.Вінник.

Розглянемо отримані результати проведеного експериментального дослідження поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Аналіз отриманих даних свідчить про переважання у майбутніх учителів середнього рівня управління емоціями як одного із показників поведінкового компонента їх чуйності, зафіксованого у 56,9% респондентів, яких характеризує не достатньо розвинена здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоцій; а також властива не достатньою мірою розвинена здатність та потреба керувати власними емоціями, здатність контролювати зовнішні прояви власних емоцій (див. Рис. 2.5.).

На переважання середнього рівня управління емоціями у майбутніх учителів вказує також середнє значення показника управління емоціями – 41,5.

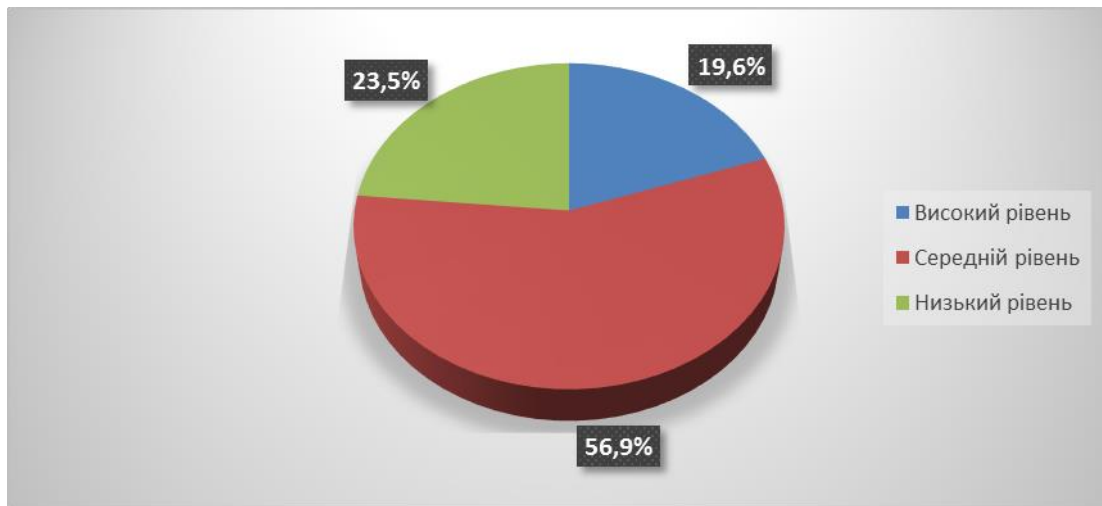


Рис. 2.5. Рівні розвитку управління емоціями як показника поведінкового компоненту чуйності майбутнього учителя (у %)

Водночас значна кількість досліджуваних майбутніх фахівців (23,5%) має низький рівень розвитку здатності управління емоціями; і лише 19,6% майбутніх педагогів виявляє високий рівень здатності управління емоціями. Нагадаємо, що здатність розуміти та керувати емоціями виступають характеристиками емоційного інтелекту особистості, низький розвиток якого у студентської молоді М.О.Манойлова пояснює [113] збільшенням питомої ваги теоретичних знань, домінуванням орієнтації на вербально-логічні форми мислення у навчальному процесі; а також соціальна тенденція до технократичного, інформаційного розвитку суспільства, на думку науковця, негативно впливає на розвиток емоційного інтелекту молодих людей.

Наступним показником поведінкового компоненту чуйності виступає педагогічний такт, що, за висловом І.О.Синиці, є спеціальним професійним умінням, за допомогою якого вчитель у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу [179]. Педагогічний такт пов'язаний із виявом тактовності – риси особистості вчителя, що є вихованою здібністю, яка переросла у звичку дотримуватися міри у спілкуванні, не допускаючи дій і слів, які можуть бути неприємними для інших [179]. Тактовний педагог просто й переконливо

розмовляє з вихованцями, поважаючи їхню гідність; урахуваючи вікові та індивідуальні особливості вихованців, він ставить педагогічно обґрунтовані вимоги, добирає найоптимальніші засоби педагогічного впливу на вихованців.

Керуючись педагогічним тактом, як зазначає Л.О.Ковальчук [83], вчитель виявляє доброзичливість, сердечність, людяність, теплоту, добропорядність у діях та ставленні до вихованців, колег та ін.; прагне до збагачення духовного потенціалу вихованця, формування його гуманного ставлення до людей, природи, праці тощо; уважний до внутрішнього світу дитини, школяра, студента, їхніх інтересів і потреб (вихованець має бути впевнений, що педагог завжди прийде йому на допомогу, порадіє його успіхам, зрозуміє, підбадьорить тощо); з розумінням ставиться до всіх своїх вихованців і кожного зокрема (вони мають відчувати, що педагогу не байдужі їхні внутрішні переживання, життєві ситуації, успіхи і невдачі).

Як показує аналіз отриманих даних, більшість досліджуваних майбутніх учителів (58,8%) характеризується середнім рівнем розвитку педагогічного такту (Рис. 2.6.). На переважання середнього рівня розвитку педагогічного такту у майбутніх учителів вказує також середнє значення показника – 3,8.

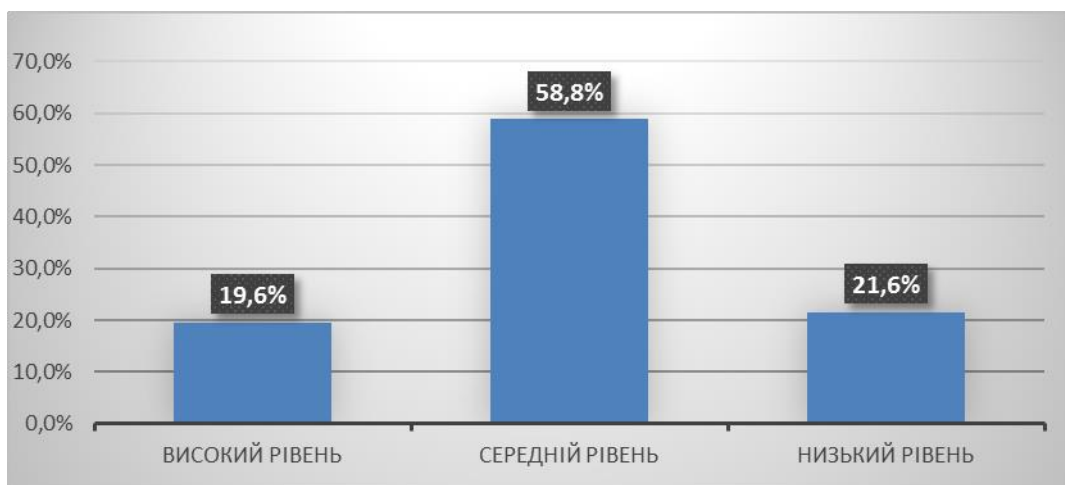


Рис. 2.6. Рівні розвитку педагогічного такту як показника поведінкового компоненту чуйності майбутнього учителя (у %)

21,6% опитуваних властивий низький рівень розвитку педагогічного такту; і лише незначна кількість майбутніх учителів (19,6%) виявляє високий рівень педагогічного такту.

Отримані результати згідно шкал «любов до дітей», «духовне спілкування», «гуманістична спрямованість» та «психічна саморегуляція» методики «Духовна культура особистості педагога» Н.Д.Вінник представлені у табл. 2.2. та табл. 2.3.

Як демонструють дані проведеного дослідження, що представлені у табл. 2.2., загальний середній показник прагнення любові до дітей становить 4,2 бала, духовного спілкування – 4,3 бала, гуманістичної спрямованості – 4,1 бала. Середні значення зазначених показників відповідають середньому рівню сили вищезгаданих прагнень. Середній показник прагнення психічної саморегуляції становить 4,4 бала та відповідає високому рівню. Що ж стосується середніх показників міри реалізації прагнень любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості та психічної саморегуляції, то вони представляють середній рівень (3,5, 3,4, 3,2, 3,5 балів відповідно).

Таблиця 2.2

Кількісні показники (m) любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції як показників поведінкового компонента чуйності майбутнього вчителя (N=206)

№ з/п	Духовно-професійні прагнення (цінності)	Сила культурно-психологічних прагнень (шкала А)		Реалізація культурно-психологічних прагнень (шкала Б)	
		Середній бал	Рівень	Середній бал	Рівень
1.	Любов до дітей	4,2	середній	3,5	середній
2.	Духовне спілкування	4,3	середній	3,4	середній
3.	Гуманістична спрямованість	4,1	середній	3,2	середній
4.	Психічна саморегуляція	4,4	високий	3,5	середній

Проаналізуємо детальніше порівневу представленість отриманих показників сили прагнення та їх реалізації згідно шкал «любов до дітей», «духовне спілкування», «гуманістична спрямованість», «психічна саморегуляція» (див. табл. 2.3.).

Таблиця 2.3

Кількісні показники (%) рівнів прояву любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції як показників поведінкового компонента чуйності майбутнього вчителя

N=206

Рівні	Сила культурно-психологічних прагнень	Реалізація культурно-психологічних прагнень
Любов до дітей		
Високий	48,1	34,6
Середній	25,0	32,7
Низький	26,9	32,7
Духовне спілкування		
Високий	40,3	17,3
Середній	38,6	44,2
Низький	21,1	38,5
Гуманістична спрямованість		
Високий	38,4	15,4
Середній	30,8	30,8
Низький	30,8	53,8
Психічна саморегуляція		
Високий	51,9	9,6
Середній	34,6	55,8
Низький	13,5	34,6

Так, високий рівень прагнення любові до дітей виявляє лише 48,1% майбутніх учителів. Решта ж досліджуваних мають середній (25,0%) та низький (26,9%) рівні прагнення любові до дітей, що виявляються в недостатньому бажанні любити дитину, поважати її, однаковою мірою ставитися до особистості кожної дитини, сприймати з усіма її недоліками та перевагами, визнавати її найголовнішою цінністю.

Що ж стосується міри реалізації прагнення любові до дітей, то із високим рівнем зазначеного показника виявлено лише 34,6% досліджуваних майбутніх педагогів. Кількість же опитуваних із середнім та низьким рівнями міри реалізації порівняно із силою прагнення любові до дітей значно збільшується (середній рівень – 32,7% (на 7,7%), низький рівень – 32,7% (на 5,8%)).

Аналогічні тенденції стосуються співвідношення показників сили прагнень та міри їх реалізації згідно шкал «духовне спілкування», «гуманістична спрямованість», «психічна саморегуляція».

Так, із високим рівнем міри прагнення духовного спілкування виявлено 48,1% майбутніх учителів. Значна кількість опитаних виявляє середній (38,6%) та низький (21,1%) рівні прагнення духовного спілкування, для яких притаманні недостатній прояв співчуття, емпатії у процесі спілкування, здатності до сприйняття нестандартних думок, вияв поваги, здатності бачення ціннісного у поглядах кожного, пошук нових форм спілкування.

Що ж стосується міри реалізації духовного спілкування, то із високим рівнем зазначеного показника виявлено лише 17,3% опитаних майбутніх педагогів (порівняно із «прагненням» різниця складає 23,0%). Водночас значно збільшується кількість майбутніх учителів із середнім (44,2%) та низьким (38,5%) рівнями міри реалізації духовного спілкування порівняно із силою його прагнення (на 5,6% та 17,4% відповідно).

Як демонструє аналіз отриманих результатів, більшість майбутніх учителів мають середній (30,8%) та низький (30,8%) рівні сили прагнення гуманістичної спрямованості, що виявляються в недостатньому прояві мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, наявності егоцентризму, недостатньому вияві почуття гуманізму, доброзичливості, прагненні принесення користі світові, людству, країні, ближнім; з високим же рівнем виявлено лише 38,4% майбутніх фахівців. Що ж стосується міри реалізації гуманістичної спрямованості, то, як демонструють отримані нами

результати, переважна більшість (53,8%) майбутніх учителів виявляє низький рівень зазначеного показника, ще 30,8% мають середній рівень реалізації даного культурно-психологічного прагнення, і лише 15,4% майбутніх педагогів демонструють високий рівень реалізації гуманістичної спрямованості.

Гуманістична спрямованість, згідно А.Ш.Кудусової, – це «таке особистісне утворення, яке є інтеграцією знань і уявлень людини про добро, істину, справедливість, необумовлену цінність інших людей, моральні норми суспільства і соціуму; детермінує її емоційно-ціннісну сферу мотивами альтруїзму, співпереживання та співчуття (емпатії), соціальну відповідальність за власні дії; визначає її поведінку і вчинки в ситуаціях морального вибору шляхом їх співставлення з найвищими загальнолюдськими цінностями і ідеалами; виступає сукупністю інваріантних збудників і способів діяльності, відповідних цим цінностям і ідеалам, що діють незалежно від умов і ситуацій, в яких людина знаходиться» [87, с. 11]. Розглядаючи гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя через призму когнітивного (знання про сутність гуманізму, його роль, форми і особливості прояву в педагогічній діяльності), мотиваційного (особисте прийняття ідей гуманізму, мотивація на засвоєння гуманістичних способів реалізації педагогічної діяльності) і діяльнісного (оволодіння прийомами, засобами, технологіями реалізації гуманістичної взаємодії з учнями) компонентів, науковець доводить, що «традиційна система професійної підготовки у педагогічному вузі не сприяє достатньою мірою формуванню у майбутніх учителів гуманістичної спрямованості і тих професійно значущих якостей, що забезпечують її реалізацію; значна частина студентів не розуміють повною мірою принципів гуманізму, не відчують потреби у розвитку і вдосконаленні якостей, що забезпечують реалізацію цих принципів у майбутній професійній діяльності» [87, с. 15]. Таким чином, отримані автором дані експериментального дослідження гуманістичної

спрямованості майбутніх учителів підтверджують отримані нами результати дослідження даного показника поведінкового компоненту чуйності майбутнього педагога.

Аналіз отриманих даних також засвідчує, що більшість майбутніх фахівців виявляє високий (51,9%) рівень сили прагнення психічної саморегуляції. Таким чином, більшість майбутніх учителів мають велике прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливим, зберігати здоровий глузд у психолого-педагогічному конфлікті, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучке керування своїм настроєм, бажаннями, сприятливе для інших вираження негативних настроїв та емоцій, самопрограмування своєї діяльності, самоконтроль.

Водночас значна частина опитаних майбутніх педагогів має середній (34,6%) та низький (13,5%) рівні сили прагнення за зазначеним показником.

Дослідження особливостей співвідношення сили прагнення та міри реалізації психічної саморегуляції майбутніх учителів виявляє певну суперечність: маючи показники більшого прагнення до психічної саморегуляції, майбутні педагоги виявляють значно нижчу міру реалізації зазначеного культурно-психологічного прагнення. Так, високий рівень міри реалізації психічної саморегуляції мають лише 9,6% досліджуваних. Переважна ж більшість – 55,8% - майбутніх учителів характеризуються середнім та 34,6% - низьким рівнями реалізації психічної саморегуляції.

Таким чином, більшість майбутніх вчителів виявляє високий рівень прагнення психічної саморегуляції, що виявляється у підтриманні в основному позитивного емоційного тону, збереженні спокою у стресовій ситуації, бажанні бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм тощо, однак реалізувати це у власній

поведінці студентам не вдається повною мірою. Також переважна більшість майбутніх педагогів виявляє недостатньо розвинене прагнення любові до дітей (вияву почуття любові, поваги до дітей, поцінування всіх дітей і сприйняття кожної дитини з відкритим серцем із усіма її недоліками і перевагами), прагнення до духовного спілкування (прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги), прагнення до гуманістичної спрямованості (вияву мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім); та ще менше майбутні вчителі реалізують зазначені прагнення у власній поведінці.

Узагальнення результатів дослідження структурних компонентів чуйності як професійно значущої якості майбутніх учителів дозволяє стверджувати, що більшість студентів характеризуються середніми показниками прояву структурних компонентів даної морально-психологічної якості, для яких властиві:

- *когнітивний компонент* – не досить точне розуміння поняття «чуйність», розмите уявлення щодо особливостей формування в онтогенезі даної морально-психологічної якості та уявлення про себе як не досить чуйну людину; недостатнє усвідомлення значущості вказаної моральної якості особистості для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя тощо, що пов'язано із не достатньо розвиненою здатністю розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатнім рівнем усвідомлення власних емоцій, невмінням їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозумінням причин їх виникнення та недостатньо розвиненим умінням їх вербалізувати; вияв готовності проявляти чуйність по відношенню до інших людей та шанування проявів чуйного ставлення інших до себе; наявність переконань щодо чуйності є професійно значущої якості вчителя;

- *емоційний компонент* – прояв середніх рівнів доброзичливості, прийняття інших, емпатії, що виявляються у недостатніх виявах співчуття, співпереживання, уміння проникати у чуттєвий світ іншої людини, не досить адекватних сприйняттях переживань інших людей та нечітких усвідомленнях причин, що їх викликали; недостатніх проявах прихильності, симпатії до іншого, миро- та дружелюбності, готовності до співробітництва, відсутності безумовного прийняття внутрішнього світу іншого у різноманітті його особистісних та індивідуальних проявів;

- *поведінковий компонент* – прояв середніх рівнів управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування, що виявляються в недостатній реалізації у власній поведінці прагнення вияву почуття любові, поваги до дітей, поцінування всіх дітей з усіма їх недоліками і перевагами; прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм тощо.

Наступним етапом нашого дослідження стало виявлення *рівнів та динаміки розвитку чуйності* як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Емпіричне дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності майбутнього вчителя як його професійно значущої якості дозволяє здійснити узагальнений висновок щодо розвитку даного феномену у майбутніх педагогів та зокрема визначити відсотковий розподіл майбутніх учителів за рівнями розвитку чуйності.

На основі теоретичного та емпіричного аналізу даних нами виділені показники згідно кожного критерію чуйності майбутнього вчителя, що, на нашу думку, є основними для її вияву. Зокрема когнітивний компонент представлений показниками здатності до усвідомлення та розуміння емоційних станів як іншої людини, так і власних; емоційний компонент – показниками доброзичливості, емпатійності, прийняття іншої людини; поведінковий компонент – показниками прояву педагогічного такту, здатності до керування емоційними станами іншого та власними, любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції.

Таким чином, десять показників визначають прояв чуйності як професійно значущої якості майбутніми учителями.

Оскільки рівні розвитку кожного з вищезазначених показників виражені різними числовими даними, ми оцінювали низький рівень розвитку показника одним балом, середній рівень – двома балами, високий рівень – трьома балами. Підрахунок суми балів по кожному із показників відбувався наступним чином: мінімальна сума балів – 10, максимальна – 30. У відповідності до мінімального та максимального значення за кожним показником, рівні розвитку чуйності майбутнього вчителя визначалися наступним чином:

$$10 \leq \text{низький} \leq 16,$$

$$17 \leq \text{середній} \leq 23,$$

$$24 \leq \text{високий} \leq 30.$$

Характеристики високого, середнього та низького рівнів розвитку чуйності представлені у табл. 2.4.

За результатами узагальнення емпіричних даних дослідження особливостей прояву структурних компонентів чуйності було складено порівняльну таблицю за рівнями вияву чуйності у студентів першого (72

респонденти), четвертого (70 респондентів) та п'ятого (64 респонденти) курсів. Результати представлено у табл. 2.5.

Таблиця 2.4

Характеристика рівнів розвитку чуйності майбутнього вчителя

Рівень розвитку чуйності	Показники
Високий рівень	Теоретична обізнаність щодо феномену чуйності; сформоване уявлення про себе як чуйну людину; усвідомлення значущості чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя тощо; розвинена здатність розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та високий рівень усвідомлення власних емоцій, вміння їх розпізнавати та ідентифікувати, розуміння причин їх виникнення та розвинене уміння їх вербалізувати; висока чутливість до проблем оточуючих, великодушність, схильність вибачати, емоційна чутливість; доброзичливість, високий рівень прийняття інших; високий рівень управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування
Середній рівень	Недостатня теоретична обізнаність щодо феномену чуйності; уявлення про себе як не досить чуйну людину; недостатнє усвідомлення значущості чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя тощо; не достатньо

розвинена здатність розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатній рівень усвідомлення власних емоцій, невміння їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозуміння причин їх виникнення та недостатньо розвинене вміння їх вербалізувати; середні рівні доброзичливості, прийняття інших, емпатії як показників емоційного компоненту чуйності, що виявляються у недостатніх виявах співчуття, співпереживання, вміння проникати у чуттєвий світ іншої людини, не досить адекватних сприйняттях переживань інших людей та нечітких усвідомленнях причин, що їх викликали; недостатніх проявах прихильності, симпатії до іншого, миро- та дружелюбності, готовності до співробітництва, відсутності безумовного прийняття внутрішнього світу іншого у різноманітті його особистісних та індивідуальних проявів; середні рівні управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування, що виявляються в недостатній реалізації у власній поведінці прагнення вияву почуття любові, поваги до дітей, поцінування всіх дітей з усіма їх недоліками і перевагами; прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у

	ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм
Низький рівень	Недостатня теоретична обізнаність щодо феномену чуйності; уявлення про себе як не досить чуйну людину; нехтування значущістю чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя; не розвинена здатність розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та низький рівень усвідомлення власних емоцій, невміння їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозуміння причин їх виникнення та не розвине уміння їх вербалізувати; низькі рівні управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування

Таблиця 2.5

**Кількісні показники (%) чуйності майбутніх учителів
у процесі професійної підготовки (N=206)**

Рівень розвитку чуйності	Кількість досліджуваних					
	I курс		IV курс		V курс	
	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %
Високий	8	11,5	6	8,1	6	8,6
Середній	49	67,3	48	68,1	44	69,3
Низький	15	21,2	16	23,8	14	22,1

Результатами дослідження виявлено, що лише 11,5% досліджуваних першокурсників-майбутніх учителів виявляють *високий рівень* чуйності, який характеризується теоретичною обізнаністю щодо феномену чуйності; сформованим уявленням про себе як чуйну людину; усвідомленням значущості чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя; розвинутою здатністю розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та високим рівнем усвідомлення власних емоцій, вмінням їх розпізнавати та ідентифікувати, розумінням причин їх виникнення та розвиненим умінням їх вербалізувати; високою чутливістю до проблем оточуючих, великодушністю, схильністю вибачати, емоційною чутливістю; доброзичливістю, високим рівнем прийняття інших; високими рівнями управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування.

Переважає ж більшість (67,3%) студентів першого року навчання мають *середній рівень чуйності*, для якого властиві недостатня теоретична обізнаність щодо феномену чуйності; уявлення про себе як не досить чуйну людину; недостатнє усвідомлення значущості чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя; не достатньо розвинена здатність розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатній рівень усвідомлення власних емоцій, невміння їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозуміння причин їх виникнення та недостатньо розвинене уміння їх вербалізувати; середні рівні доброзичливості, прийняття інших, емпатії як показників емоційного компоненту чуйності, що виявляються у недостатніх виявах співчуття, співпереживання, уміння проникати у чуттєвий світ іншої людини, не досить адекватних сприйняттях переживань інших людей та нечітких усвідомленнях причин, що їх викликали; недостатніх проявах прихильності, симпатії до

іншого, миро- та дружлюбності, готовності до співробітництва, відсутності безумовного прийняття внутрішнього світу іншого у різноманітті його особистісних та індивідуальних проявів; середні рівні управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування, що виявляються в недостатній реалізації у власній поведінці прагнення вияву почуття любові, поваги до дітей, поцінювання всіх дітей з усіма їх недоліками і перевагами; прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм тощо.

А також значна частина опитаних першокурсників (21,2%) має *низький рівень розвитку чуйності*, який характеризується недостатньою теоретичною обізнаністю щодо феномену чуйності; уявленням про себе як не досить чуйну людину; нехтуванням значущістю чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, коханими людьми, підтримання психічного благополуччя; не розвинутою здатністю розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та низьким рівнем усвідомлення власних емоцій, невмінням їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозумінням причин їх виникнення та розвиненим умінням їх вербалізувати; низькими рівнями управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування.

Порівняльна характеристика засвідчує, що до часу закінчення бакалаврату – четвертого курсу – переважна більшість (68,1) майбутніх

учителів також характеризується середнім рівнем розвитку чуйності, і, порівняно з першим курсом, цей показник навіть дещо зростає – на 0,8%. Натомість кількість четвертокурсників-майбутніх учителів із високим рівнем чуйності зменшується на 3,4% до 8,1%, а майбутніх фахівців із низьким рівнем розвитку чуйності стає більше на 2,6% та становить 23,8%.

Значно не поліпшується ситуація стосовно представленості рівнів чуйності у студентів п'ятого курсу – порівняно із четвертим курсом показники залишаються практично без змін. Так, у більшості п'ятикурсників (69,3%) виявлено середній рівень розвитку чуйності, ще у 22,1% - низький рівень, і лише 8,6% випускників – завтрашніх спеціалістів мають високий рівень розвитку чуйності як професійно значущої якості.

Вважаємо, що зафіксовані рівні розвитку чуйності у студентів четвертого та п'ятого курсів не можуть бути задовільними, оскільки високий рівень виявляє незначна частина майже готових фахівців, а переважна більшість, яка має середній та низький рівні чуйності, не зможе високоякісно здійснювати забезпечення навчально-виховного процесу у школі.

Таким чином, виявлені показники зумовлюють пошук шляхів підвищення чуйності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі, однак розв'язання цього завдання вимагає з'ясування чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутніх учителів, вплив на які, за нашим робочим припущенням, і сприятиме підвищенню загального рівня чуйності.

2.3. Експериментальне дослідження психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя

Наступним завданням нашого констатувального експерименту стало виявлення чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Нагадаємо, вивчення теоретичних положень щодо проблеми чуйності, викладених у першому розділі, дозволило нам зробити припущення про те, що психолого-педагогічними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «викладач-студент».

Однак, виокремленню найважливіших чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя передувала процедура проведення кореляційного аналізу за допомогою використання рангового коефіцієнту кореляції r -Спірмена між показниками когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів зазначеної морально-психологічної якості для того, щоб встановити щільність їх взаємозв'язків між собою, їх взаємозалежність та взаємообумовленість.

Результати проведеного кореляційного аналізу представлені у табл. 2.6 та Додатку Д.

Розглянемо детальніше виявлені кореляційні зв'язки між показниками когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності майбутнього вчителя.

Так, встановлений позитивний кореляційний зв'язок між показниками «розуміння емоцій – прийняття інших» ($r=0,24$ при $p \leq 0,01$), «розуміння емоцій – керування емоціями» ($r=0,62$ при $p \leq 0,001$), «керування емоціями – прийняття інших» ($r=0,39$ при $p \leq 0,001$), «розуміння емоцій – чуйність» ($r=0,33$ при $p \leq 0,001$), «керування емоціями – чуйність» ($r=0,38$ при $p \leq 0,01$) на високому рівні статистичної значущості.

Таким чином, отримані результати засвідчують про те, що чим вищий рівень здатності розуміти власні переживання та емоційні стани і прояви інших, тим вищий рівень здатності керувати власними емоціями та впливати

Таблиця 2.6

**Матриця кореляційного аналізу показників когнітивного,
емоційного та поведінкового компонентів чуйності у старшокласників**

	Чуйність	Емпатія	Прийняття інших	Доброзичл.	Пед. такт	Розум. емоц.	Керув. емоц.	Любов до дітей	Духов. спілкув.	Гуманіст. спрямов.	Псих. саморегул.
Чуйність	1										
Емпатія	0,530406	1									
Прийняття інших	0,552449	0,445114	1								
Доброзичл.	0,397064	0,345403	0,452176	1							
Пед. такт	0,521131	0,390791	0,193325	0,104517	1						
Розум. емоц.	0,332974	-0,60039	0,244898	0,192290	0,066636	1					
Керув. емоц.	0,376459	-0,140531	0,390366	0,026934	-0,061406	0,618143	1				
Любов до дітей	0,520732	0,415421	0,195755	0,086051	0,245964	-0,160444	-0,003478	1			
Духов. спілкув.	0,399534	0,039692	0,040323	-0,007246	-0,000216	0,023359	0,061849	0,121919	1		
Гуманіст. спрямов.	0,610884	0,394223	0,314766	0,222582	0,104770	-0,074844	0,133373	0,458542	0,543655	1	
Псих. саморегул.	0,474528	0,157222	0,170016	0,010012	-0,014516	0,034967	0,275570	0,506080	0,242448	0,438491	1

на емоційні прояви інших людей, приймати їх, виявляти до них чуйність, та навпаки.

Також показники здатності керувати емоційними станами власними та іншого перебувають у тісному позитивному взаємозв'язку із показниками психічної саморегуляції та духовної культури майбутнього педагога («керування емоціями – психічна саморегуляція» - $r=0,28$ при $p \leq 0,01$, «керування емоціями – духовна культура» - $r=0,23$ при $p \leq 0,01$).

Позитивний кореляційний зв'язок виявлено між показниками «емпатія – прийняття інших» ($r=0,46$ при $p \leq 0,001$), «емпатія – доброзичливість» ($r=0,35$ при $p \leq 0,001$), «емпатія – педагогічний такт» ($r=0,39$ при $p \leq 0,001$), «емпатія – любов до дітей» ($r=0,42$ при $p \leq 0,001$), «емпатія – гуманістична спрямованість» ($r=0,39$ при $p \leq 0,001$), «емпатія – духовна культура» ($r=0,28$ при $p \leq 0,01$), «емпатія – чуйність» ($r=0,53$ при $p \leq 0,001$) також на високому рівні статистичної значущості. Таким чином, високоемпатійний майбутній учитель характеризується не лише високим рівнем прийняття інших, а й виявляє педагогічний такт, любов до дітей, гуманістичну спрямованість, демонструє високий рівень духовної культури та чуйності.

Виявляючи високий рівень прийняття інших, майбутніх учитель не лише володіє високим рівнем емоційного інтелекту (здатністю розуміти та керувати емоціями власними та іншого) та емпатії, що було встановлено попередньо, але й високим рівнем доброзичливості ($r=0,45$ при $p \leq 0,001$), духовної культури ($r=0,26$ при $p \leq 0,01$), любові до дітей ($r=0,19$ при $p \leq 0,05$), гуманістичної спрямованості ($r=0,31$ при $p \leq 0,001$), чуйності ($r=0,55$ при $p \leq 0,001$), про що свідчать виявлені на високому рівні статистично значущі кореляційні зв'язки.

Встановлений також позитивний кореляційний зв'язок між показниками «доброзичливість – гуманістична спрямованість» ($r=0,22$ при $p \leq 0,05$) на рівні статистичної значущості та показниками «доброзичливість – чуйність» ($r=0,39$ при $p \leq 0,001$) на високому рівні статистичної значущості.

Отримані результати засвідчують, що, чим вищий рівень доброзичливості майбутнього вчителя, тим вищий рівень гуманістичної спрямованості та чуйності він має, і навпаки.

У тісному позитивному взаємозв'язку перебувають показники педагогічного такту та любові до дітей ($r=0,25$ при $p \leq 0,01$), а також педагогічного такту та чуйності ($r=0,521131$ при $p \leq 0,000$), на що вказує виявлена величина коефіцієнта рангової кореляції на високому рівні статистичної значущості. Таким чином, чим вищий рівень розвитку педагогічного такту виявляє майбутній педагог, чим вищий рівень любові до дітей та чуйності він має, і навпаки.

Встановлений позитивний кореляційний зв'язок між показниками «любов до дітей – гуманістична спрямованість» ($r=0,46$ при $p \leq 0,001$), «любов до дітей – психічна саморегуляція» ($r=0,51$ при $p \leq 0,001$), «любов до дітей – духовна культура» ($r=0,65$ при $p \leq 0,001$), «любов до дітей – чуйність» ($r=0,52$ при $p \leq 0,001$) на високому рівні статистичної значущості, що означає, чим вищий рівень любові до дітей виявляє майбутній педагог, тим вищий рівень його гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції, духовної культури, чуйності.

Майбутній учитель із високим рівнем гуманістичної спрямованості виявляє високий рівень гуманістичного спілкування, психічної саморегуляції та чуйності («гуманістична спрямованість – духовне спілкування» - $r=0,55$ при $p \leq 0,001$; «гуманістична спрямованість – психічна саморегуляція» - $r=0,44$ при $p \leq 0,001$; «гуманістична спрямованість – чуйність» - $r=0,61$ при $p \leq 0,001$), на що вказують виявлені величини коефіцієнтів кореляції на високому рівні статистичної значущості.

Встановлений також позитивний кореляційний зв'язок між показниками «духовне спілкування – чуйність» ($r=0,39$ при $p \leq 0,001$) та показниками «психічна саморегуляція – чуйність» ($r=0,47$ при $p \leq 0,001$) на високому рівні статистичної значущості. Отримані результати засвідчують,

що, чим вищий рівень розвитку духовного спілкування та психічної саморегуляції майбутнього вчителя, тим вищий рівень чуйності він має, і навпаки.

Таким чином, як засвідчують отримані результати дослідження, показники когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності перебувають у тісному взаємозв'язку між собою, тим самим визначаючи загальний рівень чуйності майбутнього вчителя.

З метою певною мірою згрупувати показники прояву чуйності та виокремити найважливіші чинники розвитку зазначеної морально-психологічної якості, а також графічно представити ці дані у вигляді факторно-семантичних полів для зручності візуального аналізу, нами був проведений факторний аналіз показників когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів чуйності майбутнього вчителя.

У результаті факторного аналізу методом головних компонент виділилися чотири фактори, які пояснюють 73,5% дисперсії.

Найтісніше корелюють із першим фактором такі конструкти як гуманістична спрямованість (0,91) (див. табл. 2.7.), духовне спілкування (0,74), що дає підстави, враховуючи семантику цих слів, назвати фактор за іменем одного із конструктів, який до нього входить та має найпитомішу вагу, - «гуманістична спрямованість». Він пояснює 32,7% дисперсії. Другий фактор (17,6% дисперсії) складають керування емоціями (0,91) та розуміння емоцій (0,82), який відповідно можемо назвати «емоційний інтелект».

У системі координат, які задані цими двома факторами, що пояснюють 50,3% дисперсії, розміщуються всі інші якості (див. Рис. 2.7.).

Третій фактор (13,5%) – назвемо його «педагогічний такт» - включає емпатію (0,72), прийняття інших (0,71), доброзичливість (0,71), педагогічний такт (0,70). Четвертий фактор (9,7% дисперсії) складають любов до дітей (0,84) та психічна саморегуляція (0,77).

Фактор.нагрузки, фактор 1 и фактор 2 и фактор 3
 Вращение: Варимакс нормал.
 Выделение: Главные компоненты

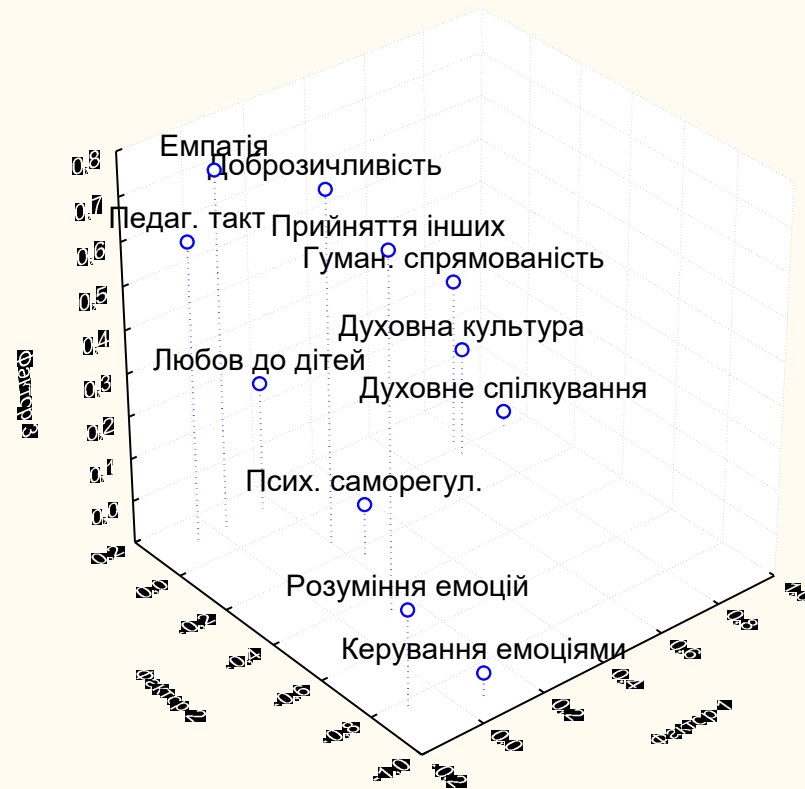


Рис. 2.7. Факторно-семантичне поле показників прояву чуйності майбутніх учителів

Таблиця 2.7

Факторні навантаження, виділені методом головних компонент

Показники прояву чуйності майбутнього учителя	Факторні навантаження			
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Емпатія	0,004851	-0,100050	0,724543	0,408263
Прийняття інших	0,130872	0,474626	0,717610	0,075868
Доброзичливість	0,214796	0,136040	0,717574	-0,224118
Педагогічний такт	-0,129708	-0,100201	0,703922	0,308051
Розуміння емоцій	-0,103402	0,824005	0,125002	-0,081618
Керування емоціями	0,063811	0,911085	-0,045444	0,134065
Любов до дітей	0,081164	-0,108134	0,206329	0,847072
Духовне спілкування	0,749057	-0,011280	-0,048603	0,041822
Гуманістична спрямованість	0,910460	-0,033640	0,295381	0,432955
Психічна саморегуляція	0,226087	0,233572	0,012239	0,772454

Таким чином, згідно даних факторного аналізу, основними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають гуманістична спрямованість та здатність до духовного спілкування майбутнього педагога, його емоційний інтелект як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини. Також чинниками розвитку чуйності майбутнього вчителя згідно емпіричних даних є педагогічний такт, з яким пов'язані емпатія, доброзичливість, прийняття іншого; любов до дітей та психічна саморегуляція.

Зважаючи на найменший внесок у загальну дисперсію четвертого фактору, до якого входять такі складові як любов до дітей та психічна саморегуляція, вважаємо за доцільне *повідними психологічними чинниками* розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя розглядати конструкти трьох факторів (фактор 1 – «гуманістична

спрямованість», фактор 2 – «емоційний інтелект», фактор 3 – «педагогічний такт»), що мають найвищі відсоткові показники пояснення загальної дисперсії:

- *гуманістичну спрямованість* як вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутність егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім;

- *емоційний інтелект* як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини;

- *емпатію*;

- *доброзичливість*;

- *прийняття інших*;

- *педагогічний такт*.

Наступним завданням нашого дослідження стало встановлення взаємозв'язку між показниками рівня чуйності майбутніх учителів та особливостями встановлення суб'єкт–суб'єктної взаємодії в системі взаєностосунків «викладач – студент», що, за нашим припущенням, виступає педагогічним чинником розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя. Із метою вивчення успішності реалізації суб'єкт–суб'єктної моделі взаємодії в системі «викладач–студент» на основі співробітництва, партнерства, доброзичливості та підтримки в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, як зазначалося у підрозділі 2.1, ми використали методику Е.А.Чіркиної, С.Л.Копотева «Мішень стосунків» [213]. Студенти давали оцінку у цілому характеру ставлення викладачів до проведення занять та стилю управління навчально-виховним процесом у студентській групі, на просторі «мішеней» (див. Додаток...), обираючи пропоновані характеристики, які є протилежними за змістом: 1. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – суб'єкт-об'єктна взаємодія. 2. Співробітництво – конкуренція. 3. Чуйність – байдужість. 4. Доброзичливість –

недоброзичливість. 5. Діалог – монолог. 7. Схвалення – осуд. 8. Підтримка – спротив. 9. Прийняття – неприйняття. 10. Повага мене як особистості – неповажливе ставлення до мене як до особистості.

Дослідження характеру залежностей між рівнем розвитку чуйності майбутніх учителів та особливостями реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в системі «викладач-студент» здійснювалося за допомогою використання критерію *Фішера* φ .

Так, аналіз отриманих результатів виявив, що майбутні учителі із високим рівнем розвитку чуйності частіше, аніж досліджувані з низьким ($\varphi_{емп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$) чи середнім ($\varphi_{емп} = 2,23$ при $p \leq 0,05$) рівнем, оцінюють характер ставлення викладачів до проведення занять та стилю управління навчально-виховним процесом у студентській групі як такий, що визначає реалізацію суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в системі «викладач-студент» через надання переваги у своєму виборі характеристикам саме цієї моделі (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, співробітництво, чуйність, доброзичливість, діалог, схвалення, підтримка, прийняття, повага мене як особистості).

Натомість, майбутні учителі із низьким рівнем розвитку чуйності частіше, аніж досліджувані з високим ($\varphi_{емп} = 1,90$ при $p \leq 0,05$) чи середнім ($\varphi_{емп} = 1,91$ при $p \leq 0,05$) рівнем, оцінюють характер ставлення викладачів до проведення занять та стилю управління навчально-виховним процесом у студентській групі як такий, що визначає реалізацію суб'єкт-об'єктної моделі взаємодії в системі «викладач-студент» через надання переваги у своєму виборі характеристикам саме такої моделі: суб'єкт-об'єктна взаємодія, конкуренція, байдужість, недоброзичливість, монолог, осуд, спротив, неприйняття, неповага мене як особистості.

Що ж стосується групи досліджуваних із середнім рівнем розвитку чуйності, то нами не виявлено залежностей між зазначеним рівнем розвитку чуйності майбутніх учителів та наданням переваг у своєму виборі

характеристик певної моделі взаємодії в системі «викладач-студент»: суб'єкт–об'єктної чи суб'єкт–суб'єктної.

Отож, як засвідчують отримані результати дослідження, рівень розвитку чуйності майбутнього вчителя залежить від особливостей ставлення викладачів до проведення занять та стилю управління навчально-виховним процесом у студентській групі, зокрема вияву готовності до співробітництва, чуйності, доброзичливості, схвалення дій, вчинків та поведінки студента, здатності до ведення діалогу, надання підтримки студентові, демонстрування його прийняття та поваги як особистості, що реалізуються в суб'єкт-суб'єктній моделі взаємодії системи «викладач-студент».

Таким чином, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя визначальними для розвитку його чуйності як професійно значущої якості виступають наступні *психолого-педагогічні чинники*: - гуманістична спрямованість як вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутність егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; - емоційний інтелект як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини; - емпатія; - доброзичливість; - прийняття інших; - педагогічний такт; - суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі стосунків «викладач-студент».

Актуалізація виявлених чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя позитивно впливатиме, за нашими припущеннями, на формування даної морально-психологічної якості студента – майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки.

Висновки до другого розділу

1. Оцінкою сформованості чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають ті показники, які є визначальними для її

прояву. Когнітивний компонент представлений теоретичною обізнаністю майбутніх педагогів із феноменом чуйності; особливостями системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та визначенням місця в системі ціннісних орієнтацій морально-психологічної категорії чуйність; показниками здатності до усвідомлення та розуміння емоційних станів як іншої людини, так і власних; емоційний компонент – показниками доброзичливості, емпатійності, прийняття іншої людини; поведінковий компонент – педагогічного такту, здатності до керування емоційними станами іншого та власними, любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції.

2. Залежно від особливостей сформованості показників структурних компонентів виділяються високий, середній та низький рівень розвитку чуйності майбутнього вчителя. Більшість студентів педагогічного вищого навчального закладу на початковому етапі навчання мають середній (67,3%) рівень розвитку чуйності, для якого властиві: - *когнітивний компонент* - неповне, не досить точне розуміння поняття «чуйність», усвідомлення себе не досить чуйною людиною, недостатнє усвідомлення значущості вказаної моральної якості для встановлення гармонійних стосунків із оточуючими, підтримання психічного благополуччя; не достатньо розвинена здатність розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатній рівень усвідомлення власних емоцій, невміння їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозуміння причин їх виникнення та недостатньо розвинене уміння їх вербалізувати; - *емоційний компонент* - середні рівні доброзичливості, прийняття інших, емпатії як показників емоційного компоненту чуйності, що виявляються у недостатніх виявах співчуття, співпереживання, уміння проникати у чуттєвий світ іншої людини, не досить адекватних сприйняттях переживань інших людей та нечітких усвідомленнях причин, що їх викликали; недостатніх проявах прихильності, симпатії до іншого, миро- та дружелюбності, готовності до співробітництва, відсутності

безумовного прийняття внутрішнього світу іншого у різноманітті його особистісних та індивідуальних проявів; - *поведінковий компонент* - середні рівні управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування, що виявляються в недостатній реалізації у власній поведінці прагнення вияву почуття любові, поваги до дітей, поцінування всіх дітей з усіма їх недоліками і перевагами; прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм тощо.

Переважає середнього рівня розвитку чуйності впродовж навчання у вищому навчальному закладі практично не змінюється, про що засвідчує аналіз динаміки чуйності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Встановлений факт не є задовільним з огляду якості підготовки фахівця.

3. Визначальними психолого-педагогічними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають: - *гуманістична спрямованість* як вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутність егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; - *емоційний інтелект* як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини; - *емпатія*; - *доброзичливість*; - *прийняття інших*; - *педагогічний такт*; - *суб'єкт-суб'єктна взаємодія системи стосунків «викладач-студент»*. Припущення

про ефективність актуалізації даних чинників з метою розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя буде покладено в основу розробки програми формувального експерименту.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Матяш І.М. Особливості розуміння майбутніми вчителями проблеми чуйності / І.М.Матяш // II Міжнародна науково-практична конференція "Генеза буття особистості", 19-20 грудня 2011 р. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; [редкол. : Максименко С. Д. та ін.]. - К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2011. - Т. 2. – 408 с. – С. 273-277.
2. Матяш І.М. Особливості когнітивного компоненту чуйності майбутніх учителів / І.М.Матяш // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова : Серія 12. Психологічні науки : збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - №38(62). – 234 с. – С. 185-191.
3. Матяш І.М. Особливості розвитку емоційного компоненту чуйності майбутнього вчителя / І.М.Матяш // Вісник Одеського національного університету імені І.І.Мечникова : Серія «Психологія». – Одеса: Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, 2014. – 380 с. – С. 214-224.
4. Матяш І.М. Особливості прояву поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя / І.М.Матяш // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова : Серія 12. Психологічні науки : збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. - №44(68). – 274 с. – С. 252-259.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ЧУЙНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У цьому розділі представлено теоретичне обґрунтування формувального експерименту, модель та програму з розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, аналізуються кількісні та якісні результати апробації запропонованої програми у навчально-виховному процесі.

3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку чуйності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі

Одночасно з розробкою теорії чуйності у психолого-педагогічних дослідженнях робляться спроби впливів на неї, змінювання, активізації розвитку.

Чуйність, як стверджує В.С.Вербовська [37], формується та виявляється в діяльності та спілкуванні людини, спрямовуючи подальшу її життєдіяльність. Також формування чуйності, на думку автора, пов'язане із розвитком світогляду особистості, її картини світу [37].

Процес формування чуйності, за твердженням О.О.Шовкомуд [217], повинен бути спрямований на вирішення наступних завдань:

1. Формування позитивного ставлення до самого себе та оточуючих людей.
2. Орієнтація на розуміння емоційного стану іншої людини через усвідомлення власних переживань та актуалізація знань про способи адекватної допомоги іншій людині.
3. Створення умов для прояву чуйності у повсякденному житті [217].

У юнацькому віці розвиток чуйності, уважності до ближнього, на думку Д.Ю.Тарасова [191], залежить від особливостей самоставлення особистості, що є динамічною системою уявлень людини про себе, інтерпретацій та оцінок своїх особливостей, а також суб'єктивне сприйняття та реагування на соціальні впливи.

Для процесу формування емоційно-моральної чуйності, згідно Ю.В.Удовіної [203], важливими факторами виступають як розвиток емоційної сфери, так і розвиток мислення. Так, значущість мислення щодо моральної регуляції поведінки виявляється в тому, що схвалення чи осуд учинків має ідеально-духовний характер, при цьому визначальним є не просто факт емоційно-вольової регуляції, а відповідність оцінних суджень загальним принципам, нормам, поняттям добра і зла.

Інструментальним механізмом поведінкової реакції емоційно-моральної чуйності, як зазначає автор, виступає емпатія [203]. Також одним із значущих факторів виникнення переживань емоційно-моральної чуйності Ю.В.Удовіна називає «...перетворення людини на найвищу соціально-природну цінність, в невід'ємну умову «мого власного існування», при цьому мотивом співпереживання радості з іншим, джерелом почуття жалю та співучасті слугує своєрідна полісуб'єктна єдність людини, «внутрішня єдність мене самого» з чужими особистостями, коли інший представляє собою «своє інше» суб'єкта» [203, с. 8].

Також, на думку Ю.В.Удовіної, розвиткові емоційно-моральної чуйності сприяє становлення мотиваційно-емоційної та морально-вольової сфер особистості, які пов'язані із різноманітними формами допомагаючої поведінки (слово, погляд, інтонація, дія); формування здатності до морального розуміння ситуацій, в яких опинились інші, уміння ставити себе на місце іншої людини, шукати шляхи вирішення поведінкових проблем самостійно, утверджуючи, підтримуючи та возвеличуючи гідність іншої

людини [203]. А тому формувальна робота щодо емоційно-моральної чуйності особистості має бути спрямована на вирішення наступних завдань:

- розвиток емоційної сфери на прикладах із життя історичних особистостей та видатних представників людської культури, героїв літературних творів, відповідних сюжетів образотворчого та театрального мистецтва, можливостей інтонаційно-виразного світу музики, поезій, мистецтва кіно тощо;
- розвиток уміння аналізувати та осмислювати вчинки інших людей, висловлювати моральні судження, робити висновки та виявляти справжні мотиви моральних дій та вчинків, виявляти емоційні стани іншого за зовнішніми проявами (мімікою, інтонацією, жестами, виразом очей тощо);
- розвиток почуття справедливості, відповідальності до подій, що відбуваються, бажання допомагати слабким, здатності слухати і чути інших людей, уміння у будь-яких життєвих ситуаціях залишатися людиною;
- розвиток здатності переживаючого розуміння іншої людини, розвиток мотивації дбайливого ставлення до іншого як найвищої смисложиттєвої потреби особистості [203].

Педагогічними умовами розвитку емоційно-моральної чуйності підлітків науковець називає:

- здійснення продуктивної інтеграції гуманітарного змісту навчальних предметів із взаємодоповнюючою єдністю особистісно-розвивальних можливостей сфери мистецтва;
- спрямоване використання в навчальному процесі емоційно-розвивального потенціалу різних форм етичного виховання, емоційного занурення та практико-орієнтованого психологічного тренінга;

- організація теоретично-практичної підготовки вчителів до роботи з розвитку гуманних почуттів особистості вихованця [203].

Результати експериментальних досліджень, що представлені у підрозділі 2.3. демонструють те, що чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають гуманістична спрямованість як вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутність егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; емоційний інтелект як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини, а також емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, тому й дозволяють зробити припущення про можливість розвитку чуйності майбутнього вчителя засобами актуалізації названих чинників.

У психолого-педагогічній літературі є дослідження, що стосуються кожного із названих чинників, в яких визначаються шляхи, умови і засоби їх формування.

Так, формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів у період професійної підготовки, на думку А.Ш.Кудусової, має бути спрямований на вирішення наступних завдань: - розкриття сутності загальнолюдських цінностей як основи професійної педагогічної діяльності; - спонукання студентів до гуманних дій і вчинків; - актуалізація прагнення майбутніх учителів до особистісного самопізнання, морального і професійного самовдосконалення; - розвиток у студентів якостей, що визначають гуманістичну спрямованість: емпатії, структури професійного ідеалу, прийняття стратегії співробітництва як провідного способу встановлення стосунків з учнями, набуття умінь і навичок організації гуманістично спрямованої педагогічної взаємодії [87].

Розвиток гуманістичної спрямованості пов'язаний із становленням гуманістичних цінностей, що відображають, за словами В.Г.Кузнецової

«специфіку стосунків між людьми, значення цих цінностей для життєвизначення й цілепокладання, координації усієї сфери соціокультурної поведінки особистості» [91, с. 8].

Саме студентський вік – період зрілої юності – В.Г.Кузнецова розглядає як «сенситивний стосовно формування гуманістичних цінностей, оскільки саме у цьому періоді відбувається інтенсивне формування особистості, зростання всіх духовних сил: це період пошуків, енергійної діяльності, розвитку самосвідомості, зацікавленості своїм внутрішнім світом» [91, с. 8].

Психологічний механізм формування гуманістичних цінностей особистості ґрунтується на розумінні ціннісних орієнтацій як системи ставлення людини до світу, суспільства, інших людей. Ефективність становлення системи гуманістичних цінностей особистості залежить від інтеріоризації світоглядної мети на основі соціально-спрямованої мотивації поведінки людини, та ґрунтується на цілісності усіх засобів розвитку психічної сфери людини (наслідування, тренування, вправи тощо) [91, с. 9].

Співзвучними у контексті вирішення завдань щодо процесу становлення гуманістично спрямованої особистості є міркування О.М.Лисенко [102]:

- оволодіння знаннями про гуманістичні цінності, способи і засоби реалізації суспільно-значущих стосунків між людьми;
- формування навичок аналізу і критичної оцінки різноманітних способів реалізації цих цінностей;
- формування впевненості у власних силах і можливостях;
- розвиток уміння аналізувати вплив власних учинків на оточуючих, та на свій життєвий шлях;
- розвиток комунікативних умінь, готовності відстоювати власні переконання;
- формування досвіду гуманних взаємостосунків;

– формування адекватної самооцінки, зокрема, моральної, позитивної «Я»-концепції; розвиток впевненості у власних можливостях бути гуманною особистістю [102, с. 13].

Гуманістична спрямованість майбутнього фахівця є невід'ємною складовою його духовної культури, що виступає інтегративною якістю особистості, характеризує орієнтацію на духовні цінності в особистісному розвитку та міжособистісній взаємодії. Формування ж духовної культури, як і гуманістичної спрямованості, передбачає розширення досвіду духовного самопізнання в процесі освоєння навчального матеріалу; інтеріоризацію духовних цінностей людської культури в процесі вивчення культурних текстів; екстеріоризацію духовного пізнання, переживання, оцінки в професійно-практичній діяльності [158].

Наступним чинником розвитку чуйності майбутнього вчителя, що виявлений нами на етапі констатувального експерименту, є емоційний інтелект, складовими якого виступають здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, а також здатність керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини.

Формування емоційного інтелекту, згідно С.П.Дерев'янка [55], має відбуватися згідно двох напрямів: - розвитку «внутрішньоособистісного емоційного інтелекту», спрямованого на усвідомлення особливостей власних емоційних станів; формування позитивного образу «Я», розвиток афіліативності; оволодіння засобами соціально-прийнятного виходу емоцій та набуття навичок поведінки у соціально-груповому середовищі; - розвитку «міжособистісного емоційного інтелекту», спрямованого на усвідомлення емоційних проявів інших, розвиток емпатії; усвідомлення значення експресії у процесі внутрішньогрупової взаємодії, досягнення статусної визначеності; розвиток навичок емоційного спілкування, інтегрованості у студентське оточення.

У процесі формування емоційного інтелекту майбутніх психологів, як зазначає І.М.Мещерякова [120], умовно можна виокремити п'ять етапів. *Перший етап* – пізнання самого себе. Навчитися керувати власними емоціями та почуттями – *другий етап* розвитку емоційного інтелекту. На *третьому етапі* відбувається розвиток уміння розпізнавати емоції інших, розуміти почуття партнера зі спілкування. *Четвертий етап* розвитку емоційного інтелекту – оволодіння умінням керувати емоційними станами партнерів зі спілкування, що передбачає реалізації сукупності гуманістичних індивідуалізованих впливів на іншого. *П'ятий етап* – це розвиток психологічного професіоналізму, що виступає процесом, який починається з моменту вибору професії і закінчується тоді, коли людина згортає активну трудову діяльність [120].

О.О.Чіркiна [213] педагогічними умовами формування емоційного інтелекту студентів так званих допомагаючих спеціальностей вважає:

- реалізацію суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в системах «викладач – студент», «викладач – студенти» на основі співробітництва, партнерства, доброзичливості та підтримки в освітньому процесі. При реалізації зазначеної умови важливим є дотримання принципу суб'єктності;
- створення ситуації педагогічно організованого соціального досвіду з урахуванням особистого вибору кожного студента. Компетентність як результат навчання формується у спеціально організованій діяльності, в якій актуалізується отримуваний суб'єктивний досвід;
- педагогічний супровід студентів при аналізі власного досвіду, пов'язаного зі змістом допомагаючої професії.

На думку Т. О.Ахрямкіної [10], на розвиток емоційного інтелекту педагога впливає підвищення рівня перцепції, зокрема підструктури сприйняття, переробки, розуміння та трансляції мікромімічних невербальних

знаків та експресії; розвиток уміння усвідомлювати та керувати власними емоційними станами; бачити загальну картину ситуації педагогічної взаємодії та обирати відповідний спосіб реагування, який сприяє розвитку особистості учня.

Психологічними механізмами розвитку емпатії, яка у нашому дослідженні розглядається як один із чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, виступають, згідно Л.П.Журавльової [63] настанови, оцінка ситуації, ідентифікація, рефлексія, децентрація та антиципація особистості. Також емпатія людини визначається змістом й інтенсивністю переживань об'єкта емпатії, значущістю для емпатуючої особистості об'єкта емпатії, індивідуально-психологічними і типологічними особливостями, соціальним досвідом тощо суб'єкта емпатії.

Наступним чинником розвитку чуйності майбутнього вчителя, що виявлений нами на етапі констатувального експерименту, є педагогічний такт. Оволодіння студентами педагогічним тактом і педагогічною тактикою під час вивчення педагогічних дисциплін у вищій школі, як зазначає Л.О.Ковальчук [83], забезпечують такі педагогічні умови:

1. Спрямованість майбутнього педагога на професійну діяльність.
2. Мотивація до теоретичного осмислення сутності педагогічної діяльності, педагогічного такту.
3. Моделювання культурно-освітнього середовища.
4. Ґрунтовна теоретична і практична підготовка до професійно-педагогічної діяльності.
5. Активна науково-дослідницька діяльність студентів.
6. Співпраця профільних кафедр університету [83].

Л.М.Беседіна [22] називає наступні психологічні та педагогічні умови, які сприяють розвитку педагогічного такту педагога, не залежно від його індивідуальних особливостей: «1. Володіння різноманітними засобами впливу на дітей: довірою, справедливістю, витримкою, самовладанням,

спостережливістю, уважністю, почуттям гумору, дотепністю. 2. Врахування вікових і індивідуальних особливостей своїх вихованців, рівня розвитку та рівня сприймання. Індивідуальний підхід до учнів є однією з основних передумов тактовності вчителя. Тактовний педагог повинен знати, наприклад, що учні молодших класів розгублюються і гірше відповідають тоді, коли вчитель мовчить і ніяк не виявляє свого ставлення до їх відповіді, а учні середніх і особливо старших класів, навпаки, нервують, коли їх перебивають, не дають висловити думку до кінця. Важливо також знати, що з різними типами темпераментів потрібен різний тон при веденні розмови (з флегматиком – твердий, з холериком – спокійний, з меланхоліком – м'який). Чим краще педагог буде знати особливості своїх учнів, тим менше буде допускати нетактовностей у взаємовідносинах з ними. 3. Наявність у педагога психологічних знань, основ моралі, етики, уміння бачити моральну суть у вчинках вихованців. 4. Любити дітей, демонструвати свою любов. 5. Вміти орієнтуватися та вирішувати будь які конфліктні ситуації, обирати доцільні способи поведінки в них. 6. Розвивати комунікативні, креативні, організаторські, перцептивні здібності, оптимістичне прогнозування, саморегуляцію тощо. 7. Поважати почуття гідності дитини, бачити в кожній з них творчу особистість, підтримувати прагнення дитини до самовдосконалення; поєднувати розумну вимогливість із глибокою повагою і довірою; природність і простоту спілкування, що не допускає фамільярності, панібратства з учнями; щирість тону, серйозність без натягнутості, сухості і холодності; використання пауз після постановки запитання; уміння висловлювати розпорядження, вказівки і навіть прохання без припрошування чи зарозумілості; іронія та гумор без глузливості; такт при оцінці неправильних відповідей, підбадьорювання та схвалення вдалої діяльності; такт при оцінці недопустимих дій, своєчасна реакція на провину, інтонаційна виразність мови педагога, її емоційно-вольове насичення (без крикливості); при покараннях дотримуватися коректних форм впливу – без докорів,

припинюючих глузувань, образ, довгого моралізування. 8. Тактовність педагога при відповідях на запитання: твердість, впевненість і відвертість педагога; уміння перевести відповіді на запитання у вільний обмін думками, у дискусію; надання точної відповіді в образній формі; виявлення мужності у разі неможливості дати відповідь негайно; у випадку неготовності відповісти на запитання обіцяти дати відповідь на запитання; рішуче відхилення запитання не за темою; уміння своєчасно передбачати характер можливих запитань вихованців і заздалегідь готувати відповіді» [22, с. 68].

Виховання доброзичливості, що є одним із чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя, зумовлюється, згідно досліджень М.М.Сокольнікової [183], комплексом педагогічних умов: планомірною організацією вихователем змістовного досвіду спілкування, що забезпечує кожному вихованцю активну позицію стосовно прояву доброзичливості на основі включення до діяльності морального змісту, що керується мотивами турботи, допомоги, уважності; єдністю формування у вихованців практичних умінь, моральних уявлень та поступового накопичення варіативного досвіду доброзичливих відносин; особистісно розвиваючою позицією педагога у вихованні доброзичливості [183].

Ще одним чинником розвитку чуйності майбутнього учителя, що виявлений нами на етапі констатувального експерименту, виступає прийняття інших.

Ми погоджуємося із Г.О.Романовським [163], який здатність приймати інших людей, поважати різні погляди, переконання, різноманітні поведінкові прояви, співвідносить із феноменом толерантності. Толерантність, як зазначає автор, передбачає настанову на прийняття особистості іншого, на розуміння цієї людини, на відверте спілкування; толерантність ґрунтується на повазі до людини, терплячому ставленню до найрізноманітніших проявів цієї особистості, до її поглядів і навіть помилок та недоліків, що означає ставлення до іншої людини, в якому немає осуду, але є співчуття,

співпереживання, розуміння цінності людської особистості та бажання допомогти [163].

Особливості вияву толерантності опосередковуються знаннями про різноманітність особистісних типів і форм про прояву людської індивідуальності; настановами, цінностями людини, що розкриваються у ставленні до інших людей та соціальних груп [163]. С.Л. Братченко вважає, що умовою розвитку толерантності є виникнення розуміння відмінностей між людьми, їх природної неоднаковості та готовність поважати ці відмінності, а також здатність до відкритого діалогу [33]. Л.І. Рюмшина зазначає, що проблема формування толерантності пов'язана зі становленням особистісних настанов, цінностей, смислів, оскільки, з одного боку, вони складають внутрішній світ людини, її переживання, а з іншого, – відповідають за мотиваційну регуляцію реальної поведінки людини [165].

Формування толерантності як професійно важливої якості особистості майбутнього вчителя відбувається у спеціально організованих педагогічних умовах підготовки: оновлення навчальної інформації теорією педагогіки і психології толерантності; тренінг умінь аналізу, конструювання й презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій засобами техніки вчителя-фасилітатора; створення ситуацій успіху в навчально-виховній діяльності задля запобігання засвоєння студентами негативних педагогічних стереотипів. Критеріями сформованості толерантності майбутніх учителів як професійно важливої якості їхньої особистості виступають фасилітативні настанови: зорієнтованість на особистісну модель взаємодії, конгруентність і відсутність будь-яких форм агресії у сфері педагогічного процесу [201].

Таким чином, становлення виокремлених нами чинників розвитку чуйності зумовлюється такими особливостями особистості майбутнього вчителя: розвиненими духовними та гуманістичні цінностями, моральними настановами, мотивами турботи, безкорисливої допомоги іншому; здатністю до вияву доброти та милосердя; наявністю гуманістичної та розвиненою

педагогічною спрямованістю; здатністю до рефлексії, усвідомлення та розуміння як власних емоцій і почуттів, так й іншої людини, здатністю керувати як власними емоційними станами, так й іншого; умінням виявляти уважність, тактовність, з толерантністю ставитися до оточуючих; децентрацією мислення.

Таким чином, виокремленні нами чинники розвитку чуйності як професійно значущої якості об'єктивно піддаються формуванню.

Психолого-педагогічними умовами формування вище названих чинників є включення майбутнього вчителя у цілеспрямовану діяльність та організація її різних видів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, а також організація самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Також однією із головних умов є організація професійно орієнтованого спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу педагогічного вузу.

Дієвим методом актуалізації як виділених чинників, так і чуйності у цілому, дослідники [171], [203] називають активне соціально-психологічне навчання, оскільки воно має велику кількість форм і засобів, що значно підвищують ефективність процесу навчання, активізують учбово-пізнавальну діяльність: дискусійні методи (групові дискусії, розбір випадків із практики спілкування, аналіз ситуацій морального вибору тощо); ігрові методи (дидактичні і творчі ігри, у тому числі ділові (управлінські) ігри); рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контргра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); навчальні ситуації (ситуація-ілюстрація – конкретний випадок, взірць пропонується для демонстрації; ситуація-вправа – у пропонованій для демонстрації конкретній ситуації потрібно запам'ятати деякі елементи; ситуація-оцінка – пропонована проблема вже розв'язана, але учасники повинні оцінити її; ситуація-проблема – перед учасниками групи ставиться низка питань, які треба проаналізувати і розв'язати) [100]. А також активне

соціально-психологічне навчання виступає ефективним засобом реалізації суб'єкт–суб'єктної моделі взаємодії, яка визначена нами як педагогічний чинник розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Викладені у даному підрозділі теоретичні положення і стали підґрунтям, на базі якого ми будували формувальний експеримент.

3.2. Процесуальні та змістові аспекти програми розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя

Визначені теоретичні положення та виявлені особливості прояву структурних компонентів чуйності як професійно значущої якості майбутніх учителів і психолого-педагогічні чинники її розвитку дозволили побудувати експериментальну програму з формування чуйності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі, яка організована за принципами соціально-психологічного тренінгу.

Експериментальна робота проводилася впродовж II семестру 2013-2014 навчального в Інституті філософської освіти та науки та Інституті української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 64 досліджуваних (по 32 студентів у кожній) – майбутніх учителів-другокурсників. Заняття проводилися в межах роботи психологічного гуртка (в загальній кількості 36 годин: 12 занять по 2,5-3 години кожне).

Завданнями розробленого нами соціально-психологічного «Тренінгу чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя» стали:

- формування у майбутніх учителів цілісної системи знань про чуйність;

- сприяння усвідомленню студентами власних особливостей проявів чуйності;
- формування в учасників експерименту чуйності через актуалізацію гуманістичних цінностей, розвиток емоційного інтелекту, емпатійних здібностей, доброзичливості, толерантності, педагогічного такту.

Проведення тренінгових занять вимагає дотримання специфічних принципів роботи групи, які відрізняють роботу у тренінговій групі від інших методів навчання та психологічного впливу. На першому занятті студенти були ознайомлені з основними правилами поведінки у тренінговій групі, відбулося їх жваве обговорення: правило «Я», довірливого стилю та щирості у спілкуванні, «тут і тепер», «зворотного зв'язку», заборони безпосередніх оцінок людини, партнерського (суб'єкт – суб'єктного) спілкування, «стоп», конфіденційності, спільних пошуків, активності [23], [36], [197].

Оскільки на констатувальному етапі дослідження ми встановили, що педагогічним чинником розвитку чуйності майбутнього вчителя виступає організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії системи стосунків «викладач-студент» на основі співробітництва, партнерства, доброзичливості, чуйного ставлення та підтримки в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, то при проведенні соціально-психологічного тренінгу значущим було дотримання *правила партнерського (суб'єкт – суб'єктного) спілкування*, що забезпечувало рівність психологічних позицій учасників, визнання цінності іншого, прийняття до уваги інтересів співбесідників, а також активність сторін, за якої кожна не тільки відчуває вплив, а й сама такою ж мірою діє на інших; взаємне проникнення партнерів у світ почуттів і переживань, а також взаємну гуманістичну настанову партнерів, прагнення до співучасті, співпереживання, прийняття один одного. Реалізація цього правила створювала в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, щирості,

що дозволяло учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

Специфіка такої форми організації навчання як тренінг полягає також в особливій структурі кожного заняття, які включають такі структурні компоненти:

1. Формування працездатності групи.
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Виконання психогімнастичних вправ.
4. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
5. Домашнє завдання.

У процесі роботи використовувались такі методи та прийоми активного соціально-психологічного навчання [23], [36], [62], [198], [230]: - групові дискусії; - аналіз педагогічних ситуацій; - рольові ігри; - вправи на самопізнання і самооцінювання; - мозковий штурм; - вправи для розминки.

Тренінгова програма включала діагностичну, теоретичну та практичну частини.

На діагностичному етапі в учасників експерименту ми виявляли рівні розвитку чуйності та значущу увагу акцентували на особливостях прояву чинників її формування – гуманістичної спрямованості, емоційного інтелекту, педагогічного такту, емпатії, доброзичливості, прийняття іншого.

Метою теоретичного етапу стало засвоєння майбутніми учителями знань із проблеми чуйності. Упродовж тренінгових занять зі студентами проводились міні-лекції та бесіди з метою психологічної просвіти. Включення у програму тренінгу міні-лекцій зумовлюється необхідністю усвідомлення студентами змісту основних понять із проблеми розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього учителя («чуйність вчителя», «гуманістична спрямованість», «гуманістичні цінності», «доброзичливість», «прийняття іншого», «толерантність», «милосердя», «педагогічний такт», «емпатія» та ін.), формування у них чітких та

адекватних уявлень про зміст і структуру чуйності майбутнього вчителя, що виступає передумовою успішності його професійної діяльності. Тому в нашій тренінговій програмі ми використовували міні-лекції на теми:

1. Поняття про чуйність.
2. Підходи до визначення структурних компонентів чуйності.
3. Особливості розвитку чуйності юнака.
4. Чуйність як професійна значуща якість учителя.
5. Роль гуманістичних цінностей, емоційного інтелекту, педагогічного такту, емпатії, доброзичливості, прийняття інших у формуванні чуйності майбутнього вчителя.

Поєднання теоретичної та практичної частин мало сприяти, за нашим припущенням, позитивним особистісним змінам на різних рівнях: когнітивному, емоційно-оцінному та поведінковому.

Змістовою стороною практичної частини тренінгу стали заняття, спрямовані на удосконалення тих чинників розвитку чуйності, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу, є професійно-значущими для особистості майбутнього педагога, і націлені на формування когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів чуйності.

Таким чином, наші зусилля були зосереджені на таких чинниках розвитку чуйності як гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, педагогічний такт, емпатія, доброзичливість, прийняття іншого.

Тому в програму тренінгу ми включили завдання формування у майбутніх учителів цілісної системи знань про чуйність; сприяння усвідомленню студентами власних особливостей проявів чуйності; розширення системи гуманістичних цінностей, розвитку емоційного інтелекту, педагогічного такту, емпатії, доброзичливості та толерантності.

Слід зазначити, що певні блоки вправ одночасно забезпечували вплив як на структурні компоненти чуйності, так і на чинники її розвитку. Стислий зміст розробленого «Тренінгу чуйності як професійно значущої якості

майбутнього вчителя» міститься у Додатку Е. Загальну структуру тренінгу представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

**Структура «Тренінгу чуйності як професійно значущої якості
майбутнього вчителя»**

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття
Заняття 1 2,5-3 год.	Тема 1. Цілі тренінгу. Формування групи	Знайомство учасників групи між собою. Створення теплої довірливої атмосфери, психологічної захищеності, ознайомлення з метою тренінгу, з основними правилами та принципами роботи у групі
Заняття 2 2,5-3 год.	Тема 2. Я – чуйна людина	Сприяння усвідомленню учасниками тренінгу власних особливостей проявів чуйності. Розвиток навичок самоаналізу та самопізнання, формування систематизованого та адекватного уявлення про себе як чуйну людину
Заняття 3 2,5-3 год.	Тема 3. Гуманістичні цінності	Актуалізація уявлень про гуманістичні цінності вчителя, виявлення гуманістичних цінностей майбутніх учителів
Заняття 4 2,5-3 год.	Тема 4. Емоційний інтелект	Сприяння розвитку здатності усвідомлювати та розуміти як власні емоції та почуття, так й іншої людини, а також здатності керувати як власними емоційними станами, так й іншого.
Заняття 5 2,5-3 год.		
Заняття 6 2,5-3 год.	Тема 5. Педагогічний такт	Розвиток уміння виявляти педагогічний такт, проникати у внутрішній світ учня, вміння швидко реагувати у проблемній ситуації, розвиток педагогічних здібностей
Заняття 7 2,5-3 год.		

Заняття 8 2,5-3 год.	Тема 6. Емпатія	Розвиток уміння проникати у внутрішній стан іншої людини, подумки ставити себе на її місце, «думати за неї», «вживатися» в її психоемоційні стани, співпереживати, співчувати їй.
Заняття 9 2,5-3 год.		
Заняття 10 2,5-3 год.	Тема 7. Доброзичливість	Актуалізація доброзичливого ставлення до інших
Заняття 11 2,5-3 год.	Тема 8. Прийняття інших	Актуалізація уміння прийняти іншу людину, толерантно ставитися до неї, усвідомлення способів, шляхів виявлення толерантності
Заняття 12 2,5-3 год.	Тема 9. Заключне заняття	Підведення підсумків та узагальнення результатів роботи тренінгу, отримання зворотного зв'язку.

Загальна модель розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя представлена на Рис. 3.1.

Зупинимось більш детально на характеристиці кожного із особистісних феноменів, на розвиток, корекцію чи формування яких був спрямований наш тренінг.

Сприяння усвідомленню студентами власних особливостей проявів чуйності здійснювалось засобами комплексу спеціальних вправ на самопізнання, формування у студентів систематизованого, адекватного уявлення про себе як чуйну людину.

Так, наприклад, самопізнанню, усвідомленню професійно необхідної якості чуйності, оцінці власних особливостей прояву чуйності сприяло складання психологічного портрета чуйного педагога. Ця вправа виконувалася у декілька етапів. На першому етапі методом мозкового штур-

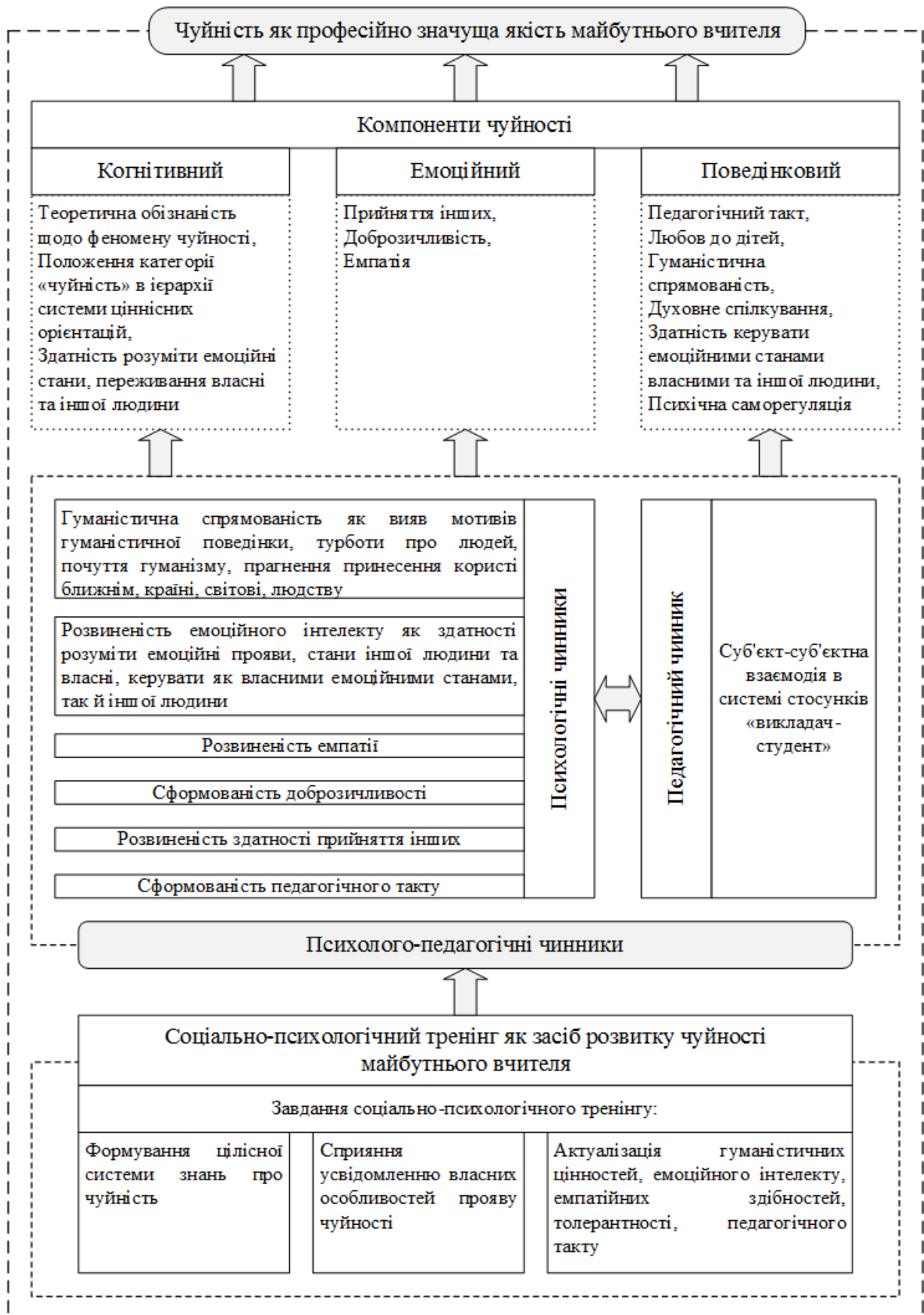


Рис. 3.1. Модель розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя

му складався перелік якостей чуйної людини. На другому етапі таким же способом складався перелік особистісних проявів, що визначають чуйність учителя. На наступному етапі порівнювалися два складені списки, аналізувалися їх відмінності та подібності. Далі учасники оцінювали, якою мірою їм притаманна чуйність. В обговоренні акцентувалася увага на тих індивідуальних особистісних якостях, які слід розвинути майбутньому вчителю. Важливим є те, що дехто з учасників тренінгу зізнавався, що чи не вперше опинився у ситуації, коли потрібно було задуматися над своїми власними якостями, що характеризують чуйність людини, і зробити це неквапливо, маючи в достатку часу.

Особливо зацікавлено сприймалася вправа «Моя чуйність у взаємодії з іншими», яка являє собою модифікований нами варіант арт-терапевтичної техніки «Триптіх» [193], що спрямована на усвідомлення власних проявів чуйності у взаємодії з іншими людьми, віднайдення доцільних дій та вчинків щодо вияву себе як чуйної особистості. Так, учасникам тренінгу пропонувалося намалювати серію із трьох малюнків, кожен із яких відповідав би назві: «Я як чуйна людина згідно власного сприйняття», «Я як чуйна людина згідно бачення інших», «Якою чуйною людиною я хочу бути». Досліджуваними порівнювалися виконані ними малюнки, відзначалися наявні суперечності у їх співвідношенні, намічались конкретні дії, реалізація яких у повсякденній взаємодії з іншими могли б наблизити до бажаного образу чуйної особистості.

Наступний феномен, виділений нами з метою цілеспрямованого розвитку, - це *гуманістичні цінності*, які визначають гуманістичну спрямованість та духовну культуру особистості, що характеризують прояви чуйності майбутнього педагога.

Учасникам тренінгу пропонувалося із метою виявлення їх уявлень про гуманістичні цінності вчителя закінчити речення «Гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути...» [109]. Для підвищення рівня

усвідомлення висловленої інформації застосовувались прийоми активного слухання у формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорив: «Я зрозумів, що ти вважаєш, що гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховував вказані цінності)». Після цього перший підводив підсумок у вигляді речення: «Так (Ні), ти правильно (неправильно) зрозумів, що я (не) вважаю, що гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути...».

Наступна вправа була спрямована на виявлення гуманістичних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: «Для мене гуманістичними цінностями є...».

Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з гуманістичними цінностями вчителя: «Мої цінності співпадають (не співпадають) з гуманістичними цінностями вчителя».

Емоційно-оцінний аспект гуманістичних цінностей реалізувався у формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи гуманістичних цінностей («Я вважаю мої гуманістичні цінності...», «Чому це так?») та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне він чи ні щось виправити.

Були також запропоновані педагогічні ситуації, які ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити гуманістичні цінності майбутніх учителів. Приведемо для прикладу одну з таких [53, с. 83-84].

Ситуація: Школяр, якому в першому класі приліпили ярлик бешкетника, у другому – хулігана, а в третьому – «пропащого», чхнув на уроці. Розлючена вчителька, думаючи, що хлопець зробив це навмисне, виставила його з класу. І тут відбулося несподіване. Підвелася худенька дівчинка, що сиділа поруч із цим хлопцем і яку досі вважали несміливою тихонею.

- Ірино Іванівно, чому ви вигнали Лапіна? Адже ж він уже кілька днів простуджений і чхнув ненавмисне.
- Може, ти мене вчити будеш? – підвищила голос учителька. – Сядь і не втручайся не в своє діло. – Але дівчина не сіла.
- Ірино Іванівно! У нього нежить, і чхнув він ненавмисне. Я можу дати чесне слово.
- А хворий – нехай іде додому, - незадоволено мовила вчителька.
- Він боїться йти. Якщо він піде, ви скажете, що він утік. Адже правда, ви так скажете? – допитувалася дівчинка. – І за що ви Лапіна не любите? Він же змінився, а ви не хочете цього бачити.

На думку молодшої вчительки, яка працювала лише другий рік, це був підрив її авторитету і нечуване зухвальство. Потрібні були круті заходи, і на перерві вона повела дівчинку до директора.

В обговоренні педагогічної ситуації учасники експерименту акцентували увагу на тому, якої шкоди моральному вихованню завдають подібні помилки вихователя, визначали, яка роль прикладу вчителя у вихованні в дітей гуманного ставлення людини та значущість для цього процесу гуманістичних цінностей, чуйності педагога.

Окрема робота у процесі проведення тренінгу проводилась у напрямку формування *емпатії*, що визначає особливості прояву чуйності майбутнього вчителя. Також емпатія є невід’ємною складовою педагогічних здібностей педагога. Так, наприклад, емпатію розглядають як складову комунікативних здібностей [86]. З цього приводу В.А.Крутецький та С.В.Недбаєва зазначають, що «до комунікативних здібностей входить здатність проникати у внутрішній світ учня та «здатність встановлювати вірний стиль взаємостосунків із школярем» [86, с. 13].

Із метою виявлення рівня обізнаності учасників щодо проблеми емпатії, розуміння її актуальності нами була запропонована дискусія «Чи потрібна мені емпатія?» [76]. Майбутнім учителям ставилися запитання: «Чи

потрібно мені вміння співчувати та співпереживати іншим людям? Чому?», на яке вони повинні знайти якомога більше варіантів відповідей. Учасники висловлювали свої ідеї, котрі спадають їм на думку, що безоцінково та без коментарів спочатку записувалися. Після висловлення думок відбувалося активне обговорення проблеми.

Серед вправ, що пропонувалися нами студентам для розвитку емпатії, особливе зацікавлення викликала «Переживи чийсь почуття» [76], яка спрямована на формування здатності вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розуміти почуття та переживання інших людей. Кожному учаснику тренінгу пропонувалося зобразити на аркуші паперу ту людину (дитину), яка викликає у них емпатію (можливо, фізично слабка людина, дитина, яку постійно дразнять, цькують, особа, яка втратила когось із родичів тощо).

Наступним етапом є презентація малюнка, головною умовою якої є те, що студент розповідає про зображену людину від її імені, наче він – це та особистість, яка повинна викликати емпатію. Слід звертати увагу на те, у якому стані перебуває людина, які почуття та емоції вона переживає, що її найбільше хвилює; описати ті ситуації, які викликають у цієї особистості стрес, сильні переживання, відчуття емоційного тиску. Варто зауважити, що у багатьох учасників тренінгу виникали утруднення при виконанні даної вправи, дехто відмічав: «Дуже важко передавати переживання емоцій іншої людини, бо маєш сумнів – чи насправді так вона їх переживає...».

Також із метою розвитку навичок розуміння іншої людини, вміння проникати у її внутрішній світ нами використовувалась вправа «Перевтілення» [199]. Учасникам тренінгу давалось наступне завдання: «Зараз у вас з'явиться можливість «вжитися» в іншу людину, спробувати краще її відчутти та зрозуміти. Ви отримаєте картки з іменами тієї особи, в яку вам необхідно буде перевтілитися. У вас є декілька хвилин на те, щоб уважно поспостерігати один за одним та запам'ятати. Через дві хвилини ви станете іншою людиною, від імені якої вам потрібно буде реагувати на

питання, які я буду вам ставити. Вашим головним завданням є не стільки дати змістовно правильну відповідь, скільки відреагувати на питання таким чином, як це зробила би людина, в яку ви перетілилися (ви можете змінити положення тіла, погляд, міміку, жести, висловити певний словесний коментар)». За реакцією учасника на питання група намагалася визначити, кого він зображує. Під час обговорення вправи учасники ділилися своїми відчуттями від виконання вправи, обговорювали труднощі, які виникали під час перетілення та відгадування інших людей, що відчували ті члени групи, яких «копіювали».

Ще одним важливим феноменом, який визначає чуйність майбутнього вчителя, є *емоційний інтелект*, що, як вже зазначалося, включає здатність до усвідомлення та розуміння як власних емоцій і почуттів, так й іншої людини, а також здатність керувати як власними емоційними станами, так й іншого.

З метою розвитку здатності розуміти та керувати власними емоціями, виявляти семантичне багатство при описові емоційних станів, виявлення значущості їх для особистості нами учасникам тренінгу серед інших була запропонована вправа «Карта емоцій» [99], яка викликала особливу зацікавленість майбутніх учителів.

Студентам пропонувалося зайняти для себе зручне місце у просторі приміщення та скласти «словник» емоцій та почуттів: «Спробуйте описати усю різноманітність емоційних проявів, яку може переживати людина. Згадайте різноманітні ситуації, в яких перебували ви чи близькі або знайомі вам люди. Що ви відчували при цьому? Згадайте емоції та почуття, що переживали ви по відношенню до різних людей. Необхідно записати усі слова, які характеризують відтінки емоційних проявів. Не варто уникати умовно негативних емоцій».

Варто зауважити, що етапі визначення «словника» декому із учасників тренінгу було дуже важко вербалізувати, назвати певним словом ті чи інші переживання, які мали місце у їхньому досвіді. Дехто дивувався, який

широкий спектр емоцій та почуттів вони переживають, однак констатував, що не завжди про це замислюється.

Коли «словник» було складено, учасникам пропонувалося виокремити (підкреслити, обмалювати та ін.) емоцію або почуття, яке характеризує стан в даний момент часу та зобразити його за допомогою ліній, абстрактних форм, кольору на аркуші паперу будь якого формату: «Ми відправляємося у подорож чарівною країною нашого внутрішнього світу, країною емоцій. Емоційний світ кожного із нас надзвичайно різноманітний, багатогранний, його прояви мають особистісний характер, індивідуальні для кожного. Спробуйте за допомогою будь яких образотворчих засобів створити карту своєї країни. Спочатку визначте її кордони.

Намалюйте ландшафт, заповнюючи його різноманітними емоціями та почуттями. Щоб ви могли користуватися цією картою та повернутися до неї через деякий час, необхідно скласти таблицю умовних позначень. Ними можуть бути кольори, особливі символи, які позначають ту чи іншу емоцію.

Уявіть себе у ролі мандрівника. Прокладіть маршрут своєї подорожі. Позначте точки входу та виходу із країни. Складіть розповідь про вашу країну, опишіть її особливості, дайте їй назву. Жанр опису обирайте на власний розсуд. Це може бути розповідь, казка або презентація. Подумайте, хто може потрапити в цю країну, і для чого це потрібно, які місця ви б рекомендували відвідати, а куди б не допустили нікого».

Після цього учасники показували свої малюнки, розповідали про зображені на них карти та зачитували історії, що сприяло усвідомленню власних переживань, їх взаємозв'язку між собою. Важливим завданням на цьому етапі виконання справи стало віднайдення способів, шляхів ефективного прояву та керування власними емоційними проявами.

На розвиток розуміння емоційних проявів іншої людини, уміння спостерігати за іншим була спрямована вправа «Відображення емоційного стану» [113]. Учасникам давалося завдання впродовж трьох хвилин

вдивлялись в обличчя членів групи, намагаючись зрозуміти їх психоемоційний стан. Після цього кожен описував ту людину, яка сиділа навпроти. З метою надання зворотного зв'язку, учасники висловлювали свою думку стосовно того аналізу, який дали попередньо їх одногрупники, зазначали, що було вказано вірно, а що – ні.

У продовження розвитку здатності розуміти інших людей за їх невербальними проявами нами була запропонована вправа «Позиція групи» [176], процедура проведення якої полягала у наступному: один з учасників виходив із аудиторії, а групі пропонувалося виразити до нього своє ставлення (здивування, радість, розчарування, образа тощо). Коли учасник входив в аудиторію, він мав вгадати ставлення, яке невербально до нього виразила група. Вправа повторювалася кілька разів зі зміною того учасника, котрий виходив із аудиторії.

Із метою усвідомлення значущості активного слухання для оптимізації емоційного самопочуття співрозмовника нами була запропонована учасникам тренінгу вправа «Активне слухання» [176]. Студенти розподілялися парами, сідали обличчям один до одного. Один із членів пари отримував роль «слухача», а інший – «оповідача». Завдання «оповідачів» полягало у тому, щоб розповісти про певні події, ситуації, наповнювані тими чи іншими емоційними проявами (сумом, печаллю, радістю, злістю тощо). Завдання ж «слухачів» - слухати, використовуючи навички активного слухання (сидіти прямо навпроти іншої людини, намагатися зберігати відкриту позу, не схрещуючи ні рук, ні ніг, трошечки нахилитися до співрозмовника, підтримувати зоровий контакт, бути розслабленим; використовувати «мінімальні підштовхування» з тим, щоб підтримати свого співрозмовника: доречно кивати головою, у мовлення включати «мм» та «так», час від часу ставити запитання, використовувати вираз обличчя, що відповідає озвучуваній ситуації).

Через десять хвилин «оповідачі» давали «слухачеві» зворотній зв'язок про ефективність чи неефективність такого слухання. Потім відбувався обмін ролями в парах: «слухачі» ставали «оповідачами» і навпаки. Після цього вправа виконувалася впродовж ще десяти хвилин. Із закінченням відведеного часу «оповідач» давав зворотній зв'язок про здатність «слухача» демонструвати навички ефективного слухання, тим самим виявляючи здатність впливати на емоційний стан іншої людини.

У нашому тренінгу з метою формування *доброзичливості* учасникам тренінгової групи були серед інших запропоновані вправи «Компліменти» [171], «Мені подобається в тобі...» [171]. Процедура проведення вправи «Компліменти» полягала в наступному: сидячи в колі, усі беруться за руки. Дивлячись в очі сусіду, необхідно було сказати йому кілька добрих слів, за щось похвалити. Приймаючий киває головою і говорить: «Спасибі, мені дуже приємно!» Потім він дарує комплімент своєму сусіду. І так далі по колу.

Вправа «Мені подобається в тобі...» починається із відповідних слів: «Мені подобається в тобі...». Студент говорить цю фразу всім учасникам. Інші учасники також говорять комплімент всім іншим, намагаючись, щоб ці компліменти були різними. Після виконання вправи відбувалося обговорення того, що почували учасники, що несподіваного вони про себе дізналися, чи сподобалося їм говорити та отримувати компліменти.

На нашу думку, виконання подібних завдань сприяло не тільки отриманню зворотного зв'язку від групи, а й підвищувало самооцінку кожного, розвивало доброзичливість через надану можливість зробити приємне іншій людині.

Окремий блок психогімнастичних вправ, рольових ігор, дискусій у нашій тренінговій програмі був спрямований на розвиток толерантності, *уміння прийняти іншу людину* в індивідуальності її проявів, що характеризує чуйність особистості. Так, у цьому контексті учасникам тренінгу

пропонувалося вправа «Як проявляти толерантність» [212], виконання якої передбачало аналіз та вирішення наступних ситуацій:

Ситуація 1

Дмитро має не типову для хлопця зачіску – занадто довге волосся. Як поводитися тому, кому такий стиль не до вподоби?

Варіанти для обговорення:

- Постійно демонструвати своє негативне ставлення, в різкій формі рекомендувати змінити зачіску.
- Виходити з того, що людина має право на самовираження і може робити будь-що зі своїм власним волоссям.
- Вимагати слідувати загальному стилю одягу та зачіски на заняттях у школі.

Ситуація 2

Оксана часто пропускає заняття без поважних причин. Як ставитись до цього?

Варіанти для обговорення:

- Засуджувати вчинки учениці.
- Вважати, що це – особиста справа Оксани і не втручатися.
- Із розумінням ставитись до проблеми Оксани, поступово заохочувати її до навчання.

Ситуація 3

Вадим постійно виявляє неповагу до інших, грубощі до своїх товаришів. Як бути?

Варіанти для обговорення:

- Прагнути уникати спілкування з Вадимом.
- Відповідати грубощами.
- Проводити з учнем роз'яснювальну роботу.

У процесі обговорення даних ситуацій учасники тренінгу відшукували оптимальний спосіб дій, вчинків учителя, відмічаючи, що

ефективність вирішення аналогічних ситуацій вимагає від педагога уміння приймати свого учня, вихованця таким, який він є у всьому різноманітті його індивідуальних проявів.

Виконання вправи «Дерево толерантності» [212] вимагало від майбутніх учителів усвідомлення способів, шляхів виявлення толерантності, прийняття іншої людини. Кожному із учасників тренінгу пропонувалося намалювати власне дерево толерантності, на кожному із листочків якого написати власні побажання, поради щодо того, що необхідно зробити, щоб оточуюче середовище стало простором толерантності та кожна людина уміла приймати іншу такою, якою вона є. Варто зауважити, що студентами було запропоновано велика кількість варіантів, серед яких такі, як «допомагати один одному», «намагатися зрозуміти один одного», «більше спілкуватися, дізнаватися більше один про одного», «намагатися зрозуміти самого себе», «поважати один одного, намагатися самому стати кращим», «не звертати увагу на зовнішність, звички іншого» тощо.

Ще одним важливим феноменом, який визначає чуйність майбутнього вчителя, є його *педагогічний такт*. На розвиток уміння виявляти педагогічний такт в різних умовах навчально-виховної роботи було спрямовано вирішення майбутніми педагогами наступних педагогічних ситуацій та виконання рольових ігор [125].

Ситуація 1.

Задзвенів дзвоник на урок. Восьмий клас біля кабінету історії очікує вчительку. Кабінет зачинений. А ось і вчителька. Вона підійшла до дверей, вставила ключ, але замок не відкрився. Пригледівшись, вона помітила, що замкова шпарина заповнена папером. Змірявши дітей підозрілим поглядом, вчителька запитала: «Хто до цього додумався?» Діти розгублено переглянулись між собою. «Сподіваєтесь у такий спосіб зірвати заняття?» - накинулася вона на дітей із звинуваченнями. Учні спробували заперечити, але вчителька, не слухаючи, продовжила їх погрожуючи звинувачувати. Вона

майже зірвалася на крик від люті... І в цей момент до кабінету підійшов завгосп: «Вибачте, Олено Іванівно, запізнився до початку уроку. Я вам інший клас відчиню – у цьому пофарбовані парти. Замок я спеціально папером прикрив, щоб ніхто не зайшов та не пофарбувався».

В обговоренні ситуації учасники знаходили відповіді на запитання про те, чому виник конфлікт, чи можна було його уникнути? Які особистісні якості дозволять учителеві правильно орієнтуватися у подібних ситуаціях? Також студентам пропонувалося віднайти власний варіант вирішення ситуації та програти його.

Ситуація 2.

Збуджений, злий Мишко у супроводі старости входить до кабінету класного керівника. Той зайнятий: забиває в стіну гвіздок, щоб повісити картину. Побачивши Мишка, він спокійно звертається до нього: «Мишко, подай мені, будь ласка, молоток!» Мишко подає молоток. «А тепер відійти в бік і подивись, чи не криво висить картина. Ну от, ми з тобою і впорались. А тепер розповідай, що сталося?» Мишко вже без запального роздратування розповів про те, що сталося. Домовились – більше такого не буде. Йдучи, Мишко сказав: «Ви тільки покличте мене, я буду завжди допомагати вам у кабінеті». Після цього Мишко став часто заходити в кабінет фізики до класного керівника.

В обговоренні ситуації студентам пропонувалося визначити, чому класний керівник запропонував Мишку спочатку зайнятися справою, та дати оцінку такому підходу вчителя до вихованця.

Ситуація 3.

Мама Марії прийшла до школи, щоб дізнатися, як навчається та поводить себе її донька. Тільки вона встигла переступити поріг учительської, як почула:

– Ваша донька – дуже велике ледащо!

- А, мама Марії, нарешті... Добре, що прийшли, я вже сама збиралась вас викликати: розмовляє увесь час на заняттях, ладу ніякого немає.

Але тут до учительської зайшла класний керівник Марії. Вона бере жінку під руку та відводить до віддаленого куточка. І вони вже розмовляють про щось пошепки. Класний керівник обов'язково віднайде щось таке, від чого становище Марії не буде видаватися мамі зовсім безнадійним. Вона обов'язково розповість, яка Марія добра, як її люблять усі у класі, як близько до серця вона приймає усі справи класу. І тільки потім мова піде про двійку за останній диктант, про незроблене завдання з історії, про постійні розмови на уроці математики. І через деякий час чується голос мами Марії: «Дякую дуже. Я постараюсь, прослідкую». І йде зі школи вона не роздратована, а стурбована новими завданнями, які доведеться вирішити разом із класним керівником.

В обговоренні даної ситуації учасники тренінгу звертали увагу на те, які почуття переживала мама, зайшовши до учительської кімнати; давали оцінку поведінці учителів; визначали, як необхідно вести бесіду з батьками; відзначали, що взаєморозуміння, яке виникло у бесіді класного керівника і мами, зумовлене наявністю педагогічного такту вчителя.

На розвиток уміння виявляти педагогічний такт була також спрямована рольова гра «Конкурс педагогічних ситуацій» [142]. Студенти розподілялися на дві групи, кожна команда завчасно готувала та на занятті інсценувала педагогічну ситуацію, зупиняючи її показ в кульмінаційному моменті. Інша команда за 3-4 хвилини повинна була віднайти рішення та програти розв'язку ситуації. Рішення власних та запропонованих ситуацій обґрунтовували з позиції педагогічної доцільності.

На нашу думку, виконання подібних завдань сприяло усвідомлення учасниками змісту педагогічного такту, особистісних якостей учителя, що виступають передумовою оволодінням педагогічним тактом; розвитку

уміння виявляти педагогічний такт в різних умовах навчально-виховної роботи.

Слід зазначити, що кожного заняття у якості домашніх завдань студентам пропонувалися вправи, що були продовженням роботи, яка розпочалась на занятті, у реальних ситуаціях. Основною метою домашніх завдань було перенесення досвіду, отриманого у процесі роботи групи на інші сфери життєдіяльності.

На заключному занятті відбулося підведення підсумків тренінгу. Студенти висловлювалися щодо власної участі у тренінгу, як реалізувалися їх цілі, що вони зрозуміли у процесі роботи тренінгової групи, чого навчилися. Із цією метою були використані вправи «Збираємо валізу» [220], «Лист з минулого» [220], «Подарунки» [220] та ін., а також студенти написали самозвіти щодо своєї участі у тренінгу та отриманого досвіду.

Наступним етапом у нашому експериментальному дослідженні було здійснення повторної діагностики досліджуваних експериментальної та контрольної груп з метою виявлення ефективності формувального впливу. Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку чуйності майбутнього вчителя представлені у наступному підрозділі.

3.3. Кількісні і якісні результати формувального експерименту з розвитку чуйності майбутнього вчителя

Впровадження експериментальної програми дало можливість прослідкувати кількісні і якісні зміни, які мали місце у процесі розвитку чуйності майбутніх учителів. Аналіз результатів експерименту дозволяє перевірити припущення щодо позитивного впливу застосованої системи вправ і засобів, спрямованих на підвищення як загального рівня чуйності, так і рівнів таких визначальних чинників її розвитку як гуманістична

спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт.

Виходячи із завдань дисертаційного дослідження, опрацювання експериментального матеріалу здійснювалась відповідно у напрямку вивчення здатності до усвідомлення та розуміння емоційних станів як іншої людини, так і власних; доброзичливості, емпатійності, прийняття іншої людини; педагогічного такту, здатності до керування емоційними станами іншого та власними, любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції; а також загального рівня чуйності.

По завершенні програми розвитку чуйності майбутніх учителів визначення рівня чуйності майбутніх фахівців показало значні зміни даного психологічного феномена (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

Зміни показників рівня чуйності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Рівень чуйності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	3	9,4	7	21,9	4	12,5	4	12,5	3	9,4	1	3,1
Середній	22	68,8	24	75,0	2	6,2	23	71,9	24	75,0	1	3,1
Низький	7	21,8	1	3,1	6	18,7	5	15,6	5	15,6	0	0

Як бачимо, серед досліджуваних експериментальної групи після формувального впливу 21,9% студентів характеризуються високим рівнем чуйності, тоді як на початку експерименту ця група складала 9,4%; 75,0% - середнім рівнем (проти 68,8%), та 3,1% - низьким рівнем (у порівнянні з 21,8%).

Таким чином, по закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що виявляє середній рівень чуйності (на 6,2%), однак це пояснюється тим, що значно меншою стала група досліджуваних із низьким рівнем чуйності (на 18,7%). Значущим також є те, що збільшилася кількість студентів із високим рівнем чуйності – на 12,5%.

Майбутні учителі контрольної групи значущих змін у показниках рівнів чуйності не показали (3,1%; 3,1%; 0%).

Також для констатації значущості змін, які відбулись в експериментальній та контрольній групах, ми скористались порівнянням вибірок за допомогою критерію Т-Вілкоксона.

Відмінності у показниках загальних рівнів чуйності майбутніх учителів експериментальної групи до і після експерименту є статистично значущими ($t=0,00$) на високому рівні статистичної значущості $p=0,001$, і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=142,00$ при $p=0,1$).

Звернемося до аналізу змін у показниках рівнів гуманістичної спрямованості, емоційного інтелекту, емпатії, доброзичливості, прийняття інших, педагогічного такту, що є визначальними для розвитку чуйності майбутнього вчителя.

У результаті роботи, спрямованої на актуалізацію гуманістичної спрямованості як вияву мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутності егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім, значно підвищився рівень зазначеного професійно значущого показника чуйності (див. табл. 3.2.).

При повторному зрізі кількість майбутніх учителів експериментальної групи із високим рівнем гуманістичної спрямованості збільшилася з 12,5% до 18,8%. Кількість досліджуваних цієї групи із середнім рівнем гуманістичної спрямованості збільшилася з 28,1% до 56,2%. Це зумовлено тим, що 34,4% студентів підвищили свій низький рівень до середнього.

Таблиця 3.2

**Показники рівня гуманістичної спрямованості
у ході формувального експерименту**

Рівень гуманістичної спрямованості	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%
Високий	4	12,5	6	18,8	2	6,3	5	15,6	5	15,6	-	-
Середній	9	28,1	18	56,2	9	28,1	8	25,0	11	34,4	3	9,4
Низький	19	59,4	8	25,0	11	34,4	19	59,4	16	50,0	3	9,4

Із наведених у табл. 3.2. показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значущих змін не відбулося.

Відмінності в експериментальній групі у показниках рівнів гуманістичної спрямованості до і після експерименту виявилися статистично значущими ($t=35,00$) на високому рівні статистичної значущості $p=0,001$ і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=117,00$ при $p=0,1$).

Таким чином, запропонована програма розвитку чуйності позитивно вплинула на рівень гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя.

У результаті роботи, спрямованої на актуалізацію здатності розуміти власні емоції, переживання та емоційні прояви іншої людини, значно підвищився рівень зазначеного професійно значущого показника чуйності (див. табл. 3.3.).

При повторному зрізі кількість майбутніх учителів із високим рівнем розуміння емоцій збільшився з 12,5% до 25,0%. Кількість досліджуваних групи із середнім рівнем розуміння емоцій збільшилася з 56,3% до 65,6%. Це

зумовлено тим, що 21,8% студентів підвищили свій низький рівень до середнього.

Таблиця 3.3

Показники рівня розуміння емоцій у ході формувального експерименту

Рівень розуміння емоцій	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	4	12,5	8	25,0	4	12,5	5	15,6	5	15,6	-	-
Середній	18	56,3	21	65,6	3	9,3	20	62,6	21	65,6	1	3,0
Низький	10	31,2	3	9,4	7	21,8	7	21,8	6	18,8	1	3,0

Із наведених у табл. 3.3. показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значущих змін не відбулося.

Відмінності у показниках рівнів розуміння емоцій майбутніх учителів експериментальної групи до і після формувального впливу є статистично значущими $t=0,00$ на рівні високої статистичної значущості $p=0,01$, тоді, як у контрольній групі відмінності у рівнях зрозуміння емоцій студентів-майбутніх учителів до і після експерименту не є статистично значущими ($t=128,00$ при $p=0,1$).

Таким чином, запропонована програма розвитку чуйності позитивно вплинула на рівень розуміння емоційних станів, переживань як своїх власних, так і іншої людини.

Як показують результати дослідження (див. табл. 3.4.), у процесі формувального експерименту відбулися також зміни у рівнях здатності керування емоціями студентів.

По закінченні формувального впливу на 18,8% зменшилася група досліджуваних експериментальної групи із низьким рівнем керування

емоціями, а також за рахунок зменшення групи із середнім рівнем керування емоціями на 3,1%, значно збільшилася кількість студентів із високим рівнем керування емоціями (на 29,8%).

Таблиця 3.4

**Показники рівня здатності керувати емоціями
у процесі формувального експерименту**

Рівень здатності керування емоціями	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%	К- сть	%
Високий	6	18,8	13	40,6	7	29,8	5	15,6	5	15,6	-	-
Середній	18	56,2	17	53,1	1	3,1	20	62,6	22	68,8	2	6,3
Низький	8	25,0	2	6,3	6	18,8	7	29,8	5	15,6	2	6,3

У контрольній же групі кількісна представленість високого рівня керування емоціями залишається незмінною, тоді як студентів із середнім рівнем керування емоціями стає 6,3% більше за рахунок зменшення представленості низького рівня на відповідну кількість відсотків.

Відмінності у показниках рівнів здатності керування емоціями майбутніх учителів експериментальної групи до і після формувального впливу є статистично значущими $t=15,5$ на рівні високої статистичної значущості $p=0,01$, тоді, як у контрольній групі відмінності у рівнях здатності керувати емоціями студентів-майбутніх учителів до і після експерименту статистично значущих розбіжностей не виявлено ($t=142,00$ при $p=0,1$).

Отже, запропоновані нами вправи на підвищення рівня здатності керування емоціями виявились ефективними, що демонструють експериментальні дані.

Констатувальний експеримент виявив у переважній більшості досліджуваних середній та низький рівні емпатії, а тому ми у формувальному

експерименті приділяли велику увагу підвищенню рівня цього професійно значущого показника чуйності майбутнього педагога.

Дані, отримані у другому зрізі, демонструють результативність проведеної роботи (див. табл. 3.5.).

Таблиця 3.5

Показники рівня емпатії у ході формувального експерименту

Рівень емпатії	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	2	6,2	10	31,2	8	25,0	6	18,8	5	15,6	1	3,2
Середній	24	75,0	20	62,5	5	12,5	21	65,6	22	68,8	1	3,2
Низький	6	18,8	2	6,3	4	12,5	5	15,6	5	15,6	-	-

Так, значно зросла кількість досліджуваних експериментальної групи, які виявляють високий рівень емпатії (на 25,0%) та зменшилася кількість студентів із середнім та низьким рівнями емпатії (на 12,5% кожний) (див. табл. 3.2.). У контрольній групі, навпаки, на 3,2% зменшилася група із високим рівнем емпатії та на 3,2% збільшилася група із середнім рівнем емпатії, низький рівень емпатії у контрольній групі залишився без змін.

Відмінності в експериментальній групі у показниках рівнів емпатії до і після експерименту виявилися статистично значущими ($t=53,00$) на високому рівні статистичної значущості $p=0,001$ і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=154,00$ при $p=0,1$).

Отже, запропоновані нами вправи на підвищення рівня емпатії виявились ефективними, що демонструють експериментальні дані.

Одним із важливих напрямків експерименту було формування здатності до прийняття інших, що є значущою для особистості вчителя, оскільки дозволяє прийняти вихованця у всьому різноманітті його особистісних проявів з тим, щоб віднайти оптимальні шляхи взаємодії з ним. Тому дуже важливим є помітне зростання здатності до прийняття інших в експериментальній групі (див. табл. 3.6.).

Таблиця 3.6

Показники рівня прийняття інших у ході формувального експерименту

Рівень прийняття інших	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	3	9,4	9	28,1	6	18,8	3	9,4	3	9,4	-	-
Середній з тенденцією до високого	17	53,1	20	62,5	3	9,4	21	65,6	19	59,4	2	6,3
Середній з тенденцією до низького	12	37,5	3	9,4	4	12,5	8	25,0	10	31,2	2	6,3
Низький	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Порівнюючи дані експериментальної і контрольної груп, можна стверджувати, що вони значною мірою відрізняються у ході формувального експерименту. Так, на початку експерименту значна частина досліджуваних експериментальної групи (37,5%) характеризувалися середнім рівнем з тенденцією до низького прийняття інших. По завершенні тренінгової програми досліджуваних представників даної групи стало на 12,5% менше.

Натомість, значно збільшилися групи майбутніх учителів із середнім рівнем із тенденцією до високого (на 9,4%) та високим рівнем (на 18,8%) прийняття інших.

У контрольній же групі не відбулося значущих змін, що демонструють показники, зафіксовані у табл. 3.6.

Відмінності у показниках рівнів прийняття інших майбутніх учителів експериментальної групи до і після формувального впливу є статистично значущими $t=13,2$ на рівні високої статистичної значущості $p=0,01$, тоді, як у контрольній групі відмінності у рівнях прийняття інших студентів-майбутніх учителів до і після експерименту статистично значущих розбіжностей не виявлено ($t=113,00$ при $p=0,1$).

Виявлені значущі зміни у показниках рівня прийняття інших в експериментальній групі свідчать про ефективність вправ, спрямованих на формування толерантного ставлення до інших та їх прийняття.

Як показують результати дослідження (див. табл. 3.7.), у процесі формувального експерименту відбулися також зміни у рівнях доброзичливості студентів.

Таблиця 3.7

Показники рівня доброзичливості у процесі формувального експерименту

Рівень доброзичливості	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	7	21,9	12	37,5	5	15,6	8	25,0	7	29,9	1	3,1
Середній	19	59,4	18	56,3	1	3,1	21	65,6	22	68,8	1	3,1
Низький	6	18,8	2	6,2	4	12,6	3	9,4	3	9,4	-	-

По закінченні формувального впливу на 12,6% зменшилася група досліджуваних експериментальної групи із низьким рівнем доброзичливості, а також за рахунок зменшення групи із середнім рівнем доброзичливості на 3,1%, значно збільшилася кількість студентів із високим рівнем доброзичливості (на 15,6%).

У контрольній же групі кількісна представленість низького рівня доброзичливості залишається незмінною, тоді як студентів із середнім рівнем доброзичливості стає 3,1% більше за рахунок зменшення представленості високого рівня на відповідну кількість відсотків.

Відмінності у показниках рівнів доброзичливості майбутніх учителів експериментальної групи до і після формувального впливу є статистично значущими $t=31,0$ на рівні високої статистичної значущості $p=0,01$, тоді, як у контрольній групі відмінності у рівнях доброзичливості майбутніх учителів до і після експерименту статистично значущих розбіжностей не виявлено ($t=135,00$ при $p=0,1$).

Отже, запропоновані нами вправи на підвищення рівня доброзичливості виявились ефективними, що демонструють експериментальні дані.

У формувальному експерименті ми приділили значну увагу підвищенню рівня педагогічного такту студентів. По закінченні експериментальної роботи нами був виміряний рівень його розвитку.

Результати виявили достатньо велике зростання показників рівня педагогічного такту досліджуваних експериментальної групи (див. табл. 3.8).

По закінченні формувального впливу ми не виявили досліджуваних експериментальної групи із низьким рівнем розвитку педагогічного такту, тоді як на початку проведення експерименту таких було 25,0%. Натомість, значно збільшилися групи студентів із середнім (на 25,0%) та високим (на 50,0%) рівнями розвитку педагогічного такту.

У контрольній групі кількість майбутніх учителів із низьким рівнем розвитку педагогічного такту зменшується не значно (на 6,3%), та не досить суттєво зростають представленості середнього та високого рівнів розвитку педагогічного такту (на 3,1% кожний).

Таблиця 3.8

**Показники рівня педагогічного такту
у ході формувального експерименту**

Рівень педагогічного такту	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	6	18,8	22	68,8	16	50,0	5	15,6	6	18,8	1	3,1
Середній	18	56,2	10	31,2	8	25,0	19	59,4	20	62,4	1	3,1
Низький	8	25,0	-	-	8	25,0	8	25,0	6	18,8	2	6,3

Відмінності у показниках рівнів педагогічного такту майбутніх учителів експериментальної групи до і після експерименту є статистично значущими ($t=0,00$) на високому рівні статистичної значущості $p=0,001$, і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=149,00$ при $p=0,1$).

Таким чином, порівняльний аналіз показників загального рівня чуйності майбутніх вчителів, рівнів таких визначальних чинників її розвитку як гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт виявив інтенсивну динаміку змін у результатах до і після формувального впливу. Зміни у показниках відбулися на всіх рівнях. І хоча в експериментальній групі студентів із низьким рівнем чуйності залишилось 3,1% досліджуваних,

отримані результати стали підтвердженням того, що розвиток чуйності майбутнього учителя можливий за умови цілеспрямованого впливу.

По закінченню тренінгової програми учасникам було запропоновано написати у довільній формі самозвіти щодо своєї участі у «Тренінгові розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя».

У самозвітах студенти відзначили зміни у власній поведінці та свідомості, які є свідченням підвищення рівня чуйності:

«Завдяки тренінгу я навчилася більше приймати людей такими, як вони є. Тренінг допоміг мені краще розуміти інших людей... Але більше мене радує те, що я навчилася розбиратися у собі, у своїх почуттях, емоціях, виявляти їх у конструктивний спосіб, не зашкоджуючи собі та іншим...» (Н.В.).

«У результаті роботи я зумів краще та глибше зрозуміти, як сприймають мене інші люди, і що їхнє сприйняття мене відрізняється від мого власного розуміння себе, і навпаки. Я зрозумів, наскільки важливо виявляти чуйність, не соромитися цього робити по відношенню до інших людей, бо це їм потрібно, та й самому приємно...

Деякі питання я відкрив для себе вперше, наприклад, ті, що стосуються педагогічної діяльності. Так, я зумів вияснити своє позитивне ставлення до професії вчителя і визначив собі, як саме я повинен рухатися у цьому напрямі» (Т.К.).

«Я усвідомила, наскільки важливим для розвитку особистості вихованця є вияв чуйності вчителем... Тренінг допоміг мені зрозуміти, наскільки я є чуйною людиною, наскільки здатна дарувати людям своє тепло, любов, турботу, але не забувати про серединний шлях!» (П.К.).

Самозвіти учасників тренінгової групи ще раз підкреслюють ефективність проведеної роботи, метою якої був розвиток чуйності майбутнього вчителя.

Висновки до третього розділу

1. Теоретичним підґрунтям формувального експерименту з розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя стали положення провідних вчених про можливості впливу на дану морально-психологічну якість, активізацію її розвитку, про особливості становлення окремих чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя (гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, педагогічний такт, доброзичливість, прийняття інших), про групове соціально-психологічне навчання як ефективний засіб реалізації суб'єкт-суб'єктного спілкування та розвитку чуйності особистості.

2. Актуалізація визначених чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя ґрунтується на таких особливостях особистості майбутнього фахівця: розвинених духовних та гуманістичних цінностях, моральних настановах, наявності мотивів турботи, безкорисливої допомоги іншому; здатності до вияву доброти та милосердя; наявності гуманістичної та розвиненій педагогічній спрямованості; здатності до рефлексії, усвідомленні та розумінні як власних емоцій і почуттів, так й іншої людини, здатності керувати як власними емоційними станами, так й іншого; умінні виявляти уважність, тактовність, з толерантністю ставитися до оточуючих; децентрації мислення. Формування зазначених чинників відбувається із включенням майбутнього вчителя у цілеспрямовану діяльність та організацією її різних видів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, а також з організацією самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Однією із головних умов є організація професійно орієнтованого спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу педагогічного вузу.

3. Теоретична модель розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя передбачає актуалізацію гуманістичної спрямованості, емоційного інтелекту, емпатії, доброзичливості, прийняття

інших, педагогічного такту, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач-студент» як психолого-педагогічних чинників, які визначають формування когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності. Розроблений на її основі соціально-психологічний тренінг є ефективним засобом розвитку чуйності майбутнього вчителя.

«Тренінг чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя» має проводитися за напрямками роботи, які повинні бути спрямовані на формування у майбутніх учителів цілісної системи знань про чуйність; сприяння усвідомленню власних особливостей проявів чуйності; актуалізацію гуманістичних цінностей, розвиток емоційного інтелекту, емпатійних здібностей, доброзичливості, толерантності, педагогічного такту.

4. Результатом впровадження тренінгової програми стало підвищення рівнів таких визначальних чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя як гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, що, у кінцевому рахунку, призвело до підвищення загального рівня чуйності та підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток чуйності як професійно значущої якості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Матяш І.М. Розвиток чуйності майбутнього вчителя методами активного соціально-психологічного навчання / І.М.Матяш // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Вид-во «Аксіома», 2013. – 860 с. – Вип. 26. – С. 414-427.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, яке проявилось у виявленні особливостей прояву структурних компонентів чуйності майбутнього вчителя, рівнів розвитку та динаміки чуйності майбутнього вчителя впродовж навчання у ВНЗ, чинників розвитку чуйності, в обґрунтуванні, розробці, апробації та доведенні ефективності програми розвитку чуйності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі.

1. На сучасному етапі переходу українського суспільства до ринкових відносин, в умовах домінування матеріальних цінностей над духовними все більшої значущості набуває проблема морального розвитку підростаючого покоління, у вихованні та навчанні якого одну з провідних ролей відіграє вчитель. Тому вчитель як носій загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури, приклад для наслідування для своїх вихованців, має володіти такими особистісними якостями як тактовність, толерантність, доброта, доброзичливість, дружелюбність, чесність, щирість, відкритість, любов до дітей, емпатійність, розуміння й сприймання інших, довіра, душевність, турботливість, милосердність, готовність прийти на допомогу іншому, синонімічною та базовою щодо більшості яких є чуйність.

Чуйність як морально – психологічну якість особистості характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил

поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них).

Як професійно значуща якість вчителя чуйність виступає морально-психологічною категорією, що характеризує розвиток моральної свідомості педагога та визначається моральною вихованістю, гуманістичною спрямованістю особистісних якостей, високою культурою спілкування та духовною культурою, розвиненою емпатійністю, альтруїстичною позицією особистості вчителя та його педагогічним тактом, що забезпечує успішність виконання фахівцем професійних обов'язків.

2. Оцінкою сформованості чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають такі показники: теоретична обізнаність із феноменом чуйності; особливості системи ціннісних орієнтацій, визначення місця в ній морально-психологічної категорії чуйність; уявлення про себе як чуйну людину; здатність до усвідомлення та розуміння емоційних станів як іншої людини, так і власних – *когнітивний компонент*; доброзичливість, емпатійність, прийняття іншої людини – *емоційний компонент*; педагогічний такт, здатність до керування емоційними станами іншого та власними, любов до дітей, духовне спілкування, гуманістична спрямованість, психічна саморегуляція – *поведінковий компонент*. Залежно від особливостей сформованості показників структурних компонентів виділяються високий, середній та низький рівні розвитку чуйності майбутнього вчителя.

Для майбутніх учителів характерним є переважання на всіх етапах професійної підготовки у вищому навчальному закладі *середнього та низького рівнів розвитку чуйності*. Останній проявляється майже у четвертій частини студентів усіх курсів і характеризується недостатньою теоретичною обізнаністю щодо феномену чуйності; уявленням про себе як не досить чуйну людину; нехтуванням значущістю чуйності для встановлення гармонійних стосунків із близькими оточуючими, друзями, рідними, у процесі виконання професійних обов'язків, підтримання психічного

благополуччя; не розвинутою здатністю розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та низьким рівнем усвідомлення власних емоцій, невмінням їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозумінням причин їх виникнення та розвиненим умінням їх вербалізувати; низькими рівнями управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування.

3. Визначальними психолого-педагогічними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя виступають: гуманістична спрямованість як вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутність егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; емоційний інтелект як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини, а також емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, суб'єкт-суб'єктна взаємодія системи стосунків «викладач-студент».

4. Теоретичним підґрунтям формульованого експерименту з розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя є положення провідних вчених про комплексний підхід до чуйності, який передбачає розгляд цього феномену як цілісної структури, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, формування яких відбувається взаємообумовлено; про можливість впливу на дану морально-психологічну якість, активізацію її розвитку, про особливості становлення визначених чинників розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя, про групове соціально-психологічне навчання як ефективний засіб реалізації суб'єкт-суб'єктного спілкування та розвитку чуйності особистості.

Теоретична модель розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя передбачає актуалізацію гуманістичної спрямованості, емоційного інтелекту, емпатії, доброзичливості, прийняття інших, педагогічного такту, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач-

студент» як психолого-педагогічних чинників, які визначають формування когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності. Розроблений на її основі соціально-психологічний «Тренінг чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя» є ефективним засобом розвитку досліджуваного феномена.

Результатом впровадження авторської тренінгової програми з розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя стали кількісні і якісні зміни в показниках чинників розвитку чуйності, структурних компонентів та загального рівня чуйності, що виявилось у підвищенні здатності розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій, усвідомленні власних емоцій, вмінні їх розпізнавати та ідентифікувати, розумінні причин їх виникнення та уміннях їх вербалізувати; чутливості до проблем оточуючих, великодушності, схильності вибачати, емоційній чутливості; доброзичливості, прийнятті інших; підвищенні рівнів управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку чуйності майбутнього вчителя. Подальшого вивчення потребують питання щодо гендерних відмінностей чуйності майбутніх учителів, зв'язок чуйності з іншими особистісними характеристиками педагога, виявлення специфіки їх прояву щодо учнів різного віку та дітей із особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О.В. Педагогические условия формирования гуманности у дошкольников в игровой деятельности : Дис. ... к. пед. н. : 13.00.01 : Общая педагогика / Ольга Викторовна Авраменко. – Емец, 1997. – 131 с.
2. Александрова О.Ф. Формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя : автореф. дис. канд. пед. наук / Олена Федорівна Александрова. – Миколаїв, 2010. – 20 с.
3. Александрова О.Ф. Гуманістичні цінності як складові фахової підготовки вчителів / О.Ф. Александрова // Матер. міжнар. інтернет-конф. „Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу”, 21–22 трав. 2008 р. — Бердянськ : БДПУ, 2008. — № 3. — Ч. 1. — С. 129—134.
4. Александрова О.Ф. Толерантність як особистісна складова майбутнього вчителя у контексті гуманістичних цінностей / О.Ф. Александрова // Матер. міжнар. наук.-теор. конф. „Толерантність як соціогуманітарна проблема”, 11–12 жовт. 2007 р. — Житомир: ЖДУ, 2007. — Вип. 34. — С. 119—123.
5. Аметова Э.Р. Педагогический такт как компонент педагогической культуры преподавателя / Проблемы современной педагогической освіти. – Вип. 19, Ч. 1. / Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_1/index.htm
6. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 288 с.
7. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. - С. 78—86.
8. Ансимова Н.П. Особенности эмпатии у старшеклассников / Н.П.Ансимова, О.В.Тютяева // Ярославский педагогический

- вестник. Научно-методический журнал. – 2002. – Вып. №2(31). – С. 83-90.
9. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11–14.
 10. Ахрямкина Т.А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ахрямкина Тамара Александровна. – Самара, 2003. – 161 с.
 11. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
 12. Бабанський Ю.К. Педагогічна наука та творчість учителя. / Ю.К.Бабанський. – К.: Дніпро, 1998. – 96 с.
 13. Багмет І.М. Альтруїстично-егоїстичні цінності молоді в сучасній Україні / І.М.Багмет // Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МФ На УКМА, 2001. – Т.12: Політичні науки. – С. 72-74.
 14. Багмет І.М. Вікові прояви альтруїзму-егоїзму та їх диференціація / І.М.Багмет // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Т. 6. – 2001. – Вип. 2. – С.16-20.
 15. Багмет І.М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / І.М.Багмет. – Одеса, 2004. — 18 с.
 16. Багмет І.М. Теоретичні основи дослідження альтруїстичної особистості / І. М. Багмет // Пед. пробл. техн. і гуманіт. освіти. - Миколаїв, 2000. - Вип. 1. - С. 103-110.
 17. Бенедицька Т. В. Гуманістична спрямованість особистості як основа ціннісного єднання поколінь [Текст] / Т. В. Бенедицька, І. В.

- Горшунова // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньо-методичний журнал. - 2014. - N 1. - С. 76-79.
18. Бех І.Д. Нравственность личности: стратегия становления. / И.Д.Бех. – Ровно: РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
 19. Бех І.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии Украины. — К., 1992. — 320 с.
 20. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Бех І.Д.; [наук. видання]. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
 21. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. 1999. № 12. С. 13–16.
 22. Бесєдіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота в навчальних закладах / Л.М. Бесєдіна, О.І. Сторубльов. – К. : Логос, 2009. – 203 с.
 23. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
 24. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тамара Миколаївна Білоус. – К., 2004. – 227 с.
 25. Бойван О. С Педагогічна система формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I–II рівнів акредитації / Г. Д. Панченко, О. С. Бойван // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2011. – С. 147–152.
 26. Бойван О. С. Механізми виховання любові у студентів навчальних закладів I–II рівнів акредитації / Г. Д. Панченко, О. С. Бойван //

- Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Вип. 490. – С. 111–122.
27. Бойван О. С. Технологія формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I–II рівнів акредитації / Г. Д. Панченко, О. С. Бойван // Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 544. – С. 110–122.
 28. Бойван О.С. Формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О.С.Бойван. – К., 2012. – 19 с.
 29. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю. Большаков. – СПб, 1994. – 316 с.
 30. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17. ;
 31. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дис. ...канд. пед. наук . / С.Б.Борисенко. - Л., 1988. – 18 с.
 32. Борисова А.А. Проницательность как проблема психологии общения / А.А.Борисова // Вопросы психологии. – 1989. - № 4. – С. 117-122.
 33. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования // С.Л. Братченко– М.: Смысл, 1999. – 137 с.
 34. Былкина, Н.Д. Развитие когнитивных схем эмоций в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования: сб. науч. тр. ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. -М. : ИП РАН , 2004. - 176 с. - С. 77-87.

35. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : Дис...к.психол.н.: 19.00.07. / Т.В.Василюшина. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2000. – 235 с.
36. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. / И.В.Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 2003. – 224 с.
37. Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия / В.С.Вербовская // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. – Вып. №4. – 2013. // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-otzyvchivost-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya>
38. Вержиковська О.М. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О.М.Вержиковська // Шлях освіти. – 2000. - №3. – С.7-13.
39. Вершловский С.Г. Учитель о себе и о профессии. / С.Г.Вершловский. – Л.: Луч, 1998. – 184 с.
40. Вінник Н.Д. Методика «Духовна культура особистості педагога» / Н.Д.Вінник // Практична психологія та соціальна робота. - №12. – 2012. – С. 36-41.
41. Волченко Л.Б. Гуманність, делікатність, ввічливість і етикет. / Л.Б.Волченко. – М.: Прогресс, 1992. – 252 с.
42. Вчимося бути толерантними : Тренінговий курс для молоді / [упоряд. О. Собченко, А. Донець, В. Дьомкіна]. – Донецьк : Донецький молодіжний дебатний центр, 2008. – 48 с.
43. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (исторический обзор и современное состояние проблемы) // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С. 147-158.

44. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Гаврилова. – М., 1977. – 149 с.
45. Гали Г.Ф. Педагогические стратегии и условия деятельности педагогов с одаренными учащимися за рубежом : Дис. к.пед.н.: 13.00.01. – Казань, 2011. – 183 с.
46. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н.Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
47. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах учителя // Вопросы психологии. - №1. – 1975. – С. 100-111.
48. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
49. Грейліх О.О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: Дис....к. психол. н: 19.00.07. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. – 162 с.
50. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
51. Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гудима Олександр Васильович. — К., 2007. — 237 с.
52. Дагаева Е.А. 5 тренинговых программ «под ключ» : практическое руководство для тренера / Е.А.Дагаева. – Ростов н/Д : Феинкс, 2012. – 332 с.
53. Даниленко М.В. Педагогічні задачі. / М.В.Даниленко, Л.І.Даниленко. – К.: Вища школа, 1991. – 197 с.

54. Даудова Д.М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Даудова Динара Магомедовна. – Махачкала, 2005. – 155 с.
55. Десев Л.Н. Некоторые социально-психические особенности школьников юношеского возраста / Любен Н. Десев // Вопросы психологии. – 1973. - №... – С. 99-104.
56. Джонсон Д. Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного спілкування / Д.Джонсон; переклад В.Хомика. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – С. 74-94.
57. Дикий Э.Л. Милосердие: проблема психологии? (по материалам работы в поезде «Милосердие»). / Э.Л.Дикий, И.А.Зимняя // Психологический журнал. – Т. 2. - №2. – 1991. – С. 114-119.
58. Долинська Л.В. Усвідомлення студентами педвузу завдань та вимог майбутньої діяльності / Л.В.Долинська, С.В.Яремчук // Психологія: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Вип. 1. – С. 3-7.
59. Долинська Л.В. Формування стильових особливостей педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Навчально-методичний посібник. / Л.В.Долинська, Ю.В.Уварова. – К.: Аверс, 2005. – 48 с.
60. Дубровина И. В. Учитель—экспериментатор: школьная практика и научное исследование / И.В.Дубровина, И.Ю.Кулагина // Вопросы психологии. — 1991. —№5. — С. 184— 187.
61. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. / С.Б.Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
62. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение. / Ю.И.Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
63. Журавльова Л. П. Психологія емпатії / Л. П. Журавльова. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.

64. Журавльова Л.П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.П.Журавльова. – К., 2008. – 42 с.
65. Заброцький М.М. Комунікативна компетентність учителя як вияв його педагогічної позиції / М.М.Заброцький // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах. – Т. 2. – 508 с. – С. 85-89.
66. Зарицька В.В. Гуманізація навчально- виховного процесу – вимога часу. / В.В.Зарицька // Актуальні проблеми методики викладання мови. – 2010. – С. 3-4.
67. Зінченко А. В. Психолого-педагогічні засади формування комунікативної толерантності студентів педагогічних університетів / А. В. Зінченко // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічна. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – Вип. 189. – Ч. I. – С. 130–137.
68. Зінченко А. В. Сутність, функції й цілі толерантного педагогічного спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу педагогічних університетів / А. В. Зінченко // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічна. – Черкаси : Вид від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – Вип. 181. – Ч. III. – С. 141–144.
69. Зінченко А. В. Сутність, функції та структура комунікативної толерантності студента - майбутнього педагога / А. В Зінченко // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : зб. матеріалів III Міжнародної наукової конференції, 13–14 травня, 2011 р. – Х. : Міськдрук, 2011. – С. 129–132.

70. Зязюн И.А. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя / И.А.Зязюн, Н.П.Лебедик // Советская педагогика. - 1991. - №6. – С. 74-78.
71. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник. 2-ге видання. / І.А.Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
72. Игры: обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрусинского. – Кн.5. – Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.
73. Игры: обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрусинского. – Кн.5. – Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.
74. Илларионова Л. П. Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания / Л. П. Илларионова // Соц. педагогика : науч.-практ. журн. для соц. работников и педагогов. - 2013. - № 5. - С. 91-93.
75. Казакина М.Г. Изучение нравственной воспитанности школьников / М.Г.Казакина // Вопросы психологии. – 1979. - №4. – С. 151-154.
76. Кайрис Е.Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении высших педагогических учебных заведений: Дис. ... к. психол. н.: 19.00.07 / Херсонский государственный педагогический университет МОН Украины. – К., 2002. – 244 с.
77. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–16.
78. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
79. Капська А.Й. Комуникативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом. / А.Й.Капська, Л.В.Долинська, О.Г.Карпенко, В.С.Филипчук. – К.: ДЦССМ, 2003. – 87 с.

80. Ковалев А.Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А.Г.Ковалев // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: КГПИ, 1975. - С. 32-33.
81. Коваленко, О. Г. Особливості емпатії студентів різної статі [Текст] / О.Г. Коваленко // Гуманітарні науки : Науково-практичний журнал. - 2005. - №2. - С. 129-134.
82. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / Лариса Ковальчук. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
83. Ковальчук Л.О. Педагогічний такт і тактика у контексті формування культури професійного мислення майбутніх педагогів / Л.О.Ковальчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наук. праць. Наукові записки Рівненського державного педагогічного університету. – Рівне, 2012. – Вип. 3(46).
84. Козлова А. Г. Обучающий тренинг по формированию толерантности : (тренинг для тренеров) : [учебно-методическое пособие для руководителей и преподавателей вузов, слушателей системы дополнительного профессионального образования] / А. Г. Козлова, Н. Б. Лисовская, М. С. Игнатенко. – СПб : Издво РГПУ им. Герцена, 2009 – 209 с.
85. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности ученика / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С. 143—148.
86. Крутецкий В.А. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование / В.А.Крутецкий, С.В.Недбаева. // Психологические проблемы

- формирования педагогических способностей: Сб.научн.тр. / Под. ред. В.А.Крутецкого. – М.: МГПИ, 1979. – С. 92-100.
87. Кудусова А.Ш. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Аліє Шухрійвна, Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. - К., 2005. – 20 с.
88. Кузнецова В.Г. Основні тенденції розвитку гуманітарного світогляду у сучасної учнівської молоді// Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково-методичний збірник. Вип.IV / Ред. колегія: Г.І.Легенький, В.І.Сипченко, М.Б.Євтух, Г.П.Шевченко та ін. – Слов'янськ, 1998. – С.21-24.
89. Кузнецова В.Г. Роль гуманістичних цінностей в процесі підготовки майбутніх вчителів// Вісник Східноукраїнського державного ун-ту. – 1998. – №5. – С.155-157.
90. Кузнецова В.Г. Педагогічні умови формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів // Духовний розвиток школярів в умовах регіонального культурно-освітнього простору: Тези регіональної наук.-пр. Конф. – Старобільськ, 2000. – С.34-37.
91. Кузнецова В.Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / В.Г.Кузнецова. – Луганськ, 2001. – 20 с.
92. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. / Н.В.Кузьмина. — Л. : Изд. ЛГУ, 1961. — 98 с.
93. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина // Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.

94. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В.Кузьмина // Сов. педагогика. - 1984. - №1. – С. 20-26.
95. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
96. Кунц О.Р. Проблемы воспитания нравственных отношений между юношами и девушками / О.Р.Кунц // Советская педагогика. – 1981. - №10. – С. 32-35.
97. Ларина Т.В. Вежливость в сознании и коммуникации: межкультурный аспект / Т.В.Ларина // Актуальные проблемы коммуникации и культуры : [Международный сборник научных трудов]. – Пятигорск, 2005. – С. 123-126.
98. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации / Т.В.Ларина. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 510 с.
99. Лебедева Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л.Д.Лебедева, Ю.В.Никонорова, Н.А.Тараканова. – СПб. : Речь, 2013. – 332 с.
100. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт - суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / К., 2005. 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/8717.html>.]
101. Леонтьев О.Н. Проблеми розвитку психіки / Леонтьев О.Н. – М.: МГУ, 1981. – 506 с.
102. Лисенко О.М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / О.М. Лисенко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. — К., 2008. — 20 с.

103. Лохманова И. М. Формирование педагогической толерантности на основе индивидуального стиля деятельности учителя [Текст] / И. М. Лохманова // Среднее профессиональное образование : Ежемесячный теоретический и научно- методический журнал. - 2011. - N 4. - С. 56-58.
104. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В.Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. - №4. – С. 3-22.
105. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В.Люсин // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньо-методичний журнал. - 2010. - №12. – С. 39-48.
106. Максим О. В. Особливості емпатійної поведінки вчителя початкової школи [Текст] / О. В. Максим // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. - 2005. - N7. - С. 11-16.
107. Максименко С.Д. Науково-психологічні основи формування особистості // Радянська школа. – 1991. - №1. – С. 27-31.
108. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). / С.Д.Максименко, О.М.Пелех // Рідна школа. - 1994. - №3-4. - С. 68-72.
109. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Максимчук Наталія Петрівна. – Київ, 2000. – 221 с.
110. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг / С.И. Макшанов // Психология профессиональной подготовки / [под ред. Г.С. Никифорова]. – СПб., 1993. – С. 44 – 81.

111. Мангутова И.В. Психолого-педагогические условия развития альтруизма у детей старшего подросткового возраста : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Мангутова Инна Валерьевна. – Нижний Новгород, 2007. – 133 с.
112. Мангутова, И.В. Альтруизм как психолого-педагогическая проблема / И.В. Мангутова // Мир психологии : Научно-методический журнал / Ред. Д.И. Фельдштейн. – 2007 . – №3 (51). – 2007. – С. 110-115.
113. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М.А.Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 140с.
114. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К.Маркова // Педагогическая психология. – К., 1991. – С. 164-181.
115. Маркова А.К. Психология труда учителя. / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
116. Матвійчук О.С. Скарбничка тренера. На допомогу психологу-початківцю / О.С.Матвійчук, С.А.Саханюк. // Практична психологія та соціальна робота. - №11. – 2005. – С. 18-21.
117. Матвійчук Т.В. Аналіз досліджень взаємозв'язку педагогічних здібностей з індивідуально – психологічними властивостями майбутнього вчителя в процесі професійного становлення / Т.В.Матвійчук // Психологічні науки. – 2011. - №1. – С.1-11.
118. Маценко, Ж. Найлюдяніше в людині : Психологія гуманістичної складової духовності [Текст] / Ж. Маценко // Психолог. - 2006. - №5(лютий). - С. 5-8.
119. Мацько Д.С. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки:

- автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Д.С. Мацько ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2008. — 20 с.
120. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. ...кандидата психологических наук : 19.00.07 / И.Н.Мещерякова. – Курск, 2011. – 21 с.
121. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Платонівна Мироненко. – Одеса, 2001. – 20 с.
122. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
123. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М.Митина // Вопросы психологии. - №3. – 1990. – С. 58-64.
124. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. / Л.М.Митина, Е.С.Асмаковец. – М.: МПСИ, Флинта, 2001. – 192 с.
125. Мільто Л.О. Методика розв'язування педагогічних задач / Мільто Л.О. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія – 1» ЛТД, 2000. – 132 с.
126. Мозговая Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися / Дис. к.пед.н.: 13.00.08. – М., 1999. – 274 с.
127. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию / С.В.Молчанов // Весник Московского университета: Серия 14 : Психология. - №2. – 2011. – С. 59-72.

128. Наконечна М. М. Допомога іншому: аналіз проблеми / М. М. Наконечна; за ред. академіка С.Д. Максименка // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, т. 3. – С. 203–207.
129. Наконечна М. М. Психологічне дослідження розуміння концепту допомоги іншому / М. М. Наконечна; за ред. Н. В. Чепелевої // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 8. – С.129–133.
130. Наконечна М.М. Допомога іншому як психологічний засіб розвитку особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / М.М.Наконечна. – К, 2009. – 21 с.
131. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
132. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
133. Николенко Д.Ф. Становление учителя / Д.Ф.Николенко, Н.И.Шкиль. – К.: Знание, 1986. – 48 с.
134. Ніколенко Д.Ф. Формування особистості педагога / Д.Ф.Ніколенко // Психологія особистості радянського учителя. – К., 1973. – 146 с.
135. Носова Н.В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Наталія Володимирівна Носова. – К., 2007. – 20 с.
136. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. / Н.Н.Обозов. - Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
137. Орлов К.А. Особенности формирования гуманности на отдельных этапах развития личности / К.А.Орлов // Совершенствование

- учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении: сб. науч. трудов. - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. – С. 162-165.
138. Орлов К.О. Формирование гуманных отношений младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Орлов Кирилл Александрович. – М., 2009. – 155 с.
139. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
140. Педагогика: Учеб. пособие [для студ. пед. учеб. заведений] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
141. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
142. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
143. Пенські В.М. Вікові особливості становлення моральної свідомості в підлітковому та юнацькому віці / В.М. Пенські // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К.: Логос, 2007. – Т.7. – Вип. 10. – С. 304-310.
144. Пенські В.М. Особливості змін моральної свідомості учнів з переходом до юнацького віку: гендерний та культурний аспекти / В.М. Пенські // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К.: Логос, 2009. – Т.7. – Вип. 20. – С. 90-93.
145. Пенські В.М. Психологічні особливості становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці (на матеріалі крос-

- культурного дослідження) : автореф. дис. ... кандид. Психол. наук : 19.00.77 / Веслав Мар'янович. – К., 2009. – 22 с.
146. Перехейда О.М. Духовна культура як основа професійної майстерності педагога: проблеми формування та розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.10 – «Філософія освіти» / О.М.Перехейда. – К., 2009. – 19 с.
147. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
148. Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Плотникова Юлия Евгеньевна. – Москва, 1998. – 216 с.
149. Подольский Д.А. Особенности альтруистической позиции в подростковом возрасте : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.13 / Подольский Дмитрий Андреевич. – Москва, 2006. – 181 с.
150. Помиткін Е.О. Вікова періодизація духовного сходження особистості / Е.О.Помиткін // Університет майбутнього вчителя: навч.-метод. посіб. / укладач Г.М.Стадніченко; за заг. ред. Н.І. Клокар. – Біла Церква, КОПОПК, 2010. Ч. 4 – С.64-72.
151. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. / Е.О.Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
152. Порсева Х.О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій осіб похилого віку : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Порсева Христина Олегівна. – Тернопіль, 2005. – 240 с.
153. Потапчук Л.М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис...к. психол. н.: 19.00.01. – Луцьк: Волинський державний університет імені Лесі Українки, 2001. — 205 с.

154. Практикум із загальної психології / За заг. Ред. Т.І.Пашукової. – 2-е вид. – К. : т-во «Знання», КОО, 2006. – 203 с.
155. Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: Речь, Інститут тренінга, 2004. – 256 с.
156. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К.Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс, 1999. – 352 с. – С. 18-20. (методика Рокіча)
157. Психологічний довідник учителя: в 4 кн. – Кн.2 / Упорядн. В.Андрієвська. Наук. ред. С.Максименка. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
158. Радзімовська О.В. Психологічні умови розвитку духовної культури учасників педагогічної взаємодії / О.В.Радзімовська // Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/4566/1/%97.pdf>
159. Распономарёва, Н. Н. Мастер-класс "Какой он, толерантный учитель?" [Текст] / Н. Н. Распономарёва // Этическое воспитание : Научно-методический журнал. - 2007. - N 4. - С. 41-49.
160. Риданова І. І. Основи педагогіки спілкування / І. І. Риданова. - Мінськ: Бел. навука, 1998. – С. 134-179.
161. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн.: / Е.И.Рогов. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
162. Рожкова Н. Г. Формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. Г. Рожкова; Миколаїв. нац. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. - Миколаїв, 2011. – 20 с.
163. Романовський О.Г. Педагогічні умови формування толерантності у майбутніх психологів у вищих навчальних закладах /

О.Г.Романоський // Режим доступу:
<http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-.pdf>

164. Ромицына Е.Г. Развитие профессионально-значимых личностных качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации / Автореф. дис. ... к.пед.н. : 13.00.08. – Майкоп, 2007. – 20 с.
165. Рюмшина Л.И. Развитие ценностного отношения учителей к толерантному педагогическому общению / Рюмшина Л.И. – Ростов-н/Д., 2002. – С. 162– 165.
166. Свідерська Г. М. Тренінгова програма розвитку чуйності у старшокласників "Я - чуйна людина" [Текст] / Г. М. Свідерська // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньо-методичний журнал. - 2011. - N 4. - С. 28-46.
167. Свідерська Г.М. Емпіричне дослідження чуйності у ранньому юнацькому віці / Г.М.Свідерська // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / ред. С.Д.Максименко]. -Т. X, част. 4. - К., 2008. - С. 536-545.
168. Свідерська Г.М. Морально-психологічний феномен чуйності / Г.М.Свідерська // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / ред. С.Д.Максименко]. - Т. IX, част. 5. - К., 2007. - С.346-353.
169. Свідерська Г.М. Проблема чуйності // Соціальна психологія. – 2005. - №3 (11). – С. 130-138.
170. Свідерська Г.М. Психологічні особливості розвитку та прояву чуйності в онтогенезі / Г.М.Свідерська // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: [зб. наук. праць]. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. - 2006.
171. Свідерська Г.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 /

- Г.М.Свідерська. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2009. – 244 с.
172. Свідерська Г.М. Чуйність у ранньому юнацькому віці: психологічний аспект / Г.М.Свідерська // Психологічні перспективи - 2007. - Вип. 9. - С.59-65.
173. Свідерська Г.М. Чуйність як морально-психологічний компонент професійної культури вчителя / Г.М.Свідерська // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару (Тернопіль, 22-23 травня 2007 р.). – Тернопіль: Тернопіл.націонал.пед.ун-т ім. В.Гнатюка, 2007. – С.30-32.
174. Сембрат А.Л. Моральне виховання старшокласників у навчально-виховному процесі гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / А.Л.Сембрат, 2007. – 20 с.
175. Сембрат А.Л. Сутність морального виховання старшокласників у навчально-виховному процесі гімназії / А.Л.Сембрат // Наукові записки: Збірник наукових статей НДПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск LXI (61). – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – С. 163-169.
176. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. -3-е изд./ Е.М.Семенова. – М. : Психотерапия, 2006. – 256 с. - (Советы психолога учителю).
177. Семотюк О.П. Сучасний словник іншомовних слів / О.П. Семотюк. – [2-ге вид.] – Х. : Веста: Видавництво “Ранок”, 2008. – 688 с.
178. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.

179. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / Іван Омелянович Синиця . – Київ : Радянська школа, 1981 . – 319 с. – (Педагогічна бібліотека).
180. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О.Синиця. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
181. Слостенин В. и др. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
182. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
183. Сокольникова М. Н. Воспитание доброжелательных отношений у старших дошкольников на физкультурных занятиях : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М.Н.Сокольникова. - СПб., 2001 - 183 с.
184. Сологуб Л.О. Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сологуб Любов Олексіївна. — К., 1995. — 210 с.
185. Сон А. С. Педагогічний такт викладача вищого навчального закладу, напрямки рішення [Текст] / А. С. Сон, В. В. Добровольський, Ю. І. Горанський // Медична освіта. — 2014. — № 1. — С. 104-106.
186. Сопиков А.П. Механизм эмпатии / А.П.Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания : сборник статей. -Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 1977. – 195 с.
187. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. – 282 с.
188. Стрелкова Л. В. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Людмила Петровна Стрелкова. – Москва, 1987. – 218 с.
189. Стрелкова Л.В. Дошкільне виховання / Стрелкова Л.В. – М.: МГУ,

1993. – С. 35-55.
190. Сутурина Ю.В. Влияние педагогической эмпатии и проявлений алекситимии на академическую успеваемость студентов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Сутурина Юлия Викторовна. – Иркутск, 2011. – 209 с.
191. Тарасов Д.Ю. Формирование самоотношения в юношеском возрасте в процессе межличностного учебно-профессионального общения со сверстниками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Тарасов Денис Юрьевич. – Нижний Новгород, 2011. – 247 с.
192. Тарасова Л. Е. Педагогический такт в процессе осуществления контроля качества подготовки студентов [Текст] / Л. Е. Тарасова // Инновации в образовании. — 2011. — № 1. — С. 29-46.
193. Татарина Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера / Е.Татарина. – Луганск: Элтон-2, 2013. – 160 с.
194. Творогова Н.Д. Формирование приемов общения студентов и преподавателей / Н.Д.Творогова // Вопросы психологии. – 1983. - № 3. – С. 88-91.
195. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя методами активного соціально-психологічного навчання. // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія: Психологія. – Вип. 18. – Х.: ХНПУ, 2006. – С. 158-168.
196. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В. Темрук. – К., 2006. – 23 с.
197. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 288 с.

198. Терлецька Л.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л.Г. Терлецька. – К., 1997. – 20 с.
199. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д.Максименко, М.М.Заброцький. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
200. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. – Одеса: ПНЦАПН України, 2004. – 90с.
201. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : Автореф. дис ... канд. пед. наук. / Ю. В. Тодорцева . – Одеса : Б.в., 2004 . – 20 с.
202. Тютяева О.В. Психологические особенности эмпатии у детей среднего и старшего школьного возраста : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Тютяева Ольга Вячеславовна. – Ярославль, 2002. – 216 с.
203. Удовина Ю.В. Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости подростков в воспитательной системе школы : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01. / Удовина Юстина Владимировна. – Оренбург, 2008. – 238 с.
204. Федоренко М.В. Щодо діагностики професійних цінностей вчителя / М.В.Федоренко // Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу». - №2. – 2013) // Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua
205. Федорова Л. Г. Структурна модель педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи / Федорова Л. Г. // Педагогічні науки. – 2009. – С. 123.
206. Федорова Л. Г. Формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки

- [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Л. Г. Федорова. — Кіровоград : Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2014. — 20 с.
207. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога / Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. – 178 с.
208. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 157-158.
209. Фишбейн М. Х. Милосердие как ценность - цель профессиональной подготовки учителей [Текст] / М. Х. Фишбейн // Педагогическое образование и наука. - 2009. - № 3. – С. 80-85.
210. Цзен Н.В. Психотренинг: Игры и упражнения. / Н.В.Цзен, Ю.В.Пахомов. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.
211. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: навч.-метод. посібник [для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів]. / І. М. Цимбалюк. – К.: Професіонал, 2004. – 150 с.
212. Чебыкина О. А. Воспитание толерантности. / О.А. Чебыкина // Воспитание школьников. - 2013. - № 1. - С. 57-65.
213. Чиркина Е.А. Диагностика, описание и опыт исследования субъект-субъектного взаимодействия в системах «преподаватель-студент», «преподаватель-студенты». / Е.А.Чиркина, С.Л.Копотев. // Вектор науки ТГУ. – 2012. - №2(9). – С. 318-321.
214. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. / В.Д.Шадриков. // Сибирский учитель. – 2007. – N 6. – С. 5-15.
215. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. / В.Д.Шадриков. // Вестник

- Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.
Серия Психология – № 1. – 2006. – С. 15-21.
216. Шарафеева А.Ф. Создание личностно ориентированной образовательной среды для детей с показателями психических отклонений / А.Ф.Шарафеева // Фундаментальные исследования. – 2007. - №6. – С. 55-57.
217. Шовкомуд Е.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Е.А.Шовкомуд. – М., 1991. — 17 с.
218. Шовкомуд Е.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01. / Шовкомуд Елена Александровна. – Москва, 1990. – 215 с.
219. Шовкомуд Е.А. Эмоциональная отзывчивость // Советская педагогика. – 1991. - №3. – С. 79-83.
220. Штепа О.С. Тренінг “Актуалізація особистісної зрілості” / О.С. Штепа // Соціальна робота та практична психологія. - № 4. – 2005. – С. 22 – 36.
221. Шубникова Е.Г. Педагогическое общение как фактор воспитания гуманных взаимоотношений младших школьников: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Шубникова Екатерина Геннадьевна. – Чебоксары, 2001. – 268 с.
222. Шулигіна Р.А. Вплив культури спілкування на формування моральних і культурних якостей учнівської молоді / Р.А.Шулигіна // Вісник КНЛУ: Серія Педагогіка та психологія. – К.: Вид. центр КНЛУ. – 2004. – Вип. 7. – С. 213-219.
223. Шулигіна Р.А. Педагогічний такт і професійна етика як необхідні складові педагогічної діяльності у процесі спілкування з учнями / Р.А.Шулигіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання:

- Зб. наук. праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – № 19. – С. 135-138.
224. Шулигіна Р.А. Питання культури спілкування в контексті духовного становлення особистості старшокласника / Р.А.Шулигіна // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 145-154.
225. Шулигіна Р.А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Раїса Андріївна Шулигіна. – К., 2007. – 20 с.
226. Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника / Е.А.Шумилин // Вопросы психологии. – 1982. - №5. – С. 72-79.
227. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. / А.И.Щербаков. - Л., 1967. – 268 с.
228. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А.И.Щербаков // Вопросы психологии. - 1981. - №5. – С. 13-21.
229. Яценко Т.С. Психологічні основи психокорекції. / Т.С.Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
230. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.
231. Gilligan C. Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt and love // Moral development and Behavior / Ed. by T. Liskona. - N.Y., 1976. - P. 144—158.
232. Gilligan C. In a different voice: Women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. - 1977. - Vol. 47. - P. 481—517.

233. Lyons N. Two perspectives: On self, relationships, and morality // Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education / Ed. by C. Gilligan, J. Ward, J. Taylor. Cambridge, MA, 1988. - P. 21—48.
234. Rest J.R. Background: Theory and research // Moral development in the professions: Psychology and applied ethics / Ed. by J.R. Rest, D. Narvaez. Hillsdale, 1994. - P.1—26.
235. Rest J.R. Moral development: Advances in research and theory. - N.Y., 1986.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для майбутніх учителів «Як я розумію поняття чуйність» модифікований варіант анкети Г.М.Свідерської [171]

Інструкція. Дорогий Друже! Мабуть, тобі доводилося зустрічатися із таким поняттям, як «чуйність». Нас цікавить твоя власна думка з цього приводу, яка для нас є дуже важливою, та, безумовно, конфіденційною.

Спробуй, будь ласка, відповісти якомога повніше на подані нижче запитання.

1. Як ти розумієш чуйність?
2. Напиши спільні та протилежні поняття до чуйності.
3. Чи вважаєш себе чуйним(ою), наскільки, чому?
4. Як ти думаєш, у якому віці людина стає здатною виявляти чуйність?
5. По відношенню до кого ти готовий виявити чуйність, у яких ситуаціях?
6. Пригадай приклади чуйного ставлення героїв: а) в художній літературі, б) в кінофільмах, в) в анімації, г) в музичних творах.
7. Опиши ситуацію, де ти проявила(ив) чуйність, що переживала (в), думала (в) при цьому?
8. Опиши ситуацію, де до тебе проявили чуйність, і що ти про це думаєш?
9. Опиши ситуацію, де ти спостерігала(в) прояв чуйності інших людей один до одного.
10. В ситуації, коли люди навколо тебе байдужі до твого душевного стану, а ти потребуєш чуйного ставлення, чи будеш ти виявляти чуйність до цих людей надалі? Чому?

Продовження додатка А

11. Як ти вважаєш, чи необхідно вчителю бути чуйним? а) так; б) ні; в) власний варіант _____. Чому?

12. Опиши ситуації, коли вчителю доречно чи необхідно виявляти чуйність.

Додаток Б

«Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн» Д.В.Люсіна [104]

Інструкція: Вам пропонується заповнити опитувальник, який складається із 46 тверджень. Читайте уважно кожне твердження та робіть відмітку у тому стовпчику, який найбільше відображає Вашу думку.

Твердження	Зовсім не погоджуюсь	Скоріше не погоджуюсь	Скоріше погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати				
2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею гарні відносини				
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя				
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій				
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника				
6. Коли я роздратований, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю				
7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди				
8. Я не відразу помічаю, коли починаю злитися				
9. Я вмю поліпшити настрій оточуючих				

Продовження додатка Б

10. Якщо я захоплююся розмовою, то говорю занадто голосно і активно жестикулюю				
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів				
12. В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки				
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей				
14. Коли я злюся, я знаю, чому				
15. Я знаю, як підбадьорити людину, яка знаходиться у складній ситуації				
16. Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною				
17. Я здатен заспокоїти близьких, коли вони знаходяться у напруженому стані				
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших				
19. Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати				
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан				
21. Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі				
22. Буває, що я не розумію, чому переживаю те чи інше почуття				
23. У критичних ситуаціях я вмю контролювати вираз своїх емоцій				

Продовження додатка Б

24. Якщо необхідно, я можу розлютити людину				
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан				
26. Зазвичай, я розумію, яку емоцію переживаю				
27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це				
28. Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився				
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання його голосу				
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей				
31. Мені важко розрізнити почуття провини та почуття сорому				
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі				
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм				
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує				
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям				
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями				
37. Я вмію контролювати свої емоції				
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я, інколи, помічаю це занадто пізно				

Продовження додатка Б

39. За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю				
40. Якщо близька людина плаче, я гублюся				
41. Мені буває весело або сумно без усякої причини				
42. Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей				
43. Я не вмію долати страх				
44. Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє				
45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити				
46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються				

Опрацювання даних

Твердження оцінюються наступною кількістю балів:

Варіант відповіді	Прямі твердження	Обернені твердження
Зовсім не погоджуюсь	0 балів	3 бали
Скоріше не погоджуюсь	1 бал	2 бали
Скоріше погоджуюсь	2 бали	1 бал
Повністю погоджуюсь	3 бали	0 балів

Шкала	Прямі твердження	Обернені твердження
Розуміння емоцій інших людей	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46

Продовження додатка Б

Керування емоціями іншого	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння власних емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Керування власними емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Керування емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44

Додаток В

Методика «Діагностика педагогічних здібностей» (Р.С.Нємов) [132]

Інструкція: «Перед Вами — проблемні педагогічні ситуації. Ознайомившись із змістом кожної із них, необхідно обрати із запропонованих варіантів реагування в даній ситуації той, який із педагогічної точки зору вважаєте доцільним. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не влаштовує, то можна вказати власний».

Ситуація 1

Ви почали проводити урок, усі учні заспокоїлись, наступила тиша, і раптово у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте заняття». Як ви відреагуєте на це?

1. От тобі і на!
2. З чого тобі смішно?
3. Ну і заради Бога!
4. Ти що, дурник?
5. Люблю веселих людей.
6. Я радий(а), що можу тебе звеселити.
7. ...

Ситуація 2

На початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень говорить вам: «Я не думаю, що ви, як учитель, зможете нас чомусь навчити». Якою буде ваша реакція?

1. Твоє діло – навчатися, а не навчати вчителя.

Продовження додатка В

2. Таких, як ти, я, звісно, нічому навчити не зможу.
3. Можливо, тобі краще перейти до іншого класу або навчатися в іншого вчителя?
4. Тобі просто не хочеться навчатися.
5. Мені цікаво знати, чому ти так думаєш.
6. Давай поговоримо про це детальніше. У моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що змушує тебе так думати.
7. ...

Ситуація 3

Учитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: “Я не хочу цього робити!” – Якою повинна бути реакція учителя?

1. Не хочеш – змусимо!
2. Для чого ж ти тоді прийшов навчатися?
3. Тим гірше для тебе, залишайся нездарою. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на зло власному обличчю хотіла б залишитися без носа.
4. Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?
5. Не міг ти пояснити, чому?
6. Давай сядемо і обговоримо – можливо, ти маєш рацію.
7. ...

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти та засвоїти матеріал, і говорить учителю: “Як ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь учитися на відмінно і не відставати від решти учнів у класі?” – Що повинен на це відповісти йому учитель?

Продовження додатка В

1. Якщо чесно – маю сумнів.
2. О, так, звичайно, в цьому можеш не сумніватися.
3. У тебе прекрасні здібності, і я покладаю на тебе великі надії.
4. Чому ти сумніваєшся в собі?
5. Давай поговоримо і з'ясуємо, у чому проблеми.
6. Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати.
7. ...

Ситуація 5

Учень говорить учителю: “На два ваших уроки, які попереду, я не піду, так як у цей час хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях у якості глядача, просто відпочити від школи)”. – Як необхідно відповісти йому?

1. Спробуй тільки!
2. Наступного разу тобі доведеться прийти до школи з батьками.
3. Це – твоя справа, тобі ж здавати екзамен. Доведеться все одно відпрацьовувати пропущені заняття, я потім тебе обов'язково запитаю.
4. Ти, як мені здається, дуже несерйозно ставишся до занять.
5. Можливо, тобі взагалі краще залишити школу?
6. А що ти збираєшся робити далі?
7. Мені цікаво, чому концерт (прогулянка з друзями, змагання) для тебе цікавіший за заняття у школі?
8. Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкувати з друзями дійсно більш захопливо, ніж навчатися у школі. Але я, тим не менше, хотів(ла) б знати, чому це так саме для тебе.
9. ...

Продовження додатка В*Ситуація 6*

Учень, побачивши вчителя, коли той зайшов у клас, говорить йому: “Ви виглядаєте дуже втомленим”. – Як на це має відреагувати учитель?

1. Я думаю, що з твого боку не дуже пристойно робити мені таке зауваження.
2. Так, я погано себе почуваю.
3. Не хвилюйся за мене, краще на себе подивитися.
4. Я сьогодні погано спав(ла), у мене багато роботи.
5. Не хвилюйся, це не заважатиме нашим заняттям.
6. Ти – дуже уважний, дякую тобі за турботу!
7. ...

Ситуація 7

“Я відчуваю, що заняття, які ви проводите, не допомагають мені”, - говорить учень учителю і додає: “Я взагалі думаю покинути заняття”. – Як на це має відреагувати учитель?

1. Не кажи дурниць!
2. Нічого собі, додумався!
3. Можливо, тобі знайти іншого вчителя?
4. Я хотів(ла) б детальніше дізнатися, чому у тебе виникло таке бажання?
5. А що, коли нам попрацювати разом над вирішенням твоєї проблеми?
6. Можливо, твою проблему можна вирішити якимось інакше?
7. ...

Продовження додатка В*Ситуація 8*

Учень говорить учителю, демонструючи зайву самовпевненість: “Нема нічого такого, що я не зумів би зробити, якби захотів. Також мені нічого не коштує засвоїти предмет, який ви викладаєте”. – Якою повинна бути на це репліка вчителя?

1. Ти надто гарно про себе думаєш.
2. З твоїми здібностями? – Маю сумнів!
3. Ти, напевне, почуваш себе досить впевнено, коли заявляєш так?
4. Не маю сумніву в цьому, оскільки знаю, що якщо ти захочеш, то у тебе все вийде.
5. Це, напевне, вимагає від тебе великих зусиль.
6. Зайва самовпевненість шкодить справі.
7. ...

Ситуація 9

У відповідь на зауваження учителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: “Мене вважають достатньо здібною людиною”. – Що повинен на це відповісти йому учитель?

1. Така думка навряд чи про тебе.
2. Ті труднощі, які ти мав до цього часу, та твої знання навряд чи говорять про це.
3. Багато хто з людей вважає себе досить здібним, але далеко не всі такими є.
4. Я радий(а), що ти такої високої думки про себе.
5. Це тим паче повинно змусити тебе прикладати більше зусиль в навчанні.
6. Це звучить так, ніби ти сам не дуже віриш у власні здібності.
7. ...

Продовження додатка В

Ситуація 10

Учень говорить учителю: “Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання тощо”. – Як слід відреагувати на це учителю?

1. Ну ось, знову!
2. Чи не здається тобі, що це безвідповідально?
3. Думаю, що тобі час почати ставитися до справ серйозніше.
4. Я хотів(ла) б знати, чому?
5. У тебе, напевне, не було для цього можливості?
6. Як ти думаєш, чому я кожного разу про це нагадую?
7. ...

Ситуація 11

Учень у розмові з учителем говорить йому: “Я хотів би , щоб ви ставились до мене краще, ніж до інших учнів”. – Як повинен відповісти учитель на таке прохання учня?

1. Чому це я повинен(на) ставитися до тебе краще, аніж до решти?
2. Я зовсім не маю наміру гратися в улюблених учнів.
3. Мені не подобаються люди, які роблять такі заяви.
4. Я хотів(ла) б знати, чому я повинен(на) особливо виділяти тебе серед інших учнів?
5. Якби я тобі сказав(ла), що люблю тебе більше за інших учнів, то ти б став почуватися краще?
6. Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюсь?
7. ...

Ситуація 12

Учень, який виявляє свої сумніви з приводу можливості хорошого засвоєння предмету, який він викладає, говорить: “Я сказав вам про те, що

Продовження додатка В

мене хвилює. Тепер ви скажете, в чому причина цього і як мені бути далі?” –
Що повинен на це відповісти учитель?

1. У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності.
2. У тебе немає ніяких підстав для хвилювання.
3. Перш ніж я зможу висловити свою думку, мені необхідно краще розібратися у суті проблеми.
4. Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через певний час. Я думаю, що нам вдасться її вирішити.
5. Я не готовий(ва) зараз дати тобі точну відповідь, мені потрібно поміркувати.
6. Не хвилюйся, і у мене у свій час нічого не виходило.
7. ...

Ситуація 13

Учень говорить учителю: “Мені не подобається те, що ви говорите на заняттях”. – Якою повинні бути відповідь учителя?

1. Це – погано.
2. Ти, напевне, в цьому не розумієшся.
3. Я сподіваюсь, що у майбутньому, у процесі наших занять твоя думка зміниться.
4. Чому?
5. А що ти сам любиш і готовий це відстоювати?
6. На колір та смак товариш усяк.
7. Як ти думаєш, чому я про це говорю і відстоюю?
8. ...

Ситуація 14

Учень, демонструючи своє погане ставлення до когось із своїх товаришів по класу, говорить: “Я не хочу працювати (навчатися разом із ним”. – Як на це повинен відреагувати учитель?

Продовження додатка В

1. То й що?
2. Нікуди не подінешся, все одно доведеться.
3. Це дурня з твого боку.
4. Але він також не захоче після цього працювати (навчатися) з тобою.
5. Чому?
6. Я думаю, що ти правий.
7. ...

Опрацювання даних

Кожна відповідь досліджуваного – вибір ним того чи іншого варіанта із запропонованих – оцінюється певною кількістю балів згідно ключа, який представлений у таблиці.

Оцінка варіантів відповідей на різні ситуації

№ ситуації	Обраний варіант відповіді та його оцінка в балах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	-	-
2	2	2	3	3	5	5	-	-
3	2	3	4	4	5	5	-	-
4	2	3	3	4	5	5	-	-
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	-	-
7	2	2	3	4	5	5	-	-
8	2	2	4	5	4	3	-	-
9	2	4	3	4	5	4	-	-
10	2	3	4	4	5	5	-	-
11	2	2	3	4	5	5	-	-
12	2	3	4	5	4	5	-	-
13	3	2	4	4	5	4	5	-
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Продовження додатка В

Вільні відповіді оцінюються окремо, відповідні оцінки додаються до загальної суми балів.

Здатність правильно вирішувати педагогічні ситуації визначається сумою балів, яку набрав досліджуваний за всіма 14 педагогічними ситуаціями, розділеною на 14.

Середня оцінка – більше 4,5 балів – високий рівень розвитку педагогічних здібностей; середня оцінка – від 3,5 до 4,4 – середній рівень розвитку педагогічних здібностей; середня оцінка – менше 3,4 – низький рівень розвитку педагогічних здібностей.

Продовження додатка Г

Ключ до бланку методики

%	Види духовно-професійних прагнень (цінностей)	Запитання
1	Усвідомлення професійних знань на ціннісному рівні	1, 12, 23, 34, 45
2	Любов до дітей	2, 13, 24, 35, 46
3	Рефлексія професійних цінностей	3, 14, 25, 36, 47
4	Духовне спілкування	4, 15, 26, 37, 48
5	Гуманістична спрямованість	5, 16, 27, 38, 49
6	Гармонійний саморозвиток	6, 17, 28, 39, 50
7	Творча та духовна саморегуляція	7, 18, 29, 40, 51
8	Набуття та реалізація духовного досвіду	8, 19, 30, 41, 52
9	Інтелектуально-творчі прагнення	9, 20, 31, 42, 53
10	Психічна саморегуляція	10, 21, 32, 43, 54
11	Естетичне використання професійних знань	11, 22, 33, 44, 55

Параметри, що враховуються при аналізі отриманих результатів:

Вивчаються сила і ступінь реалізації в навчально-професійній діяльності одинадцяти видів професійно-психологічних прагнень. Пріоритетними є показники ступеня реалізації професійно-психологічного прагнення (за шкалою Б). Визначається різниця між показниками сили і ступеня реалізації професійно-психологічних прагнень.

Опрацювання результатів:

1. Визначаються показники виразності виду професійно-психологічного прагнення і узагальнений показник виразності усіх прагнень. Спочатку за шкалою А підраховуються середнє арифметичне відповідей, які відповідають запитанням за силою прагнення кожного виду. Потім

Продовження додатка Г

підраховується загальне середнє арифметичне значення сили усіх професійно-психологічних прагнень.

2. Аналогічно за шкалою Б визначаються показники ступеня реалізації кожного виду професійно-психологічного прагнення. Підраховується середнє арифметичне відповідей окремо кожного виду.

3. За таблицею визначаються рівні сили кожного виду прагнень та рівні реалізації кожного виду прагнень.

4. Визначається різниця показників сили прагнення і ступеня його реалізації, таким чином, встановлюється ступінь гармонійності функціонування певного виду прагнення на рівні його прояву в поведінці і діяльності.

Таблиця

Оцінка рівнів прагнень

(показники в балах)

Рівень	Сила культурно-психологічних прагнень	Реалізація культурно-психологічних
Псевдо-високий	4,66-5,00	4,51-5,00
Високий	4,31-4,65	3,61-4,50
Середній	3,60-4,30	2,91-3,60
Низький	1,00-3,59	1,00-2,90

Додаток Д

Додаток Д 1

Таблиця Д 1

Коефіцієнти кореляції показників когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності майбутнього учителя

Показники	Коефіцієнт кореляції r-Спірмена	р-рівень статистичної значущості
Розуміння емоцій – прийняття інших	0,244898	0,01
Розуміння емоцій – керування емоціями	0,618143	0,000
Розуміння емоцій – чуйність	0,332974	0,001
Керування емоціями – прийняття інших	0,390366	0,0001
Керування емоціями – психічна саморегуляція	0,275570	0,01
Керування емоціями – духовна культура	0,231413	0,01
Керування емоціями – чуйність	0,376459	0,01
Емпатія – прийняття інших	0,445114	0,001
Емпатія – доброзичливість	0,345403	0,001
Емпатія – педагогічний такт	0,390791	0,001
Емпатія – любов до дітей	0,415421	0,001
Емпатія – гуманістична спрямованість	0,394223	0,001
Емпатія – духовна культура	0,280272	0,01
Емпатія – чуйність	0,530406	0,000
Прийняття інших – доброзичливість	0,452176	0,001
Прийняття інших – любов до дітей	0,195755	0,05
Прийняття інших – гуманістична спрямованість	0,314766	0,001
Прийняття інших – духовна культура	0,263702	0,01
Прийняття інших – чуйність	0,552449	0,000
Доброзичливість – гуманістична спрямованість	0,222582	0,05

продовження табл. Д 1

Доброзичливість – чуйність	0,397064	0,001
Педагогічний такт – любов до дітей	0,245964	0,01
Педагогічний такт – чуйність	0,521131	0,000
Любов до дітей – гуманістична спрямованість	0,458542	0,001
Любов до дітей – психічна саморегуляція	0,506080	0,001
Любов до дітей – духовна культура	0,650754	0,000
Любов до дітей – чуйність	0,520732	0,000
Гуманістична спрямованість – духовне спілкування	0,549655	0,000
Гуманістична спрямованість – психічна саморегуляція	0,438491	0,001
Гуманістична спрямованість – чуйність	0,610884	0,000
Духовне спілкування – чуйність	0,399534	0,001
Психічна саморегуляція – чуйність	0,474528	0,000

Додаток Д 2

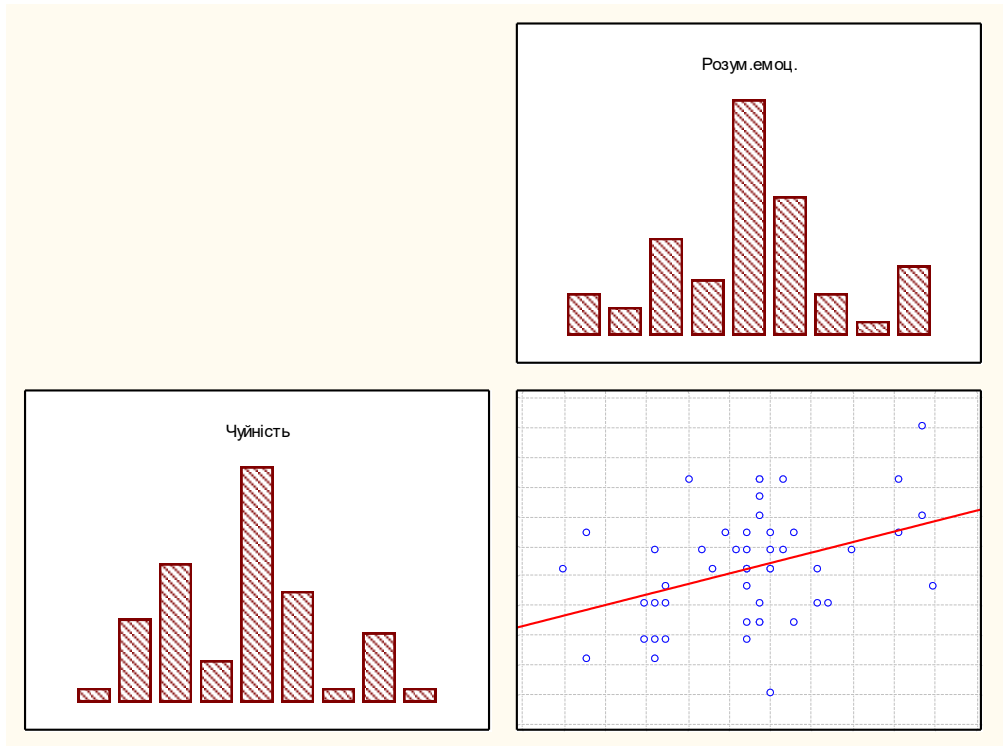


Рис. Д 2.1. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та розуміння емоцій

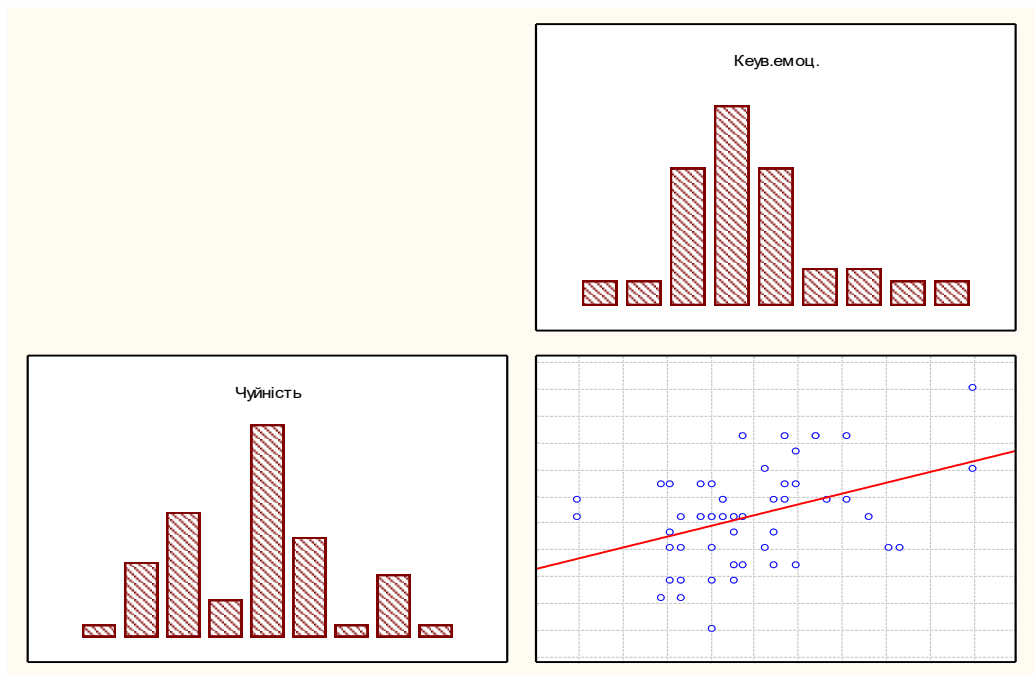


Рис. Д 2.2. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та керування емоціями

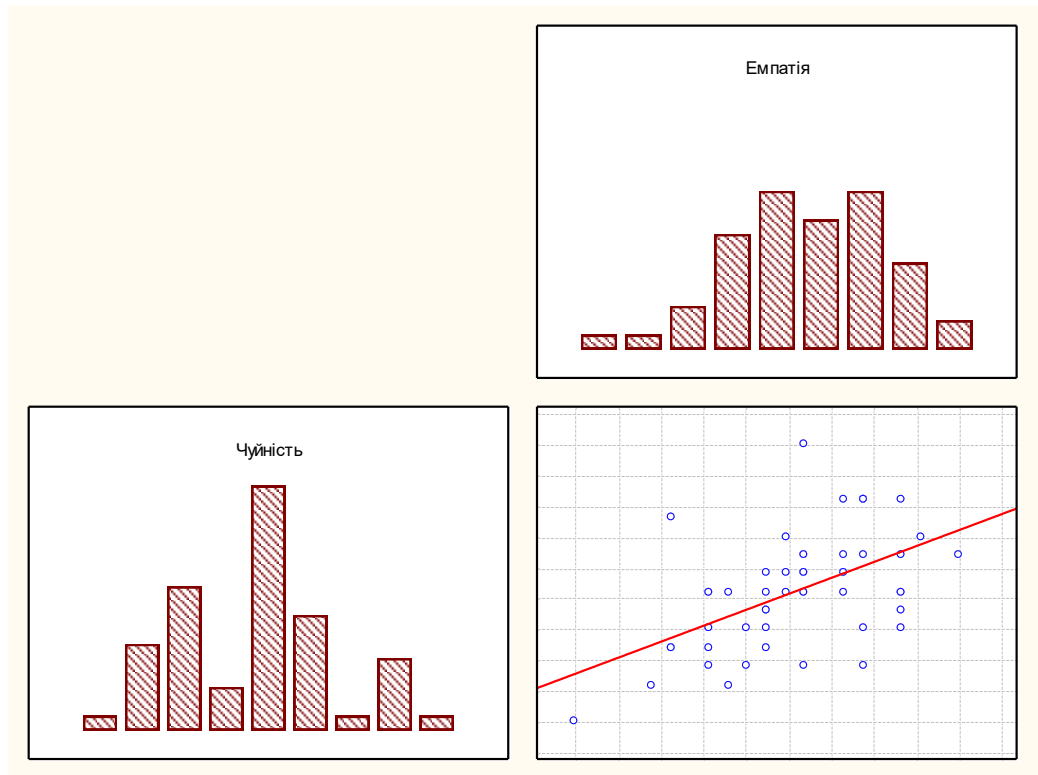


Рис. Д 2.3. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та емпатії

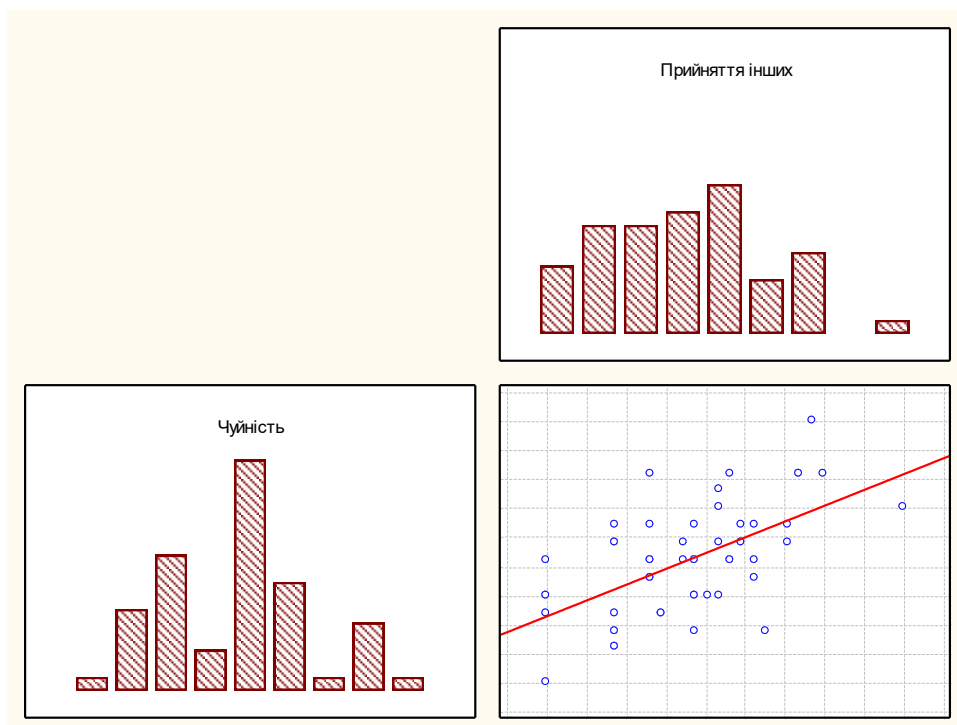


Рис. Д 2.4. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та прийняття інших

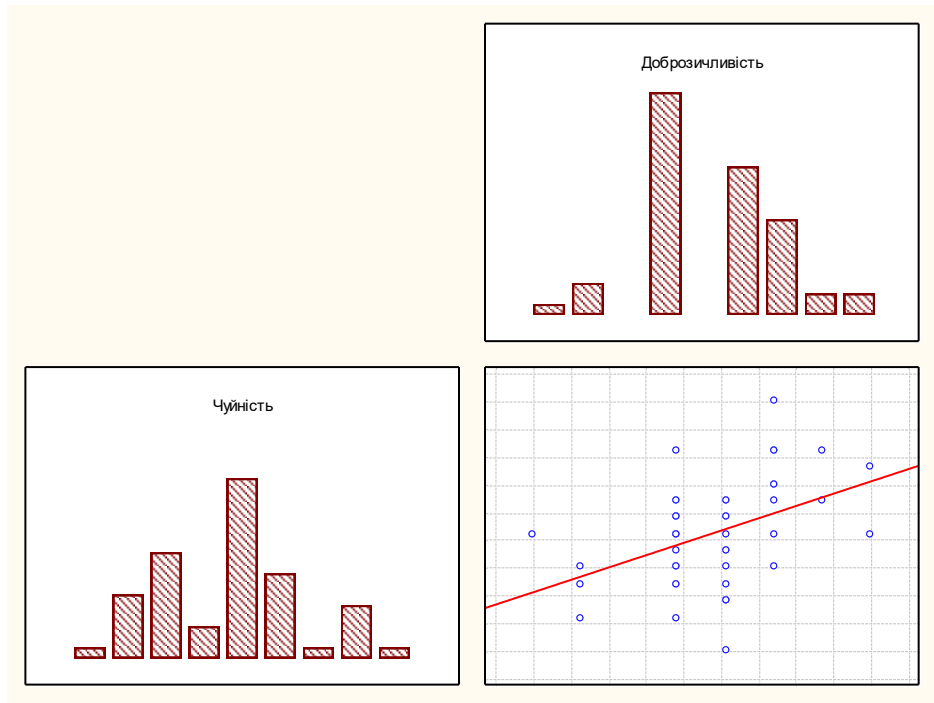


Рис. Д 2.5. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та доброзичливості

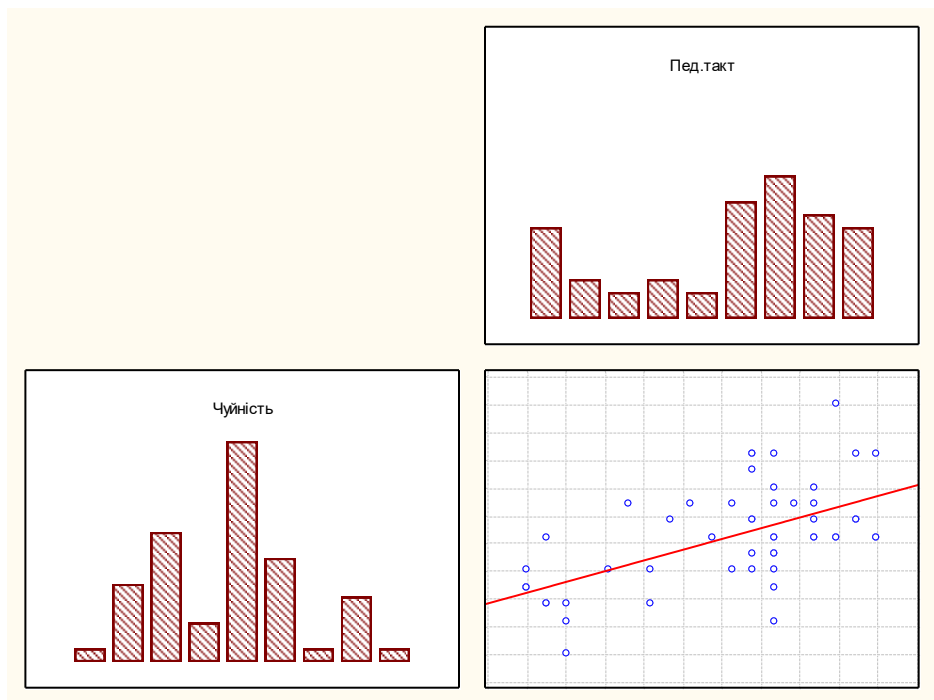


Рис. Д 2.6. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та педагогічного такту

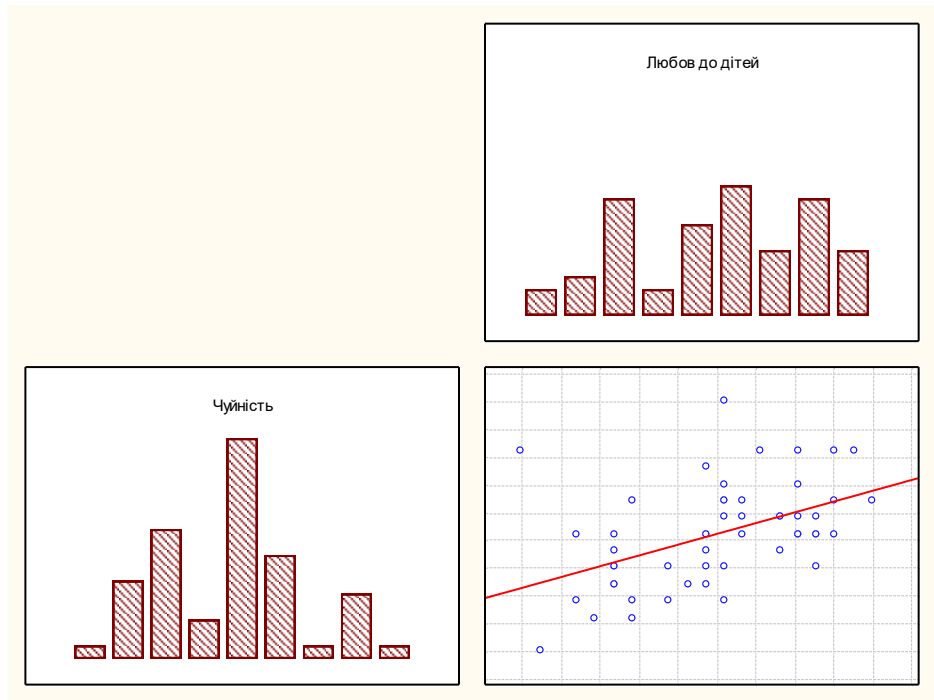


Рис. Д 2.7. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та любові до дітей

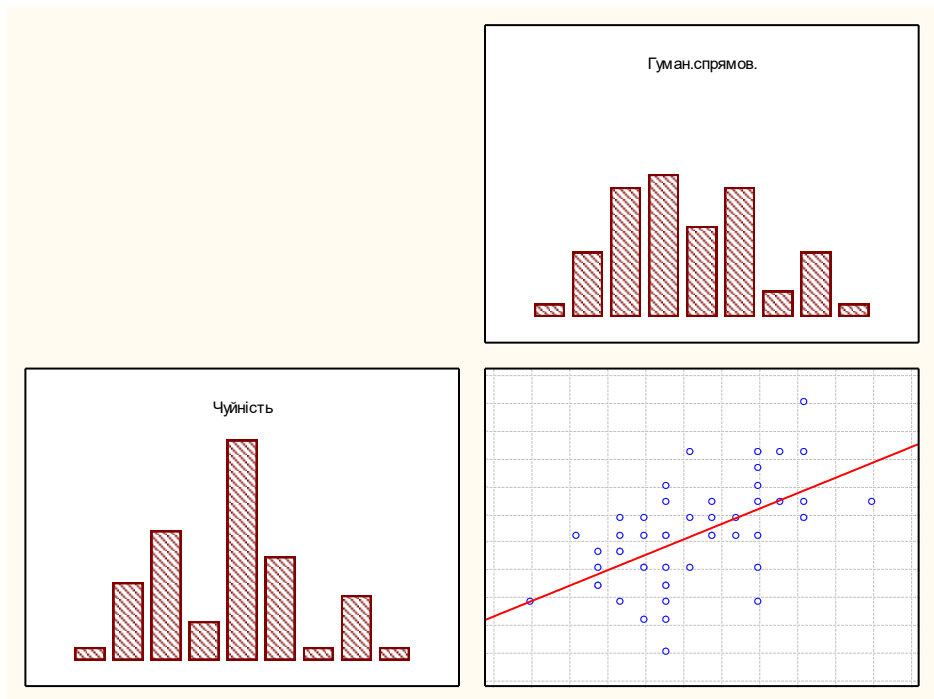


Рис. Д 2.8. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та гуманістичної спрямованості

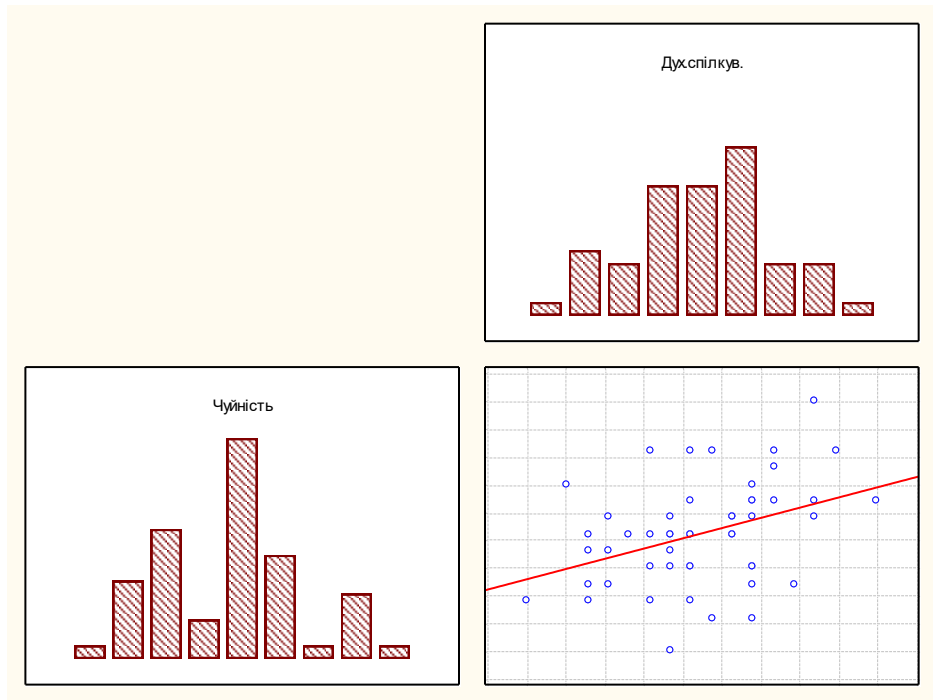


Рис. Д 2.9. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та духовного спілкування

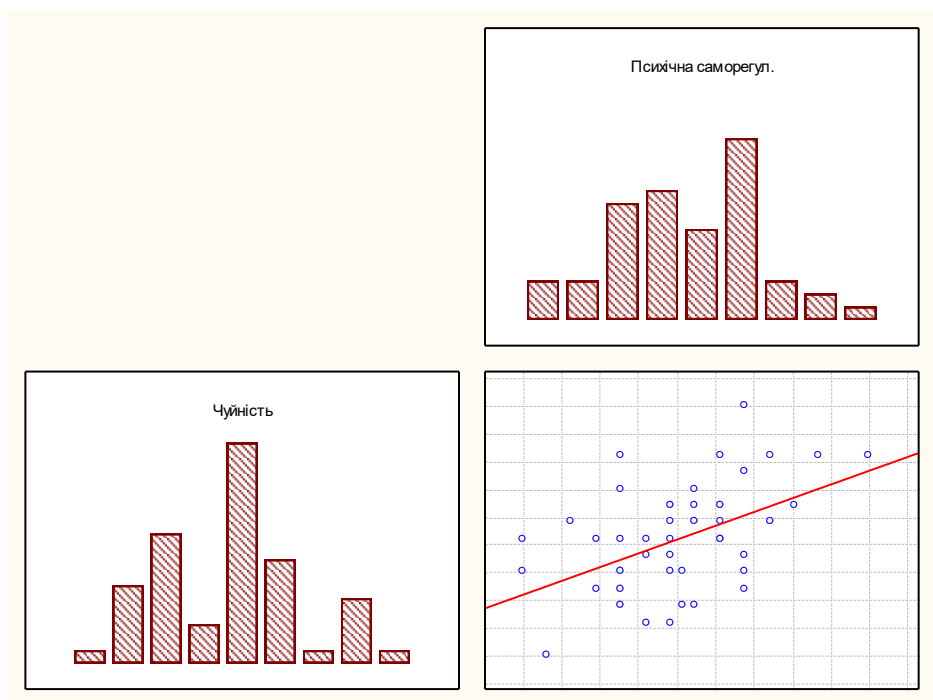


Рис. Д 2.10. Матрична діаграма кореляційного зв'язку між показниками загального рівня чуйності та психічної саморегуляції

Додаток Е

Основний зміст тренінгу «Розвиток чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя»

Зміст першого заняття тренінгової програми

Тема 1. Цілі тренінгу. Формування групи.

Мета: знайомство учасників групи між собою. Створення теплої довірливої атмосфери, психологічної захищеності, ознайомлення з метою тренінгу, з основними правилами та принципами роботи у групі.

Структура:

1. Знайомство тренера з групою, повідомлення змісту і основних цілей тренінгу, правил та принципів роботи у групі.
2. Вправа «Привітання» [110].
3. Міні-лекція на тему: «Поняття про феномен чуйності, його складові компоненти».
4. Вправа «Самопрезентація» [23].
5. Вправа «Моніторинг цілей» [29].
6. Вправа «Лист до себе» [220].
7. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
8. Домашнє завдання.

Тривалість заняття – 2,5-3 год.

Продовження додатка Е**Зміст другого заняття тренінгової програми****Тема 2. Я – чуйна людина**

Мета: сприяння усвідомленню учасниками тренінгу власних особливостей проявів чуйності. Розвиток навичок самоаналізу та самопізнання, формування систематизованого та адекватного уявлення про себе як чуйну людину.

Структура:

1. Вправа «Привіт, я тебе пам'ятаю» [59].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Особливості розвитку чуйності у юнацькому віці».
4. Вправа «Самопізнання» [197].
5. Вправа «Портрет чуйного педагога».
6. Вправа «Моя чуйність у взаємодії з іншими» (модифікований варіант арт-терапевтичної техніки «Триптих» [193]).
7. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
8. Домашнє завдання.

Тривалість заняття – 2,5-3 год.

Продовження додатка Е**Зміст третього заняття тренінгової програми****Тема 3. Гуманістичні цінності**

Мета: актуалізація уявлень про гуманістичні цінності вчителя, виявлення гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Структура:

1. Вправа «Свято душі» [153].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Значущість гуманістичної спрямованості для розвитку чуйності майбутніх учителів».
4. Вправа «Гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути» [109].
5. Вправа «Мої цінності...» [109].
6. Вправа «Виріши педагогічну ситуацію» [53].
7. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
8. Домашнє завдання.

Тривалість заняття – 2,5-3 год.

Зміст четвертого та п'ятого заняття тренінгової програми**Тема 4. Емоційний інтелект**

Мета: сприяння розвитку здатності усвідомлювати та розуміти як власні емоції та почуття, так й іншої людини, а також здатності керувати як власними емоційними станами, так й іншого.

Структура:

1. Вправа «Цифри» [116].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Значення емоційного інтелекту для розвитку чуйності майбутніх учителів».
4. Вправа «Усвідомлення власних емоцій та переживань» [113].
5. Вправа «Називаємо свої почуття» [113].
6. Вправа «Як я виявляю свої емоції та почуття» [113].
7. Вправа «Карта емоцій» [99].
8. Вправа «Відображення емоційного стану» [113].
9. Вправа «Виріши педагогічну ситуацію» [125].
10. Вправа «Впливаємо на почуття іншого» [113].
11. Вправи «Позиція групи», «Активне слухання» [176].
12. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
13. Домашнє завдання.

Тривалість занять – по 2,5-3 год.

Зміст шостого та сьомого заняття тренінгової програми**Тема 5. Педагогічний такт**

Мета: розвиток уміння виявляти педагогічний такт, проникати у внутрішній світ учня, вміння швидко реагувати у проблемній ситуації, розвиток педагогічних здібностей.

Структура:

1. Вправа «Поміняймося місцями» [59].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Педагогічний такт та чуйність учителя».
4. Дискусія на тему: «Як учитель виявляє чуйність у професійній діяльності».
5. Вправа «Вирішення педагогічних ситуацій» [125].
6. Рольова гра «Конкурс педагогічних ситуацій» [142].
7. Вправа «Чи вміємо ми слухати» [79].
8. Вправа «Правила хорошого слухання» [79].
9. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
10. Домашнє завдання.

Тривалість занять – по 2,5-3 год.

Зміст восьмого та дев'ятого заняття тренінгової програми**Тема 6. Емпатія**

Мета: розвиток уміння проникати у внутрішній стан іншої людини, подумки ставити себе на її місце, «думати за неї», «вживатися» в її психоемоційні стани, співпереживати, співчувати їй.

Структура:

1. Вправа «Карниз» [59].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Значення емпатії для розвитку чуйності майбутнього вчителя».
4. Вправа «Сіамські близнюки» [59].
5. Дискусія на тему: «Чи потрібна мені емпатія?».
6. Вправа «Переживи чийсь почуття» [199].
7. Вправа «Перевтілення» [199].
8. Вправа «Дзеркало та мавпа» [199].
9. Вправа «Про яку якість йшла мова» [199].
10. Вправа «Емоції» [199].
11. Вправа «Зосередься на сусідові» [199].
12. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
13. Домашнє завдання.

Тривалість занять – по 2,5-3 год.

Продовження додатка Е**Зміст десятого заняття тренінгової програми****Тема 7. Доброзичливість**

Мета: актуалізація доброзичливого ставлення до інших.

Структура:

1. Вправа «М'ячик по колу» [116].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Значення доброзичливості для розвитку чуйності майбутнього вчителя».
4. Дискусія на тему: «Як виявляється доброзичливість?».
5. Вправа «Відповісти – не відповісти» [199].
6. Вправа «Компліменти» [171].
7. Вправа «Мені подобається в тобі...» [171].
8. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
9. Домашнє завдання.

Тривалість заняття – 2,5-3 год.

Продовження додатка Е**Зміст одинадцятого заняття тренінгової програми****Тема 8. Прийняття інших**

Мета: актуалізація уміння прийняти іншу людину, толерантно ставитися до неї, усвідомлення способів, шляхів виявлення толерантності.

Структура:

1. Вправа «Поводир та незрячий» [56].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Психологічна просвіта. Міні-лекція на тему: «Толерантність та чуйність учителя».
4. Вправа: «Як проявляти толерантність?».
5. Вправа «Дерево толерантності» [212].
6. Вправа «Правила толерантного спілкування» [212].
7. Вправа «Емблема толерантності вчителя» (модифікований варіант) [212].
8. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
9. Домашнє завдання.

Тривалість заняття – 2,5-3 год.

Продовження додатка Е**Зміст дванадцятого заняття тренінгової програми****Тема 9. Заключне заняття**

Мета: підведення підсумків та узагальнення результатів роботи тренінгу, отримання зворотного зв'язку.

Структура:

1. Вправа «Магніт» [23].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Бесіда «Успіхи групи і мої».
4. Вправа «Аплодисменти» [29].
5. Вправа «Збираємо валізу» [23].
6. Вправа «Лист із минулого» [220].
7. Вправа «Подарунки» [29].

Тривалість заняття – 2,5-3 год.