

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГАО ЮАНЬ

УДК : 378:37.011.3-051:78]:159.942

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка
014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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


Гао Юань

Науковий керівник: **Білова Наталія Костянтинівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

Гао Юань. Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2020.

Зміст анотації

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення, обґрунтовано і запропоновано вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва через реалізацію відповідної авторської методики з урахуванням специфіки їхньої фахової підготовки. Актуалізовано соціально-особистісний та фаховий контексти з урахуванням практичної значущості розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як чинника їхньої фахової успішності, швидкої адаптації до нових умов діяльності через оптимізацію процесу художньо-педагогічної комунікації в освітньо-мистецькому середовищі.

Визначено, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає теоретико-методологічного обґрунтування методичного забезпечення, відсутність якого викликає певні суперечності, зокрема між високим ступенем значущості розвитку емоційного інтелекту фахівців у мистецько-педагогічній галузі та незадовільним станом його теоретичної дослідженості, відсутністю методичного інструментарію розвитку даного феномену в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва.

У дослідженні висвітлено концепції емоційного інтелекту, які вивчають означений феномен у контексті процесів сприйняття, переробки та використання емоційно навантаженої інформації, що пов'язується з встановленням соціальних зв'язків, інтеграцією емоцій та когніцій через паралельну переробку інформації. Розкрито генезу та еволюцію взаємовідношення емоцій та інтелекту в контексті взаємодії означених аспектів психіки через інтеграцію переживання й усвідомлення емоцій, результатом чого є виникнення особистісного смислу художніх явищ.

Теоретично доведено, що підґрунтям наукового визначення феномену «емоційний інтелект» є взаємовплив, взаємодоповнення емоцій та інтелекту, що утворює нове цілісне інтегроване системне явище, якому притаманний синергійний ефект. Синергія емоцій та інтелекту у мистецько-педагогічній проекції створює специфічну психосемантичну систему особистісного осмислення художньо-образного змісту творів музичного мистецтва, що оптимізує процес художньо-педагогічної комунікації.

Висвітлено специфіку емоційного інтелекту в контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, яка ґрунтується на об'єкті діяльності – художньому образі, та пов'язується з розпізнаванням, ідентифікацією та інтерпретацією художніх емоцій, закодованих у музичному тексті. Поєднуючи емоційний та ідейний зміст художніх творів через абстрактно-символічну мову музичного мистецтва, художні емоції, як носії об'єктивного суспільного змісту, особистісно «забарвлюються», усвідомлюються й узагальнюються, що вимагає посиленої роботи інтелекту в процесі художньо-педагогічної інтерпретації. Емоційний інтелект у діяльності вчителів музичного мистецтва уможливорює осягнення емоційно-образного змісту музичного твору, актуалізацію емоційного поля, здатного підвищити ефективність художньо-педагогічної комунікації, регуляцію емоцій та фасилітативний емоційний вплив на її учасників.

З метою узагальнення наукових думок щодо досліджуваного феномену у дисертації запропоновано авторське визначення базового поняття

«емоційний інтелект майбутнього вчителя музичного мистецтва» як інтегрального особистісно-фахового утворення, що забезпечує сприймання, ідентифікацію й адекватну інтерпретацію емоцій (особистісних та художніх) у процесі художньо-педагогічної комунікації на основі емпатійного «включення», експресивно-семантичної репрезентації та рефлексії з метою проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу на її учасників задля досягнення конгруентної взаємодії в емоційно-інтелектуальному осягненні художньо-образного змісту творів. Означене зумовлює успішність особистісно-фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі його професійного становлення.

Обґрунтовано компонентну структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається з чотирьох компонентів: *ціннісно-актуалізаційного* (особистісно-ціннісне сприймання емоцій через актуалізацію емоційного досвіду), *аперцепційно-емпатійного* (усвідомлене сприймання емоційної інформації та виникнення експресивної конгруентності емоційному стану на основі емпатії), *концепційно-інтерпретаційного* («зчитування», розуміння, концептуалізація та інтерпретація емоцій) і *комунікативно-регулятивного* (фасилітативний емоційний вплив на учасників художньо-педагогічної комунікації, регуляцію та саморегуляцію прояву емоцій у процесі взаємодії).

Запропоновано систему методологічних підходів, імплементація яких у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє ефективному розвитку їхнього емоційного інтелекту. У якості провідних підходів визначено: *синергетичний* (спрямований на вихід з площини детермінізованих рішень у поле багатоваріантного емоційно-інтелектуального пошуку), *холістичний* (сприяє цілісності динамічної системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва); *герменевтичний* (уможливлює розвиток здатності до інтерпретації музичної мови, емпатійне проникнення у світ художніх емоцій), *імпліцитний* (забезпечує розвиток емоційного інтелекту в недирективних умовах,

опосередковано вплетених у процес фахової підготовки, що ініціює інтуїтивні процеси і мотивацію).

На основі означених підходів запропоновано низку принципів як основних положень вибудови експериментальної методики, як-от: *принцип комплементарності навчання* (забезпечує взаємодоповнення і стимулювання розвитку емоційного інтелекту), *принцип художньої афіліації* (передбачає активний розвиток емпатії, конгруентності студентів у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації), *принцип концептуалізації емоційної інформації* (передбачає раціоналізацію та алгоритмізацію життєвих і художніх емоцій, створення тезаурусу емоційних концептів), *принцип художньої нелінійності* (персоніфікована фахова підготовка через створення унікального емоціогенного стимулюючого освітнього простору).

Розроблено та обґрунтовано педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки на методологічній платформі запропонованих наукових підходів і принципів. Такими педагогічними умовами є: активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки; створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного поля художньої комунікації; впровадження тренінгів для викладачів і студентів як засобу оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту; використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів. Педагогічні умови впроваджувалися за допомогою комплексу *тренінгів* (інформаційно-мотиваційний тренінг, крос-коучинг тренінг, вікарний тренінг, тренінг конгруентної поведінки, емптаурмент-тренінг) та *інноваційних методів* (експресивних етюдів, художньої конотації, експлікації музичного твору, емоційного кола, візуалізації емоційної інформації).

Для здійснення діагностичних процедур щодо виявлення стану розвиненості емоційного інтелекту студентів (констатувальний експеримент)

було розроблено критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості досліджуваного феномену відповідно до змісту його структурних компонентів. Ціннісно-актуалізаційному компоненту відповідав *мотиваційно-інтенціональний* критерій (з відповідними показниками), який діагностував прояви особистісно-ціннісного ставлення до емоційної взаємодії в процесі полісуб'єктної художньо-педагогічної комунікації; аперцепційно-емпатійному відповідав *емпатійно-ідентифікаційний* критерій, що оцінював глибину емпатійного сприймання і розуміння емоційної інформації; концепційно-інтерпретаційний діагностувався *художньо-когнітивним* критерієм оцінки здатності до когнітивного аналізу емоційно-семантичного наповнення творів у процесі створення художньо-педагогічних інтерпретаційних концепцій; комунікативно-регулятивному відповідав *експресивно-корекційний* критерій, який діагностував прояв конгруентності емоційної експресії як засобу адекватної регуляції емоційних станів і художньо-педагогічного впливу.

Результати проведеного дослідження забезпечили розробку і обґрунтування авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що передбачало поетапну реалізацію запропонованих педагогічних умов і принципів (формувальний експеримент). Методика впроваджувалася на платформі міждисциплінарного елективного курсу, який було імplementовано у фахову підготовку студентів. Означений курс передбачав три етапи здійснення формувальних процедур. *Акумулятивний етап* (накопичення базових знань як інформаційного ресурсу розвитку емоційного інтелекту та актуалізацію суб'єктно-ціннісного ставлення здобувачів до емоційної художньо-педагогічної взаємодії); *моделювальний етап* (вироблення варіантів індивідуальних моделей розвитку емоційного інтелекту студентів через актуалізацію їхніх умінь та якостей, відповідних визначеним структурним компонентам); *проектний етап* (позитивне закріплення результатів упровадження методики, вдосконалення існуючого

рівня емоційного інтелекту здобувачів і проєктування індивідуальних стратегій подальшої розвитку емоційного інтелекту кожного із учасників).

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм F^* Фішера (кутове перетворення Фішера).

Ключові слова: емоційний інтелект, художньо-педагогічна комунікація, майбутні учителі музичного мистецтва, фахова підготовка, методика розвитку емоційного інтелекту

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Гао Юань. Роль емоційного інтелекту в фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 170. С. 234-238.
2. Гао Юань. Зміст і компонентна структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки.* 2018. № 4. С. 14-19.
3. Гао Юань. Методологічні підходи щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 1 (64). С. 282-288.
4. Гао Юань. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2019. № 1. С. 109-115.

5. Гао Юань. Діагностика рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання*. 2019. Вип. 1-2. (13-14). С. 66-75.

Стаття у зарубіжному науковому виданні

6. Гао Юань. Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*. 2019. № 40. Р. 3. С. 40-44.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Гао Юань. Ключові компетентності музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 2017. С. 18-19.

8. Гао Юань. Художня емоція як результат осягнення образного змісту музичного твору. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 2018. С. 19-21.

9. Gao Yuan. Training of congruent behavior in the context of the emotional intelligence's of musical and art teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 2019. С. 119-121

ABSTRACT

Gao Yuan. Methodology of developing future musical art teachers' emotional intelligence in the process of professional training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in branch of knowledge 01 Education/Pedagogy in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State

institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2020.

The contents of the abstract

The thesis theoretically generalizes, substantiates and provides solution to an actual scientific and pedagogical problem of emotional intelligence development in future musical art teachers through realization of the author’s technique taking into account specifics of their professional training. The socio-personal and professional contexts are actualized taking into consideration practical significance of emotional intelligence development in future musical art teachers as a factor of their professional success, rapid adaptation to new working conditions through optimization of artistic and pedagogical communication in the educational and artistic environment.

It is determined that emotional intelligence development in future musical art teachers requires theoretical justification of the methodological support, lack of which causes some contradictions, in particular between the high degree of its importance for specialists in art and pedagogical field and the unsatisfactory state of its theoretical research, lack of methodological tools for developing this phenomenon in the context of the musical art teacher’s activities.

The study highlights the concepts of emotional intelligence, which study this phenomenon in the context of the processes of perception, processing and use of emotionally charged information associated with establishment of social connections, integration of emotions and cognitions through parallel information processing. The genesis and evolution of the relationship between emotions and intellect in the context of interaction of these aspects of the psyche through integration of experience and awareness of emotions, resulting in the emergence of personal meaning of artistic phenomena, are revealed.

It is theoretically proved that the basis of the scientific definition of the phenomenon of “emotional intelligence” is interaction, complementarity of emotions and intelligence, which forms a new holistic integrated systemic phenomenon, which is characterized by a synergistic effect. The synergy of

emotions and intellect in the artistic and pedagogical projection creates a specific psychosemantic system of personal comprehension of the artistic and figurative content of musical art works, which optimizes the process of artistic and pedagogical communication.

The specifics of emotional intelligence in the context of the musical art teacher's professional activity is revealed. It is based on the object of activity – an artistic image, and is associated with recognition, identification and interpretation of artistic emotions encoded in the musical text. Combining the emotional and ideological content of works of art through the abstract-symbolic language of musical art, artistic emotions, as carriers of objective social content, are personally “colored”, realized and generalized, which requires intensive work of intellect in artistic and pedagogical interpretation. Emotional intelligence in the activities of musical art teachers makes it possible to comprehend the emotional and figurative content of a musical work, to actualize the emotional field that can increase the effectiveness of artistic and pedagogical communication, regulation of emotions and facilitative emotional impact.

In order to generalize scientific opinions on the phenomenon under study, the thesis proposes the author's definition of the basic concept of “emotional intelligence of the future musical art teacher” as an integral personal-professional entity that provides perception, identification and adequate interpretation of emotions (personal and artistic) in the process of artistic and pedagogical communication based on empathic “inclusion”, expressive-semantic representation and reflection in order to design and implement effective strategies of positive emotional impact on its participants to achieve congruent interaction in the emotional and intellectual comprehension of the artistic content of works. This determines the success of personal and professional activities of the future musical art teacher in the process of his professional development.

The component structure of future musical art teachers emotional intelligence is substantiated, which consists of four components: *value-actualization* (personal-value perception of emotions through actualization of

emotional experience); *apperception-empathic* (conscious perception of emotional information and emergence of expressive congruence to the emotional state based on empathy); *conceptual-interpretive* (reading, understanding, conceptualization and interpretation of emotions); *communicative-regulatory* (facilitative emotional impact on the participants of artistic and pedagogical communication, regulation and self-regulation of emotions in the process of interaction).

The system of methodological approaches is proposed. Their implementation in future musical art teachers professional training contributes to the effective development of students' emotional intelligence. The leading approaches are: *synergetic* (aimed at getting out of the plane of deterministic solutions in the field of multivariate emotional and intellectual search), *holistic* (contributes to integrity of the dynamic system of future musical art teachers professional training); *hermeneutic* (allows development of the ability to interpret musical language, empathic penetration into the world of artistic emotions), *implicit* (provides emotional intelligence development in the non-directive conditions, indirectly involved in the process of professional training, initiating intuitive processes and motivation).

Based on these approaches, a number of principles are proposed as the main provisions of the experimental methodology, namely: the principle of complementarity of learning (provides complementarity and stimulates emotional intelligence development), the principle of artistic affiliation (involves active development of empathy and student's congruence in the process of emotionally saturated artistic and pedagogical communication), the principle of conceptualization of emotional information (provides for the rationalization and algorithmization of life and artistic emotions, creation of a thesaurus of emotional concepts), the principle of artistic nonlinearity (personalized training through the creation of a unique emotional stimulating educational space).

The pedagogical conditions for emotional intelligence development in future musical art teachers in the process of professional training on the methodological platform of the proposed scientific approaches and principles are developed and

substantiated. Such pedagogical conditions include: activation of students' polymotivation to emotional interaction in the process of professional training; creation of artistic communicative-reflexive educational environment on the basis of actualization of the emotional field of artistic communication; introduction of trainings for teachers and students as a means of optimizing the process of emotional intelligence development; using the synergistic effect of interdisciplinary artistic and pedagogical communication as a resource for expanding the thesaurus of emotional concepts in students. Pedagogical conditions were introduced with the help of a set of *trainings* (information-motivational training, cross-coaching training, vicar training, congruent behavior training, empowerment training) and *innovative methods* (expressive exercises, artistic connotation, explication of a musical work, emotional circle, visualization of emotional information).

Criteria and indicators for assessing the levels of development of the studied phenomenon in accordance with the content of its structural components were developed in order to conduct diagnostic procedures on the state of students' emotional intelligence development (ascertaining experiment). The value-actualization component corresponded to the *motivational-intentional* criterion with the corresponding indicators, which diagnosed manifestations of personal-value attitude to emotional interaction in the process of polysubjective artistic and pedagogical communication; apperception-empathic component corresponded to the empathic-identification criterion that assessed the depth of empathic perception of emotional information; *conceptual-interpretive* component was diagnosed by artistic-cognitive criterion for assessing the ability to cognitive analysis of emotional-semantic content of works in the process of creating artistic and pedagogical interpretive concepts; communicative-regulatory component corresponded to the *expressive-corrective* criterion that diagnosed manifestation of congruence of the emotional expression as a means of adequate regulation of emotional states and artistic and pedagogical influence.

The results of the study provided development and justification of the author's methodology for emotional intelligence development in future musical art teachers in the process of professional training, which provided for the gradual implementation of the proposed pedagogical conditions and principles (molding experiment). The methodology was implemented on the platform of an interdisciplinary elective course, introduced in students' professional training. This course included three stages of molding procedures: *accumulative* (accumulation of basic knowledge as an information resource for emotional intelligence development and actualization of the subject-value attitude of applicants to emotional artistic and pedagogical interaction); *modeling* (development of options for designing an individual model of students' emotional intelligence through actualization of skills and qualities corresponding to certain structural components); *project* (positive consolidation of the results of implementing methodology, improvement of the existing level of students' emotional intelligence and design of individual strategies for further development of emotional intelligence of each participant).

Quantitative and qualitative analysis of the results of the molding experiment testified to the effectiveness of the proposed author's methodology of developing emotional intelligence of future musical art teachers in the process of professional training, which is confirmed by the mathematical statistics method – Fisher's criterion φ^* (Fisher's angular transformation).

Key words: emotional intelligence, artistic and pedagogical communication, future teachers of musical art, professional training, methodology of emotional intelligence development.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Gao Yuan. Rol' emotsiynoho intelektu v fakhoviy diyal'nosti vchytelya muzychnoho mystetstva [The role of emotional intelligence in the professional activity of a musical art teacher]. *Naukovi zapysky*

Tsentral'noukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Pedahohichni nauky. 2018. Vyp. 170. S. 234-238.

2. Gao Yuan. Zmist i komponentna struktura emotsiynoho intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Content and component structure of future musical art teachers' emotional intelligence]. *Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho. Pedahohichni nauky. 2018. № 4. S. 14-19.*

3. Gao Yuan. Metodolohichni pidkhody shchodo rozvytku emotsiynoho intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methodological approaches to developing future musical art teachers' emotional intelligence]. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriya: Pedahohichni nauky. 2019. № 1 (64). S. 282-288.*

4. Gao Yuan. Pedahohichni umovy rozvytku emotsiynoho intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Pedagogical conditions of developing future musical art teachers' emotional intelligence]. *Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholya Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky. 2019. № 1. S. 109-115.*

5. Gao Yuan. Diahnostyka rivniv emotsiynoho intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Diagnosis of levels of future musical art teachers' emotional intelligence]. *Aktual'ni pytannya mystets'koyi osvity ta vykhovannya: naukove vydannya. 2019. Вип. 1-2. (13-14). S. 66-75.*

An article in a scientific foreign journal

6. Gao Yuan. Metodyka rozvytku emotsiynoho intelektu maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [The methods of developing future musical art teachers' emotional intelligence]. *The scientific heritage. 2019. № 40. P. 3. S. 40-44.*

Research works of the probation character

7. Gao Yuan. Klyuchovi kompetentnosti muzychno-vykonavs'koyi diyal'nosti maybutnikh uchyteliv muzyky [Key competencies of music performance of future music teachers]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kul'turnoho rozvytku suspil'stva : Materialy ta tezy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi molodykh uchenykh ta studentiv*. Odesa, 2017. S. 18-19.

8. Gao Yuan. Khudozhnya emotsiya yak rezul'tat osyahnennya obraznoho zmistu muzychnoho tvoruu [Artistic emotion as a result of comprehending the figurative content of a musical work]. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kul'turnoho rozvytku suspil'stva : Materialy ta tezy IV Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi molodykh uchenykh ta studentiv*. Odesa. 2018. S. 19-21.

9. Gao Yuan. Training of congruent behavior in the context of the emotional intelligence's of musical and art teachers. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kul'turnoho rozvytku suspil'stva : Materialy ta tezy IV Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi molodykh uchenykh ta studentiv*. Odesa. 2019. S. 119-121.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	27
1.1. Синергія емоцій та інтелекту як науковий феномен.....	27
1.2. Емоційний інтелект як психолого-педагогічна проблема	41
1.3. Зміст і структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва	60
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	82
2.1. Методологічні підходи і педагогічні принципи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.....	82
2.2. Педагогічні умови і методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.....	103
Висновки до другого розділу.....	130
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
3.1. Діагностика рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва	133
3.2. Структура і зміст експериментальної методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.....	156

3.3. Аналіз результатів перевірки методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки... 187	
Висновки до третього розділу.....	202
ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210
ДОДАТКИ.....	239

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Швидкоплинні та мінливі соціокультурні процеси, які відбуваються у світі в XXI столітті характеризуються підвищенням інтенсивності інформаційного й емоційного навантаження на особистість у всіх сферах життєдіяльності людини. Досягнення значного професійного успіху уможлиблюється за умови здатності особистості налагоджувати ефективну взаємодію, розуміти себе та інших людей, швидко адаптуватися до нових обставин і умов діяльності, що задекларовано і у нормативних документах, зокрема, Законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Про необхідність формування у здобувачів освіти емоційного інтелекту як чинника усвідомленої емоційної регуляції та подолання конфліктних ситуацій наголошено у новому Державному стандарті базової середньої освіти (2020).

Особливої значущості набуває здатність фахівців до налагодження продуктивної та ефективної комунікації як основи здійснення освітнього процесу саме у педагогічній галузі (Г. Андреева, З. Єрмакова, І. Костікова, Л. Петровська та інші. Результативність педагогічної взаємодії вимагає усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій та інтерпретацію емоційної поведінки інших, що потребує активної роботи інтелекту. У чисельних дослідженнях науковці представлені загальні положення сучасної концепції емоцій (Л. Виготський, К. Ізард, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) та інтелекту (Б. Ананьєв, В. Блейхер, Д. Векслер, В. Дружинін, М. Холодна та інші), на основі яких ґрунтується співставлення та кореляція між емоціями та інтелектом (О. Бакаленко, В. Вілюнас, Р. Декарт, Б. Зейгарник, П. Лафренсьє, Ж. Руссо, А. Четверик-Бурчак та інші).

Процеси емоційного сприймання, розуміння, ідентифікації, інтелектуальної обробки емоційної інформації та регуляції емоцій досліджуються вченими у контексті концепції наукового феномену

«емоційний інтелект». У широкому розумінні емоційний інтелект розглядають як інтегральну сукупність здібностей. Емоційний інтелект як інтегровану здатність сприймати і розуміти свої та чужі емоції та почуття, розрізняти їх, усвідомлювати та користуватися цією інформацією для фасилітації мислення і діяльності визначили Дж. Мейер і П. Селювей.

Багато зарубіжних учених досліджують ефективність впливу емоційного інтелекту на професійну успішність, продуктивність соціальної комунікації, розвиток адаптивних здібностей та мотиваційної сфери особистості (І. Андрєєва, Р. Бар-Он, Ю. Бреус, Д. Гоулман, М. Зейднер, Д. Люсін, Дж. Меттьюз, Р. Опенгарт та інші). Українські науковці вивчають емоційний інтелект переважно в контексті практичної психології, підкреслюючи його значущість в професійній діяльності та соціальній взаємодії (О. Льошенко, О. Лящ, Е. Носенко, Т. Попова та інші). Емоційний інтелект як якість особистості досліджується у контексті кореляції з емоційною зрілістю (Г. Бреслав, В. Вілюнас, І. Павлова, О. Саннікова, О. Чебикін та інші).

Актуальність дослідження емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва загострюється через те, що їхня фахова діяльність відбувається на основі художньо-педагогічної комунікації з музикою – найемоційним із видів мистецтва, та через символічно-емоційну мову музичного мистецтва – з іншими (Б. Асаф'єв, М. Каган, Ю. Лотман, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Ю. Волкова, А. Зайцева, Б. Нестерович та інші). Емоційний інтелект у таких умовах забезпечує високу чутливість до широкого спектру емоційних переживань, їх розпізнавання, осмислення, усвідомлення, що дозволяє адекватно інтерпретувати та репрезентувати емоційну інформацію, «закладену» Автором у музичний твір (Д. Лісун, Мінь Шаовей, Г. Падалка, В. Петрушин, В. Ражников, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Чжоу Є та інші).

Актуальність досліджуваної проблеми посилюється необхідністю розв'язання низки *суперечностей* між:

- високим ступенем значущості проблеми розвитку емоційного інтелекту в мистецько-педагогічній галузі та незадовільним станом її теоретичної дослідженості в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва;

- зростанням вимог до якості художньо-педагогічної комунікації через актуалізацію емоційного інтелекту як основи фахової діяльності вчителя музичного мистецтва та браком науково-методичного обґрунтування процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців відповідної галузі;

- потребою в оптимізації розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки та відсутністю розробленого методичного інструментарію ефективного розвитку досліджуваного феномену в практиці підготовки майбутніх фахівців.

Теоретична і практична значущість проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, необхідність розв'язання вказаних протиріч, а також недостатній рівень теоретико-методичної розробленості окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і складає частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (державний реєстраційний номер: 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 30.05.2018 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**.

1. Розкрити еволюцію взаємовідношення емоцій та інтелекту, висвітлити феномен синергії емоцій та інтелекту в мистецько-педагогічній галузі.

2. Визначити сутність, зміст і структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

3. Обґрунтувати методологічні підходи і педагогічні принципи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

4. Розробити і обґрунтувати педагогічні умови і методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

5. Визначити критерії, показники і встановити рівні розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

6. Експериментально перевірити ефективність авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція синергії емоцій та інтелекту, що зумовлює утворення цілісного інтегрального явища, якому властивий синергійний ефект породження (або вивільнення) додаткової енергії, екстраполяція якої на площину художньої комунікації уможливорює чуттєво-семантичне особистісне осягнення художнього образу та інтелектуальне «аранжування» життєвих і художніх емоцій. Визначене

формує феномен емоційного інтелекту майбутні учителів музичного мистецтва, дослідження і розвиток якого ґрунтується на синергетичному, холістичному, герменевтичному та імпліцитному підходах.

Теоретичну основу дослідження становлять: сучасні концепції емоційного інтелекту, на яких ґрунтуються теоретичні та емпіричні дослідження (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Мейєр, П. Селоувей, І. Андреєва, Е. Носенко та ін.); концепції емоційності в структурі особистості, емоційної сфери особистості (В. Вундт, К. Ізард, К. Саарні, Е. Рідджио, Г. Бреслав, О. Саннікова, О. Чебикін та ін.); теоретико-методологічні засади наукових підходів: синергетичного (І. Пригожин, Г. Хакен, С. Курдюмов, С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Князева, А. Рідкодубська та ін.), холістичного (О. Бурак, Дж. Міллер, С. Форбс, О. Отич, Н. Шульга та ін.), герменевтичного (М. Гайдеггер, В. Дільтей, П. Рікьор, Ф. Шлейєрмахер, І. Левицька, О. Полатайко та ін.) та імпліцитного (Дж. Брунер, К. Двек, В. Дружинін, Р. Стейнберг, С. Чуї та ін.); концептуальні дослідження мотивації та полімотивації (В. Вілюнас, О. Гуменюк, І. Імедадзе, О. Фурман та ін.); теоретико-методичні положення мистецької освіти (І. Барановська, О. Єременко, А. Зайцева, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Д. Юник та ін.); ідеї міждисциплінарності в освітньому процесі (О. Бородіна, Ю. Олізько, Н. Сегеда, Л. Соляр та інші).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів педагогічного дослідження: *теоретичні* – аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, порівняння, узагальнення, екстраполяція, класифікація, аналогія – з метою визначення поняттєвого апарату дослідження, визначення сутності, змісту і методологічних засад розвитку досліджуваного феномену; теоретичне моделювання – з метою розробки компонентної структури емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва та побудови критеріального апарату щодо оцінювання рівня сформованості досліджуваного феномену; *емпіричні* – аналіз

педагогічної документації та оцінка продуктів навчально-творчої діяльності здобувачів вищої освіти, педагогічне спостереження, інтерв'ю, бесіди, творчі завдання, педагогічний експеримент – для виявлення стану розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, відстеження динаміки та перевірки ефективності розробленої методики розвитку емоційного інтелекту; *методи математичної статистики* – з метою доведення вірогідності результатів експериментальної перевірки запропонованої авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: здійснено ґрунтовне дослідження процесу розвитку емоційного інтелекту в контексті специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; розкрито *сутність* емоційного інтелекту майбутніх фахівців як інтегрального особистісно-фахового утворення, що забезпечує сприймання, ідентифікацію й адекватну інтерпретацію емоцій (особистісних та художніх) у процесі художньо-педагогічної комунікації на основі емпатійного «включення», експресивно-семантичної репрезентації та рефлексії з метою проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу на її учасників задля досягнення конгруентної взаємодії в емоційно-інтелектуальному осягненні художньо-образного змісту творів; вибудовано *структуру* досліджуваного феномену, що складається з чотирьох *компонентів* – ціннісно-актуалізаційного (сприймання емоцій через актуалізацію емоційного досвіду і набуття особистісного смислу), аперцепційно-емпатійного (усвідомлене сприймання емоційної інформації та виникнення експресивної конгруентності емоційному стану на основі емпатії), концепційно-інтерпретаційного («зчитування», розуміння, концептуалізація і тлумачення емоцій) і комунікативно-регулятивного (фасилітативний емоційний вплив на учасників художньо-педагогічної комунікації, регуляцію та саморегуляцію емоцій у процесі взаємодії); запропоновано педагогічні *принципи* (комплементарності навчання,

художньої афіліації, концептуалізації емоційної інформації, художньої нелінійності); розроблено і обґрунтовано поетапне впровадження педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва (активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки; створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного поля художньої комунікації; впровадження тренінгів для викладачів і студентів як засобу оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту; використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів), реалізація яких здійснювалася за допомогою комплексу *тренінгів* (інформаційно-мотиваційний тренінг, крос-коучинг тренінг, вікарний тренінг, тренінг конгруентної поведінки, емпатуермент-тренінг) та *інноваційних методів* (експресивних етюдів, художньої конотації, експлікації музичного твору, емоційного кола, візуалізації емоційної інформації), які імплементуються у фахову підготовку у формі міждисциплінарного елективного курсу; розроблено *критерії та показники* діагностики емоційного інтелекту в умовах фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (мотиваційно-інтенціональний, емпатійно-ідентифікаційний, художньо-когнітивний та експресивно-корекційний критерії).

Уточнено: сутність понять «художні емоції», «синергія» емоцій та інтелекту в мистецько-педагогічному контексті.

Подальшого розвитку набули: теорія і практика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі емоційно-інтелектуальної художньо-педагогічної комунікації.

Практичне значення отриманих результатів дослідження визначається: можливістю впровадження елементів розробленої методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у фахову підготовку здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським)

рівнем за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво; використанням теоретичних і експериментальних здобутків, викладених у дослідженні у проектуванні освітнього процесу, розробці навчальних та методичних посібників, методичних рекомендацій з питань розвитку емоційного інтелекту як аспекту фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Матеріали, викладені в дослідженні можуть бути використані у процесі науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) і третім (освітньо-науковим) рівнями, а також в організації творчо-просвітницьких заходів, спрямованих на активізацію фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 693/24 від 29.05.2020 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 16-30/675 від 10.06.2020 р.), і Херсонського державного університету (довідка № 1535/01-60/54 від 12.06.2020 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації і результати дисертаційного дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на засіданнях і методичних семінарах кафедри музично-інструментальної підготовки та кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, а також були презентовані на наукових конференціях: III Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (Одеса, 2017), IV Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів (Одеса, 2018), Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Сучасне мистецтво: Науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018), VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019), V Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та

студентів (Одеса, 2019), Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Сучасне мистецтво: Науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2019), III Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: європейський вектор розвитку» (Ніжин, 2019), V Всеукраїнський науково-практичний семінар з Міжнародною участю «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2019), I Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020).

Публікації. Основні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з них 5 – у фахових наукових виданнях України, 1 – в міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 305 найменувань (з них 53 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації 266 сторінок, з них – 192 сторінки основного тексту. Робота містить 16 таблиць і 5 рисунків, що разом з додатками становить 39 сторінок

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Синергія емоцій та інтелекту як науковий феномен

Осмислення та концептуалізація взаємодії, співставлення або протиставлення розумових та емоційних процесів у структурі особистості людини привертала увагу мислителів протягом усіх епох. У історичній проєкції існує багато концепцій та підходів щодо вивчення кореляції, інтеграції чи протиставлення емоційної та розумової сфер. Еволюція означених ідей починалася з праць філософів за часів Античності, які виокремлювали в душі людини три сфери – мотиваційну, емоційну та розумову. Взаємодія розуму та емоцій, на думку Сократа й Платона, будується таким чином, що розум виступає в якості господаря відносно емоцій, вплив яких є руйнівним [189]. Разом з тим, у емоціях, які знаходяться під впливом душі, Платон знаходив певний раціональний пізнавальний компонент [194].

На відміну від філософів, які підпорядковували емоційну сферу інтелектуальній, Аристотель, спираючись на власні спостереження, зазначав, що людина може переживати емоції по-різному. При цьому, спроможність виявляти емоції доречно, усвідомлено, стримано і виразно водночас вважається ознакою чесноти [244]. Така вираженість, баланс і адекватність виразу емоцій, вважав Аристотель, може бути досягнута за допомогою розуму. Досягнення збалансованого емоційного стану, з одного боку, не пригнічує емоційного збудження, а з іншого – не дозволяє йому досягати крайніх або нерозважливих форм вираження. Видатний філософ підкреслював роль когнітивного компонента при оцінці стимулів, що викликають емоції. Таким чином, автор підкреслював, що емоційні переживання є наслідком аналізу суб'єктивного сприйняття стимулу. Отже,

змінюючи оцінку і різним чином інтерпретуючи зміст емоціогенної ситуації, емоціями можна управляти, варіювати їх інтенсивність. Аристотель наполягав на тому, що не тільки когнітивні оцінки впливають на емоції, а й емоційні стани впливають на судження [5]. Вважаємо за необхідне підкреслити, що ефективність формування оціночних суджень є важливим аспектом продуктивної взаємодії емоцій та інтелекту.

Ідеї Аристотеля отримали подальший розвиток у працях мислителів епохи Просвітництва. Так, Р. Декарт в трактаті «Пристрасті душі» також приділяв увагу когнітивно-оцінному аспекту емоцій у новому контексті. Емоції, в його розумінні, представляли собою особливий тип пристрастей, тісно пов'язаних між собою з вищими психічними процесами, які він позначав поняттям душі. [126]. Отже, для Р. Декарта, як і для Аристотеля, ключем до регуляції емоцій є розум. Якщо емоції можуть в певній мірі зменшити людську здатність до суджень, то розум може направити пристрасті на служіння людському «Я». В той же час, Ж.-Ж. Руссо зазначав, що пізнання має бути природним, направлятися емоціями, а не стримуватися жорсткими рамками логіки і розуму [202].

У дослідженні А. Четверик-Бурчак зазначається, що у філософських роздумах превалює два протилежних погляди на залежність і кореляцію між емоціями та інтелектом – раціоналістичний та ірраціоналістичний [244, с.16-18].

Раціоналістичний погляд вказує на те, що інтелект, як більш високоорганізована структура, має домінуюче значення по відношенню до емоцій. Вказується, що на основі емоцій пізнання реальності може бути ускладненим, як і функціонування у соціумі, що пояснюється важкістю контролю емоцій. Відповідно, інший погляд, ірраціоналістичний, змінює акценти. Емоційні імпульси розглядаються як такі, що мають спільну природу з духовним світом, моральними орієнтирами особистості, вольовими механізмами. Емоційна структура суб'єкта походить від глибинної, досвідомої першооснови особистості, вказують ірраціоналісти [189]. Отже,

представники ірраціоналізму звертають увагу на доцільність домінування емоційної сфери людини. Свої зусилля ірраціоналісти спрямовують на визначення морального орієнтиру суб'єкта, який ґрунтується на емоційних імпульсах і виступають у якості керуючого фактору в міжособистісних стосунках. Важливо те, що принципи, які декларуються у розміркуваннях раціоналістів, забезпечують функціонування суб'єкт-об'єктних відносин, а в ірраціоналістичній концепції більше уваги надається суб'єкт-суб'єктивним [173].

Учені та філософи вказували на важливість емоцій у процесі пізнання. Так, О. Бакаленко зазначає, що емоційне осягнення світу слід визначати «як необхідну сторону цілісного світорозуміння, оскільки існує низка явищ, доступних тільки для цього виду пізнання і закритих для розуму (до них відносяться, наприклад, краса, цінність)» [15, 8]. Отже, завдяки емоційним переживанням уможлиблюється процес пізнання. Адже саме через емоції людина утягується до життєвих подій, оцінює їх, себе, та інформацію, що її оточує.

Як бачимо, існують різні позиції щодо розуміння взаємодії, кореляції та співвідношення емоцій та інтелекту. Деякі демонструють перевагу інтелекту і підкреслюють другорядну роль емоцій, інші, навпаки, наполягають на першочерговості емоційних реакцій над розумовою діяльністю. В контексті даного дослідження, вважаємо, що взаємовідношення афекту та інтелекту, емоційних і розумових процесів доцільно вивчати глибоко й докладно на філософсько-методологічному рівні як приклад взаємовпливу провідних психічних процесів, взаємодії, що породжує синергійний ефект.

Необхідно зазначити, що поняття «**синергія**», яке не так давно увійшло у науковий обіг (грецьк. συνεργία — співпраця, допомога, співучасть; грецьк. σύν — разом, давньогрецьк. ἔργον — труд, праця, дія), визначається як «... спільна і однорідна дія органів та систем організму (наприклад, м'язів), або комбінована дія на організм ліків, ефективність яких перевищує ефект дії кожного з них» [225, 274]. Саме остання характеристика засвідчує

синергійний ефект результату такої взаємодії. Поєднання та узгодження різних енергій може розумітися як синергія лише тоді, коли «комбінований ефект виходить більшим, ніж сума зусиль окремих частин», вказує М. Роуз [301]. Крім того, у Інтернет-словнику «Business Dictionary», представлено таке визначення: синергія – це «... стан, при якому дві речі або більше речей працюють разом так, що результуючий ефект виявляється більше суми їх окремих ефектів. Може бути виражена як «ціле більше, ніж сума його частин» [266]. У цьому ж руслі розглядає феномен «синергія» Ж. Поплавська. Дослідниця зазначає, що «комбіноване використання кількох взаємоузгоджених стратегій виявляється кориснішим, аніж ізольоване впровадження якоїсь однієї». Також авторка зазначає, що «при цьому різні фактори так впливають один на одного, що здатні разом досягти більшого, ніж за окремого їх застосування» [176, 1-2]. Такий синергійний результат дослідниця пропонує виразити через просту формулу « $2 + 2 = 5; 6; \dots N$ » [176, 2]. Цей вираз демонструє, що загальний результат, який виникатиме від сполучення певних факторів, їх взаємодії буде більш значним та високим, ніж у разі їх окремого використання. На основі таких міркувань слід урахувувати, що поєднання афекту та інтелекту у контексті системи (особистості), як симетричного взаємного руху різнорідних енергій, різнорідних елементів, буде більш ефективним і принесе значні результати.

Для більш глибокого розуміння такого синергійного ефекту необхідно розглянути окремо теорію емоцій і концепції інтелекту, які представлені переважно у психологічних науках.

Загальні положення сучасної концепції емоцій визначено переважно в теоретичних працях Л. Виготського [52], В. Вілюнаса [41], Б. Додонова [82], К. Ізарда [92], О. Леонтьєва [129], С. Рубінштейна [199] та інших. У роботах науковців розглядалися ідеї основних властивостей емоцій як специфічних явищ людської психіки, вікові закономірності, індивідуальні та типові їх прояви тощо. По суті, всі відомі вчені так чи інакше у своїх роздумах принагідно торкалися проблеми людських пристрастей, хвилювань,

переживань, планували розібратися в їхній природі. На основі узагальнення фундаментальних досліджень емоційність можна визначити як стійку, незмінну властивість людини, що характеризується великою кількістю рис, ознак, особливостей на різних рівнях психічної ієрархії.

У праці С. Рубінштейна «Основи загальної психології» [199] викладено інформацію про безпосереднє емоційне переживання. Автор розрізняє і виокремлює такі різновиди емоційних переживань: емоції, почуття, афекти, пристрасті. Категорію «настрій» автор також додає до переліку емоційних станів як загальний. Деякі вчені виділяють таке поняття, як емоційні процеси. Так, О. Леонтьєв у науковій публікації «Потреби, мотиви і емоції» [131] стверджує, що до емоційних процесів належать афекти, безпосередньо емоції, почуття. Емоційність, емоційне переживання розглядається як форма, в якій відображується особистісний зміст та значення ситуації [131, 11], як невід'ємна складова мотиву діяльності [186, 6].

Емоційність як властивість особистості визначає О. Саннікова. Емоції, вказує авторка, «характеризують дотичність суб'єкта до навколишнього світу, причому емоції не стільки віддзеркалюють самі предмети і явища (як в пізнанні), скільки виявляють суб'єктивне ставлення до них» [205, 44]. Емоційність, на думку науковця, визначає діапазон емоційних реакцій особистості, що, у свою чергу, впливає на індивідуальний стиль діяльності людини, а також впливає на чутливість до емоцій різних модальностей [205, 45-46]. Отже, емоційний процес охоплює і певний об'єкт, і ставлення до нього, і емоційне переживання, яке він викликає.

Емоційність переважно розглядається як стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, що мають значне відношення до темпераменту. Так, М. Варій [37] визначає емоції як переживання людиною ситуативного або дійового значення об'єктів минулого, теперішнього та майбутнього, при цьому енергетичний потенціал емоцій може швидко змінюватися.

Автор виокремлює декілька основних видів емоцій:

- емоції очікування й прогнозування (хвилювання, тривога, страх, радість тощо);
- емоції фрустрації (образа, розчарування, гнів, сум);
- комунікативні емоції (веселощі, зніяковілість, сором та ін.).

Зазначимо, що окремо науковець визначає інтелектуальні емоції. Під інтелектуальними емоціями автор розуміє «специфічні переживання, які виникають у людини в процесі розумової діяльності», і які характеризуються відсутністю валентного забарвлення [37, 141-142]. Власне, як розуміємо, інтелектуальні емоції у такому ракурсі можуть представляти не що інше, як свідому оцінку об'єкту або ситуації, ідея якої була закладена ще в працях Аристотеля.

Емоції дозволяють осягнути об'єкт у його цілісності. О. Бакаленко визначає таким чином процес виникнення живого знання, важливу роль у якому відіграє саме емоція, при цьому, як вказує дослідниця, пізнання неможливе без взаємного залучання мислення та емоцій [14]. Отже, емоції є необхідними для пізнання наряду з розумом, що підтверджує важливість вивчення синергійної взаємодії між ними.

Проблемі інтелекту приділяли увагу багато вчених, особливо у ХХ столітті. Інтелект досліджувався у контексті психофізіологічних задатків розумових здібностей (С. Рубінштейн [199] та ін.), у напрямку вивчення його структурних складових (В. Дружинін [184], М. Холодна [238] та ін.), визначалася кореляція між інтелектуальною та творчою діяльністю (Д. Богоявленська [25] та ін.), шляхи вимірювання рівня інтелекту особистості (В. Блейхер [24] та ін.). Поняття «інтелект» (від англ. *intelligence*) як наукова дефініція було актуалізоване антропологом Ф. Гальтоном наприкінці ХІХ століття.

У науковців існують різні уявлення щодо розуміння сутності інтелекту. Розглянемо докладніше декілька з них. Як вказує Б. Ананьєв [4], інтелект – це складна розумова діяльність, яка ґрунтується на інтеграції зв'язків різнорівневих пізнавальних функцій, таких як увага, мислення, пам'ять тощо.

В. Дружинін [184] наголошує, що під інтелектом слід розуміти особистісну властивість, яка визначає здатність людини до мислення. У свою чергу В. Крамаренко зазначає, що інтелект – це система розумових здібностей, певний прояв роботи мозку [119, 105-106].

М. Холодна відмічає, що поняття «інтелект» доцільно тлумачити як форму «організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору відображення і ментальних репрезентацій явищ, які будуються у рамках цього простору» [238, 243]. Слід зазначити, що, перш за все, інтелект визначається як загальна здібність індивіда, яка забезпечує функціонування системи психічних механізмів, які уможливають інформаційну та регулятивну активність. Завдяки набутому індивідуальному ментальному досвіду інтелект дозволяє ефективно вирішувати проблеми і адаптуватися до нових зовнішніх умов.

Сучасні українські дослідники вивчають фактори і умови розвитку інтелектуальних здібностей (К. Недялкова [153]), кореляцію розвитку інтелекту з психотипом особистості, зокрема обдарованої (О. Буров, В. Рибалка [79] та ін.), пропонуються інтелектуальні ігри як шлях розвитку інтелекту тих, хто навчається (Н. Салань [204]) тощо.

Узагальнюючи основні наукові визначення інтелекту, зазначимо, що це багаторівневий, інтегрований психологічний феномен, який поєднує особистісні якості та когніції особистості, основним завданням якого є накопичення, систематизація і використання знань.

Відомо, що нерідко в традиційній психології простежується тенденція відособлення емоційних процесів у окрему сферу, яка досліджується нарізно від сфери пізнання. При всій відмінності теорій мислення їх об'єднує те, що психологічне вивчення мислення не включає аналіз емоційних процесів. Психологія ж емоцій рідко містить у собі аналіз пізнавальних актів суб'єкта. У наукових джерелах відображується, що під час аналізу мислення не прийнято брати до уваги емоції та, навпаки [29]. Варто також згадати про

погляди тих психологів, які визнають важливу роль емоцій у пізнавальній і творчій діяльності, однак обмежують її спонукальною функцією. Так, К. Ізард стверджує, що емоції є основною мотиваційною системою людини і, відповідно, чинять спонукальний, організуючий вплив на наші думки і вчинки [92, 57]. Головною мотиваційною складовою процесів сприйняття, уваги і пізнання є емоція інтересу. Інтерес, вважає К. Ізард, спрямовує і підтримує дослідницьку, пізнавальну та конструктивну діяльність. Людина не в змозі вивчати якийсь предмет, створювати що-небудь, якщо це не викликає у неї інтересу. Тому інтерес повинен бути достатньо сильним і стійким, щоб людина могла протистояти втомі та негативним емоціям, які неминуче супроводжують певні етапи творчості [92]. Однак, проблематика взаємодії між когнітивною та афективною сферами також знайшла значне відображення у межах психологічної науки. У психологічних дослідженнях розглядаються різні підходи до розуміння взаємодії емоцій та інтелекту, відображені, зокрема, у дослідженнях О. Бакаленко [15].

У рамках *першого* підходу наявність емоційних компонентів у мисленні людини визнається, але при цьому емоції й почуття трактуються з інтелектуалістичних позицій і більшою мірою відповідають допредикативним формам мислення, ніж власне емоціям. Так, вважається, що до інтелектуальних емоцій слід відносити подив, новизну, а також відчуття узгодженості та неузгодженості. Окрім того, до інтелектуальних почуттів слід відносити здивування, сумнів та впевненість [16].

У *другому* підході підкреслюються факти негативного впливу емоцій на інтелектуальну діяльність. Прикладом такого бачення є «аутистичне мислення» Е. Блейлера [23]. Другий підхід відводить емоціям місце вторинного акту, який лише демонструє реакцію індивіда на певну дію. Також наголошується, що мислення має бути вільним від емоційного впливу суб'єкта.

У рамках *третього* підходу визнається наявність емоційних компонентів у тому виді мислення, який пов'язаний із функціонуванням

людини у повсякденному житті. Так, Дж. Мейєр виділяє емоційне мислення, де на першому плані стоять потреби практичні – потреби почуття і волі, та мислення на основі суджень, у якому на першому плані знаходиться пізнавальний інтерес як такий [292]. Цей підхід вже наближує взаємодію афекту та інтелекту до ознак «співпраці», вказуючи на збільшення ефективності особистості у вирішенні життєвих проблем.

У подальшому проблема єдності, взаємовпливу або кореляції емоційного та інтелектуального розвивалася у дослідженнях таких авторів, як Л. Виготський [52], Б. Зейгарник [91], С. Рубінштейн [199] та ін. І, хоча такий взаємовплив ще не відмічався як синергія у понятійному контексті, але вже констатувались її ознаки.

Так, Л. Виготський розглядав єдність емоцій та інтелекту з точки зору системного підходу. На думку автора, система, побудована на основі єдності емоційної та розумової активності особистості є смислоутворювальною і надзвичайно важливою у контексті розуміння розвитку психіки людини. Емоції та інтелект мають значний взаємний вплив, наголошував вчений. «В будь-якій ідеї міститься у переробленому вигляді афективне відношення людини до дійсності, представленої в даній ідеї» [52, 21]. Також автор підкреслює: «Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрив для себе дорогу до пояснення причин самого мислення» [52, 22]. Таким чином, автор підкреслює, що емоції можливо розглядати у якості невід’ємного компоненту розумової діяльності.

Така точка зору була покладена в основу теорії психічного розвитку дитини Л. Виготського. Важливим аспектом взаємовпливу емоцій та інтелекту автор зазначав його динамічність. «Вся справа в тому, що мислення і афект представляють частини єдиного цілого – людської свідомості» [52, 251]. Такі визначення вченого і засвідчують його сутнісне визнання синергійного ефекту у взаємодії емоцій і інтелекту.

Подальшого розвитку роздуми Л. Виготського про взаємозв’язок емоцій та інтелекту набули у науковій творчості С. Рубінштейна, що

відображено у дослідженні І. Андрєєвої. [5]. Як зазначає дослідниця, С. Рубінштейн наголошував, що емоції – це певний структурний компонент пізнавальної активності людини, яка відповідає за відображення дійсності. Автор вважає, що емоційні та пізнавальні процеси не суперечать один одному. Емоція як така, визначається С. Рубінштейном як «єдність переживання і пізнання» [199, 153], є фактором, який уможливорює розумові процеси. Інтелектуальна активність, наголошував автор, неможлива без емоцій, а судження – «насичене емоційністю» [199, 331]. Судження, таким чином, є продуктом єдності емоцій та інтелекту, і саме вони дозволяють надавати адекватну оцінку явищам.

Єдність емоцій та інтелекту становлять, на думку С. Рубінштейна, цілісний акт відображення об'єкта у свідомості суб'єкта. Ця єдність є нестабільною та гнучкою, яка виводить на перший план у різних обставинах або емоції або інтелект. При цьому, науковець зазначає: «мислення як реальний психічний процес вже само по собі є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального» [200].

Отже, вчений акцентує увагу на наявності постійної динамічної взаємодії афекту та інтелекту у всіх психічних процесах, і таким чином підкреслює (не на пряму) ефект синергії, який додає емоційної спрямованості до мислення та стабілізує емоційність за допомогою участі інтелекту.

Точки зору про взаємний вплив і зв'язок емоцій та інтелекту додержувався О. Леонт'єв [131]. Вчений наголошував, що емоції дозволяють регулювати розумові процеси, певним чином керувати мисленням. На основі такого зв'язку автор визначає феномен виникнення особистісного смислу, який розглядається як індивідуальне віддзеркалення певного явища у свідомості особистості. Аналізуючи дослідження зв'язку афекту та інтелекту О. Леонт'єва, І. Андрєєва підкреслює що саме вони дозволили вийти за межі суто інтелектуального розуміння свідомості [6].

Важливим у контексті дослідження є робота Б. Зейгарник, яка розглядає мислення у єдності з мотиваційними механізмами психіки,

прагненнями і настановами особистості. Авторка зазначає, що вплив емоцій на розумову сферу особистості формують значущість для суб'єкта певного предмета або явища. Прояв нових сильних емоцій впливає на ставлення і судження людини, змінюючи в її індивідуальному сприйнятті їхні властивості [91]. Отже, відзначається синергійний ефект поєднання емоцій та розумової діяльності в контексті змістовного світосприйняття, смислотворення і, відповідно, мотиваційної сфери особистості.

Теоретичні роздуми Л. Виготського щодо єдності емоцій та інтелекту були перевірені у практичних дослідженнях О. Тихомирова. Автор провів експериментально-дослідну роботу щодо виміру та практичного обґрунтування теорії «інтелектуальних емоцій». Аналіз цього дослідження показав, що саме інтелектуальні емоції впливають на результати діяльності особистості, а також здатні трансформувати вже існуючу ситуацію через відношення до неї. Тобто емоційний стан здатний регулювати протікання та ефективність мислення у процесі пізнання та діяльності. Крім того, О. Тихомиров визначив, що емоційна активність є запорукою розумової продуктивності [226].

Також привертає увагу поняття інтелектуальних емоцій, докладно розкриті І. Васильєвим. Дослідник спирався на працю С. Рубінштейна, в якій науковець наполягав на існуванні певного «цілісного акту відбиття об'єкта суб'єктом», що складається з двох компонентів: інтелектуального (знання) та афективного (ставлення). При цьому емоції взагалі визначаються як «інтелектуальні почуття, що виникають у єдності з розумовим процесом» [40, 30].

Зв'язок між емоціями та інтелектом розкривається у роботах А. Брушлинського. Дослідник наголошував на властивості емоцій сприяти/перешкоджати мисленню, тобто наявність синергії як із знаком « + », так із знаком « - ». Взаємодію між чуттєвими (емоційними) й розумовими (когнітивними) процесами, казує автор, доцільно вважати

взаємопроникливими. Також має значення, що «кожен образ, уявлення, поняття має свій емоційний потенціал» [31, 21].

Вагомого значення набуває єдність емоцій та інтелекту в контексті проблематики саморегуляції особистості. Так, М. Гринців зазначає, що у співдії з когнітивними процесами, емоції виконують оцінно-регулювальну функцію у людських взаєминах. Емоції мають значний вплив на регулятивні процеси. Саме емоції визначають спрямованість діяльності людини, зумовлюють поведінкові реакції особистості, є основою вибірковості особистості щодо вибору активності, як діяльнісної, так і пізнавальної [69]. У площині таких міркувань доцільно наголосити прояв синергійного ефекту від взаємодії емоцій та інтелекту саме у напрямку саморегуляції особистості в процесі діяльності.

Слід відмітити, що синергійний ефект від такої взаємодії дозволяє реалізувати аксіологічний потенціал емоцій: на підґрунті взаємодії афекту та інтелекту і реалізується аксіологічний потенціал емоцій. Про сигналізування емоцій щодо ставлення до подій, які відбуваються, висловився В. Вілюнас: «незалежно від того, як в історії психологічної думки трактувались емоційні явища, за ними завжди визнавалась здатність оцінювати, хоча існували різні точки зору про те, що саме (речі, дії, внутрішні відношення) і як саме (свідомо – несвідомо, абсолютно – відносно) оцінюють емоції» [186, 47]. О. Чебикін підкреслює, що В. Вілюнас найбільш точно окреслив синергійний ефект взаємозв'язку емоцій та інтелекту. Автор відзначав взаємодоповнювальний вплив інтелекту і афекту, який здатен забезпечувати досягнення мети діяльності через інтенсифікацію процесу пізнання емоціями на певні аспекти значущих подій або сигналів [242].

Взаємовплив та інтеграція емоційного і раціонального, афекту та інтелекту є предметом досліджень також і в галузі мистецтва. Адже предмет мистецтва – це певна інтегральна художньо-змістовна цілісність, і пізнання її абстрактно-символічної мови, художньо-образного змісту неможливо тільки на рівні емоційних реакцій; воно вимагає їх (емоцій) розуміння, а також

глибокого емоційно-раціонального, поняттєвого освоєння світу. Емоційність митця, яка спирається на художнє натхнення, інтуїцію, фантазію, пронизана інтелектуальним початком, і несе у собі раціональні ступені відображення світу в формі художньої ідеї. Опосередкованість емоційної структури художнього суб'єкта раціональними компонентами особливо ясно проступає в наявності у суб'єкта певного світогляду, що є вираженням соціальної детермінованості художньої творчості. Синергія емоційного і раціонального сприяє прояву ще однієї істотної ознаки художнього суб'єкта – особистісного ставлення до світу. Особистісне ставлення художника, реципієнта до дійсності обумовлено не тільки тим, що він займає певне місце в соціальній структурі суспільства, а й психофізіологічними особливостями відображення дійсності його свідомістю. Л. Виготський зазначав, що мистецтво – це робота думки, робота особливого емоційного мислення. Через це автор пояснює, що найбільш ефективно емоційність особистості, її емоційні знання, емоційна регуляція буде розвиватися на тлі художньо-творчої діяльності [54].

Музичне мистецтво як спосіб осягнення дійсності через властиву йому призму художньо-образного відчуття, символічності, мінливості найбільш пов'язане з емоційною сферою психіки особистості. Музичне мистецтво здатне впливати на розвиток духовних почуттів людини та сприяти емоційному вихованню особистості через звернення до її емоційного світу. Як зазначає Л. Виготський, музичне мистецтво не апелює до вчинків та дій. Воно має справу саме зі світом емоцій, звертаючись до глибинних почуттів особистості [54, 243.]. Схожої точки зору дотримувався і Б. Теплов, який стверджував, що «змістом музики є емоції і почуття». Музика емоційна за своєю сутністю, писав Б. Теплов, і тому її сприйняття є емоційним пізнанням, дає прекрасну можливість розвитку емоційної сфери людини, адже музичні переживання по суті своїй є емоційними переживаннями [223]. Принцип формування емоцій, на думку В. Медушевського, слід розглядати як певне співвідношення «між семантичною структурою музичного твору та нашими інтуїтивними уявленнями про емоції» [144, 56.]. Музичне мистецтво,

таким чином впливає на емоції особистості через специфіку музичної мови та образного змісту. Разом з тим, важливо зазначити, що емоційне осягнення музичного твору не може бути повноцінним без раціонального. Б. Асаф'єв підкреслює, що «ми не тільки відчуваємо ті чи інші стани, а й диференціюємо матеріал, що сприймається, проводимо відбір, оцінюємо, отже, мислимо». [12, 344].

Отже, науковці, не заперечуючи важливість емоційної сфери у сприйманні та осягненні музичного мистецтва, підкреслюють важливість взаємодоповнювальної, взаємовпливової взаємодії емоцій та інтелекту у цьому процесі, що дозволяє переживати й оцінювати твір мистецтва, досягати його цілісного емоційно-художнього пізнання, осягнення, спрямовувати та регулювати власні емоційні переживання. Так, аналізуючи наукову творчість С. Рубінштейна, К. Абульханова зазначала, що видатний психолог покладав в основу художньо-творчого процесу таке синтетичне явище, яке він визначав як «думка-почуття», або «почуття-думка» [1].

Таким чином, у складному процесі художньо-пізнавальної діяльності (як акту осягнення музичного мистецтва) необхідно розглядати два аспекти: чуттєвий – представлений емоціями, переживаннями і раціональний – представлений рефлексією. На цьому наполягає і Г. Воронцов, який стверджує, що роль емоцій (чуттєвого аспекту) і рефлексії (раціонального аспекту) в творчому процесі та в художньому сприйнятті неоднакова. Емоційне начало є первинним по відношенню до рефлексії. Будучи провідним, воно представлено сугестією як певною «духовною спрагою», яка ініціює творчий процес. Рефлексія ж як раціональний процес надбудовується над плодами сугестії, вираженими естетичними потребами і почуттями. Композитор відшукує і осмислює художні засоби під кутом їх відповідності тим смислам, які наповнюють естетичні ідеї. Осмислення, рефлексія – це свідомо, надпорогова частина роботи композитора, в той час, як сугестія – відповідальна за емоційну сторону творчого процесу, є несвідомо його

частина, що протікає у підпороговій частині свідомості, де і формуються смислові елементи художньої форми [48].

Отже, проблема взаємодії емоцій та інтелекту приваблювала філософів-мислителів, психологів, мистецтвознавців ще за часів Античності. Через взаємовплив і взаємодоповнення емоцій та інтелекту утворюється нове цілісне інтегроване системне явище, якому притаманний синергійний ефект. Єдність емоцій та інтелекту дозволяє виявляти, регулювати емоції, формувати моральні настанови і судження особистості, її мотиваційно-вольову сферу через формування художньо-особистісного оцінного ставлення.

Синергія емоцій та інтелекту створює специфічну психосемантичну систему особистісного осмислення художньо-образного змісту творів музичного мистецтва, яка надає особистості (зокрема майбутньому вчителю музичного мистецтва) унікальних можливостей щодо оптимізації процесу художньо-педагогічної комунікації. Саме феномен синергії емоцій та інтелекту виступає підґрунтям для наукового визначення феномену «емоційний інтелект» в психолого-педагогічній проекції, дослідженню якого присвячено наступний підрозділ роботи.

1.2. Емоційний інтелект як психолого-педагогічна проблема

Взаємодоповнювальний, взаємопроникливий вплив, синергія емоцій та інтелекту виокремлюється у спеціальний предмет психологічного дослідження у 90-х роках ХХ століття і отримує визначення «емоційний інтелект» (emotional intelligence – EI). Конструкт «емоційний інтелект» був обґрунтований американськими вченими Дж. Мейером і П. Селювеем для визначення здібностей особистості щодо сприйняття, переробки та використання емоційно навантаженої інформації [289].

Як слушно зазначив Дж. Метьюз, важливим ідейним змістом емоційного інтелекту є те, що він дає змогу пояснювати, раціоналізувати

емоційні явища, перероблюючи емоційну інформацію з метою її осягнення та узагальнення [288].

Відкриття феномена «емоційний інтелект» відбулося на основі уявлень про сутність і зміст когнітивних і афективних процесів, їхній зв'язок і взаємний вплив, що було докладно висвітлено в попередньому підрозділі. Дж. Мейер у своєму дослідженні пропонує 5 історичних етапів формування означеного поняття.

- 1) 1900–1969 роки – дослідження емоцій і інтелекту відносно відокремлені;
- 2) 1970–1989 роки – в центрі уваги дослідників знаходиться взаємний вплив когнітивних та емоційних процесів;
- 3) 1990–1993 – роки - емоційний інтелект визначається як предмет психологічного дослідження;
- 4) 1994–1997 роки – емоційний інтелект популяризується;
- 5) 1998 - по теперішній час – відбувається прояснення сутності означеного феномену [290].

Як бачимо, з часом наукові розвідки поступово зближували спочатку полярні визначення афективної та розумової сфери психіки, що призвело до уможливлення виникнення досліджуваного феномену.

Найважливіші досягнення в процесі такого зближення і становлення наукового розуміння емоційного інтелекту – це збагачення уявлень про емоції. Емоції, у такому ключі, розглядаються не ізольовано, а як мотиваційний чинник, як фактор розширення розуміння інтелекту, як ідея продуктивного об'єднання афективних та інтелектуальних процесів [5]. Останню ми розглядаємо у синергетичному контексті.

Для подолання протиріч між розумінням емоції (дезорганізуючого елемента психіки) та інтелекту (організуючого елемента психіки), потрібно чітко визначити, що, на противагу уявленням про емоції як про примітивні біологічні процеси в ряді сучасних зарубіжних і українських теорій, їх доцільно сприймати та вивчати як особливий тип знання [252]. Як

підкреслює Г. Андрєєва, емоції, хоча й пов'язані з простими перцептивними сигналами, тим не менш, вони «вмонтовані» в системи значень. Емоційні стани можуть інтерпретуватися як значення, оскільки вони значущі для індивідуального досвіду і слугують його вираженню, що повідомляє інформацію про самого індивіда та його оточення [7]. Отже, синергія емоцій та інтелекту уможлиблюється саме на основі розширення значення емоції у контексті пізнавальної діяльності, через що емоції та інтелект починають визначатися як однорівневі поняття. Завдяки такому розумінню можна уникнути проблеми спрощення тлумачення емоційної сфери і протиставлення чуттєвої та розумової складових особистості.

Кожна емоція містить в собі специфічну систему ідентифікованих сигналів – емоційну інформацію [270; 284]. Означена інформація може бути трансльована засобами міжособистісної комунікації. Емоційна інформація відображує індивідуальне ставлення до певних обставин, і включає в себе ідентифіковане значення тієї чи іншої емоції або емоційного патерну конкретної особистості [294].

Як вже було зазначено, вивчення емоційної та когнітивної сфери активності особистості у контексті емоційного інтелекту розуміється як синергія між рівнозначущими елементами. При цьому емоції в площині таких міркувань визначаються об'єктом імовірно вищих (когнітивних) розумових процесів [6]. Дж. Ейверілл вважав, що модель емоційного інтелекту Дж. Мейєра і П. Селоуея цілком зрозуміла щодо ролі інтелекту, проте в ній недостатньо уваги приділяється значенню емоцій. В результаті Дж. Ейверілл вносить три пропозиції з цього питання, які в неявному вигляді, так чи інакше присутні в теорії Дж. Мейєра, П. Селоуея:

- а) для кожного виду емоцій (наприклад, гнів, страх і т.п.) характерні свої суттєві особливості, які біологічно обумовлені;
- б) прості емоції можуть утворювати певні комбінації - таким чином формуються комплексні емоції;

в) емоції можна регулювати, але неможливо корінним чином змінити їх природу і принцип прояву [255].

Характеризуючи роль емоцій в емоційному інтелекті, Дж. Мейєр, П. Селювей і Д. Карузо вносять такі доповнення до пропозицій Дж. Ейверілла:

г) емоції сигналізують про взаємозв'язки між людьми і навколишнім середовищем (включаючи інших людей) та зміни у цих взаємозв'язках, реальних чи уявних [293];

д) емоції і когніції слід сприймати як різні функції розумової діяльності, які часто взаємодіють один з одним та можуть бути виражені в інтегрований формі [139].

Таким чином, розмежування між емоціями і когніціями у певній мірі носить теоретичний, концептуальний характер. Сучасні вчені стверджують, що уявлення про існування окремих когнітивної та емоційної систем є застарілим і не узгоджується з більшістю досліджень, метою яких було вивчення взаємозв'язків між емоційними і когнітивними процесами. Така ідея відображена і дослідження Дж. Метьюза. [288]. Когнітивні процеси часто протікають дуже швидко, базуються на паралельній переробці інформації і призводять до породження імпульсивних дій на основі автоматичного вилучення з пам'яті схематичною інформацією [139, 271]. У свою чергу, емоційні процеси часто описуються як миттєві та ірраціональні, що ґрунтуються на неусвідомленій репрезентації результату переробки певної інформації [6].

У психологічних дослідженнях існує чимало визначень емоційного інтелекту. Як зазначає Р. Опенгарт, не зважаючи на те, що багато авторів використовують різні визначення, загалом усі визначення підпадають під три основні підходи: емоційний інтелект розглядається як здатність, як особистісна якість та існує змішаний підхід [297]. На думку авторів, ці підходи виокремлюються залежно від того, орієнтуються вони на конкретні вміння чи навички, або на більш глобальну інтеграцію здібностей. Більшість

авторів, які приділяли увагу емоційному інтелекту зазвичай розрізняють здібнісну та мішану модель емоційного інтелекту [262; 289; 300].

Деякі дослідники концептуалізують емоційний інтелект аналогічно когнітивному інтелекту. При цьому зазначається, що емоційний інтелект, як специфічна здібність [303], розвивається з часом, може бути співвіднесений з мірками IQ, а також може бути виміряна за допомогою тесту продуктивності [300]. На думку К. Чернісса [279], модель конкретних здібностей була розроблена дедуктивно, відповідно до загальної концепції емоційного інтелекту, з подальшим визначенням їх компонентів на основі цієї концепції. На основі дедуктивного підходу П. Селоуей та Дж. Мейер [291] виділили чотири структурних компонент емоційного інтелекту, які пов'язані між собою за логікою ієрархії:

- 1) здатність точно сприймати емоції (що є основним аспектом емоційного інтелекту і веде за собою здатність індивіда виявляти та розшифровувати емоції в собі та інших (наприклад, в голосах, картинах, культурних артефактах та обличчях);

- 2) здатність використовувати емоції для спрямування розумової діяльності (використання емоційності як ресурсу впливу на мислення з метою вирішення конкретних розумових проблем);

- 3) здатність розуміти емоції (прочитання й тлумачення мови емоцій, як вербальної так і невербальної, усвідомлення емоційної динаміки);

- 4) здатність керувати емоціями (регуляція власних емоційних станів та регулятивний вплив на емоції інших).

Як зазначають дослідники [290], кожній з цих здібностей присвячено ряд оглядів та досліджень, які особливо зосереджуються на такому аспекті емоційного інтелекту, як практичне вміння використовувати його з метою підвищення якості комунікації та діяльності. У дискусії про те, як емоційний інтелект сприяє оптимізації діяльності з'ясовано, що загальна ефективність працівників передбачає як виконання завдань, так і інші непрямі комунікативні акти, які включають співпрацю з іншими на роботі, внесення

конструктивних пропозицій, полегшення роботи команди та сприяння загальній робочій обстановці [286].

На відміну від розуміння емоційного інтелекту як комплексу конкретних здібностей, мішана модель, представлена у роботі Р. Бар-Она [258] та Д. Гоулмана [277], була індуктивно розроблена і зосереджена на «непізнавальному інтелекті». Вчені стверджували, що здібності емоційного інтелекту мають складатися з проявів афективної сфери, а також з певних когнітивних елементів, які грають важливу роль у будь-яких здібностях. Дослідники розглядали емоційний інтелект як інтеграцію особистісних якостей, мотивації як потреби у досягненнях, афективних нахилів, самооцінки, контролю над власними імпульсами, усвідомлення емоцій та емпатії.

Прикладом мішаного підходу до емоційного інтелекту є модель Д. Гоулмана [277; 278]. Його модель ґрунтується на результатах прояву емоційного інтелекту і націлюється на емоційний розвиток фахівців та лідерів. Така модель передбачає визначення чотирьох вимірів:

- 1) самоусвідомлення – як здатність розпізнавати власні почуття, здібності та обмеження;
- 2) управління відносинами – здатність впливати на інших, керувати конфліктами та надихати інших;
- 3) соціальна обізнаність – здатність зчитувати емоції інших (що також передбачає емпатію);
- 4) саморегуляція – здатність контролювати власні емоції та бути емоційно відкритим [278; 299].

Модель також забезпечує ієрархічну залежність самоусвідомлення, самоуправління і соціальної обізнаності, що робить емоційний інтелект фундаментом для управління відносинами та комунікацією. Також Д. Гоулман підкреслював, що означеним здібностям (які відповідають емоційному інтелекту) можна навчитися при належній підготовці і що вони сприяють значному підвищенню соціальної та професійної продуктивності.

Аргумент дослідника засвідчує, що люди з високим емоційним інтелектом мають найефективніші лідерські якості. Він також стверджував, що ефективним фахівцям потрібна комбінація технічних, концептуальних та емоційних навичок. Відповідно, фахівці та лідери, які вміють керувати власними емоціями і емоціями інших здатні ефективно згуртовувати тих, з ким вони працюють [254; 279].

Інший приклад змішаної моделі емоційного інтелекту є модель, яку запропонував Р. Бар-Он. Розробка означеної моделі розпочалася з клінічної роботи дослідника, присвяченої налагодженню життя й соціальних відносин, згідно якої він визначив набір навичок, які мають допомагати людям впоратися з життєвими потребами і тиском. Вказана модель, побудована на основі застосування факторно-аналітичних процедур, передбачає виокремлення п'яти складових:

- 1) внутрішньоособистісні навички, що включають: адекватну самооцінку, емоційне самоусвідомлення, незалежність і самоактуалізацію;
- 2) міжособистісні навички: співпереживання, соціальну відповідальність та міжособистісні стосунки;
- 3) навички адаптивності: адекватну оцінку подій, що відбуваються, гнучкість у вирішенні наявних проблем;
- 4) саморегуляція у стресових ситуаціях: емоційну стійкість і контроль імпульсів;
- 5) загальний настрій, що включає оптимізм та уміння відчувати щастя [258].

Означений підхід, як стверджує Р. Бар-Он, дозволяє визначити, наскільки ефективно люди розуміють і висловлюють себе, розуміють інших та організовують з ними взаємодію, справляються із щоденними потребами і тиском, а також реагують на зміни, які виникають у житті та діяльності, що пов'язується з їхньою здатністю адаптуватися до цих змін. Як бачимо, одним з основних аспектів емоційного інтелекту дослідник вважав потенціальну та

психологічну адаптивність, і така модель набула найбільшого впливу на вимірювання емоційного інтелекту в контексті професійної діяльності [268].

До речі, Р. Бар-Он уперше ввів термін «коефіцієнт емоційності» для вимірювання емоційного інтелекту через оцінку окремих здібностей, компетентностей і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з різними життєвими ситуаціями [259]. Зазначимо, що для вимірювання емоційного інтелекту основними діагностичними заходами вчені вважають заходи самозвітності. Однак, емпіричні дослідження показали, що діагностичні методики самозвітності, розроблені на основі моделі Д. Гоулмана [279], Дж. Мейєра і П. Селювея [289], а також Р. Бар-Она [258] дають різні результати для однієї людини і показують низьку конвергентність. Це пояснюється тим, що різні моделі емоційного інтелекту поєднують у собі різні набори здібностей і якостей [299].

Отже, огляд наукової психологічної літератури, зокрема праць зарубіжних вчених які є першими дослідниками емоційного інтелекту як нової дефініції, засвідчує, що найбільш розповсюдженими є дві моделі емоційного інтелекту: перша – заснована на розумінні емоційного інтелекту як комплексу здібностей та мішана модель, яка передбачає розуміння емоційного інтелекту як певного конструкту особистісних якостей, навичок та адаптивно-регулятивних умінь індивіда. Важливо підкреслити, що мішана модель, як найбільш впливова в контексті розуміння взаємозв'язку з професійною діяльністю, а також більш широка, інтегративна та всебічна – є більш доречною для розробки моделі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, чому присвячене це дослідження.

Як вже було представлено у статті, присвяченій темі дослідження [63], на основі означених досліджень Д. Люсін виокремив соціальну складову в структурі емоційного інтелекту. Автор здійснив це внаслідок розмежування двох аспектів емоційного інтелекту – внутрішньоособистісного (як здатність керувати власними емоційними станами) і міжособистісного (соціального – як здатність впливати на емоції інших, керувати соціальними взаєминами).

На основі емпіричного досвіду автор додає до міжособистостного емоційного інтелекту інтуїтивне розуміння емоцій іншої людини, здатність «зчитувати» емоції через невербальну експресію, впливати на емоційний стан інших за власним бажанням. Дослідник підкреслює, що емоційний інтелект також не має обмежуватися когнітивними здібностями. Важливою складовою він вважає інтерес до внутрішнього світу людини, здатність до психологічного аналізу, розуміння цінностей, які впливають на емоційні переживання, тобто окрім когнітивної складової у структурі емоційного інтелекту Д. Люсін виокремлює особистісну [75]. Отже, дослідник додає до звичного розуміння емоційного інтелекту певного ціннісного аспекту, що є доречним через взаємозв'язок ціннісної сфери особистості з її емоційно-психологічними станами. Крім того, ціннісна парадигма впливає на мотивацію особистості, на основі якої уможлиблюється емоційна саморегуляція, наприклад, у стресових ситуаціях.

У плані визначення позиції емоційного інтелекту серед інших видів інтелекту цікавою видається модель, запропонована Г. Кучинським [125]. Автор визначає інтелект (або «загальний інтелект») як інтеграцію психічних процесів і функцій, яка спрямовується на підвищення якості здобуття інформації, яка потрібна для вирішення певних завдань. У залежності від проблематики таких завдань можна розрізнити в структурі інтелекту два окремих утворення: академічний (абстрактно-логічний) і практичний інтелект. Останній займається вирішенням повсякденних завдань, що стоять перед особистістю, і докорінно відрізняється від академічного інтелекту з його абстрактністю, штучністю, відірваністю від життя. Основними змістовними складовими практичного інтелекту, на думку Г. Кучинського, є предметно-практичний і соціально-практичний інтелект. Предметно-практичний інтелект має справу з предметним середовищем, а соціально-практичний інтелект проявляється у безпосередній взаємодії з іншими людьми у конкретній ситуації [125, 14-15]. Як бачимо, такий підхід до вивчення емоційного інтелекту дозволяє сприймати його як складову

соціально-практичного інтелекту, що має значення для налагодження комунікації особистості, у тому числі в процесі професійної діяльності.

Разом з тим, важливо зазначити, що емоційний інтелект є конструктором значно ширшим ніж соціально-практичний інтелект, адже він вміщує в себе внутрішньоособистісний аспект, який включає в себе емоції особистості, переживання, які мають значення для неї поза розумінням соціальної активності, звертання до власного внутрішнього світу. Соціальна комунікація для емоційного інтелекту є стимулом і формою прояву, на відміну від соціального інтелекту, для якого соціальна комунікація стає цільовим призначенням, вказує С. Дерев'янку [78].

Отже, важливою особливістю емоційного інтелекту є те що до його складу входить внутрішній світ особистості, відповідно до цього емоційний інтелект впливає на поведінкові реакції особистості як регулятор взаємодії з існуючою зовнішньою реальністю. Емоційний інтелект фокусує увагу на пізнанні та використанні власних емоційних станів і емоцій для вирішення проблем та регуляції поведінки. Емоційний інтелект реалізується через емоційно й свідоме прийняття й «аранжування» рішень, як результат розумового осягнення емоцій та емоційною оцінкою того, що відбувається. Таким чином, емоційний інтелект утворює основу емоційної саморегуляції та створення особистісного сенсу [65].

Отже, у різних дослідженнях підкреслюється багатозначність, багатовимірність та масштабність обсягу проявів емоційного інтелекту, який торкається і внутрішнього світу людини, та впливає на регуляцію її соціальних проявів. Відтак, емоційний інтелект є метапроцесуальним феноменом, що слушно розкривається у дослідженні О. Карпова та А. Петровської. Метапроцесуальність, наголошують дослідники, проявляється в тому, що емоційний інтелект є одночасно когнітивним (з точки зору пізнання індивідом своїх емоцій та почуттів інших людей) і регулятивним (що дозволяє суб'єкту регулювати власні емоційні процеси і контролювати емоції оточуючих) утворенням [98].

На думку Дж. Мейєра, П. Селоуєя і Д. Карузо, емоційний інтелект як вид інтелекту, повинен відповідати трьом критеріям:

- можливість бути операціоналізованим як розумова здатність;
- відповідність кореляційному критерію, який є ознакою того, що це унітарна здатність, яка представляє новий вид прояву і відповідає більш раннім вимірам інтелекту та інших особистісних властивостей;
- підвищення зі збільшенням віку, розвиток, подібно іншим видам інтелекту [294].

Отже, емоційний інтелект являє собою сукупність ментальних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями. Він найчастіше тлумачиться як підструктура соціального інтелекту, однак відрізняється від останнього тим, що включає глибинні емоції, значимі для особистісного (а не для соціального) зростання. Емоційний інтелект відповідає традиційним критеріям інтелекту: він операціоналізований як інтелектуальна здатність; представляючи собою унітарну розумову здатність, емоційний інтелект корелює з іншими видами інтелекту; феномен виявляє залежність від віку і розвивається, як показують результати практичних досліджень.

Розглянемо функції емоційного інтелекту, представлені у дослідженнях Г. Овчаренко і О. Собченко [158; 159], і викладені у попередній публікації за темою дослідження [63]. Серед основних функцій розглядаються: інтерпретаційна (забезпечує ефективне розпізнавання й тлумачення емоційної інформації, узагальнення її з метою формування й накопичення емоційного досвіду); регулятивна (націлена на створення емоційного комфорту та керування зовнішніми формами виразу емоцій); адаптивна (сприяє активізації психічних резервів з метою подолання стресових станів); активізуюча (сприяє зростанню самомотивації, допомагає формувати конгруентну поведінку). Означені функції дозволяють повноцінно вивчати змістовні характеристики емоційного інтелекту на когнітивному (як форма емоційної обізнаності), емоційному (палітра емоційного реагування) і

поведінковому (адекватність та адаптивність поведінки в умовах емоціогенних ситуацій) рівнях [63, с. 237].

В опублікованому дослідженні [63] ми розглянули емоційний інтелект як конструкт, що поєднує когнітивні, емоційні та особистісні характеристики. Було представлено думки українських вчених, які, вслід за Р. Бар-Оном, підкреслюють його вплив на успішність людини. Так, Л. Колісник визначає емоційний інтелект як здатність сприймати, виражати емоції та керувати ними таким чином, щоб сприяти своєму особистісному зростанню [111]. У свою чергу Ю. Бреус зазначає, що емоційний інтелект дає людині можливість знаходити шляхи подолання внутрішньоособистісних та міжособистісних проблем і ефективно будувати та реалізовувати стратегії власних цілей в процесі професійного становлення особистості [30].

У контексті впливу емоційного інтелекту на успішність людини важливо звернутися до дослідження А. Четверик-Бурчак [244], присвяченого визначенню механізмів впливу емоційного інтелекту на ефективність життєдіяльності. Науковець зазначає, що розвинутий емоційний інтелект забезпечує ефективність розв'язання життєвих завдань через організацію доброзичливих стосунків з оточенням (розкривається комунікативний аспект емоційного інтелекту); спрямованість на самовдосконалення через детермінацію активності особистості цінностями (ціннісно-мотиваційний аспект); підтримку емоційного балансу через емоційну обізнаність (когнітивний аспект). У науковій літературі зазначається також, що емоційний інтелект, як джерело сприйняття власного життя у вигляді емоційно насиченого процесу, який підлягає самоконтролю, здатний забезпечувати самореалізацію особистості, збільшення рівня самоповаги, усвідомлений вибір адекватних стратегій подолання стресогенних ситуацій у процесі професійної діяльності і формування ефективної лідерської професійної позиції [63, с. 235-236].

Феномен емоційного інтелекту пов'язується з такими спорідненими психологічними поняттями як емпатія, емоційна компетентність, емоційна зрілість, емоційна креативність.

Емпатія є ключовим психологічним механізмом, який забезпечує здатність людини розуміти і управляти емоціями інших людей. Наукове визначення сутності та змісту емпатії привертало увагу багатьох вчених – філософів, психологів, педагогів. У дослідженні В. Солодухової виокремлюється основні визначення емпатії, обґрунтування її природи і місця в структурі психіки особистості. Емпатія визначається як емоційна співучасть у переживаннях іншого, здатність здійснити емоційний відгук на прояв емоцій іншої людини; вона (емпатія) розглядається як емоційно-когнітивний феномен, який дозволяє пізнавати іншу особистість. Слід зазначити про важливість аналітичного аспекту емпатії як механізму розуміння емоційного стану Іншого, а також на наявність поведінкового прояву емпатії в процесі взаємодії з іншим суб'єктом. Динаміка прояву емпатії у такому ракурсі виглядає як підпорядкований процес, який включає в себе спостереження, співпереживання Іншому, власне переживання (як результат співпереживання) і сприяння (як поведінковий прояв) [216].

Емпатію необхідно розглядати як один з основних механізмів, які полягли в основу розвитку емоційного інтелекту. Саме емпатія уможливорює ефективну взаємодію між людьми, побудову близьких стосунків, прояви альтруїзму, самоідентифікацію на основі аналізу переживань Іншого і їхнього впливу на власний емоційний стан.

Емпатія може розглядатися в контексті визначення емоційної компетентності особистості. Дефініція «емоційна компетентність» було вперше обґрунтоване психологом К. Саарні у 1990 році. Авторка запропонувала перелік здібностей особистості, єдність яких може розглядатися як емоційна компетентність. Такими здібностями є: здатність усвідомити і ідентифікувати власний емоційний стан, здібності щодо диференціації та визначення емоції, яку транслює Інший, до оперування

формами прояву емоцій, прийнятими у соціумі, здатність до емпатії та до регулювання власного емоційного стану, розуміння впливу прояву емоцій на форму взаємовідносин, здатність до емоційного балансу [302].

Проблема емоційної зрілості розглядалася в ряді досліджень українських і зарубіжних психологів (Г. Бреслав [29], В. Вілюнас [41], І. Павлова [164], О. Чебикін [241] та ін.). Поняття емоційної зрілості в сучасній психології визначається комплексно: як відповідність емоційних проявів дорослої, біологічно зрілої людини нормам, прийнятим в даному суспільстві, культурі; як відповідність емоційних проявів власним потребам і цінностям і як відповідність поведінкових проявів емоцій та сталим уявленням про певні поведінкові норми, характерні для даного віку.

На думку О. Чебикіна та І. Павлової, емоційна зрілість визначається як інтегративне явище, що має емоційну природу, свідчить про певний рівень розвитку особистості. а також як якість особистості, що відповідає за адекватність емоційних реакцій.

Автори зазначають, що емоційна зрілість має такі структурні компоненти:

- емоційна експресивність, яка проявляється невербально;
- емоційна саморегуляція на основі знань соціальних норм;
- емпатія у формі відгуку на переживання іншої особистості як основа спілкування [241].

Зіставляючи структуру емоційного інтелекту та емоційної зрілості, ми бачимо, що остання багато в чому збігається з першою. Разом з тим, структура емоційного інтелекту є ширшою, оскільки вона включає не тільки здатність відображати власний емоційний стан засобами невербальної комунікації, а й ідентифікацію емоційних станів інших людей, не тільки розуміння емоцій іншої людини, але і розуміння власних емоцій, а також фасилітацію мислення.

Що стосується емоційної креативності, в дослідженні І. Андрєєвої вказується, що реакція може вважатися креативною, якщо вона одночасно

відповідає трьом критеріям: новизна, ефективність та автентичність. Новизна передбачає наявність нових емоційних реакцій в порівнянні з попередньою поведінкою індивіда і типовою поведінкою в певній ситуації. Ефективність означає, що емоційна «відповідь» повинна бути потенційно корисною для індивіда або групи. Ексцентричні, що відхиляються від норми, реакції, які не відповідають вимогам ефективності, не відносяться до креативних. Автентичність проявляється в тому, що емоційна реакція повинна відображати індивідуальні оцінки і думки, бути способом самовираження особистості. Неавтентичні реакції, навпаки, являють собою негативну копію і залишають мало можливостей для подальшого розвитку [6].

Емоційна креативність – є досягнення, «породжене певними зусиллями» [356, 296]. Емоційно креативні особистості характеризуються:

- більш вираженою здатністю інтегрувати і висловлювати власні емоції в символічній формі. (Згідно Дж. Еверілл, символи – це не тільки засіб для вираження минулого досвіду, а й засіб формування і трансформування досвіду, який потім може бути виражений);

- здатністю давати комплексну оцінку ситуації, приймати до уваги більшу кількість стимулів, розуміння емоційних реакцій інших, прагненням до глибокої інтерпретації емоцій;

- «включеністю» в дослідження власного емоційного досвіду, розуміння своїх емоцій, щирістю своїх почуттів, потребою у обміркуванні наслідків своєї поведінки, аналізу почуттів і поведінки інших. пристосуванням власного досвіду до потреб інших [257].

Отже, емоційна креативність має такі спільні риси з емоційним інтелектом, як здатність до інтегрування емоцій та висловлення їх опосередковано, через символічну мову (що є необхідним в контексті проявів емоційного інтелекту в діяльності, що пов'язана з мистецтвом), крім того здатність до дослідження емоційних процесів і реакцій (як власних так і в інших), та глибокої творчо-емоційної інтерпретації.

Слід уточнити, в чому полягають відмінності емоційного інтелекту і емоційної креативності. На описовому рівні ці поняття в деякій мірі «перекривають» один одного: обидва припускають підготовленість до знань про емоції, так само як і здатність реагувати ефективно або автентично. Головна їхня відмінність полягає у ступені новизни емоційної відповіді, характерною для емоційної креативності і необов'язковою для емоційного інтелекту [255].

Отже, характеристики емоційного інтелекту певним чином відображуються в компліментарних поняттях, і дозволяють отримати більш глибоке розуміння досліджуваного феномена.

Важливо підкреслити, що на відміну від загального інтелекту (IQ), емоційний інтелект (EI) не є сталою величиною. Як стверджує Е. Носенко, [156], психологічні механізми, а також стратегії вибудови способу життя людини не є вродженими. Авторка підкреслює що вони формуються і закріплюються в процесі індивідуальної за формою реалізації способу життя людей [58; 156]. Відтак, ми зазначаємо, що емоційний інтелект теж не є іманентним. Його природа передбачає можливість розвитку, вдосконалення. Справа в тому, що взаємодія зовнішнього і внутрішнього у суб'єктивному світі людини є не тільки формою їх співіснування в єдності, але й необхідною умовою їх розвитку [58]. Отже, синергійний ефект емоцій та інтелекту не лише дає у сумі більший результат ефективності життєдіяльності, але й стає передумовою поступового зростання цієї ефективності.

Рівні прояву емоційного інтелекту можливо співвідносити з рівнями внутрішнього світу особистості. Деякі дослідники [273] виокремлюють три його плани, які, на нашу думку, мають певну кореляцію з засобами репрезентації емоційного інтелекту, а саме:

- інтеріндивідуальний план – простір міжіндивідуальних зв'язків, у якому людина здійснює свої вчинки (цей план співвідноситься з міжособистісним аспектом емоційного інтелекту);

- інтраіндивідуальний план – занурення у внутрішній простір, вихід за межі ситуативних вимог і рольових приписів – здійснення «надситуативної активності» (який можна співвіднести із внутрішньо-особистісним аспектом емоційного інтелекту);

- метаіндивідуальний план – вплив, який особистість здійснює відносно інших людей. Хоча метаіндивідуальний аспект не визначається окремо в структурі емоційного інтелекту, він цілком «витікає» з неї – людина з високим рівнем емоційного інтелекту спроможна здійснювати вплив прикладом власної поведінкової моделі на своє оточення, моделювати їхні емоційні прояви, зокрема в контексті професійної взаємодії [58].

Г. Ковальов визначає вплив як «процес.., який реалізується в ході взаємодії двох і більше рівномірно упорядкованих систем». Автор підкреслює, що результатом такого процесу стає «зміна в структурі (просторово-тимчасових характеристиках), в стані хоча б однієї із цих систем» [106, 4–5]. Одним з видів впливу є психологічний вплив, сутність якого пояснює В. Куліков: «По своїй сутності психологічний вплив є «проникненням» однієї особистості (або групи осіб) у психіку іншої особистості (або групи осіб)». Таке «проникнення спрямовується на певні якісні зміни, «перебудову індивідуальних або групових психічних явищ (поглядів, відносин, мотивів, установок, станів тощо)» [122, 160]. На думку Т. Кабаченко, «...доцільно вважати вплив психологічним, коли він має зовнішнє стосовно адресата (реципієнта) походження й, будучи відображеним і усвідомленим ним, приводить до зміни психологічних регуляторів конкретної активності людини» [95, 22]. Т. Кабаченко розрізняє такі види прояву психологічного впливу: спрямований на трансформацію психологічного підґрунтя певної діяльності або спрямований на трансформацію психологічного підґрунтя конкретного суб'єкта. У результаті психологічного впливу, вказує автор, може спостерігатися трансформація, наприклад, значущості для суб'єкта певної діяльності [95, 23]. Отже, під

впливом ми розуміємо таку форму взаємодії, яка спрямовує зусилля суб'єкту на внесення коректив у психіку, поведінку або діяльність інших.

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути сутність педагогічного впливу, який визначається як одна із стратегій психологічної взаємодії. Педагогічний вплив (на відміну від маніпулятивного та імперативного) розглядається як розвиваючий, діалогічний, суб'єкт-суб'єктний, який сприяє відкритості всіх учасників педагогічної взаємодії [105, 47].

До речі, одним з аспектів емоційного інтелекту є здійснення позитивного емоційного впливу на партнерів взаємодії. І, якщо психологічний вплив здатний змінювати «психологічну базу» суб'єкта, то емоційний вплив покликаний вносити певні зміни конкретно в емоційний стан суб'єкта. Оволодіння вмінням управління емоційними станами інших у контексті педагогічної діяльності ми можемо розглядати як здійснення сукупності гуманістичних індивідуалізованих впливів, обраних педагогом і спрямованих на підвищення ефективності педагогічного процесу [118].

Узагалі, аналіз наукової літератури й практичного досвіду показує, що в діяльності педагога проблема розвитку емоційного інтелекту є однією з надзвичайно важливих. Педагогічна діяльність, побудована на основі фасилітованих (від англ. *facilitation* — допомога, підтримка, сприяння) емоційних впливів, з урахуванням емоційного навантаження педагогічної взаємодії, емоційного підтексту у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, яка спирається на уміння емоційної саморегуляції педагога є передумовою високої професійної ефективності.

Н. Петрова в своєму дослідженні визначає, що розвинутий емоційний інтелект дозволить педагогу створити особистісні стосунки як з учнями так і з колегами на основі позитивного емоційного фону. Створення на уроці атмосфери доброзичливості, відкритості, довіри і взаєморозуміння сприяє підвищенню пізнавальної та творчої активності учнів. Важливо те, що

педагог має бути здатним транслювати у процесі педагогічної комунікації ті емоції, які будуть ефективними для покращення її рівня [172].

Близькі за змістом думки декларує Д. Сабол, яка вбачає необхідність для педагога підвищувати свій професіоналізм у царині емоційного інтелекту, що сприятиме налагодженню кращих стосунків між дітьми і дорослими та допомагатиме у стабілізації психологічного комфорту в закладах освіти, що в свою чергу впливає на успішність та на якість освітнього процесу [203]. Таким чином, позитивний педагогічний вплив, якій уможлиблюється високим рівнем розвитку емоційного інтелекту сприяє підвищенню всіх форм педагогічної комунікації та є джерелом саморозвитку фахівця. Адже емоційний інтелект допомагатиме вчителю проєктувати успішну стратегію фахового саморозвитку, підкріплювати власну вмотивованість й долати емоційне «вигорання».

Вивчаючи емоційний інтелект в контексті педагогічної діяльності, Ю. Калюжна зазначає, що кожен окремих компонент емоційного інтелекту має безпосередній зв'язок з педагогічною комунікацією. Авторка визначає такі компоненти емоційного інтелекту в контексті педагогічної діяльності:

- здатність до розпізнавання (визначення, тлумачення) емоцій, яке має реалізуватися у розумінні природи виникнення емоцій та особливостей їхнього перебігу в різних ситуаціях (уміння педагога, пов'язані з успішною і адекватною репрезентацією емоційних станів засобами вербальної і невербальної експресії);

- самоконтроль та саморегуляція емоційних проявів (забезпечують здатність педагога бути переконливим, але дотримуватися демократичних форм взаємодії, надаючи учням приклад доцільних емоційних проявів, що є підґрунтям емоційного забарвлення навчального матеріалу, здатного надавати особистісного змісту як для учнів, так і для самого вчителя);

- усвідомлення зв'язку власного емоційного стану з емоційним станом учнів, що на практиці реалізується у здатності до емпатії, чутливості до зміни почуттів співбесідника, їхнього розвитку;

- самомотивація – найскладніший компонент у структурі емоційного інтелекту, на думку науковця, що сприяє постійному процесу пізнання, розвитку і реалізації емоцій учителем, стимулює зацікавленість у пізнанні перебігу як власних емоційних станів, так і переживань співрозмовника, прагнення до контрольованості цього процесу щодо налагодження плідної взаємодії у навчанні [97].

Як бачимо, компонентна структура емоційного інтелекту в контексті педагогічної діяльності не відрізняється значним чином від набору складових, що представлені в психологічних дослідженнях. Важливим є те, що педагогічна діяльність є формою прояву емоційного інтелекту і, водночас, джерелом поля його розвитку, адже важливість емоційного інтелекту в життєдіяльності особистості посилюється у педагогічній діяльності, як такій, що відбувається на основі міжособистісної фасилітативної взаємодії.

Отже, у психолого-педагогічній проєкції емоційний інтелект узагальнюється як здатність до зчитування, розуміння, ідентифікації емоцій (власних або іншої людини), емоційної регуляції та переробки емоційної інформації з метою встановлення соціальних зв'язків і покращення особистісної та професійної ефективності. Емоційний інтелект забезпечує включення особистості в глибинне дослідження власного емоційного досвіду і проєктування на його основі екологічної емоційної взаємодії, що в професійно-педагогічному контексті зумовлює здатність фахівця до здійснення доцільного емоційного впливу.

1.3. Зміст і структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

Емоційний інтелект є чинником підвищення якості соціальної взаємодії і каталізатором професійної ефективності особистості через її залучення до глибинного дослідження власних емоцій та емоцій інших, емоційну

регуляцію і саморегуляцію. Вплив емоцій на мотиваційну сферу, здатність людини до адаптації також визначає значущість емоційного інтелекту серед професійних якостей представників різних галузей. Спрямованість на проєктування екологічної емоційної взаємодії та продуктивного емоційного впливу на в процесі професійної комунікації робить емоційний інтелект незамінним у розумінні діяльності фахівців у галузі мистецької педагогіки, яка ґрунтується на художній комунікації та використовує її розвивальний потенціал.

Емоційний інтелект фахівців у галузі музичного мистецтва, зокрема учителів музичного мистецтва має свої специфічні особливості, які визначаються специфікою фаху. Як зазначає Т. Дорошенко, успіх роботи вчителя музичного мистецтва знаходиться в значній залежності від його спроможності здійснювати ефективний вплив на враження та емоційність учнів. Активізація саме емоційної сфери має безпосередній вплив і актуалізацію духовних потреб і пізнавальної активності особистості [83].

В. Петрушин зазначає, що саме музичні заняття мають бути використаними в якості ефективного інструменту для розвитку емоційного інтелекту за допомогою виразних засобів музичного мистецтва, націлених на моделювання емоційних станів, формування навичок емоційного «інтонування», розпізнавання емоційної інформації, керування нею. Більш того, автор акцентує увагу на тому, що мистецькому циклу дисциплін має бути приділено особливої значущості, адже він (мистецький цикл) здатний запобігти появі в учнів таких психологічних проблем, як алекситимія, аддикти та, як наслідок, соціальна неуспішність, які є протилежним значенням емоційного інтелекту [174].

Специфіка професійної діяльності і фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює специфіку осягнення та обробки емоційної художньо-образної інформації, закодованої в кожному конкретному художньому (музичному) тексті. Специфіка емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва полягає в тому, що його (вчителя)

діяльність пов'язується з пошуком і «розшифровкою» емоційних кодів музичного твору, «декодуванням» музично-мовної символіки, що дає змогу сприймати ідейний і емоційний зміст музично-художнього образу. Цей зміст

Г. Воронцов представляє так:

- естетичні ідеї разом з емоційною сферою, представлені через сугестію (ідеальний продукт);
- область раціонального – художня символізація, пошук інтонаційних засобів (процес);
- музичний образ – твір; нотний текст, художні емоції, «приховані» в інтонаційній сфері твору (матеріальний продукт).

Взаємодія з художнім образом у таких умовах, зазначає автор, матиме три рівні: психологічний (виникнення відгуку, художніх уявлень і емоцій), рівень передрозуміння (область раціоналізації; поява часткових образів) та рівень розуміння (перетворення художніх уявлень в естетичні) [48].

Відтак, музичне мистецтво є психологічною реальністю, що зумовлюється інтеграцією процесів сприйняття, розуміння та інтерпретації емоційного повідомлення іншого й емоційного особистісно «забарвленого» відгуку на нього. Таким повідомленням є закладені у мову мистецтва **художні емоції**, які відрізняються від побутових індивідуальних емоцій тим що є об'єктивними, вільними від випадкових, тимчасових, суб'єктивно-довільних рис повсякденних емоцій. Художні емоції, які народжуються як індивідуальні, зберігаючи характер індивідуального переживання, через твір мистецтва узагальнюються й трансформуються у суспільні.

Художні емоції (художні почуття) визначаються як різновид вищих соціальних почуттів (емоцій) людини, які втілюються художником у творі мистецтва і передаються через його сприйняття - слухачам, читачам, набуваючи характеру їхнього власного переживання. У художніх емоціях відбиваються типові особистісні відносини людей, їхній осмислений, узагальнений соціально-історичний досвід, та його оцінка на основі відтворених явищ дійсності, подій, дій, людей тощо. Художні емоції

збагачуються досвідом і викликають відповідні оцінки у реципієнтів, збуджують власну активність, приносять їм естетичну насолоду [38]. Почуття є спочатку індивідуальними, а через твір мистецтва вони стають суспільними або узагальнюються. Такі відчуття є результатом осмислення художником безлічі життєвих явищ, досвіду відносин багатьох людей і поколінь, а не відгуком на безпосередній вплив, окремий факт, стан, дію. Художні емоції у такому контексті вимагають посиленої роботи інтелекту [190].

Емоційний та ідейний зміст у творах мистецтва є взаємопов'язаними концепціями, які органічно «перетікають» одна в одну. На відміну від повсякденного змісту, художні емоції не бувають негативними (що викликає біль, душевну тривогу), а завжди приносять задоволення, душевний підйом. Нарешті, художні емоції формуються і передаються не в ізольованому вигляді, не окремо, а тільки в цілісному потоці художньо-творчого акту, в органічній єдності всіх сторін його змісту і форми й ширше, в тій історичній художній системі даного виду мистецтва, в якій написано мистецький твір. На основі таких міркувань доцільно говорити, що художні емоції є результатом синергії афекту і інтелекту у художньому пізнанні, досягненні художньо-образного змісту музичних творів.

Є. Басін і В. Крутоус розглядають художні емоції як явище, що народжується в акті художньої творчості. Ідея, що формується знаходить свою змістову форму і вираз через абстрактно-символічну музичну мову саме так, як, наприклад, переживання митця-літератора знаходять свій вираз через художнє слово та інтонему. При цьому автори зазначають, що художні емоції – це емоції уявні, які народжуються в психіці творця. Вони є компонентом художньої системи, а психіка митця, на думку авторів – це матеріал для творчості. Художня емоція, вказують автори, це «життєва емоція її творця, перетворена, трансформована під впливом художньої форми, і в першу чергу її первинної функції – створення художнього задуму» [20, с 104]. Крім того, Б. Додонов у своїй науковій праці «У світі емоцій» вказує на те, що художні

емоції сприяють збагненню особистістю сутнісних властивостей дійсності в результаті здійснення акту ціннісного осягнення мистецтва [82, с. 43].

Як відомо, осягнення природи музичного мистецтва у процесі художньо-педагогічної комунікації ґрунтується на сприйманні, інтерпретації та творенні художнього образу. Кожен з означених видів діяльності може бути ефективним тільки за умови спрямованого розвитку емоційного інтелекту всіх учасників музично-педагогічної взаємодії. Розглянемо, як це відбувається.

Сприймання – це першооснова осягнення та інтерпретації сутнісного змісту твору мистецтва, яке віддзеркалює набутий загальний та мистецький досвід особистості, яка сприймає мистецтво. «Саме мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу цінностей і смислів людського буття, забезпечуючи при цьому їхню конкретно-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною» [76, 54.]. Будь-який вид музичної діяльності має у своїй основі музичне сприймання. Під музичним сприйманням ми розуміємо естетичне осягнення твору музичного мистецтва, пізнання художньо-образного змісту, емоційного повідомлення автора, закладеного в музичний твір та репрезентованого в семантиці музичної мови. О. Рудницька зауважує, що музичне сприймання є результатом поєднання перцептивних та інтелектуальних зусиль особистості. Таке поєднання дає змогу визначати музичні образи і стежити за їх розвитком через аналіз інтонаційно-виразних комплексів, історично-культурного контексту та співвідношення їх з досвідом і ціннісними орієнтаціями особистості [201].

Суб'єктом музичного сприймання як творчого процесу є людина, а об'єктом визначається система акустично-семантичних сигналів, репрезентованого в семантиці музичної мови [150, 67]. Важливо зазначити, що сприймання – є не лише осягнення та відтворення художнього твору у свідомості, а здатність особистості проникати в ідейно-емоційний зміст твору в співтворчому акті. Розглядаючи сприймання в якості чуттєвого

відображення дійсності, О. Єременко підкреслює, що «музичне сприймання – є складним багаторівневим процесом, зумовленим не лише музичним твором, а й духовним світом особистості, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку музичних здібностей, психологічними особливостями» [87, 6]. Це відповідає концепції музичного сприймання, розробленої О. Ростовським, який зазначав, що музичне сприймання як процес розкриття змісту і музичних образів твору – соціальне явище, керування яким ґрунтується на поєднанні об'єктивних та суб'єктивних чинників [197]. Вчений наголошує на важливості усвідомлення й розумової обробки емоцій у процесі сприймання і підкреслює, що «музичне сприймання – це основа засвоєння втіленого в музичному мистецтві досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності» [196, 39.].

Процес сприймання музичного твору, на думку Н. Аніщенко, має три основних ступені: сенсорне ознайомлення з музичним текстом, аналіз музичного тексту, підтекстів і значень, оцінку та інтерпретацію емоційно-образного змісту творів мистецтва. Надзвичайно важливим для процесу музичного приймання є здатність особистості до усвідомленого осягнення художньо-емоційної інформації, що зумовлено асоціативною природою музичного мистецтва, яка визначає поліваріантність сприйняття і свідчить про можливість кількісної та якісної багатоманітності інтерпретацій. Авторка зазначає, що художньо-емоційне наповнення твору мистецтва викликає в індивіда два види реакцій: перший – соціально усталені емоційні реакції, які поділяють більшість реципієнтів, а другий вид – індивідуальні реакції, неповторні у випадку іншої людини, що зумовлені унікальним емоційним досвідом особистості. Означене значним чином впливає на емоційну палітру творів мистецтва [8].

За умови повноцінного осягнення творів мистецтва, усвідомлений процес музичного сприймання має різні ступені та форми. Вони реалізують різні почуття й звертаються до емоційного досвіду особистості. Іноді спостерігається нездатність людини усвідомлювати власні емоційні реакції

на мистецтво, або, більш того, неспроможність відчувати емоційну реакцію у процесі сприймання твору мистецтва. Це зумовлює виникнення ефекту недоступності усвідомлення художньої цінності мистецького твору, що необхідно має враховувати вчитель. Адже, хоча музичне сприймання й відбувається як інтегративна «спрівпраця» чуттєвих та розумових операцій мислення, їхнє відокремлення одного від іншого уможливує відособлення способів дій, що необхідні для ефективного осягнення музики в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Важливу роль при «зчитуванні» емоційних смислів музичного твору грає індивідуальний життєвий та емоційний досвід особистості, її емоційний інтелект, на основі якого у майбутнього вчителя музичного мистецтва складається свій власний «словник» музичних значень, емоційно-інтонаційних кодів, необхідних для розпізнавання, ідентифікації емоцій в музиці та виникнення і розвиток емоційних станів через музичну мову. Відповідно, специфічною саме для вчителя музичного мистецтва є необхідність сформованості значного художньо-емоційного тезаурусу, за допомогою якого він зможе не тільки розпізнати, зафіксувати, а також вербально інтерпретувати емоції, виражені в музиці (або її елементах), засобами художнього мовлення створити сприятливу для певних художніх емоцій атмосферу. Слово в цьому випадку може грати роль маркера, який вказує на ту чи іншу емоцію і дає можливість відрізнити одну емоцію від іншої [174].

Важливу роль в осягненні емоційного змісту музичного твору, зокрема у процесі музичного сприймання відіграє емпатія як здатність до співпереживання, співчуття емоційному стану іншого. На ефективність художньо-педагогічної комунікації, безумовно, впливають особистісні якості фахівця, значущою серед яких є емпатія. Вона виступає мотиваційним механізмом успішного здійснення музично-педагогічної діяльності та є складовою професійної культури й майстерності вчителів музичного мистецтва [220]. Адже емпатія, як вказує П. Симонов, об'єктом якої

визначається внутрішній світ особистості, має надзвичайно виражену пізнавальну функцію [211], що має велике значення в контексті художньо-педагогічної комунікації. Емпатія дає особистості змогу збагачувати власний внутрішній світ через ототожнення з емоційними переживаннями та досвідом іншої особистості. У емпатійної людини виникає надзвичайно широкий тезаурус естетичних, соціальних, особистісних почуттів саме завдяки сприйманню емоційних станів інших, «вживанню» в них і впливу на них. Емпатія в контексті художньо-педагогічної взаємодії носить гуманістичний характер, адже через неї формуються моральні настанови, ціннісне ставлення, толерантність. У професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва емпатія розповсюджується не лише на взаємодію з учнями, але й на осягнення і сприймання – активне і глибоке – художньо-емоційного змісту музичного твору, що стає передумовою духовного становлення особистості.

Такий аспект співпереживання розглядається як художня емпатія. Таке визначення характеризує здатність особистості до музичного сприймання як внутрішнього компоненту осягнення музичного твору і, взагалі, художньо-педагогічної комунікації, яка, в свою чергу є системно-інтегрованим утворенням і пронизує всі компоненти фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Прояв емпатії здійснюється у вигляді перевтілення, об'єктом якого можуть бути як інші люди, так і рослини й неживі явища, символи і зображення, у тому числі, твори мистецтва. Уживаючись, вчуваючись у художній образ, закодований в музичних інтонаціях, людина наділяє його своїм «Я», ніби одушевляє, втілює, додає їм психологічного статусу «Я» [142].

Розвинений емоційний інтелект має велике значення в контексті художньо-інтерпретаційної діяльності вчителів музичного мистецтва. Адже власну інтерпретаційну концепцію музичного твору фахівець формує за допомогою здійснення теоретичного аналізу всієї наявної інформації про конкретний твір. Це дозволяє уявити об'єктивно емоційний зміст означеного

твору, сутність художнього образу. Однак це усвідомлення не буде повним без розуміння власних емоцій, які виникають при сприйманні даного музичного твору, адже воно нерозривно пов'язане з емпатійним ототожненням внутрішнього світу інтерпретатора із внутрішнім світом автора. Таке ототожнення має суб'єктивний характер, оскільки музикант, інтерпретуючи музичний твір, звертається до власного емоційного досвіду, наділяючи художній образ музичного твору тими емоціями, які йому довелося пережити особисто [134]. Отже, занурення в художній образ твору музичного мистецтва з метою осягнення емоційного змісту за допомогою художньої емпатії уможливорює як збагачення емоційної палітри самого твору, так і розширення емоційного досвіду особистості, що сприймає твір.

Такий процес стає можливим за умови ідентифікації педагогом у галузі мистецтва художнього образу, художніх емоцій, які містяться у творі з власним емоційним світом. З іншого боку, інтерпретуючи музичний твір, фахівець відкриває для себе специфічні особливості репрезентації (відтворення) емоцій та їхнього розвитку в музичному творі, які притаманні певному автору, історичній добі, стилю, жанру тощо. Усвідомлено сприймаючи ці особливості, осягаючи їхні закономірності, людина збагачує свій внутрішній світ у емоційному плані, розвиває емоційний інтелект. У широкій перспективі осягнення творів мистецтва з позицій емоційного «аранжування» їхнього змісту, проникаючи на глибинні рівні свідомості особистості, перетворюється на особистісну потребу майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначає мотиваційний фактор ефективності їхньої фахової підготовки.

Творення музичного образу в контексті діяльності вчителів музичного мистецтва відбувається в процесі сприймання і виконання музичного твору, в процесі імпрровізаційної діяльності, або в процесі вербальної репрезентації художнього образу. Творення художнього образу, інтерпретація художніх емоцій уможливується лише за умовами певної синергійної взаємодії усіх

компонентів музичної мови. Адже, як вказує В. Медушевський, музичний образ слід розглядати як «систему життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, яка знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється у музичних засобах і породжує відношення, названі «синтаксисом образу» [144, 27.]. Важливо зазначити, що музичний образ реалізується за допомогою музичних інтонацій, а музику Б Асаф'єв визначив як «мистецтво інтонуємого смислу» [12].

Основою музичної інтонації є інтонації людської мови. А. Сохор зазначав, що в звуковій формі використовуються ті ж самі мовні інтонації. До них відносяться, «зростання напруги при підйомі висотної лінії і його спад на спуску, зменшення тяжіння, вираз емоційного стану в ритмі та темпі звуковидобування і таке інше» [218, 54]. При цьому, розгортання музичного тексту, як будь-якого іншого тексту, це унікальний продукт творчого мислення, що відображує психічні механізми того, хто його створює [11]. Семантична репрезентація художнього образу в музиці є продуктом творчої авторської діяльності, вищою формою якої є створення музичного твору, який характеризується наявністю авторського стилю, відображує світовідчуття автора, його духовний світ і ціннісні концепції, віддзеркалює емоційні інтонації [112].

Відтак, художня репрезентація є індивідуальним, заснованим на емоційному і професійному досвіді особистості творчим видом активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Творення й репрезентація музичного образу вимагає відповідності музичної мови змістовному навантаженню емоційного повідомлення, а також адекватної експресії виконання. Безумовно, емоційна експресивність є один з аспектів емоційного інтелекту вчителів музичного мистецтва. Аналізуючи досвід музикантів-педагогів В. Корзун зазначає, що «експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, викликані присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації» [114, 77]. Що стосується педагогічної діяльності – артистизм і

експресивність входять до складу фахової компетентності вчителів музичного мистецтва. Л. Масол визначає, що здатність бути «перформативним», тобто яскравим і виразним у процесі репрезентації музичного твору робить можливим реалізацію мистецького задуму в творчій діяльності [140, 249].

Досліджуючи специфіку фахової діяльності вчителів музичного мистецтва, слід зазначити, що майбутні фахівці мають не тільки бути готовими до досягнення музичного мистецтва через сприймання, інтерпретацію і творення емоційно-образного змісту, але обов'язково й бути готовими до залучення і навчання цим видам художньої взаємодії інших. На думку Г. Падалки, інтеграція афективного та інтелектуального аспектів психіки у контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, сприяє формуванню культури емоцій учня, як структури, рівень розвитку якої класифікується, в тому числі, ступенем сформованості мистецьких поглядів, естетичного кругозору, художніх понять і суджень – якостей, яких особистість набуває у процесі раціонального досягнення мистецтва. Таким чином, «розвиток художніх емоцій і здатності до понятійно-логічного осмислення мистецтва є єдиним процесом», що обумовлює існування чіткого взаємозв'язку між емоційним та раціональним видами музично-педагогічної діяльності [165, 80].

Музичне мистецтво і, відповідно, педагогічна діяльність побудована на основі музичного мистецтва, має природну здатність допомагати особистості розуміти емоційну інформацію, впливати на її емоції, викликати їх під час художньо-педагогічної комунікації, що є своєрідним джерелом розвитку емоційного інтелекту як вчителя так і учнів, та стає вагомим підґрунтям у процесі формування особистостей, здатних до реалізації власного творчого і духовного потенціалу.

На основі узагальнення наукових думок щодо досліджуваного феномену і проведеного аналізу сутності та структури емоційного інтелекту в контексті специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва запропоновано авторське наукове визначення базового поняття. «Емоційний інтелект майбутніх учителів музичного мистецтва» – є інтегральне особистісно-фахове утворення, що забезпечує сприймання, ідентифікацію й адекватну інтерпретацію емоцій (особистісних та художніх) у процесі художньо-педагогічної комунікації на основі емпатійного «включення», експресивно-семантичної репрезентації та рефлексії з метою проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу на її учасників задля досягнення конгруентної взаємодії в емоційно-інтелектуальному осягненні художньо-образного змісту творів. Означене зумовлює успішність особистісно-фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі його професійного становлення.

Відповідно до змісту і специфіки емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва встановлено компонентну структуру досліджуваного феномену. Кожний з визначених компонентів поєднує прояви емоційного інтелекту з урахуванням трьох аспектів: інтраіндивідуального (розуміння, тлумачення регуляція власних емоцій, зокрема у процесі осягнення музичного твору), інтеріндивідуального (розуміння, тлумачення регуляція емоцій Іншого, у тому числі Автора та його емоційних кодів), і метаіндивідуального (емоційний вплив на інших у процесі художньо-педагогічної комунікації через осягнення емоційних кодів музичного твору). Вважаємо доцільним виокремити у структурі емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва чотири компоненти [58]:

- *ціннісно-актуалізаційний,*
- *аперцепційно-емпатійний,*
- *концепційно-інтерпретаційний,*
- *комунікативно-регулятивний.*

Ціннісно-актуалізаційний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва уможливорює сприймання емоцій (власних, Іншого, закодованих в музичній інтонації) як цінності, що передбачає формування особистісно-ціннісного сприймання музичного мистецтва і власного

функціонування як фахівця у галузі музичної освіти через самоактуалізацію й усвідомлення власних емоцій як внутрішнього розвивального ресурсу.

Осягнення творів мистецтва з позицій освоєння емоційної наповненості їхнього змісту вимагає проникнення на глибинні рівні власної свідомості та свідомості іншої особистості, що з часом перетворюється на особистісну потребу, утворюючий чинник пізнавального процесу. В процесі художньо-комунікативної взаємодії студенти опановують уміннями сприймати в емоційному ключі не тільки феномени мистецтва, а й усе розмаїття проявів буття. Реалізація потреби особистості у відшуканні емоційного змісту явищ буття і явищ мистецтва шляхом наділення їх індивідуально-неповторними емоційними смислами сприяє олюдненню навколишнього світу, подоланню відчуженості окремої людини від загальнолюдського соціокультурного контексту життєдіяльності.

Актуалізацію емоційного інтелекту у контексті означеного компоненту трактуємо як переведення емоційного досвіду та об'єктів емоційної пам'яті в усвідомлений (актуальний) стан з метою ідентифікації, осягнення та інтерпретації емоційної інформації через емоційні сигнали у полісуб'єктній художньо-педагогічній взаємодії.

Зазначимо, що емоційна пам'ять має значні відмінності від «когнітивних» видів пам'яті. Якщо когнітивна пам'ять має зв'язок із зовнішнім світом у широкому розумінні [251], то емоційна пам'ять, перш за все, має рефлексивну природу і звернена до внутрішнього світу особистості, до її унікальної емоційної природи. Емоційна пам'ять – є такий унікальний вид пам'яті, який уможливорює збереження і репрезентацію емоційних станів, відгуків та реакцій людини, які формують її досвід і обґрунтовують особистісне ставлення, судження щодо явищ зовнішнього світу. Емоційна пам'ять забезпечує збереження й актуалізацію емоційних кластерів (набору емоційних сигналів), що відбивають специфіку певних емоційних ситуацій. Таким же чином процес сприйняття і осягнення музичного твору через ціннісне ставлення активізує механізм актуалізації емоцій, який дозволяє

усвідомити, проаналізувати емоційні сигнали, отримані через художні емоції, зіставити із власним досвідом й усвідомити їх.

З розвитком емоційного інтелекту підвищується усвідомленість фундаментальних емоцій і, відповідно, усвідомленість себе в цілому, що на думку І. Андрєєвої, є ознакою самоактуалізації особистості [6]. В контексті фахової діяльності самоактуалізація визначається як унікальний вид активності особистості, який націлюється на самовдосконалення, підвищення власної компетентності, повну реалізацію своїх потенціалів на благо суспільства і самого себе [229]. У дослідженні І. Андрєєвої [6] емпірично доведено, що підвищення рівнів управління емоціями та розуміння емоцій безпосередньо пов'язано з прийняттям людиною цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується. Означений компонент емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає рушійним механізмом внутрішніх, духовно-ціннісних джерел його саморозвитку в обраній галузі навчання, закріплення його мотиваційно-творчої установки на фахове вдосконалення через емоційно-ціннісне спрямування художньої взаємодії.

Отже ціннісно-актуалізаційний компонент емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва відповідає за ціннісне ставлення до фахової підготовки через самоактуалізацію й усвідомлення власних емоцій як внутрішнього розвивального ресурсу, а також за актуалізацію емоційного досвіду, необхідного для осягнення художньо-емоційних кодів, емоційних реакцій інших.

Аперцепційно-емпатійний компонент. Аперцепція як зумовленість сприйняття предметів і явищ художньої дійсності попереднім досвідом, настановами та смаками митця і того, хто сприймає [37] передбачає осягнення емоційно-художньої інформації, активне усвідомлене сприймання емоцій, у тому числі художніх, а також прояв емпатії, виникнення конгруентної відповідності емоційному стану інших і адекватність емоційних реакцій в емоціогенних ситуаціях художньо-педагогічної взаємодії,

ототожнення власного емоційного стану з емоційними кодами музичного твору через актуалізацію емоційного досвіду.

Важливо зазначити, що, не зважаючи на те, що у дослідженні розглядалися перцептивні процеси як впливові у контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначалося, що важливе значення має усвідомлене, активне сприймання художньо-емоційної інформації. Такому розумінню більш адекватно відповідає саме поняття аперцепції. В довідковій літературі аперцепція (грец. *a, ad* – префікс «до», і *perceptio* – сприймання) позначається як уважне, зосереджене сприймання зовнішнього світу на основі попереднього досвіду [136, 55] і передбачає зумовленість настановами та смаками митця і того, хто сприймає ці явища [135, 82], що засвідчує активність особистості, яка сприймає.

Досліджуючи проблему аперцепції, О. Потебня зазначає, що вона має певні спільні риси й деякі розбіжності з поняттям асоціацій. Учений підкреслює, що аперцепція має багато спільного з поняттям «судження». «Те, що аперциповане й підлягає поясненню, є суб'єктом судження, а те, що аперципує й визначає, – його предикатом» [178, 34]. Інформація, яка сприймається, вказує науковець, підпорядковується сукупності думок та почуттів, і саме через них пояснюється. Відповідно, на думку автора, дефініція «аперцепція» визначається як «участь певних мас уявлень в утворенні нових думок» [178, 225; 239].

Процес осягнення музичного твору і його емоційно-образного навантаження безпосередньо пов'язаний зі свідомістю особистості. В. Медушевський зауважує, що осягнення художнього образу залежить від музичного досвіду, від відпрацьованості еталонів сприймання, яке у значній мірі можливо лише за наявності мовних уявлень. Рівень сприймання музичного твору зумовлюється їх багатством і різнобічністю [145]. У такому розумінні означені еталони і виступають у якості предикату аперцепції, тобто засвоєних уявлень, почуттів тощо. І, відповідно, аперцепція визначається як «результат життєвого досвіду індивіда, що забезпечує усвідомлене

сприйняття сприйманого об'єкта і висунення гіпотез про його особливості» [167, 99]. При цьому розрізняються два види апперцепції: стійка апперцепція як залежність процесу сприймання від стійких характеристик суб'єкта та тимчасова апперцепція – де виявляють себе ситуативні виникаючі психічні стани: емоції, експектації, установки тощо [167].

Емпатійне сприймання музичного твору в процесі його художньо-виконавського опрацювання має емоційний суб'єктивний характер, оскільки майбутній учитель музичного мистецтва викликає на допомогу свій емоційний досвід [245], наділяючи художній образ музичного твору тими емоціями, які йому довелося пережити особисто. Нерідко це відбувається підсвідомо, ще до розумової обробки музичної інформації. У такому разі слухач відчуває ті емоції, які були закладені автором у формі музичної мови, однак переломлені через індивідуальну призму переживань слухача, які є глибоко індивідуальними, неповторними й особистісними. У процесі усвідомленого емпатійного сприймання, що ми розуміємо під апперцепцією, реципієнт отримує й осягає естетичну інформацію, трансформує її під впливом власного мистецького та емоційного досвіду та, як результат, пізнає новий унікальний індивідуальний зміст, який є для нього навіть більш глибоким, ніж той, що закладений у музичному творі.

Таким чином, апперцепційно-емпатійний компонент емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва відповідає за усвідомлене емпатійне сприймання життєвих емоцій, які транслуються через вербальні і невербальні емоційні сигнали, та художніх емоцій, що закодовані у інтонаційно-образній музичній мові, через ототожнення з емоційним станом їх носія (автора, учасників художньо-педагогічної комунікації) або через співставлення з власним художньо-емоційним досвідом з метою їхнього розуміння, інтерпретації та яскравої репрезентації.

Концепційно-інтерпретаційний компонент включає в себе здатність до аналізу емоційно навантажених сигналів, декодування й усвідомлення емоцій у музичній мові через порівняння з власним емоційним досвідом, оцінку

емоційних проявів через зчитування емоційних сигналів інших учасників художньо-педагогічної взаємодії, здатність до пізнання, вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художнього мовлення; створення та оновлення емоційних концептів з метою їхнього ефективного використання в процесі художньої інтерпретації [58].

У такому розумінні концепція – це напрацьована розумова система, яка уможлиблює інтерпретацію художніх емоцій, осягнення емоційної інформації. Актуалізовані та сприйняті емоційні сигнали (зокрема у процесі аналізу музичного твору) поєднуються в певні усвідомлені та систематизовані кластери – емоційні концепти. Такі концепти визначаємо як стійкі емоційно-сміслові комплекси, які використовуються для опосередкованого осягнення певних художніх емоцій. При цьому концепт корелює не з об'єктом (художньою емоцією, яка інтерпретується), а з власним особистісно-фаховим досвідом того, хто інтерпретує, що робить емоційні концепти унікальними та індивідуальними.

У процесі інтерпретації музичного твору, майбутній учитель музичного мистецтва відкриває для себе особливості репрезентації емоцій та їхнього «розгортання» у музичному творі, які притаманні певному автору, історичній добі, стилю, жанру тощо. Свідомо й осмислено сприймаючи такі особливості, осягаючи їхні закономірності, майбутні вчителі музичного мистецтва збагачують свій внутрішній світ, власний емоційний тезаурус, збагачують емоційний досвід через накопичення емоційних концептів, які постійно оновлюються.

Слід зазначити, що здатність наділення творів музичного мистецтва емоційними характеристиками в інтерпретаційному процесі, перетворюється на суттєву рису діяльності та когнітивного стилю творчої особистості музиканта як виконавця і педагога. Емоційний рівень пізнання, таким чином, стає не менш важливим і актуальним для особистості вчителя музичного мистецтва, ніж інтелектуальний [134]. Така специфіка сприйняття феноменів

музичного мистецтва стає домінантою осягнення особистістю явищ мистецтва взагалі, виходячи за рамки суто фахової діяльності.

Отже, концепційно-інтерпретаційний компонент відповідає за інтелектуалізацію та об'єктивацію емоцій, а також створення та оновлення емоційних концептів з метою їхнього ефективного використання в процесі художньої інтерпретації.

Комунікативно-регулятивний компонент зумовлює здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до створення експресивно-емоційної забарвленості процесу художньо-педагогічної комунікації. Це активізує прагнення кожного учасника художньо-педагогічної взаємодії до усвідомлення емоційно-образного навантаження музичного твору, ініціює фасилітативні процеси для збільшення ефективності педагогічно-розвивального впливу, стимулює виникнення у суб'єкта позитивного емоційного стану, необхідного для успішної діяльності, уможливорює адекватний прояв емоцій в процесі виконання музичного твору як аспекту художньо-творчої самореалізації.

У літературі зазначається, що емоції є однією з форм комунікативності [81]. Наприклад, в контексті комунікативної компетентності педагога її емоційний аспект визначається як надзвичайно важливий та характеризується такими якостями як: «наявність взаємозв'язку емоцій з особистісними потребами, мотивами, цілями комунікації, спілкування та їх результатами; насиченість засобів зворотного зв'язку через вербалізацію емоцій, емоційні експресивність та насиченість» [88].

Майбутні вчителі музичного мистецтва в процесі фахової підготовки набувають досвід «приймати» й транслювати художній зміст музичного твору комплексно. Цей комплекс характеризується не лише поєднанням у свідомості особистості певних музично-виконавських та музикознавських знань, а й цілісністю його сприйняття в контексті педагогічного процесу. Відтак учитель музичного мистецтва має дбати про створення позитивної емоційної атмосфери, емоційної драматургії уроку, ефективних для

конкретної художньо-комунікативної ситуації. Фахівець має працювати над створенням такого емоційного контексту заняття, який відповідатиме специфіці емоційного змісту художнього образу музичного твору, який вивчається. Здатність генерувати та регулювати емоційність, стимулювати натхненність, насичувати власне мовлення художніми асоціаціями, метафорами мають бути неодмінними складовими формування творчої особистості, шляхом творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Емоційна регуляція у такому контексті пов'язана з оцінкою власних емоційних реакцій і станів, а також їхньої конгруентності у певній художньо-педагогічній ситуації, рефлексії щодо власного емоційного стану з метою об'єктивного аналізу й адекватної корекції, усвідомлене здійснення якісних позитивних змін у власній діяльності через оцінку результатів власної успішності, оцінки зворотного емоційного зв'язку в процесі художньої комунікації як джерела саморозвитку, подолання стресових ситуацій та збільшення емоційного самоконтролю.

Отже, на основі аналізу широкого спектру наукових джерел, на основі синтезу, узагальнення та екстраполяції отриманої наукової інформації у розділі обґрунтовано сутність, специфіку, зміст і структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до першого розділу

У першому розділі розкрито філософський, психологічний і мистецькознавський аспекти синергії емоцій та інтелекту, досліджено психолого-педагогічний контекст феномену «емоційний інтелект», встановлено його сутність, обґрунтовано специфіку і компонентну структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що синергія розглядається як явище, здатне збільшувати позитивний ефект взаємодії та взаємопроникливості різнорідних систем, як результат спільної однонаціленої співдії декількох елементів, якими в контексті даного дослідження є емоції та інтелект особистості.

Синергія емоційного та раціонального реалізується на платформі емоційно-розумового пізнання абстрактно-символічної мови мистецтва, адже емоційність митця ґрунтується на раціональному відображенні художньо-образного змісту та на особистісному ставленні до світу, зумовленого його психофізіологічними особливостями. Мистецтво розглядається як результат емоційного мислення, що забезпечує виникнення співвідношення між семантичною структурою музичного твору та інтуїтивним уявленням про емоції, їхню диференціацію і усвідомлену оцінку, що утворює у художньо-творчому процесі синтез думки та почуття.

Художні емоції, зберігаючи характер індивідуального переживання, є носіями об'єктивного суспільного змісту та є вільними від випадкових, тимчасових, суб'єктивних рис повсякденних емоцій. Поєднуючи емоційний та ідейний зміст творів, художні емоції узагальнюються через абстрактно-символічну мову мистецтва і вимагають посиленої роботи інтелекту в процесі інтерпретації, що сприяє усвідомленню особистістю сутнісних властивостей дійсності через осягнення творів мистецтва.

Емоційний інтелект визначається авторами концепції досліджуваного феномену (Дж. Мейєр, П. Селоуей) як здатність до сприйняття, переробки і використання емоційно навантаженої інформації. Емоційний інтелект пов'язується із встановленням соціальних зв'язків, інтеграцією емоцій та когніцій у розумовій діяльності через паралельну переробку інформації. Означений феномен як конгломерат здібностей, передбачає свідому регуляцією емоцій та поєднує здатність сприймати й усвідомлювати власні та «чужі» почуття і емоції, здатність розрізняти їх, користуватися здобутою інформацією для фасилітації мислення і діяльності. Емоційний інтелект дає

можливість протистояти стресовим ситуаціям через регулювання емоцій у міжособистісному і внутрішньо особистісному аспектах.

У галузі мистецько-педагогічної освіти синергія емоційної та когнітивної діяльності екстраполюється на всі види музичної діяльності, що зумовлюється емоційно-інтонаційною природою музичного мистецтва. Поєднання психофізіологічних процесів інтелектуальної обробки емоційної інформації та емоційного сприйняття символічної музичної мови, розуміння, інтерпретації, трансляції художніх емоцій досліджувалося в рамках професійного становлення фахівців мистецької освіти. В контексті діяльності вчителя музичного мистецтва специфіка емоційного інтелекту пов'язується з розпізнаванням емоційних кодів музичного твору, ідентифікацією та їхньою оцінкою, що надає можливість усвідомлювати художню ідею, авторський задум, розуміти та інтерпретувати художньо-образний зміст, який є носієм емоційно-концептуального повідомлення автора.

Феномен «емоційний інтелект майбутніх учителів музичного мистецтва» у дослідженні визначено і обґрунтовано як інтегральне особистісно-фахове утворення. Визначення особливостей емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті специфіки їхньої фахової діяльності дає підстави визначити компонентну структуру досліджуваного феномену, яка складається з чотирьох компонентів: *ціннісно-актуалізаційного*, який уможливорює особистісно-ціннісне сприймання життєвих і художніх емоцій через процес самоактуалізації власного емоційного досвіду як внутрішнього розвивального ресурсу полісуб'єктної художньо-педагогічної взаємодії; *аперцепційно-емпатійного*, який передбачає активне усвідомлене сприймання емоційної інформації та виникнення конгруентної відповідності емоційному стану іншого на основі емпатійного проникнення в емоційно-образний зміст музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації; *концепційно-інтерпретаційного*, який віддзеркалює здатність до аналізу емоційно навантаженої інформації через порівняння із власним емоційним досвідом, здатність до оцінки

емоційних проявів через зчитування емоційних реакцій інших учасників художньо-педагогічної взаємодії, здатність до розуміння, вербалізації та концептуалізації семантики художніх емоцій у процесі створення художньо-педагогічних інтерпретацій музичних творів; *комунікативно-регулятивного*, який зумовлює здатність до створення емоційно забарвленого комфортного фасилітативно-комунікативного середовища на основі проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу та взаємовпливу задля досягнення конгруентної взаємодії учасників в процесі художньо-педагогічної комунікації з музичними творами і через твори – з іншими.

Кожний з визначених структурних компонентів поєднує прояви емоційного інтелекту з урахуванням трьох аспектів: інтраіндивідуального (у процесі осягнення та інтерпретації музичного твору), інтеріндивідуального (розуміння, тлумачення регуляція емоцій інших, у тому числі Автора), і метаіндивідуального (емоційний вплив на інших у процесі художньо-педагогічної комунікації).

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях [58, 59, 63, 64].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Методологічні підходи і педагогічні принципи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

Одним із важливіших факторів успішного розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки є розробка методологічних засад означеної проблеми. Методологія визначає загальні та специфічні наукові закономірності, які обумовлюють підґрунтя проектування стратегії експериментального дослідження на основі взаємопов'язаних систематизованих принципів, методів і педагогічних технологій. У визначенні терміну «закономірність» ще немає одностайного наукового тлумачення. Ми спираємось на визначення І. Костікової, яка характеризує закономірності як «...об'єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв'язки між педагогічними процесами та явищами, а також зв'язки й залежності між їхніми компонентами» [116, 3], які слід враховувати при організації процесу підготовки майбутніх фахівців, зокрема учителів музичного мистецтва.

На реалізацію цих завдань повинні бути спрямовані сучасні досягнення у галузі наукових досліджень. Вказується, що наука «вступила в принципово новий етап свого розвитку, що дістав назву пост(нео)класичного», а її ядром вважається синергетика [43], яку І. Пригожин визначав як теорію нестабільних систем [182]. Предметом синергетики є вивчення складних нестабільних систем, що самоорганізуються [104]. На думку науковців, дана наука здатна оперувати такими явищами, «в результаті яких в системі – в цілому – можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин» [193, 93].

Отже синергетичний підхід може розглядатися як такий, що пояснює творчий та організаційний потенціал хаосу і нестабільності, що є притаманним

біологічним та соціальним системам, і, у певній мірі, всім явищам, які відбуваються. «Увесь світ є синергетичним» – зазначає С. Вітвицька [43, 101], що робить синергетику новою трансдисциплінарною науковою парадигмою.

Як вказували Г. Хакен та І. Пригожин, які вперше розробляли концепцію і принципи синергетики, методологія синергетики має застосовуватися як засіб аналізу процесів, що відбуваються в найскладніших системах, зокрема в системах глобальних соціокультурних процесів [236; 182]. М. Федорова у своєму дослідженні наголошує, що синергетика входить до універсальної методологічної парадигми, яка поєднує ті науки, що досліджують складні нестабільні системи. На платформі синергетики здійснюється міждисциплінарність як основний шлях дослідження об'єктів, наукових ідей, та моделей функціонування систем, які пов'язані з розумінням людини та світу [231].

Однією з таких систем є освіта, зокрема мистецька, розвиток якої на основі концепції синергії, уможливорює становлення гармонійної, всебічно розвиненої людини. Системи, з якими пов'язана синергетика, характеризуються такими властивостями як взаємодія і взаємодоповнення, відкритість, динамічність та самоорганізація. Відповідно, такі ж самі ознаки отримує й освітня система, яка будується на засадах синергетики. Педагогічні дослідження опановують нові форми педагогічного впливу, які ґрунтуються на відкритій творчій взаємодії усіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти і викладачів. Така взаємодія спрямовує освітню систему на проходження певних біфуркаційних точок, які характеризуються проблемністю і невизначеністю, що призводить до трансформацій та продуктивному розвитку.

О. Олексюк відзначає, що синергетичний підхід має бути визначеним як методологічне підґрунтя мистецької педагогіки завдяки таким його атрибутивним характеристикам як міждисциплінарність та інтегративність. Взаємопроникнення всіх її компонентів формують універсальну,

самоорганізуючу систему, яка значно збільшить успішність музичної освіти [161, 126].

У цьому контексті, в процесі вивчення емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва розглядаються проблеми міждисциплінарного діалогу. Як можна зазначити, в результаті інтегрованого, мультидисциплінарного, оптимізованого (з урахуванням основної мети) педагогічного впливу виникає синергетичний ефект, який поєднує всі складові фахової підготовки, всі її компоненти і підсистеми на основі взаємопроникнення, взаємодоповнення у цілісну систему нового рівня.

Процес розвитку емоційного інтелекту з точки зору синергетичного підходу визначається як нелінійна система, що самоорганізується і характеризується багатоваріантністю. Важливо, що такі характеристики системи надають кожному учаснику змогу ефективно рухатися у власному темпі, власним індивідуальним альтернативним шляхом до успіху, що забезпечується особистісною відповідальністю і самостійністю суб'єкта [211]. Крім того, синергетична мистецько-освітня парадигма передбачає виникнення такої стратегії пізнання, яка зумовлює здобуття трьох видів знань: аналітичного (логічного, лівопівкульового), синтетичного (емпіричного, правопівкульового) та інтуїтивного (апріорного), які реалізують функціональний синтез півкуль головного мозку, а також допомагають у розбудові ефективних і гармонійних педагогічних та психолого-естетичних алгоритмів [44]. Таким чином, підвищення самостійності здобувачів освіти відбувається через створення простору персоніфікованої художньо-педагогічної взаємодії з урахуванням нелінійності індивідуальних траєкторій фахової підготовки, які здатні забезпечити досягнення психологічної та естетичної гармонії.

Синергетичний підхід до формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлює використання потенціалу самоорганізації особистості в умовах художньої комунікації, адже, саме мистецтво, на думку науковців, дає змогу людині привести себе

до певної гармонії, урівноважити свій внутрішній емоційний світ відносно соціуму, опрацьовувати певні проблемні почуття, емоції та стосунки через мову художніх емоцій [253].

Як було зазначено у статті, присвяченій темі дослідження [61], у такому розумінні процес розвитку емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається через «проживання», осмислення художніх емоцій, особистісну ідентифікацію, що налаштовує на діалог майбутніх фахівців із собою, з іншими, що, як зазначають О. Князева та С. Курдюмов, неодмінно пробуджує творчу енергію суб'єкта [104]. Така активізація особистісного ресурсу уможливорюється через усвідомлення і узгодження внутрішніх суперечностей емоційного та інтелектуального, наукового і творчого сприймання музичного мистецтва [155].

Синергетичний підхід до «вибудови» процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє вийти за межі детермінованих і стандартизованих теорій жорстко керованого, «лінійного» управління освітнім процесом у площину спільного пошуку суб'єктами художньої взаємодії різноваріантних рішень, на засадах співпраці та співтворчості, непередбачуваності та відкритості для отримання нової емоційної інформації, яка може, певним чином, суперечити власному емоційному досвіду суб'єктів [61]. Разом з тим, нова емоційна інформація дає поштовх до її усвідомленої «переробки» та інтелектуального «аранжування», що збагачує і розширює когнітивний досвід суб'єктів в умовах нелінійного і творчо-орієнтованого процесу художньо-педагогічної комунікації.

Така комунікація має відбуватися водночас на основі емоційно-насиченого інтелектуалізованого полілогу з мистецтвом, через твори мистецтва – з іншими учасниками взаємодії, із власним внутрішнім світом, ресурси якого, безперечно, актуалізуються у момент сприймання і творення художнього образу. Синергія афекту та інтелекту зумовлює хід процесу

розвитку емоційного інтелекту через інтегровану художньо-педагогічну взаємодію на засадах співтворчості та свободи самовираження, що відбувається в процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. Синергетичні процеси самоорганізації надають системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в рамках якої відбувається розвиток емоційного інтелекту, характеру персоніфікованості, індивідуальності, що сприяє самореалізації кожного студента.

Поряд із синергетичним підходом, доцільним є визначення холістичного підходу, який вносить певну рівновагу і цілісність у нелінійну, динамічну та нестійку синергетичну систему фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Холізм (від грец. *holos* – ціле, цілісність, цільність, увесь) – це методологічна концепція, яка вивчає такі філософські категорії як «ціле» та «частина» і, згідно з якою, ціле є первинним та має пріоритет над своїми складовими [61]. Цитуючи Платона, Л. Василенко визначає ціле не як «багато чогось» або «все», а як нероздільну певну ідеальну цілісність, яка, хоч і складається з елементів, але не визначається як сума таких елементів [39].

Увесь світ – це єдина певна цілісність. Людина, як елемент цілісності світу, також є нероздільним холістичним цілим. Особистість є елементом світу, таким, що у своїй одиничній цілісності відображує будову світової цілісності. Згідно з концепцією холістичного світу саме особистість є найвищою формою цілісності, суб'єктом цілісного розвитку [275]. Спираючись на таке бачення особистості, процес розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо в контексті цілісного розвитку особистості.

Як відмічають науковці, цілісність також проявляється у взаємному одночасному впливі, що здійснює людина на оточуючий світ, і світ - на людину [102]. У такому контексті можна розглядати і процес взаємодії особистості здобувача освіти та освітнього простору, в якому він здійснює

свою фахову підготовку. Така єдність людини і світу змушує визнати, що освітнє середовище надає людині не лише знання, а, перш за все, методологічні орієнтири [248, 85].

Як і всі аспекти життя знаходяться в холистичній цілісності, так і всі сфери особистості – інтелектуальна, емоційна, духовна, фізична утворюють єдине ціле. З урахуванням цього вища освіта як цілісний простір, має розглядатися як «канал трансляції культурних цінностей, що надає можливості для формування суб'єкта в конкретному суспільстві, який усвідомлює цілі власного розвитку і гармонізує їх із розвитком соціуму, має здатності реалізовувати власні цілі на основі комплексного емоційно-раціонального сприйняття навколишнього середовища та інтегрального застосування природничих, технічних та гуманітарних знань у нестійкому, екстремальному світі» [248, 86]. Власні освітні цілі можуть реалізуватися ефективно на основі холистичного підходу, адже він перетворює освітні процедури на «суб'єкт-суб'єктний інтерактивний акт», зазначає дослідниця [248, 86], що мінімізує протиставлення позицій викладача і студента по відношенню до предмету освітнього процесу. Таке розуміння освітньої парадигми потребує, за визначенням Дж. Міллера, рівноваги, «включеності» кожного суб'єкта у процес та налагодженого зв'язку між ними, на чому і ґрунтується холистичний підхід [295].

У дослідженні Л. Василенко [39, 13] визначаються специфічні характеристики холистичного підходу, які можливо екстраполювати на предмет даного дослідження. Перша – це визначення особистості, яка, відповідно до холізму, є найвищою формою прояву цілісності. Відповідно до цієї характеристики необхідно акцентувати увагу на тому, що вивчення і корекція певних елементів особистості ізольовано від усієї особистісної структури є непродуктивним і, більше того, неможливим. Відповідно, розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва маємо розглядати тільки в контексті цілісного розвитку особистості. Це зумовлює підпорядкованість фахової підготовки майбутніх фахівців

індивідуальним особливостям кожного здобувача освіти, що зумовлює персоніфікованість освітнього процесу.

Друга характеристика холістичного підходу визначається як еволюція. У такому контексті освітній процес повинен будуватися як поступове ускладнення окремих складових на основі посилення їхньої єдності. Еволюція забезпечує безперервне поступове зростання. При цьому, старі елементи структури не видаляються, а стають базовими складовими нових процесів, інваріантами більш розвинутих структур [71]. Таким чином, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, що націлена на розвиток їх емоційного інтелекту не відкидає традиційних методів та підходів, однак вони еволюціонують і об'єднуються у новітні комплексні педагогічні впливи, які підпорядковані меті дослідження.

Третя специфічна характеристика холістичного підходу визначається як емерджентність (англ. *emergence* – виникнення, поява нового), що у певній мірі перетинається із синергетичним підходом. Холістична концепція освіти пов'язується з ідеєю стрибкового розвитку. Вона зумовлює виникнення нових якостей, продуктів і підсистем не тільки на основі закономірного поступового зростання (еволюції), а також й на основі нелінійного, «революційного» стрибку розвитку, що забезпечується здійсненням цілісного впливу. З огляду на це, а також спираючись на засади синергетичного підходу, необхідно усвідомлювати, що процес розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті холістичної парадигми не буде відбуватися планомірно і лінійно, покроково, з однаковою прогресією для всіх студентів, адже емерджентність зумовлює накопичення розвивальних впливів, біфуркаційний результат яких буде індивідуальним й, можливо, непередбачуваним.

Як зазначає О. Отич, холістична концепція має бути методологічним стрижнем розробки змісту мистецької освіти. Холістичний підхід здатний поєднати творчий аспект мистецтва з науковою парадигмою організації фахової підготовки здобувачів через упровадження художньо-творчих

методів і технологій реалізації гуманістичної та культуровідповідної освітньої традиції [163]. У широкому розумінні холістична освіта має на меті розвиток особистості, в процесі якого відбувається реалізація його творчого потенціалу, а також розвиток фантазії, емпатії, рефлексії тощо.

У якості одного з важливих аспектів холістичної освіти декларується [61] створення емоційно комфортної атмосфери. Саме в атмосфері поваги, підтримки і емоційної захищеності розвивається творча ініціатива та ціннісне ставлення до мистецтва [295, 193]. Орієнтація на цільність особистості зумовлює формування для кожного здобувача певного освітнього простору, який відповідає його персональним потребам, інтересам та творчим інтенціям. Така концепція найкращим чином співпадає зі специфічними особливостями художньо-педагогічної комунікації, яка має особистісний характер і звертається до індивідуального світосприйняття та емоційного досвіду кожного здобувача, який через інтерпретацію об'єктивних художніх емоцій формує суб'єктивний емоційно-образний зміст і смисл музичного твору, генеруючи власні художньо-емоційні концепції [61, 284]. У такому контексті студент, як майбутній учитель, викладач - і музичне мистецтво не існують окремо, а тільки в єдності, як цілісність, адже холістичний підхід декларує будь-який освітній процес як спільну творчість [295, 271].

Як було зазначено, у контексті холістичного підходу емоційний інтелект майбутніх учителів музичного мистецтва розвивається як аспект цілісного розвитку особистості. Це зумовлює розуміння когнітивних і афективних процесів особистості як цілісного утворення, що діє під час сприймання, інтерпретації та творення музичного образу і, відповідно, вибір не ізольованих, а, навпаки, інтегрованих мистецько-педагогічних впливів, які будуть спрямовані на розвиток його емоційного інтелекту у системі цілісного становлення як фахівця та особистості [61].

Ідеї холістичного підходу можливо екстраполювати на твори музичного мистецтва, які є предметом художньо-педагогічної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Особистість завжди взаємодіє з

інформацією, отриманою через чуттєві органи, що стосується і художньої інформації [61]. «Пропускаючи» зміст музичного твору через свої емоції, власну свідомість, особистість віддзеркалює суб'єктивне «бачення» образу, створює власний слухацький і виконавський музичний образ, і, в певній мірі, є «співавтором» композиторського художнього образу крізь призму власного емоційно-особистісного та фахового досвіду. Відповідно, художній образ музичного твору як цілісність є «більшою» ніж сума його елементів (символів, кодів музичної мови, музичних інтонацій, засобів музичної виразності, формоутворюючих елементів тощо), адже всі елементи даної цілісності емоційно забарвлюються та інтерпретуються особистістю слухача, педагога, виконавця. Важливо зазначити, що емоційний відгук на твір музичного мистецтва виникає лише у процесі його цілісного сприймання, що однак не зменшує важливість аналізу його елементів.

Останнє положення значним чином пов'язується з герменевтичним науковим підходом, вибір якого зумовлюється предметом фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – творами мистецтва, з відповідними специфічними особливостями художнього мовлення, які потребують розуміння, аналізу та інтерпретації.

У філософських дослідженнях проблематику герменевтики розробляли Ф. Шлейєрмахер [230], В. Дільтей [80], М. Гайдеггер [56] та інші. Еволюція герменевтичної концепції відбувалася у формі універсальної філософії історичного буття [280, 6]. Специфічною характеристикою методології герменевтичних досліджень визначається перенесення методів пізнання знаково-символічних складових літературного тексту на інші гуманітарні дослідження. Явища, які відбуваються в гуманітарних науках під впливом герменевтичної методології вивчаються за законами дослідження мови. «Центральною проблемою герменевтики, – на думку фінського логіка і філософа Г. Фон Врігта, – є ідея мови та орієнтовані на мову поняття: «значення», «інтерпретація» та «розуміння». Ця риса відображена в самій назві «герменевтика», що означає мистецтво інтерпретації» [49, 66].

Крім того невід'ємною характеристикою герменевтичної методології Я. Грищенко [70] називає діалоговий характер. Дослідниця спирається на цитату філософа і культуролога М. Бахтіна, який зазначає: «Точні науки – це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб'єкт – той, що пізнає (споглядає) і той, що говорить (висловлює). Йому протистоїть тільки безмовна річ. Кожний об'єкт знання (в тому числі людина) може бути сприйнятий як річ. Але суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ тому, що як суб'єкт він може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже його пізнання може бути тільки діалогічним» [21, 363].

У центрі герменевтики знаходиться категорія «розуміння», яку П. Рікьор визначає як осягнення знаків, які транслюються одним суб'єктом і сприймаються іншим через певний зовнішній прояв. Таким чином, дослідник наголошує на необхідності визначати «розуміння» у контексті мистецтва як процес розкриття свідомості автора твору через певні позначення [192]. У площині таких міркувань здійснюється дослідження концепції «герменевтичного феномену» як властивої людині здатності до розуміння [99, 12].

Доцільно вважати, що освітній простір у галузі педагогіки мистецтва ґрунтується на засадах герменевтичної методології. Адже кожен учасник художньо-педагогічної комунікації стикається із процесами розуміння музичного тексту, проникнення у сутність музичного твору, який є відображенням свідомості митця, і на основі їх формує власний досвід сприймання й розуміння світу взагалі, людства та окремої особистості, мистецтва і мистецької мови.

У процесі розуміння твору мистецтва індивід проходить певний шлях від вираженого в символі задуму композитора до його осягнення. Такий перехід, за В. Дільтеєм, уможлиблюється тим, що відбувається не безпосередньо, на чуттєвій основі, а навпаки – опосередковується відтворенням зовнішнього символічного вираження [80]. Такий процес

визначається як інтерпретація, множинність і варіативність, що зумовлюється відношеннями між особистостями творця, виконавця, слухача [74].

Отже, герменевтика передбачає вивчення процесів розуміння як проникнення інтерпретатора або того, хто сприймає музичний текст у свідомість автора через відтворення символічного вираження авторського тексту. У такій площині, на основі методології герменевтичного підходу, емоційний інтелект майбутніх учителів музичного мистецтва буде розвиватися через «проникнення» в зміст музичного твору і досягнення художніх емоцій, що його наповнюють, тобто через розуміння емоційно-образного змісту музичної мови, ототожнення із закодованими в музичних інтонаціях емоціями та формування особистісного ставлення до них у процесі герменевтичного аналізу художнього твору.

О. Полатайко зазначає, що «будь-який художній твір відрізняється двомірністю структури» [175, 143]. Дослідниця спирається на дослідження Р. Інгардена, який наголошує: «З одного боку, сприймаючи твір, ми рухаємося від початку до заключної фази, рядок за рядком йдемо до усіх його нових частин. З іншого боку, у кожній із цих частин ми зіштовхуємося з певною кількістю компонентів, нерозривно пов'язаних між собою» [94, 23]. О. Полатайко також підкреслює, що саме герменевтичний аналіз уможливорює знаходження смислу твору мистецтва, при цьому «всі його елементи знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності: цілого та частини, загального та одиничного, тексту та контексту, особистості та суспільства, теорії та досвіду тощо» [175, 144]. В літературі зазначається, що інтерпретація також передбачає співставлення певних явищ, порівняння їх для виокремлення спільних та протилежних рис [250, 34]. Один із засновників герменевтики Г. Гадамер визначав інтерпретацію як процес, який не може мати завершення, завжди буде характеризуватися відкритістю і суб'єктивністю (залежністю від свідомості того, хто інтерпретує), усвідомленістю (адже завжди виходить за межі чуттєвої сфери) та

культуровідповідністю (що зумовлюється тим, що трактування одного й того ж твору будуть відрізнятися у різні епохи) [55].

Науковці вказують, що герменевтику варто розглядати не лише як спосіб наукового тлумачення текстів, а й як можливість інтерпретації будь-якої ситуації або явища, у тому числі емоцій. Адже герменевтика має справу із встановленням стосунків між тим, хто транслює певні сигнали, у тому числі емоційні (через мову, невербальні прояви, інші символи, наприклад звук) і тим, хто їх сприймає [61]. Герменевтичний аналіз, у його сучасному психологічному розумінні, має справу не просто з проблемою дослідження знаків, а поширюється також на сприйняття й розкриття образів, звукових кодів, у тому числі художніх емоцій що перетворює її (герменевтику) з мистецтва тлумачення тексту на інтегральну систему, за допомогою якої людство отримує можливість вдаватися до інтерпретації будь-якого виду інформаційно-емоційного повідомлення, яке може супроводжувати його існування [240].

Метод музичної герменевтики безпосередньо пов'язаний з аналізом форми і виразних засобів музичного твору, аналізом його ідейно-образного, чуттєво-емоційного змісту. Отже, у контексті дослідження, герменевтика розглядається як розуміння музичної мови і закодованих у ній емоційно-смыслових сигналів, які необхідно «декодувати», зрозуміти, ідентифікувати та інтерпретувати з метою цілісного осягнення музичного твору і трансляції осягнутого в процесі художньо-педагогічної комунікації. В процесі розуміння та інтерпретації музичної мови відбувається аналіз, інтелектуалізація відчутих емоцій, а також трансформація емоційної інформації у власний емоційно-чуттєвий досвід, «олюднення» художніх емоцій через їх «проживання» і осмислення. Відповідно герменевтичний підхід, перш за все, націлений на стимулювання розвитку концепційно-інтерпретаційного компоненту, який поєднує у собі здатність до аналізу емоційно навантажених сигналів, декодування й усвідомлення емоцій у музичній мові через порівняння із власним емоційним досвідом, оцінку

емоційних проявів через «зчитування», ідентифікації емоційних сигналів інших учасників художньо-педагогічної взаємодії, здатність до пізнання, вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художнього мовлення [61].

Останній методологічний підхід, який зумовлює організацію процесу розвитку емоційного інтелекту у вигляді недирективної форми фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – є імпліцитний. Цей підхід заснований на підґрунті імпліцитної теорії (з англ. *implicit* – невиражений, неявний; з лат. *implicitus* – «вплетений»), яка, у широкому розумінні, передбачає функціонування і розвиток особистості не в процесі цілеспрямовано сформованого середовища, а у повсякденному житті. Засновниками імпліцитної теорії був Дж. Брунер [265]. У контексті даної теорії вчені розглядали різні аспекти розвитку особистості: розвиток її емоційної сфери, інтелекту, предметних умінь тощо [67].

Як вказується у дослідженнях, присвячених імпліцитній методології, в ній важко визначити чіткі та формальні змістовні засади, що ускладнює, певним чином, об'єктивний аналіз емпіричних даних. Імпліцитна теорія може бути ефективною в контексті впливу на розвиток будь-яких процесів психіки, зокрема, емоцій, інтелекту, пам'яті, уваги тощо. Важливим аспектом імпліцитних методів впливу є інтуїтивна основа, зумовлена відчуттями або уявою. Однак, практичний досвід доводить практичну продуктивність означеного впливу [237]. Зокрема, дослідники К. Двек та інші [274] практично довели, що імпліцитні методи впливають на поведінку особистості, зумовлюючи її власну ефективність, самооцінку та здатність аналізувати поведінку інших.

Особливої популярності імпліцитний підхід набув у контексті лінгвістичних наук. Дослідження розкривають сутність імпліцитного підходу як такого, що не передбачає пояснення правил або надання конкретних указівок. Імпліцитний підхід включає два основних методи навчання: структурний і комунікативний [108]. Означені методи екстраполюємо на фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до структурного методу, викладеного у публікації з проблематики дослідження [61], розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки реалізується шляхом «механічного» або «фонового» оволодіння певними здібностями або уміннями, наприклад такими як конгруентна емоційна поведінка в процесі художньо-педагогічної комунікації (через неодноразове повторення близьких за змістом квазіпрофесійних ситуацій та їх аналіз), розрізняння, впізнавання та усвідомлення емоційних сигналів, реакцій у процесі герменевтичного аналізу музичного твору (через їхнє слухове усвідомлене сприймання у поєднанні зі спостереженням за аналізом викладача або інших студентів), виконання емоційно забарвлених вербальних та невербальних завдань (через полілог з творами мистецтва, з Автором, іншими).

В основі цього методу лежить кількість повторень дій, які відповідають емоційному інтелекту. Ефективність досягається через повторювальність дій (вправ), що сприяє автоматизованому засвоєнню основних аналітичних стратегій та елементів емоційної поведінки у процесі художньої комунікації. Певним недоліком даного методу науковці вважають механічний, недостатньо індивідуальний характер виконання вправ [281].

Комунікативний імпліцитний метод виглядає більш популярним в контексті сучасного освітнього процесу. Засновником означеного методу вважається Ю. Пассов, який визначив його основну мету в контексті вивчення іноземних мов: опанування граматики на основі практико-орієнтованих вправ, які передбачають утворення загальних комунікативних ситуацій. Такі ситуації мають викликати, перш за все, зацікавлення здобувачів освіти, не зосереджуючи всю увагу на граматичних конструктах та їхньому опрацюванні. Вважається, що цей метод має високу ефективність, однак потребує значної підготовки його реалізації, адже комунікативні ситуації мають бути різноманітними та цікавими, і, при цьому, містити у собі необхідні граматичні конструкти [298].

У контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва «комунікативний» метод імпліцитного навчання реалізується в процесі художньо-педагогічної комунікації всіх видів. Відповідно, педагогічні принципи розвитку емоційного інтелекту мають бути реалізованими у всіх видах освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, але не директивним, а «неявним», через спілкування, колективне музичне сприймання, емоційно-аналітичні дискурси, коли головним стає виконання творчих завдань або особистісна взаємодія [61].

Знання й уміння, які отримує здобувач освіти в рамках імпліцитного підходу до організації фахової підготовки, орієнтованої на розвиток емоційного інтелекту, не «нав'язуються» педагогом. Кожний майбутній фахівець визначає їх самостійно, безпосередньо на основі усвідомлення і модифікації власного індивідуального духовного, емоційного та практичного досвіду. Вказується, що це скоріше не знання (у їхньому інформаційному розумінні), а відчуття знання, певний чуттєвий, засвоєний інтуїтивно досвід, невіддільний від свідомості суб'єкта [90, 36.].

Безумовно, весь процес художньо-педагогічної комунікації є складним та нерегламентованим. Успішність такої діяльності залежить від особистісного знання, яке знаходиться на межі раціонального та ірраціонального, об'єктивного і суб'єктивного, аналітичного та творчого. Отже, імпліцитний підхід доповнює традиційну освітню систему такими феноменами, як натхнення та інтуїтивні особистісні знання, які можуть передувати створенню інтерпретаційно-емоційних концептів або розумінню і аналізу художніх емоцій. Визначено, що особистісне знання не створюється особистістю навмисно і сплановано, однак індивід «уможливорює» створення такого знання. Це надособистісний процес, який веде людину за собою на шляху особистісних трансформацій [19].

Відтак, у контексті дослідження визначено, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової

підготовки відбуватиметься ефективно, спираючись на методологічні засади синергетичного, холістичного, герменевтичного та імпліцитного підходів.

Визначені наукові підходи становлять методологічне підґрунтя, є методологічними орієнтирами, що зумовили виявлення і обґрунтування педагогічних принципів як концептуальних положень, як системи основних вимог до розробки педагогічних умов і авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

У дослідженні запропоновано **принципи** реалізації означених наукових підходів щодо вибудови процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, як-от: комплементарності навчання, художньої афіліації, концептуалізації емоційної інформації, художньої нелінійності.

Принцип комплементарності навчання. Комплементарність (від лат. *Complementum* – доповнення) розглядається як процес взаємного доповнення відповідних структур з метою забезпечення зв'язку на основі їхніх якостей [96]. У контексті філософських роздумів комплементарними можна визначити «несхожі або навіть протилежні теорії, концепції, моделі й точки зору, що відображають різні погляди на дійсність» [154, 11]. Частіше за все принцип комплементарності використовується в економічних дослідженнях як взаємна відповідність елементів системи, яка спричиняє налагодження зв'язків і забезпечує взаємодоповнення з метою підвищення ефективності [115].

Уперше принцип комплементарності з'явився у праці датського фізика Н. Бора, який учений описував як поєднання традиційно взаємовиключних понять, що у своєму сполученні дають більший результат. Ілюстрацію названому принципу демонструє О. Бородіна, яка схематично зображує функціонування принципу на прикладі трикутників. Авторка зазначає, що умовний головний трикутник складається з різних менших трикутників, які характеризують основну фігуру з певними ознаками. Складання цих трикутників у єдину фігуру дає досліднику бачення повної, цілої «картини»

[28, с. 49]. Даний принцип корелює з синергетичним та холістичним підходами до формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва та передбачає використання взаємодоповнюючих (при цьому нерідко протилежних за характеристиками) методів та технологій фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які включають у себе раціонально та емоційно навантажені форми роботи, і, у тому числі, імпліцитні.

Принцип комплементарності навчання забезпечується поєднанням зусиль щодо стимулювання емоційного інтелекту на усіх напрямках фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (у процесі індивідуальних, групових занять, позанавчальних формувальних процедур) як через використання чітких інструкцій, так і через імпліцитні методи опосередкованого, «непрямого» педагогічного впливу на основі його макроконтролю і корекції з боку викладача. Принцип комплементарності ефективно реалізується в процесі художньо-інтерпретаційної діяльності, адже різні точки зору, різні погляди на «художню дійсність», яка «міститься» у музичному творі існують саме в процесі осягнення його образно-змістового наповнення, через декодування, розшифровку та інтерпретацію абстрактно-символічної музичної мови.

Задіяти методологічний потенціал принципу комплементарності буде можливим на засадах синергетичного підходу до організації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, відповідно до якого всі викладачі, задіяні в процесі художньо-педагогічної комунікації будуть взаємодіяти, «доповнювати» один одного з метою досягнення результату – розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. При цьому, протиріччя, які виникатимуть між різними видами формувальних процедур, будуть використовуватися як ресурс розвитку.

Принцип художньої афіліації. Афіліація (від англ. *Affiliation* – з'єднання, зв'язок) визначається як умотивована потреба у спілкуванні, налагодженні емоційного зв'язку, прояві взаємоповаги та емоційної

відкритості. Афіліація визначає прагнення особистості до комунікації з оточуючими з метою обміну інформацією та емоціями [149, 390]. Концепція афіліації уперше розглядалася у другій половині ХХ століття психологом Г. Мюрреєм, який визначав потребу у відкритому емоційному спілкуванні (потреба бути з людьми) у якості базової потреби особистості наряду з потребою у владі [101, 35].

У дослідженні Т. Купрій приведено мотиви афіліації, які властиві, здебільшого, студентській молоді:

- потреба у порівнянні себе з іншими з метою підвищення самооцінки;
- потреба у позитивній стимуляції в процесі спілкування;
- потреба у проявах уваги;
- потреба в емоційній підтримці [123].

Отже, афіліацію ми можемо визначити як умотивовану потребу особистості у позитивній особистісній комунікації, приєднанні до певного кола, з метою спілкування на основі емоційного взаємообміну. Таке спілкування сприятиме актуалізації розширення емоційного досвіду і, відповідно, бази емоційних концептів, стимулюванню «занурення» студентів у власний емоційний світ, що зумовлює розвиток здатності до ідентифікації та усвідомлення емоцій власних й інших на основі емпатійного сприймання.

Впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва принципу художньої афіліації передбачає таку організацію формувальних процедур, яка будуватиметься на об'єднанні учасників експерименту в групі з метою організації емоційно насиченої художньо-комунікативної взаємодії з іншими на основі сумісного сприйняття, осягнення і спільного обговорення явищ музичного мистецтва (та інших видів мистецтв) в умовах відкритості, толерантності, довіри, підтримки, надихання, використовуючи розвивальний ресурс мистецької рефлексії та вільного виразу власного емоційного ставлення до музичних творів.

Принцип афіліації дозволяє ефективно розвивати художню емпатію студентів, підвищує здатність до розуміння художніх емоцій через їх проживання і обговорення, а також розвиває конгруентність – здатність людини встановлювати контакт із власними почуттями, перформативності їх трансляції через взаємодію з творами мистецтва.

Принцип концептуалізації емоційної інформації. Концептуалізація емоційної інформації – це процес визначення набору когнітивних ознак будь-якого емоційного явища, що має відношення як до емоцій особистості, так і до художніх емоцій, які знаходять реалізацію у творах музичного мистецтва.

О. Селіванова зазначає, що сутність концептуалізації ґрунтується на історичних процесах довербальної стадії розвитку людини [209, 258]. Такої ж точки зору додержується М. Болдирев, який підкреслює, що процес концептуалізації має на увазі створення концептів у свідомості людини [27]. Близько за змістом розкривають процеси концептуалізації З. Попова та І. Стернін. Дослідники розглядають означений процес як виокремлення у свідомості людини певної області розумової діяльності щодо осмислення та диференціації ознак конкретного явища з метою його суб'єктивованої класифікації [177, 121]. Результатом процесу концептуалізації доцільно називати «концепт» – розумовий відбиток систематизованих ознак даного явища.

У контексті нашого дослідження концептуалізація передбачає раціоналізацію та алгоритмізацію емоцій з метою створення бази емоційних концептів. Відтак, принцип концептуалізації емоційної інформації у контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва допомагає здобувачам зберігати у свідомості, систематизувати і поповнювати новими концептами власний емоційний та фаховий досвід. На основі цього вони зможуть розрізняти, ідентифікувати емоційні сигнали, «розшифровувати» емоційні коди художніх образів (художніх емоцій) з метою усвідомлення та інтерпретації художніх і життєвих емоцій. Принцип концептуалізації емоційної інформації, перш за все, пов'язується з

герменевтичним науковим підходом до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва і відіграє значну роль у процесах інтерпретації емоційних кодів в процесі всіх видів художньої комунікації.

Принцип художньої нелінійності. У загальному сенсі поняття «нелінійність» розглядається як властивість систем чи процесів, що полягає у відсутності лінійної залежності одних параметрів від інших [181]. У галузі філософських досліджень є різні тлумачення поняття «нелінійність», які залежать від підходів або предмету дослідження [73].

У дослідженні О. Князевої та С. Курдюмова нелінійність пояснюється як «багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору з альтернативних шляхів і визначеного темпу еволюції, а також необоротність еволюційних процесів» [103, с. 364-365]. Нелінійність виступає одним з ґрунтовних принципів розвитку на основі порушення суперпозиції [33, 49].

Результатом упровадження принципу нелінійності є, з одного боку, виникнення емерджентних (від англ. *emergence* – виникнення, поява нового) неочікуваних змін у процесі розвитку, а з іншого – ненадійність довгострокових прогнозів його протікання [86, 9]. Нелінійність характеризується багатоваріантністю розвитку систем. Науковці визначають людину як нелінійну систему, а ознаками нелінійності в процесі розвитку особистості вважають здатність до рефлексії, самоаналізу і самовибудовування. З огляду на таке, Н. Кочубей наголошує, що освітній простір має навчити особистість, перш за все, здійснювати адекватний вплив, спрямований саме на себе [117, 32-33].

На основі принципу нелінійності освітній процес перетворюється на чинник формування у особистості цілісного світобачення через відчуття причетності та відповідальності, ймовірнісне сприйняття, а також орієнтування на діалогічність процесів пізнання. Такі трансформації, на думку І. Предборської, сприяють виникненню у майбутніх фахівців здатності до модифікації та вироблення нових видів діяльності, здатності до продуктивного самонавчання протягом життя з метою осягнення світу

[180, 24]. Науковець презентує нову парадигму освіти, в центрі якої постає інноваційна людина, для якої докільця і весь світ – це сфера практичної невизначеності, яка потребує пізнання і дослідження. Така парадигма зумовлює формування дослідницької позиції особистості як основної мети освітнього процесу [180, 37-40].

Під впливом такої парадигми на мистецьку освіту, зокрема на фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, можна говорити про виникнення нової моделі особистості – художньо-інноваційної. А метою мистецької освіти стає формування у майбутніх фахівців власної активно-особистісної позиції у контексті сприймання, осягнення та інтерпретації емоційної інформації з метою набуття емоційного досвіду, у тому числі осягнення художніх емоцій як форми репрезентації мистецької реальності.

Мистецька освіта, з точки зору принципу художньої нелінійності, визначається не як джерело зовнішнього впливу на суб'єкта освітнього процесу з боку системи. Скоріше під мистецько-освітнім процесом слід розглядати самоздійснення, вплив на самого себе, який ґрунтується на позиції автономності (яка декларується вимогами до організації освітнього процесу). Принцип художньої нелінійності передбачає новий розподіл освітньо-методичного та художнього матеріалу, використання інноваційних методів організації освітнього процесу, у результаті яких здобута компетентність є продовженням особистості здобувача освіти. У такому розумінні інтелект не протиставляється емоціям, емоційно-чуттєве світосприйняття не суперечить концептуально-когнітивному, а теорія не розмежується з практикою.

Ефективність розвитку емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки досягається не «односпрямованим» впливом педагога на здобувача освіти, а створенням такого унікального інтегрованого та творчо-зорієнтованого освітнього простору, який сприятиме залученню усіх учасників до активного самовдосконалення. Принцип художньої нелінійності в контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного

мистецтва пов'язується з положеннями синергетичного, холістичного та імпліцитного підходів.

2.2. Педагогічні умови і методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Процес розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки вимагає виявлення й реалізації певних чинників. Такими чинниками є педагогічні умови [62]. Умови визначаються як «сукупність факторів, вагомих обставин, від яких щось залежить; обстановка, в якій щось відбувається» [160, 827]. У філософській довідковій літературі під поняттям «умова» розуміється те, «від чого залежить щось інше» [232, 707], тобто мова йде про відношення чинників до функціонування і динаміки певного явища. У вимірі психологічних наук умова розуміється як сукупність внутрішніх та зовнішніх причин або явищ, які впливають на розвиток особистості або її конкретного аспекту [113].

Що ж стосується педагогічних умов, то у науках про освіту вони визначаються, як-от:

- сукупність заходів, які зумовлюють ефективність розвитку, виховання, навчання і формування людини [170];
- обставини, ряд заходів, які сприяють ефективності функціонування освітньої системи [66, 322];
- сукупність змісту, форм і методів освітнього середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [151];
- педагогічні обставини, що сприяють проявам педагогічних закономірностей [13, 80].

До педагогічних умов учені відносять умови, які спеціально генеруються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності [3, 12]. Відповідно, у контексті даного дослідження педагогічні умови розуміємо як спеціально розроблену оптимальну систему розвивальних заходів і

фасилітативних впливів у освітньому просторі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, заснованих на виокремлених методологічних підходах і запропонованих педагогічних принципах, що забезпечуватимуть розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців у процесі спеціально організованої художньо-педагогічної комунікації.

У якості першої педагогічної умови визначаємо: **активізацію полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки.** Проблема психосоціального дослідження полімотивації і, відповідно, мотиваційно-інтенційних джерел особистісної активності є однією із актуальних та найскладніших у психології й освіті. У попередній публікації [62] зазначено, що на думку О. Гуменюк, проблему мотивації можна вважати центральною у контексті розвитку освітніх систем розвинених країн світу, таких як Японія, США, Англія, адже вони намагаються системно вирішувати проблему внутрішньої та багатопланової мотивації педагогів та студентів до продуктивної культуротворчої співпраці [72].

Провідні психологи (О. Леонт'єв [129], С Рубінштейн [200], Д. Узнадзе [228] та інші) вважають мотив центральним системоутворювальним чинником діяльності особистості, тобто діяльності, зумовленої певними мотивами. Мотиви, вказує Д. Узнадзе, надають діяльності смислу та цілеспрямованості [228]. Крім того, мотив завжди пов'язаний з діяльністю, і, відповідно є її критерієм та змістовою характеристикою [93].

Найважливіші мотиви діяльності «фіксуються й усвідомлюються особистістю, трансформуючись у спрямованість на світ» [188], і, власне, на себе. Позитивне ставлення, що спонукає особистість до життєвих і професійних досягнень, доцільно визначати як інтерес до предмету діяльності (у загальному значенні), а спрямованість - слід розуміти як комплекс інтересів.

У дослідженні І. Імедадзе [93] вказується, що для того, щоб мотив виступив системоутворювальним чинником поведінки або діяльності, тобто

став не тільки тим, що спонукає діяльність, а й тим, що її спрямовує і організовує, необхідно відмовитися від предметно-потребового трактування мотиву. При такому трактуванні мотиву вимога того, щоб у кожній діяльності був свій мотив, обертається пошуком специфічної, внутрішньої потреби для кожної діяльності, а це призводить до неадекватного тлумачення того, що робить людина. При ототожненні потреби і мотиву стає неможливим реалізувати положення «один мотив – одна діяльність», проте відомо, що одну діяльність, як правило, спонукає кілька потреб. Але якщо саме потреба і є системоутворювальним чинником діяльності, тобто мотивом, то кожній потребі буде відповідати своя діяльність і, отже, доведеться принципово відмовитися від уявлення про одну діяльність, яку спонукають кілька потреб.

У процесі підготовки до діяльності людина враховує і оцінює безліч потреб. Але реальна основа конкретної діяльності, то, заради чого людина справді вирішує діяти і діє, повинна складатися з оціночно-сміслового ставлення людини як до самої потреби, так і до її реалізації. Мотив спрямовується на весь зміст діяльності. З огляду на це можна зазначити, що він об'єднує в собі емоційно-потребову та інтелектуально-когнітивну сфери особистості в єдине цілісне явище. Важливо уточнити, що вчені неодноразово підкреслювали, що змістова основа мотиву – це єдність афективних та інтелектуальних процесів [53]. У тому числі В. Вундт розумів мотив як з'єднання уявлень і почуттів, перші з яких вважаються підставою, а другі – спонукальною причиною поведінки [50].

Вищевикладений аналіз змісту мотивів дозволяє вважати, що фокусом педагогічної умови у контексті даного дослідження є саме полімотивація, тобто багатоспонукальна мотиваційно-діяльнісна активність особистості, оскільки полімотивація – це здійснення кількох видів діяльності, або виокремлення різних компонентів діяльності, де кожній з них відповідає один або кілька мотивів [235].

О. Леонтьєв відштовхується від загальновідомого факту, що складні форми людської діяльності, як правило, спонукаються декількома потребами, що логічно призводить до ствердження щодо полімотивованості певних видів діяльності. Автор вказує, що діяльність ґрунтується на декількох широких, узагальнених і значущих мотивах і, отже, має багатозначний смисл. Такою є, наприклад, освітня діяльність, яка відповідає одночасно як пізнавальним, так і соціальним мотивам. «У цьому випадку мотиви навчання будуть двоякими; двояким для учня буде і сенс навчання» [129, 372]. О. Леонтьєв також диференціює мотиви-стимули і смислоутворювальні мотиви. Останні здійснюють у діяльності функції спонукання, спрямування і смислоутворення, першим же відводиться тільки роль функцій спонукання і спрямування діяльності. В результаті допускається існування такого типу полімотивації, при якому один мотив є смислоутворювальним, інші ж, співіснують з ним, і грають роль лише додаткової стимуляції даної діяльності [130].

У такому випадку, одній діяльності, дійсно, буде відповідати один специфічний мотив, оскільки останній може розглядатися як суб'єктивна цінність саме даної, конкретної діяльності. Але це не означає, що одна діяльність не може спонукатися декількома потребами. Навпаки, потреби, як правило, співіснують в рамках однієї діяльності, встановлюючи різні взаємозв'язки один з одним і створюючи розмаїття поєднань. Входячи до складу однієї поведінки, вони тим самим створюють єдиний мотив.

Утворюючи єдиний мотив, потреби об'єднуються у складні ансамблі, та спільно спонукають діяльність. Прикладом цього може служити музично-перцептивна діяльність у опису Л. Анциферової. Дослідниця вказує на цілу систему духовних потреб, що спонукають цей вид діяльності. Але головне, на думку автора, полягає в тому, що «на різних етапах музично-перцептивної діяльності змінюється організація спонукань, у дію вступають нові потреби» [9, 8-18].

Полімотиваційна активність генерується під поштовхом певних внутрішніх чинників, зазначає В. Вілюнас, якими є наміри, в основі яких лежать полівалентні мотиваційні конструкти. Діяльність, до якої вони спрямовують стає полімотиваційною саме завдяки характеру полівалентності [41]. Внутрішні спонукання до конкретної дії можуть, навіть, бути суперечливими, однак вони узгоджують між собою всі наявні стимули, зводять їх до балансу, і тим самим знаходять компроміс у їхній різноспрямованій дії [235].

Отже, полімотивацію у контексті дослідження ми розглядаємо як складний динамічний комплекс мотивів особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, які стимулюють їх до активної емоційно-аналітичної, емоційно-регулятивної діяльності, емоційної художньо-педагогічної взаємодії. Таке стимулювання відбувається на основі усвідомлення особистісного смислу даної діяльності.

У рамках педагогічної умови щодо активізації полімотивації здобувачів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки, необхідно розглянути сутність поняття «емоційна взаємодія» та її зміст у контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, і яким комплексом мотивів здебільшого така підготовка спрямовується.

Феномен емоційної взаємодії вивчається в галузі філософських і психологічних досліджень у контексті налагодження зв'язку між об'єктами, впливу одного об'єкта на інші, виникнення залежностей між ними тощо. Науковці зазначають, що взаємодія – є «...процес безпосереднього та опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує взаємну зумовленість і взаємозв'язок» [110, 94]. Взаємодія розглядається у якості інтегрувального чинника, який уможливило створення конструктів на основі зумовленості, тобто кожен учасник взаємодії стає чинником впливу щодо іншого, що призводить до розвитку самого конструкта [183, 53].

Емоційна взаємодія передбачає позицію повного занурення особистості в емоційний світ іншого, емоційний світ музичного твору, коли відбувається

не лише пізнання емоційного стану або комплексу художніх емоцій, а й розуміння та однакове «вживання» у художній образ, переживання почуттів, викликаних спільною інтерпретацією музичного твору або іншим видом художнього спілкування. Саме здатність усвідомлювати які почуття переживає інша людина, які емоційні сигнали «закодовані» у музичній мові, дозволяють учасникам емоційної взаємодії використовувати цю здатність для глибинного розуміння себе, іншої особистості та твору мистецтва, у тому числі у роботі над ним [166]. Тобто ми бачимо, що емоційна взаємодія в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має в своїй основі здатність до емпатії не тільки як до співпереживання, а й, значним чином, до пізнання інших і себе, що зумовлює використання механізму емпатії для ефективності розвитку емоційного інтелекту.

Усе висловлене дає змогу визначити емоційну взаємодію як методичну платформу розвитку емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як основного інструменту ефективної організації означеного процесу. Така емоційна взаємодія (з іншими та образним змістом музичних творів) розглядається як цілеспрямований процес породження синергії емоцій та інтелекту на засадах активної взаємної емоційної співпраці та взаємозумовленості дій всіх її учасників (викладача і здобувачів освіти) у спільній художньо-творчій діяльності із зворотнім зв'язком і безпосередніх фасилітованих та імпліцитних позитивних емоційних взаємовпливів суб'єктів.

Означений контекст емоційної взаємодії, певним чином дозволяє диференціювати та інтегрувати педагогічну взаємодію (взаємовплив викладача і студентів, їхніх емоцій, що виникають у цьому процесі) і художню взаємодію (емоційний вплив музичного твору на учасників взаємодії та прояв їх співтворчості у процесі інтерпретації твору, як процесу «зустрічі двох свідомостей, двох досвідів» через «взаємопроникнення» виконавця у внутрішній світ композитора).

У рамках педагогічної взаємодії емоції визначаються як модель руху на трьох етапах протікання освітнього процесу: перший етап передбачає виникнення здивування й допитливості, які на другому етапі перетворюються у зацікавлення, а третій етап характеризується як перехід від зацікавлення до захоплення [242]. Такі емоції стають для здобувача стимулом навчально-пізнавальної активності, визначаючи його навчальну ефективність і успішність як цінність. У контексті художньої емоційної взаємодії можна розглядати широкий спектр побутових та художніх емоцій, кожна з яких створює індивідуальний вплив на особистість та спрямовує його на подальше занурення в художньо-образний світ музичного мистецтва. При наявності спеціально організованого емоційного насиченого простору здійснюється інтеграція художніх й життєвих емоцій, вираз їх через осягнення музики, і, відповідно, емоції як особистісний феномен осмислюються, усвідомлюються і стають цінністю для суб'єкта, спрямовуючи його на підвищення рівня розвитку власного емоційного інтелекту.

Серед безлічі мотивів, які можуть спрямовувати здобувача освіти на актуалізацію емоційної взаємодії як психолого-педагогічної основи розвитку емоційного інтелекту слід виокремити комплекс специфічних мотивів: мотив ідентифікації, мотив афіліації та мотив самоактуалізації [143].

Ідентифікація розглядається у науковій літературі як ототожнення, як «спосіб усвідомлення приналежності до тієї чи іншої спільності» [195, 208], як «несвідомий процес, завдяки якому індивід поводить себе, думає та відчуває так, як це робила б інша людина, з якою вона себе ідентифікує» [234, 65]. Основним прикладом мотиву ідентифікації в контексті нашого дослідження виступає потреба у глибинному емпатійному сприйманні емоційної та художньо-емоційної інформації. У такому розумінні мотив ідентифікації визначається як прагнення до емоційно-когнітивного процесу ототожнення з іншим суб'єктом (його емоціями, внутрішнім станом) або об'єктом (музичним твором, інтонаційно-образною музичною мовою як носієм

емоційного стану автора). Цей мотив пов'язаний з емпатією, як особистісною так і художньою, створенням емоційних проєкцій, перенесенням себе в емоційне поле іншої людини або твору мистецтва.

Афіліація – це потреба у спілкуванні, в емоційному контакті, дружбі, любові. Мотив афіліації – прагнення до встановлення емоційного контакту, налагодження атмосфери довіри та взаєморозуміння, потреба у подоланні емоційно-психологічного дискомфорту, який виникає у разі нездатності до інтерпретації та усвідомленню певної емоційної інформації, або нездатності виразити власні емоції так, щоб вони були зрозумілі іншими (через вербальну або невербальну експресію або у процесі виконавської діяльності).

Самоактуалізація – це одне з ключових понять гуманістичної психології, яке позначає процес повного розгортання особистісного потенціалу. Це «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі і т. п., як більш повне пізнання і прийняття своєї власної споконвічної природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості» [141]. Отже, мотив самоактуалізації є потребою у самовираженні, творчій самореалізації у процесі репрезентації емоційно-семантичного наповнення твору, потребою у розкритті власного емоційно-виразного потенціалу через емоційно-інтелектуальну художню інтерпретацію музики.

Активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії (на основі означених мотивів) буде ефективною через розуміння, усвідомлення емоцій як ресурсу (тобто джерела внутрішніх потенційних сил та енергії) збагачення емоційно-когнітивного досвіду. Такий ресурс проявляється через певні емоційні «якоря» [243] – засвоєні реакції на емоційні сигнали, які дозволяють актуалізувати власний емоційний досвід, поширити його через усвідомлення певних емоційних станів в процесі емоційно-інтелектуального осягнення музичного твору.

Активізація полімотивації студентів до емоційного взаємодії в контексті розвитку емоційного інтелекту здійснюється за допомогою таких методів: інформативно-мотиваційний тренінг, метод емоційного кола, метод ведення емоційного щоденнику

Інформативно-мотиваційний тренінг – є надихаючий педагогічний простір, який дозволяє переосмислити, модифікувати вже наявний емоційний досвід студента. Тренінг спрямований на активізацію полімотивації студентів до емоційної взаємодії через спрямування їх на визнання емоцій як цінності, завдяки чому уможлиблюється глибоке емпатійне сприймання та інтерпретація емоційної інформації, підвищується здатність до когнітивного аналізу змісту музичних творів, регуляції емоцій. У контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, інформативно-мотиваційний тренінг передбачає ряд взаємопов'язаних інтерактивних технік, кожна з яких «включає» здобувача у певний вид квазіпрофесійної творчої діяльності на основі емоційної взаємодії.

Мета інформативно-мотиваційного тренінгу: формування позитивного підкріплення успішної емоційної поведінки, акцент на рефлексію та емоційну саморегуляцію, стимулювання зацікавлення здобувачів у розвитку власного емоційного інтелекту. Метод ґрунтується на методологічних засадах холістичного та імпліцитного підходів, а також принципу комплементарності навчання.

Метод ведення рефлексивного щоденнику має на меті: ідентифікацію здобувачами власних емоцій, усвідомлене звернення до власного емоційного світу, визначення алгоритму емоційної поведінки, відстеження емоцій, що переважають, а також систематизацію власного емоційно-образного тезаурусу. В контексті даного методу здобувачі мають фіксувати та систематизувати емоційну інформацію з метою ідентифікації, аналізу та усвідомлення власних емоційних реакцій та станів. Означений метод передбачає самостійну роботу майбутніх фахівців із подальшим обговоренням у групі набутої інформації та реалізує герменевтичний та

імпліцитний підходи до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метод емоційного кола реалізує мотив афіліації здобувачів. Цей метод передбачає створення комфортного, «безоцінного» спілкування учасників експерименту з метою «зчитування», усвідомлення і вербалізації емоцій, розуміння й «прийняття» власних емоцій, емоцій інших, та художніх емоцій. Таке спілкування реалізується в атмосфері довіри і психологічного комфорту на основі колективного рефлексивно-творчого аналізу музичного твору та закладених в нього художніх емоцій у суб'єктивному відображенні внутрішнього світу кожного з учасників взаємодії.

Метод емоційного кола має на меті: підвищення комунікативної відкритості здобувачів, активізації прояву емоційних реакцій, їх інтерпретацію, допомогу щодо ототожнення музичних інтонацій, як носіїв художніх емоцій - з власним емоційним станом, знаходження кластерів позамузичних асоціативних зв'язків та виявлення їх семантики, розширення бази емоційних концептів кожного здобувача з метою актуалізації полімотивації. Метод ґрунтується на методологічних засадах герменевтичного та імпліцитного підходів, а також принципу художньої нелінійності.

Друга педагогічна умова – створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного поля художньої комунікації.

Сучасна освітня парадигма спрямована на особистісно-професійний розвиток, саморозвиток і самовизначення кожного суб'єкту освіти, що обумовлює відходження від директивної системи навчання, від жорсткої регламентації дій здобувачів освіти, нав'язування певних освітніх установок, орієнтирів без урахування певної свободи академічних дій особистості. Для освіти/педагогіки ХХІ століття необхідним є створення ефективного (за В. Кременем, В. Биковим) освітнього середовища, в якому «створені найбільш сприятливі для його користувачів необхідні і достатні умови щодо

здійснення навчально-пізнавальної діяльності, творчого розвитку особистості» [121]. В такому освітньому середовищі панує мікроклімат комфортної взаємодії суб'єктів, яка надає студентам можливості самостійного вибору власної траєкторії фахового розвитку у відповідності до індивідуальних потреб, інтересів та нахилів. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної, літератури, а також результати освітньої практики свідчать про підвищення актуальності проблеми створення комфортного мікроклімату у соціальному, зокрема освітньому середовищі.

У загальному сенсі «середовище» тлумачиться як оточення. У довідкових джерелах дається таке пояснення поняттю «середовище»: «оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів» [227].

Концептуальною основою освітнього середовища, в якому відбувається фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, є художньо-педагогічна комунікація, взаємодія з музичною інформацією, взаємодія студентів і викладачів через спілкування з музичними творами в процесі сприймання, вербально-виконавської інтерпретації й трансляції художніх образів, закодованих у символічній мові музичного мистецтва. Як було зазначено [62], комунікативна сутність мистецького середовища ґрунтується на специфіці художньо-освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і комунікативній природі музичного мистецтва. Мистецьке середовище у такому контексті можна розглядати як певну художньо-педагогічну реальність, яка поєднує у синергетичній взаємодії мистецький та педагогічний аспекти через емоційно-інтелектуальний взаємовплив, «взаємодоповнення» і творчу співпрацю її суб'єктів та рефлексію як вид комунікації з власним «Я», своєю професійною ефективністю.

Важливо зазначити, що у сучасному розумінні мистецько-освітнє середовище має володіти ознаками еко-середовища, тобто такого середовища, де кожний суб'єкт у процесі комунікації відчуває безпеку і

довіру, емоційну відкритість та свободу самовираження. Взагалі, все, що оточує людину, що становить його середовище життєдіяльності є комунікативним середовищем. Відмічається, що «частину цього середовища становлять предмети і явища, котрі можуть бути використані в якості комунікативної функції, а частину – власне засоби комунікації, для яких передача повідомлень є їх основним призначенням» [147, 123].

Оскільки освітня діяльність є комунікативною за своєю природою і для майбутніх учителів музичного мистецтва концентрується навколо творів музичного мистецтва, то зазначені складові музичної освіти окреслюють межі освітнього середовища навчального закладу. Тобто, можна стверджувати про існування «поля», в якому відбувається художня-комунікація її учасників з мистецтвом, художніми емоціями, закладеними в музичній мові, з емоціями інших, власним внутрішнім світом, що надає утвореному «полю» емоційної забарвленості. Таке емоційне поле ніби «вмонтовано» у мистецьке середовище, і є рефлексивно-регулятивною підструктурою створеного мистецького середовища.

Феномен емоційного поля ми розглядаємо у контексті теорії поля К. Левіна, зокрема його концептуального положення, що життєдіяльність і особистісний розвиток людини відбувається у «психологічному полі» - соціальному оточенні людини певними предметами, явищами, подіями тощо, у якому людина існує і розвивається у відповідності до власних потреб, мотивів, сподівань, домагань. На думку науковця, особистість, індивід є також складним енергетичним полем, поведінка якого залежить від множинності різних взаємодій та визначається не його внутрішнім світом або навколишнім середовищем, а тільки завдяки сполученням, поєднанням означених двох факторів [100].

Екстраполяція положень теорії поля К. Левіна [127] на художню комунікацію у контексті мистецького освітнього середовища дозволяє говорити про виникнення та існування емоційного поля в процесі художньо-педагогічної взаємодії учасників з музичними творами. Утворення

емоційного поля обумовлено об'єктом спілкування – твором мистецтва, осягнення якого вимагає від учасників особистісного емоційно-образного сприймання, творчо-індивідуальної інтелектуальної переробки та інтерпретації художньої інформації, забарвленої уявленнями, фантазією, асоціаціями, власним емоційно-когнітивним особистісно-фаховим досвідом. Об'єкти і суб'єкти художньої взаємодії мають (за К. Левінім) певну «валентність» (з лат. *valēns* «той, хто має силу»), свого роду енергетичний заряд, який, на наш погляд, зливається з енергетичними зарядами інших (об'єктів, суб'єктів) у загальний потужний енергетичний потік, який призводить до створення спільного творчого продукту – глибинного осягнення і створення вербально-виконавської інтерпретаційної концепції музичного твору, що, згідно положенням синергетики є більшим ніж просто сума індивідуальних енергій. Емоційне поле налаштовує учасників взаємодії на командну творчу співпрацю, формує вміння працювати в команді, здатність до встановлення зв'язків з об'єктами і суб'єктами взаємодії, викликає у них позитивну емоційну напругу і потребу її «разрядки» через здатність до творчої комунікації.

Емоційне поле як необхідний атрибут мистецького освітнього середовища є тимчасовим утворенням, що зумовлено складом певної команди і об'єктом даного ситуаційного художнього спілкування. Воно (поле) забезпечує створення позитивної емоціогенності такого середовища, що створює сприятливі умови для ефективного художньо-педагогічного впливу та взаємовпливу учасників художньої комунікації.

Перебуваючи в емоційному полі твору мистецтва, суб'єкти взаємодії «приєднується», ніби «утягуються» у потік енергії художніх емоцій, емоцій інших, що надає суб'єктам додаткову емоційно-когнітивну інформацію для емоційної регуляції спільних дій, регуляції і саморегуляції емоційних станів. Емоційне поле існує завжди у процесі комунікації, але ступінь його інтенсивності щодо прояву емоційних енергій зумовлюється як впливом художніх емоцій так і педагогічними впливом або взаємовпливами учасників

комунікації. Емоційний вплив поля може виходити з окремого фрагмента або інтонації, які можуть притягувати увагу з незрозумілої причини, і такий фрагмент може виявитися найбільш значущим, інформаційним, ключовим у художньо-педагогічній інтерпретації емоційної партитури твору, емоцій інших.

Для виникнення емоційного поля необхідна наявність, іноді ледь помітного спочатку, духовного, емоційного резонансу між художніми емоціями, закладеними у творі, емоційним станом того, хто цей твір виконує і емоційним досвідом того, хто його сприймає в конкретний момент часу. При виникненні такого духовного резонансу, на основі синергії чуттєвої та когнітивної сфери відбувається емоційне «зараження», особистісний емоційний відгук, в результаті якого здійснюється позитивний вплив твору мистецтва на учасників взаємодії. Проживаючи в емоційному полі твору певні сильні художні емоції, суб'єкт здобуває досвід її розпізнавання у майбутньому через інші, менш наявні емоційні коди і сигнали. Такі емоції інтегруються в його емоційний досвід, усвідомлюються, інтелектуалізуються і набувають концептуального значення. Як було зазначено у першому розділі, у художніх емоціях концентруються і відбиваються типові особистісні взаємовідношення людей, їх осмислений, узагальнений соціально-історичний досвід та його оцінка на основі відтворених художнього узагальнення явищ дійсності, подій, дій, вчинків тощо. Художні емоції збагачуються, «забарвлюються» індивідуальними досвідом кожного учасника взаємодії і, водночас, поширюють і поглиблюють цей досвід, збуджуючи емоційну та інтелектуальну активність особистості через відчуття естетичної насолоди.

Як відмічалось, художні емоції формуються і передаються не в ізольованому вигляді, не окремо, а тільки у цілісному енергетичному потоці художнього акту сприйняття, інтерпретації, забарвлене власним досвідом суб'єктів «творення» мистецьких творів. Таким чином, ефективне емоційне поле у контексті мистецького комунікативно-рефлексивного середовища

існує завдяки цільовідповідної художньо-педагогічній комунікації та, водночас впливає на її зміст, мотиви, форми тощо. Крім того, всі складові фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва об'єднуються саме завдяки існуванню мистецького комунікативно-рефлексивного середовища, художньо-освітній вектор якого спрямований на розвиток їхнього емоційного інтелекту.

Було визначено [62], що в процесі спеціально організованої комунікації у рамках мистецького середовища, студенти отримують змогу опановувати вміннями адекватного прояву власних емоцій як у міжособистісному спілкуванні, так і через музичну мову, актуалізацію власних емоцій, ідентифікацію їх через ауторефлексивний самоаналіз і через сумісний рефлексивний аналіз музичних творів, зіставлення емоційного стану особистості (власного або іншої людини) з художньою емоцією, інтерпретації емоційної інформації через свідому націленість на її сприйняття.

Таким чином, під мистецьким комунікативно-рефлексивним середовищем логічно розуміти весь комплекс факторів соціального, педагогічного та мистецького впливу, як на окремого студента, так і на всіх учасників в цілому з урахуванням послідовності та поетапності реалізації впливу й встановлення між ними зв'язків. Таке середовище є гнучкою структурою, що розвивається і орієнтується на утворення синергійного ефекту емоцій та інтелекту. Майбутній учитель музичного мистецтва є як суб'єктом, так і об'єктом емоційно-комунікативного поля, він формується завдяки позитивному впливу означеного поля і, водночас, формує його. Науковці зазначають, що й педагоги, і здобувачі виступають у межах середовища суб'єктами, які можуть отримати від нього те, що їм необхідно, а отже кожен з них має можливість змінювати освітнє середовище, вносити у нього те нове, що сформувалось унаслідок рефлексії [249, 66-68].

Мистецьке комунікативно-рефлексивне освітнє середовище покликане допомогти здобувачам розвивати власну емоційну відкритість, бути уважним

до емоцій, з метою ідентифікації, інтерпретації та концептуалізації емоційної інформації, отриманої з вербальних або невербальних проявів іншого, з музичної мови з метою регулювання емоційного поля і здійснення через нього конгруентного емоційного впливу. Здатність розпізнавати, ідентифікувати та інтерпретувати емоційну інформацію в динаміці художньо-комунікативного процесу дозволяє суб'єкту усвідомлено здійснювати регуляційні процеси, необхідні для вирішення проблем художньо-педагогічної взаємодії, які виникають у діяльності вчителя музичного мистецтва. Це пов'язано зі здатністю до створення позитивного емоційно насиченого поля, продуктивних емоціогенних ситуацій, що зумовлює глибину осягнення музичного твору, його емоційно-образного навантаження. Емоційне поле зумовлює здійснення фасилітативного супроводу педагогічно-розвивального впливу, регуляцію власного емоційного стану, підвищення конгруентності емоційної експресії в процесі вербально-виконавської інтерпретації музичних творів і репрезентації їхнього емоційно-семантичного наповнення.

У рамках вивчення мистецького комунікативно-рефлексивного середовища цікавим є регулятивний аспект рефлексивної діяльності, який знаходить відображення в дослідженні феномена «усвідомленість» (з *англ.* – *mindfulness*) [264, 823], який розглядається у науковій літературі як «усвідомлена присутність», тобто зосередження уваги індивіда на подіях, що відбуваються у теперішній час [263]. Ясність усвідомлення ситуації та високий рівень уваги, пов'язаний з феноменом «усвідомленої присутності», зумовлюють отримання людиною необхідної інформації та відчуттів, необхідних для саморегуляції емоційного стану в процесі комунікації і корекції здійснених впливів у режимі реального часу, що обумовлює підвищення рівня емоційно-когнітивної поведінки.

Педагогічна умова щодо створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного

поля художньої комунікації реалізується за допомогою методів: експресивних етюдів, художньої конотації, експлікації музичного твору.

Метод експресивних етюдів бере походження з театральної педагогіки. Означений метод активно розробляв К. Станіславський [211]. Жанр театального етуду тлумачиться як вправа для розвитку та вдосконалення акторської техніки, що складається з імпровізаційних або заздалегідь розроблених викладачем сценічних дій. Експресія (лат. *expressio* – вираження) визначається як вираження емоцій, почуттів, переживань. У діяльності педагога, особливо в галузі музичної освіти, експресія і ступінь її доцільності є важливим компонентом фахової компетентності вчителя, що зумовлює ефективність фасилітації емоційних станів інших. У контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва метод експресивних етюдів покликаний підвищити експресивну виразність здобувачів освіти (вербальну, невербальну, музично-виконавську) з метою створення сприятливого емоційного поля, підготувати їх до непередбачуваних емоціогенних художньо-педагогічних ситуацій, яка потребує формування навичок художньо-педагогічної імпровізації на основі усвідомлення конгруентної емоційної експресії. Метод будується на методологічних засадах синергетичного і холистичного підходів, принципів концептуалізації емоційної інформації та комплементарності навчання.

Метод художньої конотації. У лінгвістичних науках конотацію (лат. *connotatio*; від *co(n)* – «спів», «зі», «із»; *notatio* – «позначення») трактують як стилістичне значення, яке пов'язане з емоційним забарвленням (експресивне забарвлення, емотивне значення). Науковці відмічають конотацію як мовне явище, тобто в мовній одиниці відображається не тільки поняття про предмет або явище дійсності, але й ставлення, відношення людини до нього [157].

Художня конотація розглядається нами як певний компонент значення музичної інтонації, який ототожнюється зі стилістичними, звуковими відтінками. Художня конотація – є додатковий зміст музичної мовної одиниці, який ґрунтується на поєднанні її суб'єктивного та об'єктивного

значення, де об'єктивним є традиція інтерпретацій семантики музичної мови, а суб'єктивним – фільтр особистісного сприймання твору мистецтва. Художня конотація зумовлює інтеграцію, «переплетення» емоційного та інтелектуального компонентів у інтерпретації певної музичної одиниці. Метод художньої конотації покликаний поглибити інтерпретаційну діяльність здобувачів, посилити їхню здатність до інтелектуального аналізу емоційно-семантичної змістовності музичних творів через надання інтонаційним елементам музичної мови суб'єктивно-емоційних оцінок та, навпаки, стимулювання афективного сприйняття музичної мови через актуалізацію культурного, історичного, мистецькознавського досвіду. Метод реалізує синергетичний та герменевтичний наукові підходи, а також принцип концептуалізації емоційної інформації.

Метод експлікації музичного твору. Експлікація (з лат. *explicatio*, від *explico* – «пояснюю», «розгортаю») – є процес «розгортання» твору, результатом якого стає визначення сутності певного конструкту, на основі дослідження її окремих, самостійних елементів. Прикладами експлікації є пояснення умовних позначень на планах, режисерський план постановки спектаклю, контент-аналіз наукової статті тощо. Експлікаційний аналіз займається вивченням понять (визначень, назв, термінів) на предмет уточнення їхньої художньо-образної адекватності або, навпаки, неадекватності реальності.

Що стосується експлікації музичного твору, то використовується метод герменевтично-рефлексивного аналізу, який дозволяє схематично визначати і «окреслити» художні образи, інтонації, мотиви, які формують емоційний «портрет» музичного твору або його фрагменту через тлумачення нотно-графічного запису композиторського музичного тексту, інтерпретацію авторських або редакційних ремарок, виокремлюючи, «проживаючи» та інтерпретуючи кожен емоцію окремо. Особливо актуальним є даний метод для студентів-іноземців, для яких створення разом з викладачем експлікаційних схем підвищує рівень розуміння музичного твору,

компенсуючи певні труднощі вербалізації емоційної інформації. Метод будується на основі герменевтичного підходу та принципу концептуалізації емоційної інформації.

Третя педагогічна умова розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва визначається як **впровадження тренінгів для викладачів і студентів як засіб оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту.**

Одним з видів сучасних педагогічних технологій є тренінгові технології. Взагалі, тренінг (англ. *Training*) – є навчання у формі тренування, у якому використовуються різні методи, спрямовані на розвиток конкретних умінь або навичок [2]. Зазначимо, що поняття «тренінг» почало широко використовуватися лише в останні два десятиліття. Але до того загальновідомим було поняття «тренування», яке вважається синонімічним. Тренування розуміється як усвідомлені дії з метою розвитку певних якостей. Більш звично використовувати його в контексті фізичних дій. Тренінг ми розуміємо як більш складний конструкт, який включає в себе різні види «тренувань» – це спланована програма, яка поєднує у систему різні види завдань, методів, технологій для досягнення конкретної мети, пов'язаної з розвитком особистості.

Тренінг – це метод активного навчання, спрямованого на модифікацію знань. В процесі тренінгу відбувається формування установок, розвиток особистісних якостей, комунікативних умінь, креативних здібностей, включно емоційного інтелекту студентів. Унікальною характеристикою тренінгу є неформальний характер комунікації, у якій кожен учасник буде власну стратегію особистісного і професійного розвитку, ефективно вирішує наявні проблеми на основі зацікавленості та ініціативи. Залежно від спрямованості тренінг може передбачати: акцентування на психологічних ознаках особистості, на формуванні умінь і навичок, пов'язаних з певною професійною діяльністю, на опанування уміннями і способами дій в практичних ситуаціях, тобто розширює у особистості набір моделей

поведінки, аналогових схем щодо користування ними відповідно до ситуації [168].

Поняття «тренінгової технології» розглядається або як синонімічне поняттю «тренінг», або як комплекс тренінгів різної спрямованості. Тренінгові технології мають на меті розвиток певних якостей, навичок, умінь через виконання системи послідовних завдань, дій, ігор за короткий час з максимальною інтенсивністю [84]. Тренінгова технологія розглядається також як комплекс (сукупність, система) не тільки тренінгів, а й інших групових форм і методів роботи, супідрядних певній меті, що вирішує в сумі тренінгові завдання, які розбиті на послідовні технологічні кроки [246]. Останнім часом у педагогіці все рідше зустрічається поняття «методика», натомість використовують поняття «технологія» – педагогічна, освітня, виховна. Поняття «технологія» (з грецького *techne* – мистецтво, майстерність, уміння + *logos* – вчення, поняття) тлумачиться як «знання про майстерність». І. Смагін, на основі аналізу науково-методичних розробок, присвячених педагогічним технологіям, узагальнив, що під педагогічними технологіями слід розуміти спеціальну організацію змісту освітнього процесу, проектування алгоритму досягнення спланованих освітніх результатів, а також «системну сукупність прийомів і правил навчальної роботи у певній послідовності» [213, 43].

Тренінгові технології суттєво відрізняються від традиційних освітніх технологій. Традиційні освітні технології більш спрямовані на очікування від студента на правильної відповіді і, по своїй суті, є формою передачі інформації та засвоєння знань. У той час як тренінг, перш за все, націлений на формування здатності здобувачів ставити проблемні запитання і знаходити самостійно на них відповіді, що ефективно реалізує їхній потенціал, формує компетентності, самостійність, здатність прийняття рішень, взаємодії тощо [222]. Тренінги в контексті даного дослідження мають певну мету: розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту, здобуття учасниками тренінгу нових знань, навичок і вмінь художньо-педагогічної

комунікації в процесі практичного опанування завданнями-діями, що призводить до зміни погляду на проблему і на процес навчання; актуалізації позитивного ставлення до фахової підготовки і професійної діяльності. Встановлено, що найбільш ефективно емоційний інтелект розвивається шляхом тренування, набуття досвіду [219].

Розглянемо основні завдання тренінгових технологій в контексті оптимізації розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отримання нової інформації. Емоційний інтелект є однією з популярних наукових категорій, однак для значної частини студентів відомою є лише назва категорії та загально відома інформація. В контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розуміння емоційного інтелекту набуває певних специфічних ознак, зокрема тих, що стосуються взаємодії з емоційним навантаженням твору музичного мистецтва, художніми емоціями, їх осмисленням та інтерпретацією. Розвиток емоційного інтелекту неодмінно потребує опанування студентами необхідної психологічної, педагогічної та мистецької інформації як орієнтованої основи емоційно-когнітивного осягнення музичних творів.

Структурування наявних знань. У ході тренінгу студенти отримують нові знання. Нові знання накладаються на вже засвоєну в процесі фахової підготовки інформацію. Інформація про емоції, музичні образи, музичну інтонацію, емоційно-драматургічне наповнення музичного твору тощо можуть бути актуалізованими або ні. Частіше за все, такі знання є розрізненими, несистематизованими, спираються більш на чуттєвий досвід, ніж на когнітивний аналіз. Тренінг дозволяє систематизувати знання, яких потребує оптимізація процесу розвитку емоційного інтелекту, актуалізувати їх, переосмислити і поглибити.

Формування нового розуміння діяльності, з якою пов'язаний тренінг. Систематизовані знання, узагальнений та усвідомлений емоційний досвід сприяють тому, що типові проблеми, з якими стикалися студенти в процесі

аналізу та інтерпретації музичного твору починають сприйматися по-іншому. Когнітивний аналіз емоційно-семантичного наповнення музичного твору відтепер спирається на знання про життєві та художні емоції, стає більш чуттєвим, тобто усвідомлено емоційним. Це посилює мотивацію студента щодо пошуково-творчої роботи і актуалізує особистісно-ціннісне ставлення до глибинного осягнення творів музичного мистецтва, що сприяє продуктивності розвитку емоційного інтелекту.

Формування досвіду практичного використання емоційного інтелекту.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спеціальні музичні знання, навички і уміння інтегруються із загальними особистісними якостями – емпатією, рефлексією, аперцепцією та іншими, які є професійно значущими. На рівень здатності студентів до емпатійного сприймання художньо-емоційної інформації, когнітивного аналізу музичної мови, усвідомленої емоційної регуляції впливає їхня практична підготовленість і наявність досвіду використання на практиці знань щодо емоційного інтелекту. Під час упровадження тренінгів інформація трансформується в уміння через практичні дії, які забезпечує саме тренінгова форма навчання.

Використання тренінгів як засобу оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту спрямовано на оновлення та систематизацію знань викладачів щодо сутності, змісту і шляхів розвитку емоційного інтелекту студентів. Тренінги для викладачів покликані надати їм ефективний інструментарій для розвитку емоційного інтелекту в різних комунікативних ситуаціях, а також допомогти викладачам підвищити рівень розвиненості власного емоційного інтелекту.

Реалізація педагогічної умови щодо впровадження тренінгів для викладачів і студентів передбачає впровадження тренінгів, як-от: «Крос-коучинг тренінг», «Вікарний тренінг», «Тренінг конгруентної поведінки».

«Крос-коучинг тренінг» ґрунтується на методі крос-коучингу (від англ. *Cross* – перехресний, *Coaching* – тренування). Означений метод передбачає

рішення певних освітніх проблем здобувачів (зокрема, в контексті розвитку їхнього емоційного інтелекту) через консультування викладачів фахових дисциплін. Взагалі, крос-коучинг – є новий напрямок психологічного консультування, який дозволяє психологу через опосередкований вплив на учнів через батьків вирішувати проблеми девіантної поведінки дітей. Екстраполюючи даний метод на процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначаємо «Крос-коучинг тренінг» як засіб підготовки викладачів (теоретичної і практичної) до розвитку емоційного інтелекту здобувачів як шляху підвищення їхньої професійної ефективності.

Для розуміння ефективності даного тренінгу важлива позиція вчених (І. Андрєєва, Д. Гоулман та ін.), що сформувати у людини емоційний інтелект може лише особистість, якій властива означена професійна та особистісно важлива якість. Зокрема, вказується [46], що Д. Гоулман підкреслював, що немає іншого такого предмету, для викладання якого особистісні властивості педагога були б настільки важливі, тому що від того, як викладач спілкується зі здобувачем, само по собі є зразком прояву емоційного інтелекту – або його відсутності. Кожного разу, коли викладач реагує на одного здобувача, інші спостерігають і «отримують урок» емоційної взаємодії [68, 432]. Основною метою такого виду тренінгу є підготовка викладачів до створення ефективної системи емоційної взаємодії у освітньому середовищі, налаштованого на оптимізацію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема через розвиток емоційного інтелекту. Метод ґрунтується на методологічних засадах холістичного та імпліцитного підходів.

«Вікарний тренінг» – є тренінг, в основі якого лежить вікарне навчання (від англ. *vicarious learning*), яке перекладається як скісне, «непряме» навчання, введений американським психологом А. Бандурою. Вікарне навчання – це поняття про те, що навчання може відбуватися на основі спостереження за поведінкою інших людей, за наслідками їхньої поведінки, а не тільки на основі власної поведінки і особисто отриманого підкріплення. В

процесі вікарного тренінгу здобувачі знаходяться у позиції спостерігачів і аналітиків. Метою тренінгу є опанування здобувачами умінь ідентифікації, аналізу, інтерпретації й трансляції емоційної інформації, осмислення і усвідомлення художніх емоцій через спостереження дій інших учасників тренінгу (які знаходяться в ролі тренінгової моделі у певний момент часу). Необхідною передумовою ефективності вікарного тренінгу є значна кількість продемонстрованих моделей (як позитивних прикладів так і негативних – помилкових для навчання «на чужих помилках») і глибокий системний груповий аналіз отриманих даних. Методологічна основа вікарного тренінгу – імпліцитний та герменевтичний методологічні підходи, а також принцип художньої нелінійності.

«Тренінг конгруентної поведінки». Конгруентність (від лат. *congruens*, *-ntis* – співрозмірний, відповідний) визначається як узгодженість різних елементів, об'єктів, компонентів якоїсь структури, їхня злагоджена робота і відповідність один одному, завдяки якому досягається гармонійність дій та цілісність загальної структури. Дане визначення узагальнено і, у широкому сенсі розуміється і застосовується у різних сферах діяльності та науках: в спілкуванні, психології, математиці, філософії, соціології [205].

Практична психологія тлумачить термін конгруентності, як злагоджену функціональну дію певних компонентів, характеристик, структур життя особистості, що забезпечує загальну гармонійну картину дій особистості. У такому значенні йдеться про конгруентність вербальної і невербальної інформації, емоційного стану та емоційних проявів, тобто внутрішнього стану і зовнішньої поведінки, життєвих цілей та дій щодо їх реалізації. Конгруентність, в основному, проявляється в узгодженості зовнішнього прояву дій та внутрішніх почуттів. Особливе значення має конгруентність в діяльності вчителя музичного мистецтва. У контексті емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва під конгруентністю розуміється баланс між внутрішнім емоційним станом, зовнішніми емоційно-експресивними проявами й емоційним навантаженням музичного твору,

закладеним в ньому автором. Такий баланс покликаний запобігати проявам овер-експресії (недоцільної, надмірної емоційної виразності та стильової «невідповідності» у процесі художньо-виконавської інтерпретації музичного твору) і забезпечувати ясне, глибоке та адекватне «прочитання», розуміння та усвідомлення емоційної інформації в процесі її сприймання та інтерпретації. Таку конгруентність педагога-музиканта можливо визначати як необхідний компонент його фахової майстерності.

Отже, педагогічна умова «Впровадження тренінгових технологій для викладачів і студентів як засіб оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту» спрямована на впровадження практико-орієнтованих педагогічних технологій, інноваційних методів педагогічного впливу, що забезпечуватиме активну усвідомлену емоційно-чуттєву групову взаємодію. Саме через тренінгові форми навчання можливо реалізувати оптимально ефективний практико-орієнтований, персоніфікований, активно-творчий процес розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва [62].

Остання педагогічна умова – **використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів.**

Останнім часом спостерігається тенденція до посилення професійної орієнтованості підготовки майбутніх фахівців на основі міждисциплінарних зв'язків. Міждисциплінарність у освіті має значну кількість переваг серед яких: мотивація здобувачів до вивчення певної дисципліни в контексті фахової підготовки в цілому; ґрунтовне осмислення і порівняння отриманих знань та їх практичне використання у фаховій діяльності; можливість по-новому, під «новим кутом» розглядати вже відомий матеріал [287]; розширення кругозору, підвищення самостійності та творчості студентів [217]; інтеграція набутих знань, навичок і вмінь у одне ціле, опанований вмінь як нерозривної єдності [162]. Особливого значення міждисциплінарність набуває у контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Це стосується взаємозв'язку і

взаємодоповнення загальногуманітарних та фахових дисциплін, психологічних, педагогічних, музично-теоретичних знань і музично-виконавських умінь, а також технологій художньо-творчої та дослідницько-пошукової діяльності. Такий зв'язок може полягати в екстраполяції ідей, понять, змісту і методів із суміжних, споріднених наук або видів мистецтв у площину фахової підготовки [208], спрямованої на розвиток структурних компонентів емоційного інтелекту.

Усі види фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва пронизуються різними формами художньо-педагогічної комунікації. Міждисциплінарність художньої комунікації стає передумовою формування у майбутніх учителів музичного мистецтва умінь системного аналізу музичної мови твору, інтерпретації тексту, поетапного осягнення його семантики і набуття здатності до реалізації вибудованої виконавської концепції на основі синергії емоцій та інтелекту, інакше кажучи, на основі поєднання і раціоналізації життєвих та художніх емоцій і емоційного «аранжування» художньо-педагогічної інформації.

На основі міждисциплінарності художньо-педагогічної комунікації уможлиблюється взаємна інтеграція структурних елементів різних дисциплін, а, головне, взаємопроникнення двох шляхів сприйняття світу – емоційного та інтелектуального, що зумовлює появу чисельних суміжних, «синтетичних» освітніх галузей. Вони здатні породжувати синергійний ефект, який стане ресурсом формування у студентів тезаурусу емоційних концептів.

Синергійний ефект визначається як підвищення ефективності функціонування системи «в результаті об'єднання, інтеграції, злиття окремих частин в єдину систему, де ефект від взаємодії елементів системи перевищує суму ефектів діяльності кожного елементу окремо» [124]. У контексті означеної педагогічної умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва синергійний ефект визначаємо як ефект співтворчої взаємодії у процесі сприймання емоційно-інтелектуального

аранжування художньої інформації (музичного образу, музичної інтонації, семантики твору), що дає змогу формувати особистісно «забарвлені» художньо-емоційні концепти.

Емоційний концепт – є продукт раціоналізації та алгоритмізації певної емоції. Створення тезаурусу емоційних концептів дозволяє систематизувати і зберігати у свідомості емоційну інформацію в різних проявах, а також використовувати її з метою інтерпретації та репрезентації емоційно-образного змісту музичних творів. Емоційний концепт передбачає наявність у певних художніх або життєвих емоцій властивих саме їм, суб'єктивно визначених ознак (чуттєвих, вербальних, невербальних, музично-інтонаційних), за допомогою яких студент здатний ці емоції ідентифікувати, усвідомити, репрезентувати і регулювати. Сформована база емоційних концептів уможливорює глибоке цілісне розуміння, усвідомлення, осягнення, інтерпретацію і трансляцію художніх емоцій, утілених у музичному творі.

Реалізація педагогічної умови щодо використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів потребує впровадження в фахову підготовку певних міждисциплінарних методів. Такими методами можна вважати: метод візуалізації емоційної інформації та емпauerмент-тренінг.

Метод візуалізації емоційної інформації (від лат. *visualis* – зоровий) – загальна назва прийомів уявлення певної інформації або явища у вигляді, зручному для візуального спостереження, аналізу та інтерпретації. Візуалізація музичного твору (або його фрагменту) як носія певних художніх емоцій, відчуттів, сприяє прояву відповідного емоційного стану, розуміється як «творення» і представлення-візуалізацію цього художнього образу або художніх емоцій у наочній (графічній, пластично-руховій та ін.) формі, що покращує їхнє усвідомлення та вербалізацію. Означений метод ініціює творчу активність, яка надихає студента на когнітивний аналіз та ідентифікацію емоційної інформації, адже серед технологій візуалізацій

розрізняються такі, як-от: «Інтерактивні інтелект-карти», «Скрапбукінг», «Колаж» та інші. Метод ґрунтується на методологічних засадах герменевтичного та синергетичного підходів, а також на основі принципу концептуалізації емоційної інформації.

«Емпауермент–тренінг». Емпауермент-педагогіка (від англ. *Empowerment* – розширення прав і можливостей) передбачає активізацію у суб'єкта внутрішніх ресурсів, надання йому і натхнення для активних дій. Педагогіка емпауерменту має на меті розвиток у здобувачів особистісних і професійних якостей, формування в них ставлень і самостійних суджень [171].

Цей вид тренінгу ґрунтується на груповій та індивідуальній проєктній роботі у межах означених перспектив – розвитку емоційного інтелекту, в якій переважає особистий вільний вибір здобувачів, їхні інтереси та захоплення. Учасники тренінгу самостійно спільно обирають тематику і формат проєкту, кожен з них може презентувати тему, що викликає в них емоційне захоплення, і у якій вони можуть реалізувати свій творчий потенціал. Такий тренінг посилює мотивацію до розвитку емоційного інтелекту, персоніфікує цей процес, «загострює» емоційну насиченість художньо-комунікативної взаємодії, розширює рамки уявлень студентів про власний емоційний світ. Означений тренінг поєднує у собі елементи усіх методологічних концепцій, наведених у попередньому підрозділі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі визначено і обґрунтовано методологічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови і методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

У якості методологічної платформи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

виокремлено такі наукові підходи, як-от: *синергетичний* (зумовлює вихід з площини детермінізованих методичних рішень у поле багатоваріантного емоційно-інтелектуального пошуку на засадах співтворчості з метою реалізації творчого потенціалу особистості в умовах нелінійної художньо-педагогічної комунікації), *холістичний* (забезпечує цілісність динамічної системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, будуючи розвиток особистості студента на основі єдності афективних і когнітивних процесів через вибір інтегрованих мистецько-педагогічних впливів), *герменевтичний* (передбачає розвиток здатності студента до художньо-педагогічної інтерпретації емоційних явищ, трансформації емоційної інформації в індивідуальний досвід, емпатійне проникнення в світ художніх емоцій через «декодування» і тлумачення музичної мови, закодованих у ній емоційно-образного змісту, семантики музичних творів) та *імпліцитний* (зумовлює розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у «недирективних» умовах, опосередковано вплетених у процес фахової підготовки, які здатні через позитивний вплив задіяти інтуїтивні процеси, особистісний досвід, інтерес і натхнення студентів).

Обрані науково-методологічні підходи зумовили визначення таких педагогічних принципів розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. як-от: *принцип комплементарності навчання* (діє через взаємодоповнення усіх форм фахової підготовки), *принцип художньої афіліації* (сприяє активному розвитку емпатії у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації), *принцип концептуалізації емоційної інформації* (передбачає раціоналізацію і алгоритмізацію життєвих та художніх емоцій з метою створення індивідуального тезаурусу емоційних концептів студента), *принцип художньої нелінійності* (обумовлює перехід до автономної та персоніфікованої фахової підготовки через створення унікального емоціогенного стимулюючого художньо-освітнього простору).

Реалізація означених науково-методологічних підходів і принципів зумовила розробку педагогічних умов та методів розвитку емоційного

інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Такими педагогічними умовами визначено: *активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки*, що спрямоване на стимулювання потреби щодо емоційно-інтелектуального осягнення музичних творів на основі емоційної активності та виникнення безпосередніх і опосередкованих позитивних емоційних взаємовпливів суб'єктів художньо-педагогічної комунікації; *створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного поля художньої комунікації*, що покликане стимулювати емоційну відкритість, гнучкість, «реактивність» з метою здобуття і когнітивної «переробки» емоційної інформації вербальних, невербальних проявів інших, семантики музичної мови задля ефективного художньо-педагогічного впливу; *впровадження тренінгів для викладачів і студентів як засіб оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту* дозволяє реалізувати практико-орієнтований, персоніфікований, активно-творчий процес розвитку емоційного інтелекту; *використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів*, що передбачає утворення у здобувачів нової системи емоційно-інтелектуального осягнення музичного мистецтва на основі інтеграції різних форм і елементів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях [61; 62].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностика рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

З метою практичної перевірки теоретико-методологічних положень, висвітлених у першому і другому розділах, встановлення ефективності розробленої авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва було проведено експериментальну роботу, яка включала два етапи: констатувальний і формувальний.

Констатувальний етап експерименту здійснювався на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і Херсонського державного університету. Загалом констатувальний експеримент охоплював 160 осіб. Метою констатувального експерименту було виявлення стану розвиненості та встановлення рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва через здійснення педагогічної діагностики усіх з'ясованих складових досліджуваного феномена. Відповідно до мети було визначено завдання констатувального експерименту:

- розробити критеріальний апарат і здійснити діагностику стану розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва через впровадження обґрунтованих і вірогідних діагностичних процедур та оцінку отриманих результатів;
- узагальнити результати констатувального експерименту щодо наявних рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для здійснення діагностики наявних рівнів розвиненості емоційного інтелекту у студентів було розроблено критеріальний апарат, який ґрунтується на визначенні функцій і якостей досліджуваного феномену. У контексті даного дослідження ми розглядаємо критерій як мірило певної якості, що узагальнюється як компонент структури емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, а під показниками ми розуміємо певні ознаки прояву, ступеню розвиненості певного критерію.

Так, ціннісно-актуалізаційному компоненту емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва відповідає *мотиваційно-інтенціональний* критерій, який діагностує прояви особистісно-ціннісного ставлення до емоційної взаємодії в процесі полісуб'єктної художньо-педагогічної комунікації. Означений критерій пов'язується з ціннісним ставленням студента до художньо-педагогічної комунікації, до усвідомленої і вмотивованої взаємодії зі світом художніх емоцій, до фахової підготовки як власного шляху до самореалізації. Даний критерій визначає усвідомлення здобувачем власних емоцій як внутрішнього розвивального ресурсу, пов'язується з актуалізацією емоційного досвіду, необхідного для інтерпретації певної художньо-емоційної інформації у процесі осягнення музичного твору.

Показниками зазначеного критерію є такі:

- прагнення до знаходженні особистісних смислів щодо емоційного змісту творів музичного мистецтва;
- зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду через актуалізацію й усвідомлення власних емоцій;
- потреба в ідентифікації та розумінні емоцій інших у процесі співтворчого осягнення музичних творів.

До аперцепційно-емпатійного компоненту віднесено *емпатійно-ідентифікаційний* критерій, що оцінює глибину емпатійного сприймання емоційної інформації. Сутність даного критерію полягає у осягненні інформації, отриманої в емоціогенних ситуаціях художньо-педагогічної

взаємодії з твором мистецтва, іншими, а також у прояві емпатії через ототожнення власного емоційного стану з емоційно-образним змістом музичного твору.

Відповідно, його показниками визначено:

- експресивність і усвідомленість емпатійної реакції у сприйманні художніх емоцій;
- здатність до ідентифікації художніх емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики із власним емоційним станом;
- адекватність емпатійних реакцій на вербальні та невербальні емоційні сигнали учасників художньо-педагогічної взаємодії.

До концептуально-інтерпретаційного компоненту було кореспондовано *художньо-когнітивний* критерій оцінки здатності до когнітивного аналізу емоційно-семантичного наповнення творів у процесі створення художньо-педагогічних інтерпретаційних. У контексті означеного критерію вимірюється здатність студента до декодування, усвідомлення та інтелектуалізації аналізу емоцій у процесі інтерпретації музичної мови через порівняння із власним емоційним досвідом, а також до вербалізації та концептуалізації життєвих та художніх емоцій.

У якості показників даного критерію виокремлено:

- здатність до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору;
- наявність тезаурусу емоційних концептів і адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції;
- здатність до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення.

Комунікативно-регулятивному компоненту відповідає *експресивно-корекційний* критерій, що діагностує прояв конгруентності емоційної експресії як засобу адекватної регуляції емоційних станів і художньо-педагогічного впливу. Даний критерій пов'язується зі здатністю до створення необхідної емоційно забарвленої атмосфери в процесі художньо-педагогічної

комунікації, з підготовленістю здобувача до оптимізації емоційного поля в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Показниками зазначеного четвертого критерію визначено такі:

- здатність до усвідомленої емоційної регуляції художньо-педагогічних впливів у процесі художньої взаємодії;
- здатність до генерування і регулювання емоційних станів відповідно до емоційно-образного навантаження музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації;
- ефективність емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі організації художньо-педагогічної взаємодії.

Узагальнені критерії та показники розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва представлені у таблиці 3.1. (с. 137).

Відповідно до критеріїв та їх показників було встановлено якісні рівні емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: усвідомлено-творчий (визначається як високий), стимульно-опосередкований (визначається як достатній) і дискретно-інертний (визначається як задовільний).

Усвідомлено-творчий рівень характеризується особистісною емоційно-ціннісною спрямованістю студента на сприймання, інтерпретацію та репрезентацію художньої інформації. Студенти, у яких емоційний інтелект проявляється на усвідомлено-творчому рівні демонструють свідоме прагнення до знаходження особистісних смислів емоційного змісту музичних творів, до збагачення власного емоційного досвіду через ідентифікацію емоцій інших. Вони проявляють глибоку емпатійну реакцію у процесі сприймання музичних творів та емоційних сигналів учасників художньо-педагогічної взаємодії. Здобувачі з усвідомлено-творчим рівнем прояву емоційного інтелекту здатні до якісної та ефективної інтерпретаційної діяльності на основі сформованих особистісних емоційних концептів, а також здатні до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення.

**Критерії та показники емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Таблиця 3.1.

<u>Компоненти</u>	<u>Критерії</u>	<u>Показники</u>
Ціннісно-актуалізаційний	Мотиваційно-інтенціональний	Прагнення до знаходженні особистісних смислів щодо емоційного змісту творів музичного мистецтва. Зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду через актуалізацію і усвідомлення власних емоцій. Потреба в ідентифікації та розумінні емоцій інших у процесі співтворчого досягнення музичних творів.
Аперцепційно-емпатійний	Емпатійно-ідентифікаційний	Експресивність і усвідомленість емпатійної реакції у сприйманні художніх емоцій. Здатність до ідентифікації художніх емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики із власним емоційним станом. Адекватність емпатійних реакцій на вербальні та невербальні емоційні сигнали учасників художньо-педагогічної взаємодії.
Концепційно-інтерпретаційний	Художньо-когнітивний	Здатність до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору. Наявність особистісних емоційних концептів і адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції. Здатність до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення.
Комунікативно-регулятивний	Експресивно-корекційний	Здатність до усвідомленої емоційної регуляції художньо-педагогічних впливів у процесі художньої взаємодії. Здатність до генерування і регулювання емоційних станів відповідно до емоційно-образного навантаження музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації Ефективність емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі організації художньо-педагогічної взаємодії.

Усвідомлено-творчий рівень емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується усвідомленою емоційною регуляцією

художньо-педагогічних впливів та високим проявом емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі художньо-педагогічної комунікації.

Стимульно-опосередкований рівень характеризується потребою у деякому зовнішньому стимулюванні щодо пошуку особистісних смислів емоційного змісту музичних творів і розширення власного емоційного досвіду. Студенти, емоційний інтелект в яких проявляється на стимульно-опосередкованому рівні, проявляють достатньо адекватну емпатійну реакцію у процесі сприймання музичних творів та емоційних реакцій учасників художньо-педагогічної взаємодії. Вони демонструють здатність до ототожнення з емоційним станом, що транслюється у музичному творі, за умовами попереднього ознайомлення з твором і аналізу його образного змісту. Здобувачі зі стимульно-опосередкованим рівнем прояву емоційного інтелекту здатні до інтерпретаційної діяльності, однак їм бракує самостійності суджень. Студенти потребують набуття більшої кількості особистісних емоційних концептів, в результаті чого вербалізація емоцій вимагає часу на пошук визначень та опосередковується через використання художнього цитування. Стимульно-опосередкований рівень характеризується нестабільністю емоційної саморегуляції в процесі художньо-педагогічної взаємодії, що зумовлює утруднення в фасилітації емоційних станів інших у процесі художньо-педагогічної комунікації у разі виникнення стресової ситуації.

Дискретно-інертний рівень (від англ. *discrete* – роздільний, перервний) характеризується порушенням цілісного сприймання емоційної інформації, зокрема художніх емоцій. Студенти, у яких емоційний інтелект проявляється на дискретно-інертному рівні демонструють низьку зацікавленість у знаходженні особистісних смислів емоційного змісту музичних творів, слабо проявляють прагнення щодо збагачення власного емоційного досвіду через ідентифікацію емоцій інших. Їм бракує експресивності емпатійної реакції у процесі сприймання музичних творів і емоційних реакцій учасників

художньо-педагогічної взаємодії. Здобувачі з дискретно-інертним рівнем розвиненості емоційного інтелекту слабо виражена здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності, що пояснюється недостатністю сформованих особистісних емоційних концептів. У студентів слабо розвинена здатність до адекватної вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення. Дискретно-інертний рівень емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується певною пасивністю щодо регуляції художньо-педагогічних впливів, часто неадекватною емоційною експресією, що заважає позитивно впливати на емоційні стани інших у процесі художньо-педагогічної комунікації.

Розроблена діагностична стратегія включала такі процедури: узагальнення результатів аналізу нормативних і навчально-методичних матеріалів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (освітньо-професійні програми спеціальності, навчальні плани, робочі навчальні програми, інше методичне забезпечення фахової підготовки студентів) проведення педагогічного спостереження, опитування, анкетування, інтерв'ю з викладачами і студентами у контексті розвиненості емоційного інтелекту.

Спочатку учасникам констатувального експерименту було запропоновано психологічне тестування за апробованими методиками, спрямованими на встановлення рівнів прояву ними емоційного інтелекту з урахуванням його психологічних ознак (поза специфікою фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва). Ефективними і розповсюдженими методиками діагностики загального (позафахового) емоційного інтелекту є такі: «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селоувея-Карузо (MSCEIT)», «ЕМІн» Д. Люсіна, і тест Н. Холла для визначення рівня емоційного інтелекту. Вважається, що найбільш достовірні результати дає комплексне використання названих методик.

Найбільш розробленою методикою з підтвердженою її валідності є «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селоувея-Карузо (MSCEIT)» [285],

автори якої одними з перших займались розробкою конструкту емоційного інтелекту. Методика розроблена на основі таких принципів:

- 1) емоції є надзвичайно важливими для досягнення благополуччя;
- 2) люди різняться своїми «емоційними здібностями»;
- 3) «емоційні здібності» можна виміряти об'єктивно.

Тест MSCEIT складається із завдань з правильними і неправильними відповідями, що є найбільш традиційним для діагностики інтелекту. У тесті виділяється чотири групи здібностей емоційного інтелекту з секціями завдань на виявлення кожного з них (Додаток А, Таблиця № 3.2.). Об'єктивність результатів діагностики досягається за рахунок експертної оцінки з використанням авторського ключа.

Таблиця 3.2.

Структура тесту MSCEIT Дж. Мейєра, П. Селоуєя та Д. Карузо

Здібність	Секція	Вид питань
Точна ідентифікація емоцій людей та об'єктів	Обличчя	Визначення тонкощів емоційних переживань по обличчям
	Картини	Визначення емоцій в комплексних ландшафтах та оформленнях
Генерування емоцій та вирішення проблем з емоціями	Сприяння	Знання яким чином настроїв впливає на мислення
	Чутливість	Зв'язок різноманітних органів чуття з емоціями
Розуміння і аналіз причин емоцій	Зміни	Яким чином емоції змінюються з часом
	Вербалізація	Словникове визначення емоцій
Усвідомлена регуляція емоцій	Емоційний менеджмент	Визначає ефективність різноманітних рішень власних проблем
	Зв'язок емоцій	Визначає ефективність різноманітних рішень проблем, що включають інших людей

Зміст тесту дозволяє оцінити здібності емоційного інтелекту, розділені авторами на чотири ієрархічно пов'язані ланки – секції: «Ідентифікація емоцій» (оцінюється здатність до ідентифікації емоцій, закодованих в

художніх образах і абстрактних формах); «Генерування емоцій» (оцінюється здатність до генерування емоційних станів, здатність до вербалізації емоцій з метою оптимізації емоційного впливу і збільшення ефективності комунікації); «Розуміння емоцій» (оцінюється розуміння залежності емоцій від ситуації, здатність до концептуалізації та вербалізації емоційної інформації); «Регуляція емоцій» (оцінюється здатність до усвідомленої регуляції емоцій, ефективність емоційної експресії, досягнення мети комунікації за допомогою емоцій).

Опрацювання результатів засвідчило, що студенти, які брали участь у діагностиці з методикою MSCEIT, отримали значно вищі оцінки за секціями «Ідентифікація емоцій» та «Розуміння емоцій», ніж за секціями «Генерування емоцій» та «Регуляція емоцій». Загальні результати показали переважання задовільного (близько 50 %) і достатнього (35%) рівнів емоційного інтелекту.

В якості опитувальника нами була обрана методика «EMIn» Д. Люсіна, що ґрунтується на науковій думці автора, який трактує емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Даний опитувальник дозволяє діагностувати розвиненість в учасників експерименту здатності розуміти емоції, ідентифікувати їх, а також здатності емоційної регуляції за двома рівнями: внутрішньоособистіний рівень (розуміння, ідентифікація і регуляція власних емоцій) і міжособистісний (розуміння, ідентифікація та регуляція емоцій інших учасників комунікації).

Опитувальник «EMIn» складається з п'яти субшкал: дві субшкали вимірюють різні аспекти міжособистісного емоційного інтелекту і три субшкали вимірюють різні аспекти внутрішньоособистісного емоційного інтелекту:

- МР («міжособистісне розуміння») – розуміння емоційної інформації, отриманої від Іншого; здатність до розуміння і емпатійної реакції на невербальні і невербальні емоційні сигнали, здатність до інтерпретації емоцій Іншого;

- МУ («міжособистісне управління») – здатність до генерування і

регулювання емоційних станів інших учасників взаємодії; здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції через здійснення емоційного впливу;

- ВП («внутрішньоособистісне розуміння») – здатність до усвідомлення своїх емоцій, їх розпізнавання, ідентифікації, інтерпретації та вербалізації; розуміння причин виникнення емоцій, здатність до вербалізації власних емоцій;

- ВУ («внутрішньо-особистісне управління») – здатність до генерування і регулювання своїх емоційних станів, здатність до усвідомленої емоційної саморегуляції;

- ВЕ («внутрішня експресія») – ефективне використання емоційної експресії, адекватний вибір засобів вербальної та невербальної виразності з урахуванням комунікативних ситуацій.

Опитувальник «ЕмІн» містить 46 тверджень. Його зміст, бланк та ключі представлені у Додатку Б.

Результати діагностики за опитувальником Д. Люсіна показали, що найбільш високі оцінки учасники експерименту отримали за субшкалами «Внутрішньоособистісне розуміння» та «Міжособистісне розуміння», що корелює з результатами методики MSCEIT, яка також продемонструвала кращі результати щодо розуміння та ідентифікації емоцій. Достатній рівень з найменшою кількістю балів більшість респондентів отримали за субшкалою «Міжособистісне управління», що свідчить про те, що особливої уваги потребує розвиток здатності студентів до здійснення емоційного впливу та регулювання емоційних станів інших учасників художньо-педагогічної комунікації.

Наступний «Тест емоційного інтелекту» Н. Холла використовувався з метою діагностування різних аспектів емоційного інтелекту, серед яких автор виокремлює: уміння розуміти емоційну інформацію, здатність до конгруентної репрезентації емоцій у процесі комунікації. Дана діагностична методика також перевіряє рівень емпатійності особистості, здатність до

емоційної самомотивації, здатність до усвідомленої регуляції власних емоційних станів. Зміст та інструкція тесту надані у Додатку В.

Особливістю діагностування емоційного інтелекту, як свідчить практика, є те, що досліджуваний феномен є надзвичайно складним для вимірювання внаслідок своєї мінливості, суб'єктивності, залежності від багатьох зовнішніх факторів, а також залежності від діагностичного підходу. Відтак, оцінюючи учасників експерименту за допомогою кожної з указаних методик, дослідник нерідко отримує досить різні результати. Тому вважається, що найбільш об'єктивні результати діагностики емоційного інтелекту можливо досягти лише на основі інтегрованого аналізу результатів за усіма методиками з визначенням загальних середніх показників.

Проведена діагностика продемонструвала, що переважна більшість досліджуваних демонструє результати прояву показників, що відповідають стимульно-опосередкованому (достатньому) і дискретно-інертному (задовільному) рівням розвитку емоційного інтелекту. Високий рівень розвиненості емоційного інтелекту, як показали зведені результати психодіагностичних методик, мають 2%, достатній, мають 61,5% опитаних, задовільний – 36,5%. Аналіз результатів засвідчив, що респондентам, переважно, бракує здатності до усвідомленої емоційної регуляції в процесі комунікації, здатності до генерування та регулювання емоційних станів та ефективності емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі взаємодії.

Після аналізу результатів діагностики за означеними методиками було впроваджено методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди, інтерв'ю, опитування, анкетування, експертні оцінки, аналіз продуктів художньо-творчої інтерпретаційної діяльності студентів, творчі завдання та метод аналізу самозвітів студентів з метою діагностування розвиненості емоційного інтелекту учасників констатувального експерименту відповідно до розроблених критеріїв.

З метою діагностування мотиваційно-інтенціонального критерію з учасникам констатувального експерименту було проведено діагностичну бесіду, сутність якої полягає у тому, що вона передбачає поставлення респондентам низки відкритих запитань (тобто таких, що потребують розгорнутої відповіді), спрямованих на діагностування психологічних особливостей (у даному випадку, на діагностування проявів емоційного інтелекту). Умови бесіди передбачали відповіді здобувачів на питання, що дозволяють виявити зміст їхньої мотивації до фахової діяльності, встановити рівень зацікавленості у збагаченні власного емоційного досвіду, а також прагнення до пошуку особистісного смислу в процесі досягнення емоційно-образного змісту творів музичного мистецтва.

Метою бесіди було встановлення ступеню «включеності» емоційного компоненту в різні види фахової діяльності здобувача: освітню, музично-виконавську, педагогічну, а також у процес саморозвитку. Завдання бесіди включали: виявлення у респондентів наявності мотивації щодо занурення в емоційну взаємодію як в умовах повсякденного життя і особистих стосунків, так і в умовах виконання художньо-творчих завдань; здатність студентів до ідентифікації та розуміння власних емоцій і емоцій інших в процесі співтворчого досягнення музичного твору; ступінь «включення» емоційного інтелекту в перелік фахово-значущих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва на думку респондентів.

Аналіз результатів впровадження діагностичної бесіди довів, що у студентів недостатньо сформованою є зацікавленість у цілеспрямованому збагаченні власного емоційного досвіду, у багатьох бракує розуміння, що шлях до розвитку емоційного інтелекту лежить через актуалізацію і усвідомлення власних емоцій. Проте, більше половини респондентів (63%) впевнено визначають емоційний інтелект як одну з необхідних фахових якостей саме учителя музичного мистецтва. Емоційна складова, на думку респондентів, є мотивуючим фактором, здебільшого, у контексті міжособистісної комунікації, разом з тим, майже 40% відмітили, що

емоційно-образний зміст творів мистецтва викликає в них прагнення емоційного «проникнення» в нього, знаходження особистісного смислу.

Здобувачі засвідчили, що мотивація до сильних емоційних переживань і до емоційної взаємодії у процесі художньої інтерпретації музичного твору є дуже важливим аспектом творчості. Проте, майже 45% респондентів відповіли, що визначення емоційного змісту музичного твору і аргументована вербалізація художніх емоцій викликає у них певні труднощі, особливо, коли твір не програмний та емоційний зміст не є очевидним. Також було зазначено, що для студентів є важливим здатність до ідентифікації та розуміння емоцій інших, у тому числі, розуміння та осягнення емоційно-образного змісту музичних творів.

Для підтвердження результатів діагностики за першим критерієм (мотиваційно-інтенціональним) було проведено інтерв'ю з викладачами виконавських дисциплін (які здійснюються у індивідуальній формі взаємодії зі студентами). Питання стосувалися того, як викладачі оцінюють зацікавленість студентів у збагаченні власного емоційного досвіду в контексті музично-виконавської діяльності, наскільки ефективно вони здатні задіяти власний емоційно-когнітивний досвід у створенні емоційно-образного забарвлення власної художньо-вербальної та виконавської інтерпретації, як вони оцінюють значення «розумної» емоційності серед критеріїв успішності художньо-інтерпретаційної діяльності.

Діагностична бесіда та інтерв'ю з викладачами, окрім вищезазначеного, передбачали обговорювання таких питань як: емоційна відкритість, прояв емпатії, експресивності, здатність позитивно впливати на емоційні стани тощо. Аналіз перебігу діагностичної бесіди зі студентами та інтерв'ю з викладачами довів, що більшість здобувачів вважають емоційний інтелект важливим компонентом фахової майстерності вчителя музичного мистецтва, проте не зовсім розуміють і усвідомлюють його сутність та зміст, утруднюються в обґрунтуванні власного бачення проявів емоційного інтелекту в сфері художньої комунікації. Важливим можна вважати

достатньо активний прояв зацікавленості здобувачів у збагаченні власного емоційного-когнітивного досвіду, розвитку емоційного інтелекту.

Викладачі засвідчили, що потреба студентів у збагаченні власного емоційного досвіду та їхня зацікавленість саме у розумінні емоцій інших людей, частіше за все, не знаходять практичного прояву в контексті полісуб'єктної художньо-педагогічної комунікації, зокрема в контексті інтерпретації (вербальної та виконавської) і репрезентації емоційного змісту творів музичного мистецтва, що студент виконує.

Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за емпатійно-ідентифікаційним критерієм здійснювалась за допомогою діагностичної методики «Опитувальник емпатії» (за В. Бойко), приведеної у Додатку Г.

Зміст опитувальника включає ряд тверджень стосовно емоційних проявів особистості, здатності до її ототожнення з емоційними станами інших, потреби у налагодженні емоційної взаємодії, оцінки власних емоційних реакцій. Опитування мало на меті продіагностувати емоційний та раціональний канали емпатії, установки особистості, які впливають експресію емпатії. На основі тверджень, які представлені в опитувальнику, респонденти мають оцінити себе на відповідність означеним твердженням. Методика передбачає 6 варіантів оцінок респондентів: від «так» до «ні», що визначаються відповідними балами (від нуля до шести), і дозволяють виявити рівні прояву емпатійності: високий, задовільний і достатній.

Перехресна перевірка ступеню глибини емпатійного сприймання емоційної інформації, отриманої в процесі художньо-педагогічної взаємодії здійснювалась за допомогою виконання діагностично-творчих завдань. За умовами першого завдання студентам було запропоновано аудіозаписи музичних фрагментів з емоційно-насиченим змістом для прослуховування. Учасники експерименту мали визначити та ідентифікувати емоції, закодовані в інтонаційно-образній мові музики, знайти в мережі Інтернет поетичний фрагмент, який репрезентує близькі за змістом емоції, емоційний стан, та

прочитати його, проявляючи адекватну емпатійну реакцію на вербальному і невербальному рівні перед іншими учасниками художньої комунікації.

У якості наступного завдання студентам було запропоновано «Квіз» (швидкий тест), спрямований на перевірку прояву здатності до усвідомленої емпатійної реакції в процесі сприймання художніх емоцій, а також здатності до ідентифікації художніх емоцій. За умовами квізу здобувачі мали швидко визначати художню емоцію на основі сприймання запропонованих музичних фрагментів. У першій частині квізу учасники експерименту мали ідентифікувати художню емоцію у відповідності до власної емпатійної реакції, а у другій половині – вербалізувати сприйняті художні емоції засобами художньо-образного мовлення. Наприклад, за умовами першої частини квізу, до фрагменту першої частини Концерту П. Чайковського № 1 для фортепіано з оркестром сі-бемоль мінор, ор. 23 було надано короткі емоційні характеристики – радість, сила, піднесення. За умовами другої частини квізу надавались більш розгорнуті емоційні характеристики на основі засобів художньо-образного мовлення: «повнота життя», «світле оптимістичне начало», «непідкорена сила духу», «сміливий та невпинний потік» тощо. Зазначимо, що результати другої частини квізу дозволили одночасно діагностувати емоційний інтелект студентів за художньо-когнітивним критерієм, зокрема, показником «здатність до вербалізації та концептуалізації емоційної інформації засобами художньо-образного мовлення».

Протягом виконання квізу респондентам важливо було швидко проявляти експресивно-емпатійні реакції щодо сприйняття художніх емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики.

Як показали результати діагностики за другим критерієм, майже 80% учасників діагностичного експерименту продемонстрували достатній і задовільний рівні глибини емпатійного сприймання емоційної інформації, отриманої в процесі художньо-педагогічної взаємодії. Емпатійні реакції на художні емоції, переважно, були недостатньо виразними, мало

експресивними, або не були усвідомлені у вираженні засобами вербальної експресії. Лише 15% здобувачів проявили здатність до ототожнення художніх емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики з власним емоційним станом. Як показала діагностика, учасники експерименту більш успішно проявляють емпатію в особистісній комунікації, що показав опитувальник В. Бойко. Декілька здобувачів зазначили, що не сприймають музичний твір як об'єкт, до якого необхідно ставитися емпатійно. Паралельно з тим виявилось, що лише близько 30% майбутніх учителів музичного мистецтва володіють навичками самостійного усвідомленого сприймання емоційного змісту музичного твору. Решта зазначила, що звикла спиратися на опис в мистецькознавських джерелах або на коментарі та поради викладача. Відтак, входження в емоційний резонанс з музичним твором на основі активного усвідомленого сприймання та емпатійне «проникнення» в емоційно-образний зміст музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації потребує особливої уваги в процесі формульовального етапу експерименту.

Наступним кроком було діагностування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за третім, художньо-когнітивним критерієм.

Учасникам експерименту було запропоноване аналітичне завдання, спрямоване на виявлення здатності здобувачів:

- до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту семантики творів музичного мистецтва;
- до концептуалізації емоційної інформації;
- до виявлення, усвідомлення та декодування семантики музичного твору.

Виконання означеного аналітичного завдання вимагало від респондентів наявності тезаурусу емоційних концептів і здатності до їх адекватного використання в процесі аналізу емоційно-семантичного наповнення творів музичного мистецтва. Учасникам діагностичного

експерименту було запропоноване написати есе (художньо-критичний невеличкий твір, у вільній формі) як художній результат інтерпретації музичного твору, обраного організатором експерименту. За умовами даного методу для виконання завдання (написання есе) для прослуховування і вербальної інтерпретації обиралися музичні твори, які попередньо не були знайомі учасникам експерименту з метою підвищення об'єктивності діагностичних процедур.

Здобувачам були запропоновані на вибір такі твори: симфонічний ноктюрн «Сирени» та «Паллеас і Мелізанда» Клода Дебюссі, фрагмент із симфонічної поеми «Вальс» Моріса Равеля, фрагменти з балету «Петрушка» Ігоря Стравінського. Перед виконанням завдання було акцентовано увагу респондентів, що есе має відображати емоційно-образний зміст музичного твору, особливості його стилістики, творчої індивідуальності композитора. При написанні есе необхідною умовою є використання музичних і позамузичних асоціацій, метафор та інших образномовних прийомів.

Аналіз написаних есе дозволив встановити, що більшість респондентів звертають увагу на стиль, жанр музичного твору, намагаються розбирати принципи формоутворення і аналізувати засоби музичної виразності не вдаючись до емоційного-образного, смислового (семантичного) контексту авторського музичного «повідомлення». Емоційні художньо-образні характеристики нерідко замінялись формальними, «теоретизованими» визначеннями засобів музичної виразності, музичної символіки, авторських ремарок; респондентам бракувало вміння виявлення художнього змісту елементів музичної мови, їх емоційного наповнення. Здобувачі продемонстрували недостатньо сформований тезаурус емоційно-образних характеристик, емоційних концептів, а майже більшість робіт (близько 80%) взагалі не містила інтонаційно-образного аналізу художніх емоцій. Разом з тим, виявилось, що емоційно-образні музичні і позамузичні асоціації, метафори активно «підбираються», висловлюються більш вдало студентами саме у процесі колективного обговорення емоційного змісту музичних

творів, у командній співтворчій праці (після написання есе). Можна говорити про виникнення ефекту синергії, коли в процесі колективної співтворчості щодо досягнення та інтерпретації художніх емоцій, семантичного наповнення твору народжується узагальнений художньо-творчий продукт, який є цінним, перш за все для учасників художньої взаємодії. Крім того, можна припустити, що у командній співтворчій праці у студентів відбувається зменшення критичного ставлення до своїх суджень («побоювання помилки»), а художньо-освітнє середовище стає більш комфортним, більш ефективним для його учасників.

Також в якості методу діагностики здобувачів за художньо-когнітивним критерієм було використано результати звітування з поточного модулю «Художньо-педагогічна презентація музичних творів» з дисципліни «Основний музичний інструмент», основним завданням якого була підготовка художньої рецензії на обраний студентом музичний твір і проведення на її основі художньо-педагогічної бесіди з групою. Означена рецензія передбачала здійснення інтонаційно-образного аналізу музичного твору. Вона мала містити судження студентів, які ґрунтувалися на аналізі емоційного змісту музичних творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору, виражені засобами художнього мовлення з адекватним проявом емоційної експресії, спрямованої на фасилітацію емоційних станів інших у процесі взаємодії.

За умовами наступного завдання на етапі діагностики прояву третього критерію здобувачам було запропоновано перелік базових емоцій (за класифікацією К. Ізарда):

1. Радість
2. Здивування
3. Сум
4. Гнів
5. Відраза
6. Презирство

7. Горе (страждання)
8. Сором
9. Інтерес (схвильованість)
10. Вина
11. Збентеження

Кожен учасник експерименту мав обрати одну з базових емоцій для виконання таких завдань:

а) визначити художньо-емоційні образно-мовні характеристики які розкривають «обрану» емоцію;

б) утворити конструкт засобів музичної виразності, які образно і повно розкрили би дану емоцію у музичному тексті;

в) підібрати відповідний художньо-ілюстративний матеріал (зображення, музичні фрагменти, поетичні фрагменти тощо) для більш глибокого розуміння та концептуалізації емоції;

г) репрезентувати означену художню емоцію з використанням переліченої вище допоміжної інформації та на основі використання засобів емоційної експресії так, щоб інші учасники змогли впізнати базову емоцію. Дві останні діагностичні процедури дозволили одночасно діагностувати емоційний інтелект студентів за експресивно-корекційним критерієм, зокрема його показником «ефективність емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі організації художньо-педагогічної взаємодії».

Діагностика емоційного інтелекту за четвертим, експресивно-корекційним критерієм дозволила виявити, що у майбутніх учителів музичного мистецтва є значна потреба в систематизації тезаурусу емоційних концептів у контексті художньо-педагогічної комунікації з метою підвищення рівня репрезентації змісту художніх емоцій, та її образно-мовної аргументації. Важливим виявилось те, що самі учасники експерименту визнали потребу в розширенні власного емоційно-образного тезаурусу,

емоційно-когнітивного досвіду щодо слухових уявлень, образно-мовних характеристик художніх емоцій з метою покращення художньо-інтерпретаційних умінь, умінь створення вербально-виконавських інтерпретаційних концепцій. Виявилось, що з завданням щодо репрезентації обраної емоції за допомогою переліку засобів музичної виразності більше половини здобувачів (55%) упоралися вдало. Проте, зворотній процес (аналіз семантики музичного тексту і виявлення та обґрунтування емоційного-образного наповнення твору) викликає у здобувачів значні утруднення.

Для виявлення рівня розвиненості емоційного інтелекту за експресивно-корекційним критерієм було використано методи дослідження: педагогічне спостереження та експертні оцінки в процесі звітування здобувачами з модулю «Художньо-педагогічна презентація музичних творів» з дисципліни «Основний музичний інструмент» (описаного в контексті діагностики попереднього критерію). Одним із програмних вимог даного модулю була підготовка художньої бесіди, яка була спрямована на генерування й регулювання емоційних станів слухачів (у якості яких були викладачі та студенти) відповідно до емоційно-образного навантаження музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації з метою підвищення ефективності музичного сприймання слухачів.

Протягом проведення учасниками художньо-педагогічних бесід оцінювалось: здатність до «налаштування» учасників на сприймання інтонаційно-образного змісту музичного твору, здатність студентів продемонструвати емоційну регуляцію художньо-педагогічних впливів, а також доцільну та ефективну емоційну експресію з метою фасилітації емоційних станів присутніх у процесі організації художньо-педагогічної взаємодії

Педагогічне спостереження та аналіз результатів модульного контролю з дисципліни «Основний музичний інструмент» продемонстрували недостатню підготовленість значної частини учасників (64%) до фасилітації емоційних станів інших у процесі організації художньо-педагогічної

взаємодії як результат низької ефективності та конгруентності емоційної експресії здобувачів.

Для оцінки студентів за всіма критеріями, а особливо за останнім, було задіяно метод самозвітів студента. Самозвіт передбачав опис кожним студентом самого себе таким чином, щоб у короткому тексті продемонструвати власний емоційний портрет. Текст самозвіту передбачав самооцінку студентів за всіма критеріями і показниками. Студенти мали присвоїти собі певний рівень розвиненості емоційного інтелекту: загальний високий, задовільний або достатній рівень. Подібне оцінювання кожного здобувача здійснювали і викладачі виконавських дисциплін.

У самозвітах учасників експерименту доцільно було оцінити розгорнутість, обґрунтованість характеристик і позицій, емоційну насиченість, художньо-образне мовлення, аргументованість, переконливість оцінок, суджень, динаміку викладення тексту, ступінь прояву самозахисту або самозвинувачень, які свідчать про здатність здобувачів до ідентифікації і розуміння власних емоцій, здатність до актуалізації та усвідомлення власних емоційних реакцій, здатність до усвідомленої емоційної саморегуляції, наявність особистісних емоційних концептів та адекватність їх використання.

Самозвіти підкріплювали рефлексивним опитуванням (Додаток Д), який містить ряд закритих запитань, на які учасники експерименту мали надати відповіді «Так», «Ні», «Іноді». Самозвіти та результати рефлексивного опитування інтерпретувались у зіставленні з характеристиками експертів – викладачів з фахових дисциплін з метою відстеження кореляції між самосприйняттям здобувачів і тим, як вони виявляють і оцінюють показники розвиненості емоційного інтелекту у контексті фахової підготовки.

Означений діагностичний інструментарій дозволив оцінити учасників експерименту щодо всіх критеріїв і показників емоційного інтелекту. Протягом проведення перелічених діагностичних процедур було з'ясовано, що емоційну взаємодію майбутні вчителі музичного мистецтва сприймають, переважно, як основний елемент побутового спілкування. Вони недостатньо

розуміють власні емоції, нерідко стикаються з тим, що не можуть вербалізувати власні почуття. Учасники експерименту переважно на задовільному або достатньому рівні демонструють потребу в ідентифікації, розумінні та концептуалізації емоційної інформації у контексті художньо-педагогічної взаємодії, недостатньо підготовлені до інтерпретації та концептуалізації емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики, а також бракує ототожнення їх з власним емоційним станом. Це може бути зумовлено тим, що студенти не мають достатньої обізнаності щодо емоційного інтелекту взагалі, зокрема, феномену художніх емоцій і не розвивали цілеспрямовано власний емоційний інтелект.

Рівні розвиненості емоційного інтелекту в учасників експерименту пов'язані як з природними чинниками (психо-емоційною природою особистості), так і з набутим фаховим емоційно-когнітивним досвідом. Є здобувачі, які демонструють значну емоційно-експресивну переконливість втілення художнього змісту музичних творів, проте, вони утруднюються адекватно ідентифікувати емоції, та інтерпретувати їх. Є респонденти, які проявили високу експресивність емпатійних реакцій, здатність до ототожнення з емоціями інших. Разом з тим, недостатньо сформований виконавський досвід і слабка художньо-виконавська підготовка заважають їм продемонструвати здатність до генерування емоційних станів інших відповідно до емоційно-образного навантаження музики в процесі виконавської інтерпретації твору.

Діагностика показала, що ефективна і конгруентна емоційна експресія, як засіб адекватної регуляції емоційних станів інших, властива менш ніж 30% респондентів. Навіть демонструючи яскраве і доцільне емоційне забарвлене виконання музичного твору, студенти визнають, що роблять це часто як «навчене» і мало усвідомлено – за докладною інструкцією-рекомендацією викладача, який пояснює, як виконувати той чи інший музичний фрагмент твору. Відповідно, у здобувачів є ускладнення з усвідомленням того, що емоції є значним ресурсом, а їхня усвідомлена регуляція – це шлях до

фахової майстерності та успішності в діяльності вчителя музичного мистецтва. Значної уваги потребує розвиток у студентів здатності до ідентифікації та ототожнення художніх емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики з власним емоційним станом, адже від неї, певною мірою, залежить конгруентність емоційної експресії як засобу адекватної регуляції емоційних станів і художньо-педагогічного впливу.

Цікаво було спостерігати розбіжності між проявами емоційного інтелекту у здобувачів з України та здобувачів з Китайської Народної Республіки (КНР). Не зважаючи на те, що окремої групи у виборці не було відведено для учасників з КНР, тим не менш, у процесі діагностики виявилися особливості їхнього менталітету в контексті прояву емоційного інтелекту. Спостерігалася більш властива їм «невизначність» розкриття емоційного змісту творів, «неемоційність», певна механістичність виконання, що віддзеркалюється у слабкому прояві експресії в процесі втілення емоційно-образного змісту твору. Бесіди зі студентами з КНР довели, що однією з рис їхнього менталітету є зовнішня стриманість, невизначність невербальних проявів емоцій, що виховується в них з дитинства і що, безумовно, має відбиток на художньо-виконавському втіленні музичних образів. Здобувачам із КНР бракує здатності до генерування власних емоцій щодо розкриття емоційно-образного змісту творів. І, як наслідок, вони мають більше утруднень із емоційно-образним трактуванням символіки музичного тексту, який вони звикли сприймати формально.

Загальні кількісні результати констатувального етапу дослідження засвідчили перевагу стимульно-опосередкованого (достатнього) та дискретно-інертного (задовільного) рівнів розвиненості емоційного інтелекту в майбутніх учителів музичного мистецтва. Узагальнені результати діагностики представлено на рис 3.1. (с. 56). Докладно результати діагностики майбутніх учителів музичного мистецтва за кожним критерієм викладені у підрозділі 3.3. «Аналіз результатів експериментальної перевірки

методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки».

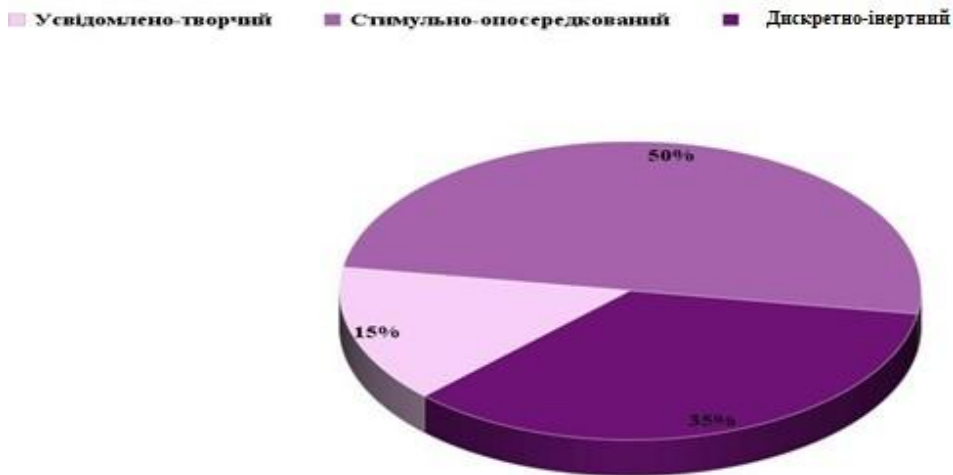


Рис. 3.1 Узагальнені результати діагностики розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

Таким чином, узагальнення даних, отриманих у процесі здійснення діагностичних процедур підтверджує те, що, не зважаючи на важливість емоційного інтелекту як інтегрального утворення, для успішної фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, система їхньої фахової підготовки потребує певної модифікації та поглиблення, спрямованого саме на розвиток у здобувачів досліджуваного феномену. Означене зумовлює доцільність упровадження авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процес фахової підготовки як продуктивної стратегії підвищення фахової ефективності.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Експериментальна перевірка методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалася в процесі

проведення формувального експерименту, який передбачав упровадження у фахову підготовку здобувачів комплексу інноваційних тренінгів і методів.

Концепція запропонованої експериментальної методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтувалася на основі теоретико-методологічних засад, викладених у попередніх розділах дослідження і була спрямована на реалізацію визначених:

- *наукових підходів* – синергетичного, холістичного, герменевтичного та імпліцитного;
- *принципів* – комплементарності навчання, художньої афіліації, концептуалізації емоційної інформації, художньої нелінійності;
- *педагогічних умов* – активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки; створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного поля художньої комунікації; впровадження тренінгів для викладачів і студентів як засобу оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту; використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів.

Метою запропонованої авторської методики визначено розвиток усіх структурних компонентів емоційного інтелекту, викладених у підрозділі 1.3.: *ціннісно-актуалізаційного, аперцепційно-емпатійного, концепційно-інтерпретаційного та комунікативно-регулятивного.*

Відповідно до мети було визначено **завдання** методики:

- ініціювати закріплення позитивної полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки;
- стимулювати здатність студентів до оптимізації емоційного поля художньо-педагогічної комунікації на основі створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища;
- надати студентам методичний інструментарій задля концептуалізації емоційної інформації;

- стимулювати розвиток здатності до конгруентної емоційної поведінки та регуляції емоційних станів через систему тренінгів і активізацію рефлексивної позиції студентів.

Мета та завдання експериментальної методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва реалізуються з урахуванням трьох етапів: *акумулювального, моделювального та проєктного*. Етапи авторської методики розглядаються як спланована стратегія, кожний елемент (крок) якої, за допомогою комплексу інноваційних та модифікованих методів забезпечує цілісну або диференційовану реалізацію визначених педагогічних умов, що в свою чергу націлено на вирішення вказаних вище завдань і, відповідно, на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Модель методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва представлена на стор. 159 (рис. 3.2).

Авторська методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва була імплементована у фахову підготовку здобувачів у формі міждисциплінарного елективного курсу (від англ. Elective – «вибраний», «факультативний» – курс, який інтегрує, доповнює та розширює межі фахових дисциплін, має варіативний зміст і практичне напруження).

Міждисциплінарний елективний курс має на меті інтеграцію, поглиблення та розширення змісту викладання дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті розвитку емоційного інтелекту. Міждисциплінарний елективний курс «Практикум з розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва» впроваджувався на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського у 2018-2019 навчальному році.

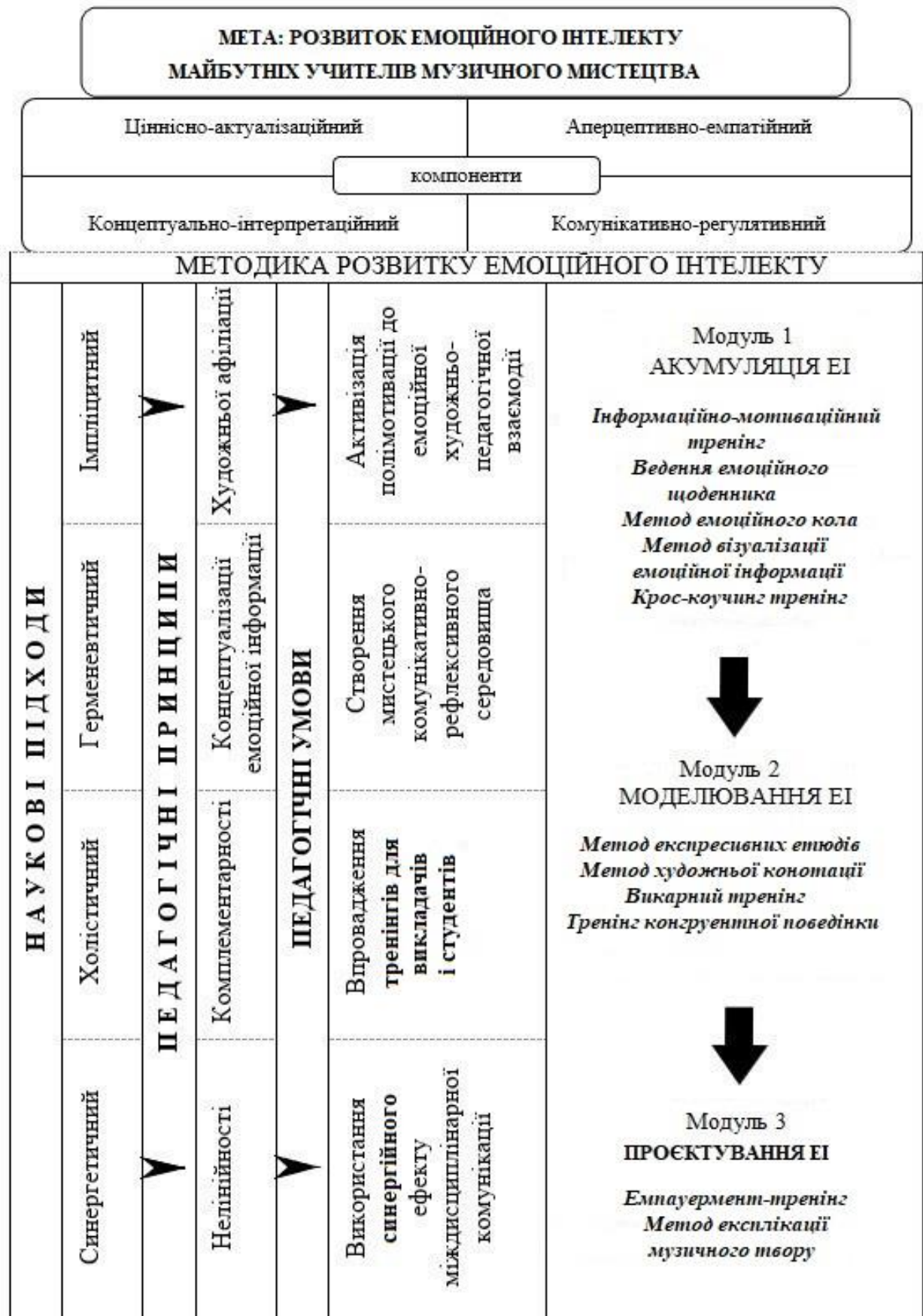


Рис. 3.2. Модель методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва

Для подальшого порівняння результатів констатувального та підтверджувального експериментів із учасників експерименту, здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем 3-4 років навчання за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) і 025 Музичне мистецтво було сформовано експериментальну групу у складі 40 учасників. З урахуванням певного обмеження контингенту здобувачів вищої освіти за названими спеціальностями, до складу контрольної групи було відібрано 40 учасників, які проходили діагностичний зріз у 2017-2018 навчальному році.

Міждисциплінарний елективний курс «Практикум з розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва» впроваджується з метою:

- рівнонаціленого розвитку всіх структурних компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва;
- апробації методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва і дослідження її ефективності для подальшого здійснення порівняльного аналізу результатів діагностики отриманих до початку формувального експерименту і наприкінці його проведення.

Міждисциплінарний курс включає в себе три модулі:

Модуль 1 – Акумуляція емоційного інтелекту,

Модуль 2 – Моделювання емоційного інтелекту,

Модуль 3 – Проєктування емоційного інтелекту.

Кожен модуль реалізує відповідний етап впровадження модифікованих та інноваційних експериментальних методів відповідно до етапів авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: акумулювального, моделювального та проєктного.

Структура міждисциплінарного елективного курсу «Практикум з розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва» представлена у Додатку Ж. Елективний курс включав як окремі тренінги, так і часткове залучення таких дисциплін фахової підготовки: «Світова художня культура», «Концертмейстерський клас», «Музично-інструментальна

підготовка», «Диригентсько-хорова підготовка», «Постановка голосу», «Історія зарубіжної музики», «Педагогічна практика», «Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями».

Розглянемо докладніше зміст і перебіг формувального експерименту.

Акумулявальний етап (від лат. *Accumulareo* – накопичувати) методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва передбачав накопичення базових знань як інформаційного ресурсу розвитку емоційного інтелекту та актуалізацію суб'єктно-ціннісного ставлення здобувачів до емоційної художньо-педагогічної взаємодії

Перший етап методики передбачав рішення таких завдань:

- активізація полімотивації здобувачів щодо розвитку емоційного інтелекту через усвідомлення його значущої в діяльності вчителів музичного мистецтва;
- формування в учасників експериментальної групи базових знань щодо життєвих і художніх емоцій, феномену емоційного інтелекту та його структурних компонентів, впливу емоційного інтелекту на професійну успішність і самореалізацію в контексті художньо-педагогічної взаємодії;
- організація «знайомства» учасників експерименту з власним емоційним досвідом через «залучення» до мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища;
- аналіз результатів самодіагностики розвиненості емоційного інтелекту, визначення власного індивідуального емоційного профілю через актуалізацію емоційно-рефлексивної позиції здобувачів;
- підготовка викладачів дисциплін, задіяних у формувальному експерименті до впровадження експериментальних методів у міждисциплінарному елективному курсі.

У якості першого методу акумулвального етапу визначено *Інформаційно-мотиваційний тренінг*. Тренінг у формі «інтенсиву-занурення» мав на меті: надання студентам необхідної довідкової та психолого-педагогічної інформації щодо емоційного інтелекту, актуалізацію

рефлексивної позиції здобувачів, стимулювання зацікавлення у збагаченні власного емоційного досвіду.

Протягом тренінга було задіяно техніку проблемної дискусії з метою залучення всіх учасників тренінгу до актуалізації в них власного емоційного досвіду. В процесі дискусії було актуалізовано такі проблемні питання: Чи можливо розвивати емоційний інтелект як будь-яке практико-орієнтоване вміння? Чи впливає культура та культурні традиції різних національностей на рівень розвиненості емоційного інтелекту? Як віртуальна комунікація обумовлює рівень розуміння емоцій іншого? Чи впливає емоційний інтелект на різні сфери життя людини і як? Чи важливо вміти ідентифікувати та вербалізувати власні емоції? Як пов'язані емоції людини з художніми емоціями?

Тренінг дозволив привернути увагу здобувачів до розуміння сутності та змісту емоційного інтелекту, особливо в контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, адже особливе значення протягом дискусії надавалося питанням, пов'язаним з мистецтвом. Дискусійну активність учасників у групі викликало питання про те, як впливає рівень розвиненості емоційного інтелекту на здатність особистості емоційно-розумово глибинно осягати твір мистецтва. У процесі дискусії було сформульовано тезу, що емоційний інтелект здатен не тільки подолати певний конфлікт між свідомістю автора твору мистецтва і свідомістю того, хто його сприймає, а й дозволяє «встановити» духовний контакт, художню взаємодію, надаючи останньому психологічну допомогу у розумінні сутності художньої енергії, яка передається слухачеві, виконавцю і яка закладена митцем у його художньому вислові-посланні. За допомогою саме емоційного інтелекту реципієнт отримує змогу зрозуміти мотивацію, логіку емоційної драматургії твору, найтонші почуття автора, опосередковано реалізовані у формі художніх емоцій.

Здобувачі звернули увагу на те, що не тільки розвиток емоційного інтелекту впливає на здатність сприймати, розуміти, інтерпретувати художні

емоції. Важливим аспектом було спільно учасниками визначено здатність мистецтва, зокрема музичного, впливати на розвиток емоційного інтелекту через моделювання емоційних станів, формування емоційного досвіду через емпатійне вживання в емоційну палітру, емоційну партитуру музичного твору.

З метою стимулювання емоційно-мотиваційної сфери учасників експериментальної групи протягом тренінгу демонструвалися яскраві приклади світового музичного мистецтва. Важливим завданням було створення відкритої емоційної атмосфери художньо-освітнього середовища на засадах принципу діалогічності. Демонстрація аудіо- та відеозаписів з подальшим колективним обговоренням емоційно-образного змісту музичного твору була покликана посилити емоційний вплив на здобувачів, активізувати їх зацікавленість емоційним аспектом художньо-педагогічної комунікації через власне емоційне самовираження. Предметом дискусії була обрана емоційна експресія, емоційна поведінка, адекватність прояву емоцій виконавців та конгруентність індивідуального сприймання них студентами. У процесі колективного активного сприймання студенти опановували досвідом «зчитування», ідентифікації та розуміння емоційних сигналів, реакцій згенерованих виконавцями в процесі інтерпретації однакового музичного матеріалу, що допомогло респондентам зрозуміти, що синергетичний ефект здійснює поєднання особистості творця з особистістю виконавця, що проявляється у створенні художнього творчого продукту – виконавської інтерпретації.

Одним із практичних вправ тренінгу, був *інтерпретаційно-емоційний аналіз*, присвячений одному твору музичного мистецтва у різних інтерпретаціях. Для виконання означеного завдання експериментальну групу було поділено на три підгрупи, кожній з яких було надано для прослуховування одну з трьох вокальних інтерпретацій романсу С. Рахманінова ор. 14, № 11 «Весняні води» (у виконанні С. Лемешева,

Ю. Гуляєва і Д. Хворостовського). Кожна група здобувачів мала проаналізувати за наданим планом з аргументацією відповідей:

- яке виконання для Вас було більш художньо переконливим – аргументуйте;
- які художні емоції знайшли більш переконливе втілення у виконанні музичного твору – аргументуйте;
- як за допомогою вокальної експресії був переданий зміст літературної основи музичного твору;
- як розвивається емоційна драматургія музичного твору;
- які емоції викликали у Вас представлені виконавці.

Після прослуховування й обговорення у підгрупах, всіх учасників тренінгу запросили обмінятися враженнями між групами. Цікавим виявилось те, що в одній групі студенти акцентували увагу на піднесено-драматичних почуттях – почуття «боротьби та прориву», в іншій – на ніжних почуттях, які метафорично порівнювали «з розквітаючими квітами», а учасники третьої підгрупи відмітили хвилювання, нестриманість і збудження, яке здалося їм не зовсім переконливим у контексті розуміння емоційного портрету композитора.

У результаті здійснення інтерпретаційно-емоційного аналізу учасники встановили: емоційні прояви у виконавських інтерпретаціях мають індивідуальний характер, індивідуально-виконавське трактування, навіть при наявності тотожних художніх емоцій; головним ідейним джерелом емоційного змісту музичного твору, емоційного забарвлення інтерпретації є особистість і творча воля композитора, та звукотворча воля й емоційний досвід виконавця; активне емоційно-розумове цілеспрямоване сприймання і осягнення музичного твору (апперцепція) збагачує емоційний досвід слухача, моделюючи яскраві емоційні переживання.

Зазначимо, що на початку тренінгу учасники експерименту поводитися дуже стримано, слухаючи викладача-організатора. Однак, надихаюча психологічно комфортна атмосфера щодо художньо-педагогічної взаємодії,

приклади видатних виконавців, безоцінне ставлення коучу до висловів і художніх коментарів здобувачів, фасилітація висловлення думок сприяли тому, що з часом усі учасники почали активно «вступати» у дискусію. Поєднання інформації про життєві та художні емоції з процесом художньої аперцепції зумовило посилення зв'язку і взаємовпливу емоційної і когнітивної сфер особистості.

На наступну сесію інформаційно-мотиваційного тренінгу (через тиждень) учасники формувального експерименту отримали самостійне завдання: *ведення емоційного щоденнику*, в якому вони мали описувати пережиті емоції, афекти. Метою ведення рефлексивного щоденнику було визначення кожним респондентом власного індивідуального емоційного профілю. Важливо було аналізувати, які емоції відчували учасники експерименту в процесі взаємодії з певним твором мистецтва. Протягом тижня здобувачі мали самостійно прослуховувати декілька музичних творів із запропонованого списку, різних за стилями, жанрами, з різним емоційно-чуттєвим наповненням. У формі вільного самопису учасники мали фіксувати власні почуття (їх інтенсивність, модальність), відрефлексувати їх як результат активного емоційно-усвідомленого сприймання музичного твору. Крім вільного відрефлексованого самоопису здобувачі мали відмічати свій емоційний стан за допомогою таблиці, яка відображує шкалу модальності і рівня емоції (Додаток 3 [282]). Виконання завдання мало на меті ідентифікацію власних емоцій, усвідомлене звернення до власного емоційного досвіду, відстеження домінантних емоцій, а також систематизацію учасником тезаурусу емоційних концептів.

За результатами обговорення означеного завдання встановлено, що вербалізація власних емоцій у процесі сприймання музичного твору викликає у здобувачів освіти певні труднощі, як-от: замість рефлексії власних почуттів та налаштування на емоційну енергію музичного твору, яка виникає при усвідомленому сприйманні його емоційно-образного змісту, майбутні фахівці, перш за все, намагалися проаналізувати використані автором

елементи музичної мови твору, визначити «що хотів сказати автор». Наприклад, прослуховуючи фортепіанний твір С. Рахманінова (Музичний момент e-moll, op. 16, № 4), одна з учасниць експериментальної групи записала: «У звучанні я знаходжу пристрась та бунтівний порив, образ тривоги змінюється розчаруванням та новою хвилею рішучого виклику долі». Цей приклад, як і більшість інших, свідчить про те, що свідомість учасника експерименту не була звернута «на себе», свої емоції, що було важливо у даному завданні, а концентрувалася на художньо-інтелектуальному аналізі змісту твору.

Разом з тим, обговорення результатів такої самостійної роботи в малих групах дозволило здобувачам звернути увагу на особистісні реакції, пов'язані із змістовним наповненням художніх емоцій музичного твору. Було встановлено, що відстежувати власні емоційні реакції доцільно починати з музичного твору, який є близьким кожному студенту, відповідно до його особистісних індивідуальних особливостей, його емоційного досвіду, типу його особистості та темпераменту для створення конгруентного мікроклімату, сприятливого для позитивного емоційного впливу.

Друге завдання в рамках інформаційно-мотиваційного тренінгу – *підготовка художньо-емоційної самопрезентації*, яка мала відобразити один з типових для кожного студента емоційних станів, найбільш характерний для його емоційного портрету. Мета художньо-емоційної самопрезентації – актуалізація, ідентифікація і усвідомлення учасниками експерименту власних емоцій в процесі осягнення емоційного змісту музичного твору.

Самопрезентація передбачала добір музичного твору у запису (або у власному виконанні), емоційно-образний зміст якого студент міг порівняти з власним емоційним станом, власним емоційним портретом.

Після осмислення та певного узагальнення у вербальній формі власного емоційного портрету на основі рефлексивного самоаналізу (у таких формулюваннях: «той, хто схильний до меланхолійних роздумів»; «завжди виборюю свою думку, маю перемагати» та ін.) важливо було проаналізувати,

якою саме музично-символьною мовою можуть бути реалізовані означені характеристики особистості, які засоби музичної виразності можуть передати конкретний характер або почуття особистості. Така форма роботи спрямована на розуміння закономірностей репрезентації емоційної інформації через мову музичного мистецтва. Здобувачі мали підготувати короткі презентації («Емоційні автопортрети») і виступити з ними перед іншими. Означені самопрезентації демонструвались і обговорювались в рамках методу «Емоційного кола» – по групах з 8 учасників.

Метод «Емоційного кола» мав на меті розвиток здатності здобувачів виявляти кореляцію між емоційним станом, почуттям, афектом та музичною інтонацією, «барвами» музичної тканини. Метод сприяв вербалізації та розвитку здатності обґрунтовувати судження щодо власних емоційних паттернів, емоційно-чуттєвого тезаурусу, визначенню тезаурусу емоційних концептів для подальшого його розширення.

Обов'язковою умовою групової роботи за методом «Емоційного кола» було впровадження принципу художньої афіліації. Такий принцип передбачав комфортне, відкрите, безоцінне спілкування учасників з метою актуалізації емоцій, їхньої вербалізації, прийняття власних емоцій та емоцій інших. Завданням методу було направлення уваги на спостереження (розуміння повідомлення кожного учасника без оцінювання у контексті вірно/невірно), відчуття (відстеження того, як відчуває себе той, хто демонструє самопрезентацію), емпатію (співпереживання, проникнення у емоційне коло автора самопрезентації, спроба прийняти й відчути його емоційне повідомлення) та підтримку (сприяння самовизначенню автора самопрезентації, прояв довіри і позитивного сприйняття продемонстрованої самопрезентації).

Одним з показових прикладів у рамках методу емоційного кола була самопрезентація учасниці, яка обрала для власної характеристики Прелюдію Ф. Шопена e-moll, op. 28, № 4. Вибір студентка пов'язала з певними проявами депресивного стану і негативними емоційними переживаннями.

Розповівши про емоційне навантаження музичного твору (з використанням таких емоційних характеристик, як «трагічний», «безвихідний», «розчарований») учасниця експериментальної групи виконала музичний твір. Обговорення художніх емоцій та проведення паралелей з власним емоційним станом виступило в якості каталізатора посилення її емоційного стану. У процесі виконання вона пережила сильні почуття, однак здатність реалізувати їх через виконання музичного твору спричинило ефект, який у певній мірі можна порівнювати з катарсисом. Студенти-слухачі відмітили, що після виконання музичного твору емоційний стан здобувачки покращився. Підтримка з боку інших учасників дала змогу зафіксувати позитивні емоційні зміни, що може свідчити про наявність позитивного психотерапевтичного ефекту, який виник у результаті об'єктивації особистісних емоцій у форму художніх та позитивного закріплення у процесі афіліаційного спілкування.

Результатом упровадження методу емоційного кола було підвищення комунікативної відкритості майбутніх фахівців, набуття досвіду ідентифікації музичних інтонацій як носія художніх емоцій та ототожнення їх із власним емоційним станом, знаходження позамузичних асоціативних зв'язків, метафор у аналізі емоційних концептів кожного учасника експерименту, оптимізація емоційної взаємодії з іншими, збагачення емоційно-когнітивного досвіду художнього спілкування з твором мистецтва, актуалізація мотивації до емоційної художньо-педагогічної комунікації.

Після набуття досвіду художньої комунікації за методом емоційного кола, здобувачі отримали рекомендації щодо проведення такої форми взаємодії в умовах педагогічної практики з учнівським колективом. У таких умовах майбутні фахівці вже виступали в ролі організаторів позитивного емоційного кола і отримали корисний досвід направлення емоцій інших учасників художньо-педагогічної взаємодії до художньої реалізації.

На акумулювальному етапі було також використано метод *візуалізації емоційної інформації*. Даний метод впроваджувався в рамках групового

заняття з дисципліни «Світова художня культура». Він був організований за допомогою технології *колажування*. Колаж є одним з продуктивних форм творчо-розвивальної діяльності, основа якого – розвиток креативності та асоціативного мислення, а основним критерієм – узгодженість форми і змісту із власним суб'єктивним баченням. Візуалізація музичного твору (або його фрагменту) як носія певної художньої емоції розуміється як створення і представлення означеного художнього образу або художньої емоції у наочній формі, що покращує її усвідомлення та вербалізацію. Колажі, виконані з фрагментів творів живопису, фото-мистецтва. Мета даного методу – опанування здатності ідентифікувати, «декодувати» художні емоції, проводити паралелі між інтонаційною природою музичної мови та візуальною метафорічно-символьною мовою зображальних видів мистецтва.

Виконання колажів, як форми індивідуальної творчої роботи, передбачало пролонгований характер. Тобто, протягом заняття з дисципліни «Світова художня культура», на основі отриманого художнього матеріалу, здобувачі мали розробити концепцію власного колажу, обговорити основні ідеї, зміст, асоціації, що виникли, власне бачення матеріалу. Подальша робота з виконання колажів здійснювалась респондентами самостійно. Процес створення колажу як художнього твору, також мав на меті, спрямування на самоактуалізацію, творчу самореалізацію майбутніх фахівців, що передбачало відсутність регламентації та директивності щодо виконання завдання.

Метод візуалізації емоційної інформації реалізовувався також і у процесі роботи в команді за допомогою вправи *ідентифікації емоцій* у рамках дисципліни «Історія зарубіжної музики». Робота здійснювалась по групах у формі вікторини. Технічне забезпечення передбачало наявність музичних фрагментів у аудіо-/відео запису, представлених викладачем, наявність карток із короткими поетичними цитатами та набір метафоричних асоціативних карт «Портрети» (база узагальнених типових художніх зображень). Протягом звучання твору здобувачам слід було добрати цитати і

портрети до музичного фрагменту й аргументувати свій вибір. Означена технологія була впроваджена з метою розвитку в учасників експерименту здатності до розпізнавання життєвих та художніх емоцій, виявлення паралелей між різними художньо-виразними засобами репрезентації емоцій однієї модальності, здатності до розпізнавання й усвідомлення емоційних концептів, об'єктивованих у мову різних видів мистецтва.

Особливого значення набув проведений на першому етапі *Крос-коучинг тренінг*. Означений тренінг має на меті оптимізацію процесу розвитку емоційного інтелекту студентів через консультування викладачів фахових дисциплін, задіяних в організації формувальних процедур. «Крос-коучинг тренінг» використовувався як засіб інформаційної та практичної підготовки викладачів до розвитку емоційного інтелекту здобувачів. Така підготовка передбачає оснащення викладачів необхідною практико-орієнтованою інформацією, надання їм методичного інструментарію для ефективної роботи з учасниками експерименту, залучення викладачів до колективних ігрових та навчально-фахових технологій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

За допомогою «Крос-коучинг тренінгу» викладачі мали усвідомити рівень власного педагогічного впливу на студента як безпосередньо, обговорюючи з ним певні аспекти прояву емоційного інтелекту, так і опосередковано, через художньо-педагогічну комунікацію. Протягом тренінгу було впроваджено вправи на розвиток емпатії, актуалізацію особистісного емоційного досвіду, концептуалізацію емоцій, ідентифікацію власних емоцій та почуттів, а також емоцій та почуттів інших. Виявилось, що значна частина викладачів більш ефективно розпізнає, ідентифікує та аналізує емоційно-образні паттерни, закодовані в музичній інтонації, ніж життєві емоції, які переважають у соціальній взаємодії. У процесі крос-коучинг тренінгу значна увага також приділялася формам афіліаційного, емпатійного спілкування, діагностиці емоційного стану студента, здатності викладачів до її адекватної регуляції, усвідомленої психо-емоційної

саморегуляції. Проте, якщо зі здобувачами більш активно проводилася робота у контексті занурення у світ художніх емоцій на прикладах творів мистецтва, з викладачами більш дієвим виявилось впровадження психологічних методів розвитку емоційного інтелекту, таких як «Практика уважності» (за Е. Лангером), метою якої є підвищення емоційної свідомості особистості.

Зазначимо, що методи першого етапу формувального експерименту, впроваджені у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалися паралельно з Крос-коучинг тренінгом, що дозволило підготувати викладачів до фасилітативних дій щодо процесу розвитку емоційного інтелекту студентів на подальших (моделювальному та проєктному) етапах.

Моделювальний етап експериментальної методики — мав на меті вироблення варіантів індивідуальних моделей розвитку емоційного інтелекту студентів через актуалізацію їхніх умінь та якостей, відповідних визначеним структурним компонентам. Це найбільш тривалий етап, який на основі вже започаткованого занурення у світ художніх емоцій передбачав вирішення таких завдань:

- 1) вивчення емоційних проявів, реакцій інших, «зчитування» емоційної інформації через «непрямі» сигнали, розрізнення емоційного підтексту, розуміння та приймання емоцій інших, «вибудова» художньої комунікації з урахуванням емпатійного ставлення до будь-яких емоційних проявів іншого;

- 2) систематизація та розширення тезаурусу емоційних концептів з метою будування алгоритму «зчитування», ідентифікації та розуміння художніх емоцій;

- 3) опанування умінь керування емоційним полем, оптимізації емоційного педагогічного впливу, регуляції емоційного стану в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Для вирішення означених завдань було запропоновано ряд практико-орієнтованих методів. *Метод експресивних етюдів* має на меті підвищення здатності до експресивної емоційної виразності майбутніх фахівців (у вербальному, невербальному та музично-виконавському контексті) з метою створення ефективного емоційного поля в процесі художньо-педагогічної взаємодії; підготовки здобувачів до нерегламентованості художньо-педагогічних комунікаційних ситуацій, що потребує формування навичок педагогічної імпровізації у поєднанні з емоційною саморегуляцією.

Означений метод був задіяний у межах практикуму з дисципліни «Концертмейстерський клас» за допомогою *ігрової вправи «Кавер-версія»*. (від англ *Cover* – покривати; кавер-версія – є нове виконання відомого музичного твору). Відповідно до умов виконання вправи, здобувачам заздалегідь надавалися музичні твори (непрограмні інструментальні), відповідні до їхнього рівня музично-інструментальної підготовки. Нотний текст був «коректований» викладачем, згідно принципу «quasi Urtext», у якому були відсутні авторські ремарки щодо характеру, темпу, динаміки, агогіки тощо; фрагменти нот були також видалені. Здобувачі мали самостійно «створити» емоційно-образний зміст даного твору, позначити всі відсутні засоби музичної виразності, відповідно до власного бачення, виконати його, обґрунтувати емоційно-образну концепцію твору, а також висказати судження, оцінки щодо подібної творчої праці інших. Значна увага приділялася музичним інтонаціям, їх художньої виразності, семантичної наповненості. Учасники експерименту керувалися постулатом: одна й та ж музична фраза, виконана з різними «барвами» (з різною артикуляцією, динамікою, темпом, тембром, туше тощо) має різне емоційне навантаження.

Означена теза спершу мала дискусійний характер, адже мелодія (яка в нотному тексті лишалася незмінною – інваріантом) має лінійну природу та сприймається як носій музичного образу, музичної думки, художньої емоції через індивідуально-неповторне цілісне динамічне поєднання звуків різної висоти, тривалості та «тяжіння». Однак, завдання, що здобувачі виконували в

межах вправи «Кавер-версія», дозволило їм відчутти який вплив на мелодію, як завершений концепт, має вертикаль музичної тканини, вся музична фактура у поєднання із музично-виразними засобами. Така форма роботи дала змогу студентам відчутти себе «співавторами» музичного твору, поглиблюючи їхнє розуміння про закономірності взаємодії різних елементів музичної мови, гармонічного поєднання всієї палітри засобів виразності музичного мистецтва у процесі реалізації певної художньої ідеї.

У результаті проведення означеної форми роботи здобувачі демонстрували у групах (відповідно до свого рівня підготовки) достатньо художньо переконливо виконані музичні фрагменти, у яких обрані фактура, темп, динаміка, тембр, регістр, та інші засоби виразності (здебільшого у достатньо спрощеній формі) відповідали задекларованому емоційно-образному навантаженню.

У рамках методу експресивних етюдів студенти також мали підготувати (за короткий обмежений час) *емоційно-образну рецензію* на музичний твір і презентувати її, використовуючи засоби художньо-образного мовлення і засоби невербальної експресії, доцільні у контексті створення необхідного для обраного твору емоційного фону. Така форма роботи реалізовувалась в рамках дисципліни «Практикум роботи з вокально-хоровим ансамблем». На перших спробах здобувачі мали можливість користуватися мережею Інтернет, знаходити авторські рецензії та запозичувати з них деякі фрагменти, адже рівень сформованості тезаурусу емоційних концептів більш ніж у 85% студентів був лише на задовільному рівні та вимагав активного розширення.

Певні утруднення викликала вимога щодо прояву невербальної експресії. Здобувачам було достатньо складно досягти емоційного балансу. Ряд учасників експерименту (більше 60 %) відчували психологічний бар'єр, який заважав їм емоційно «розкритися», вести себе розкуто, відверто. У процесі групового інтерв'ю, учасники визнали, що відчують себе некомфортно, проявляючи перед аудиторією емоції, які не «прописані» і не

регламентовані музичним текстом. Для подолання таких труднощів визначено за необхідне спільно розробляти із студентами завчасно емоційну драматургію, емоційну партитуру власного виступу, регулювати здійснення свідомого добору характерних для кожного засобів емоційної експресії, а також проводити репетицію органічності емоційно-інтелектуального наповнення виступу студента у запису на камеру.

З початком вирішення проблеми розширення тезаурусу емоційних концептів студентів учасникам формувального експерименту було запропоновано ще одну вправу у контексті даного методу: створення емоційного «Я-повідомлення» – «Аватар» за допомогою невербальних сигналів, пластики та використання фрагментів музичних творів. Елементи компілювалися у символіко-метафоричну форму так, щоб інші учасники могли визначити емоційну окраску запланованого емоційно-образного повідомлення виступаючого. Означена творча вправа реалізовувалася за допомогою залучення викладача з дисципліни «Основи акторської майстерності», який допомагав здобувачам розкрити власні емоції через невербальні сигнали, пластику, певні рухи і пози.

Наступний метод другого етапу експериментальної методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва – *метод художньої конотації* – був покликаний активізувати підвищити рівень художньо-інтерпретаційної діяльності студентів, «підсилити», «забарвити» інтелектуальний аналіз елементів музичної мови суб'єктивно-емоційними оцінками та, навпаки, підкріпити афективне сприймання музичної мови культурним, історичним, мистецькознавчим базисом. Означений метод впроваджувався в процес індивідуальних занять з дисциплін «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу» та «Диригентсько-хорова підготовка». Для розуміння здобувачами змісту методу, в якості прикладу їм було продемонстровано перебіг експерименту В. Ражнікова, у якому була складена ціла «емоційна партитура» образно-емоційних характеристик з боку учасників експерименту (23 визначення респондентів) тільки до першої

фрази Прелюдії c-moll Ф. Шопена: драматично, урочисто, велично, пишно, грандіозно, значно, церемонно, мужньо, рішуче, з гідністю, маршеподібно, суворо, твердо, з тиском, стримано, масштабно, переконливо, космічно, важко, натхненно тощо.

Метод художньої конотації мав на меті поглиблення зв'язків між сприйняттям і розумінням життєвих та художніх емоцій щодо їхнього взаємопроникнення, яке спрямовується на подолання певної «відірваності» розуміння емоційно-образного наповнення художніх інтонацій та прояву модальностей життєвих емоцій, що обумовлено особистісним емоційним і життєвим досвідом. Означений метод покликаний досягати адекватної експресивності особистісних реакцій здобувачів на художні емоції, що сприймаються, ініціювати утворення нових емоційних концептів і підкріплення їхнього адекватного використання в процесі створення художньо-виконавської концепції твору. Як вказує Р. Барт [18], конотація здатна «відсилати» особистість до найрізноманітніших контекстів, що «провокує» виникнення додаткових смислів, які роблять художній текст багатограним та об'ємним. Конотація, зазначає Л. Бойко, відображує асоціативно-образні уявлення, які виникають у процесі художньої взаємодії з твором і віддзеркалює культурно обґрунтовану інформацію про реалії дійсності, проявлені в об'єктивованій формі у художньому тексті [26].

Протягом пропедевтичної бесіди було акцентовано увагу на тому, що музична мова відрізняється від інших багатоваріантністю та неоднозначністю тлумачення, в результаті чого конотативні визначення, засновані на суб'єктивному, індивідуальному прочитанні музичної інтонації, будуть переважати у порівнянні з однозначним, прямим денотатом (позначенням). Здобувачі отримали пояснення щодо сутності феномену конотації, які, крім іншого, спиралися на визначення Д. Шмельова: «емоційні нашарування», «експресивне забарвлення» тощо [247, С 254-255]. Для більш глибокого емоційного розуміння студентам було продемонстровано фрагменти відеозаписів музично-просвітницьких бесід відомого лектора-музикознавця

М. Казініка, лекції якого характеризуються високим рівнем емоційної експресії. Для допомоги у роботі учасникам експерименту було надано словник художньо-емоційних характеристик за Г. Ражніковим (словник представлений у додатку К). Після ознайомлення із словником студентам було запропоновано виконання творчих завдань трьох видів щодо здійснення конотації музичних фрагментів:

- 1) добір асоціативно-емоційних конотацій до музичного фрагменту із запропонованих;
- 2) надання музичному фрагменту власних конотативних значень;
- 3) створення на основі обраних конотацій короткого літературного тексту, який пов'язаний емоційно-образно з музичним фрагментом.

Цікавим моментом впровадження даного методу стало завдання проілюструвати схематично (у малюнку) музичний фрагмент. Більшість студентів визнали, що не мають навичок і здібностей до малювання. Але важливим у виконанні означеного завдання було налаштування студентів на розуміння домінанти виконання завдання, а саме: за допомогою кольорових олівців інтуїтивно і вільно передати на папері абстрактно-експресивний образ, що «з'явився» у їхній підсвідомості.

Перед початком виконання даного завдання учасникам експерименту було запропоновано Етюд «Слухаємо тишу» з метою встановлення контакту з власним внутрішнім світом. Студенти мали посидіти хвилину в тиші, зосередившись на власному диханні, на відчутті внутрішнього спокою тощо. Після емоційного «переживання тиші», у разі виникнення відчуття готовності, здобувач мав переходити до прослуховування музичного фрагменту, обраного на початку використання означеного методу навчання, одночасно обираючи інтуїтивно, не замислюючись, колір та форми зображальної експресії індивідуального «бачення» музичного образу. Така форма творчої роботи допомогла респондентам актуалізувати глибинні відчуття, образи, та «вивести» їх у поле усвідомленого за допомогою впливу емоційного поля, а також знайти особистісно значущі контексти, які

доповнилися та стали більш рельєфними і осмисленими завдяки інтуїтивному малюванню.

Як засвідчує практика, у процесі використання означеного методу у взаємодію «вступає» цілісне емоційне враження від музичного твору та осмислення його сприйняття, пов'язане з інтелектуалізацією емоційного змісту, аналізом засобів музичної виразності, авторського контексту і трансформацією набутої інформації крізь призму власного сприйняття, індивідуальної інтерпретації. Таким чином відбувається «переломлення» емоційно-образної змістовності музичної мови крізь призму власного емоційно-когнітивного досвіду. Це створює особливу і дуже цінну можливість творчого, глибокого, особистісно забарвленого, емпатійно-інтелектуального сприймання та інтерпретації музичного твору.

«Тренінг конгруентної поведінки» проводився у формі окремого розвивального заходу і був спрямований на розвиток умінь усвідомленої психо-емоційної саморегуляції у процесі художньо-педагогічної комунікації, з метою своєчасного подолання стресу і генерування відповідного ситуації емоційного стану.

На першому етапі тренінгу з експериментальною групою здобувачів було проведено бесіду за темою «Негативні емоції». Обговорювалися негативні емоції, які виникають у майбутніх фахівців під час будь-яких видів художньо-педагогічної комунікації: страх, тривожність, розчарування (у разі недосягнення запланованого), дратівливість. Такі емоції є стрес-факторами, які значним чином знижують особистісно-фахову ефективність, задоволення від процесу художньо-педагогічної комунікації. Зазначено, що кожен майбутній фахівець має розпізнавати, передбачувати і коригувати власні негативні емоційні реакції. І, що найважливіше, здобувач має володіти простими й ефективними техніками їх нейтралізації.

Здобувачам було запропоновано дихальні вправи, які є популярними у психотерапевтичній роботі, у тому числі спрямованої на розвиток емоційного інтелекту особистості.

Вправа 1. *Релаксаційне дихання*. Технологія передбачає такі дії: сісти або стояти рівно із закритими очима; розслабити руки, шию, м'язи лица; почати дихати повільно, рівно і глибоко, відчуваючи діафрагму; заспокоїти думки та сконцентруватися на процесі дихання (відчуті кожний вдих та видих); подовжувати видих на дві секунди більше, ніж вдих. Продовжувати 3 хвилини.

Вправа 2. *Саморегуляційне дихання*. Технологія передбачає такі дії: сісти або стояти рівно із закритими очима; розслабити руки, шию, м'язи лица; зосередитися на тій негативній емоції, яку необхідно нейтралізувати; зосередити внутрішню увагу на тій частині тіла, де відчувається напруга, пов'язана з негативною емоцією (частіше за все в районі грудної клітини, плечового поясу, однак це може бути й індивідуально); вдихати повітря повільно, відчуваючи його прохолоду; в процесі видиху подумки направляти видих в зону м'язової напруги, пов'язаної зі стресом; уявляти як через дихання відбувається очищення та оздоровлення відповідної зони. Продовжувати 3-5 хвилин.

Вправа 3. *Мобілізаційне дихання*. Технологія використовується у разі відчуття слабкості через страх, тривожність, емоційну невідповідність до дій. Вона передбачає такі дії: стояти рівно із закритими очима; починаючи з ніг і поступово піднімаючись догори, наповнювати теплом і силою кожен м'яз через глибоке і повільне дихання; відчути силу у хребті, внутрішній стрижень, який підтримує все тіло; уявляти як зростає енергія і сила організму, мобілізуються внутрішні ресурси та енергія; внутрішнім поглядом побачити як ситуація, яка викликає тривогу, трансформується найкращим чином.

Ще одна вправа «*Сила голосу*» була спрямована на трансформацію звичних негативних емоційних паттернів. Учасники експерименту мали уявити негативну емоцію, яку вони відчувають найчастіше, уявити ситуацію, яка викликає дану емоцію та відчути її в тілі у якості фізичної структури. Усвідомивши емоційний концепт, учасники мали очати співати у

комфортному для себе діапазоні довгий звук із закритим ротом, а також на «і», «и», «о», «а», «у», за допомогою внутрішньої уваги направляючи цей звук на структуру негативної емоції через спів у комфортному для себе діапазоні.

Для розвитку здатності до генерування в себе емоційних станів було використано вправи: *«Візуалізація почуття»* та *«Інтуїтивний танець»*.

Вправа *«Візуалізація почуття»* була покликана використовувати механізми уяви для досягнення саморегуляційного ефекту. Візуалізація передбачає творення емоційного стану через генерування уявних образів у свідомості (абстрактних, просторових, сюжетних). Візуалізація почуття допомагала майбутнім фахівцям актуалізувати резерви емоційної пам'яті, викликаючи в собі відчуття та емоції, які були відчуті раніше у реальному житті, трансформувати їх з метою занурення у конгруентний для художньо-комунікативної ситуації емоційний стан.

Вправа *«Інтуїтивний танець»* була покликана допомогти студентам знайти у власному тілі резерви емоційного досвіду, вивільнити почуття, позбавитися від психо-емоційних блоків, краще зрозуміти себе і виразити. Для проведення даного етапу тренінгу конгруентної поведінки було залучено викладача з дисципліни *«Теорія і методика викладання сучасного танцю»* (зі спеціальності *«Хореографія»*). Важливою умовою використання означеної вправи було створення комфортного безоцінювального середовища та використання емоційно насиченої інструментальної непрограмованої музики, яка залишає місце для уяви. Інтуїтивний танець не передбачає шаблонів, рамок, «естетично вірних» рішень. Обговорення вправи після її використання показало, що деякі художні емоції, які були ідентифіковані здобувачем у музичному творі (індивідуально) викликають більший рівень соматичної скутості, а інші – виражаються достатньо легко; вираз емоцій через рух приносить задоволення від творчості та «проживання» цієї емоції; навички спонтанного виразу емоцій згодом дають змогу більш органічно відчувати себе в стресових ситуаціях сценічного виступу або художньо-педагогічної

взаємодії. Тренінг конгруентної поведінки проводився протягом чотирьох сесій, що надавало змогу поступово посилювати позитивний ефект від нього.

Останній метод, який було впроваджено на моделювальному етапі методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва – *«Вікарний тренінг»*. Такий вид тренінгу передбачає розвиток здібностей емоційного інтелекту не через практичні вправи, а через аналіз емоційної поведінки інших. Метою і завданнями тренінгу визначено: розвиток навичок концептуалізації емоційної інформації здобувачів; розширення тезаурусу емоційних концептів майбутніх учителів музичного мистецтва; розвиток адекватності та обґрунтованості суджень щодо усвідомлення й оцінки емоційної інформації. Означений тренінг передбачав дві форми роботи: *аналітичне спостереження і емоційна фасилітація* (протягом звітування за модулем «Художньо-педагогічна презентація музичних творів» з дисципліни «Основний музичний інструмент», на спеціально організованому виконавсько-педагогічному семінарі та в рамках педагогічної практики)

У рамках аналітичного спостереження для студентів було підготовлено ряд відеозаписів кейсів проблемних ситуацій художньо-педагогічної комунікації в контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, артиста, хормейстера, лектора тощо, які містили прояви позитивної та негативної емоційної експресії. Завданням учасників експерименту було проаналізувати представлений відеоматеріал і визначити адекватну стратегію емоційної експресії в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Емоційна фасилітація передбачала взаємодію здобувачів у парах, або з учнями. У рамках означеної форми роботи учасники експерименту вели афіліаційну бесіду. Важливо було обговорювати такі питання як: негативні емоції та їх причини; як суб'єкт розуміє відчуття гармонії, щастя, захоплення та інші емоційні стани; які емоції проявляти важко і чому, та інше. Після цього здобувачі мали проаналізувати отриману інформацію і підібрати для співрозмовників або учнів фрагменти музичних творів, поетичні уривки,

предмети живопису, метафоричні зображення або інші художні засоби емоційного впливу, для того, щоб сформувавши у нього такий емоційний стан, який гармонізує його, викликає позитивну емпатійну реакцію, відчуття натхнення. Здобувачі мали використовувати не директивні, а фасилітативні або імпліцитні форми впливу на іншого, спираючись на його відчуття, зворотний зв'язок та принципи створення емоційно комфортної атмосфери комунікації.

Проектний етап – є завершальним етапом експериментальної методики розвитку емоційного інтелекту. Мета і завдання проектного етапу: позитивне закріплення результатів упровадження методики, вдосконалення існуючого рівня емоційного інтелекту здобувачів і проектування індивідуальних стратегій подальшої розвитку емоційного інтелекту кожного із учасників.

Перший метод проектного етапу – *Метод експлікації музичного твору*. Це метод герменевтично-рефлексивного аналізу, який дозволяє схематично визначати художні образи, інтонації, емоції, які формують емоційний «портрет» музичного твору або його фрагменту, виокремлюючи, інтерпретуючи та «проживаючи» кожен емоцію окремо.

Завданнями методу експлікації музичного твору визначено:

- опанування учасниками експериментальної групи умінь об'єктивного когнітивного аналізу емоційної інформації у процесі досягнення музичного твору;
- розширення тезаурусу емоційних концептів майбутніх учителів музичного мистецтва;
- формування здатності швидко й адекватно зчитувати та інтерпретувати художні емоції, семантичні сигнали музичної тканини, ідентифікувати й усвідомлювати сюжетно-драматургічні та експресивно-чуттєві зміни, закладені автором, схематично відтворювати усвідомлене у візуалізованій формі:

- ініціацію здобувачів щодо розуміння закономірностей репрезентації емоційної інформації через семантику музичної інтонації та аналітичне обґрунтування слухових уявлень.

Означений метод емоційно-аналітичної роботи реалізовувався в рамках дисципліни «Історія зарубіжної музики», а також на практичних (індивідуальних) заняттях з дисциплін «Основний музичний інструмент» та «Постановка голосу». Він полягав у створенні схематичних емоційно-драматургічних карт музичного твору або його фрагменту, для чого здобувачам було запропоновано дві технології: «Скрайбінг» та «МАК» (метафоричні асоціативні карти). Обидві технології були об'єднані загальною темою «Шлях героя».

Технологія «Скрайбінг» покликана у простих наочних формах передавати складну інформацію. Вибір скрайбінгу у якості доцільної технології обумовлюється тим, що з перших років життя людини найбільш доступною формою творчості є малювання і графічні зображення. Схематичне або скетчингове (техніка швидкого малюнка) зображення асоціацій, образів, концепцій, яке здійснюється в процесі осягнення музичного твору задіє одночасно процеси правої та лівої півкулі мозку – логіку, аналітику, уяву, фантазію, абстрагування. Занурення у образний зміст музичного твору, якщо воно супроводжується процесом візуалізації, «підключає» візуальний аспект розуміння, що дає змогу збудувати цільну уявну картину музичного фрагменту, і, крім того, надає задоволення від синергії творчих енергій. Вираз складних ідей і важливої інформації відбувається значно легше не через вербалізацію (яка, як показала практика, накладає значні вимоги щодо логіки, лексики, «правильності» виразу, що може «стримувати», «гальмувати» суб'єкта), а саме через схематичні графічні малюнки, які не оцінюються з художньої точки зору, і є суб'єктивними та індивідуальними.

Ефективність скрайбінгу обумовлюється тим, що мислення, переважно, «віддзеркалюється» візуальними образами, що робить скрайбінг

універсальною мовою. Дана технологія є особливо доцільною у роботі зі здобувачами вищої освіти – іноземцями, для яких створення вищеописаних схематичних емоційно-драматургічних карт спільно з викладачем підвищує рівень розуміння художнього змісту музичного твору, компенсуючи певні труднощі перекладу емоційної інформації. Такі карти можуть включати визначення художньо-динамічного плану, драматургічної будови твору, зображення різних інтерпретаційних рішень тощо. Важливою є підготовка здобувачів також до використання означеної технології. У групі було продемонстровано всі можливі види візуалізації, які використовуються у скрайбінгу: малюнки, символи, короткі зазначення, графіки, матриці, структури, діаграми, умовні позначення та емотікони (знайомі для усіх здобувачів і традиційні для SMS-повідомлень у мережі Інтернет піктограми, які зображують емоцію).

Друга технологія, задіяна в рамках методу експлікації музичного твору – *технологія МАК*. Метафоричні асоціативні карти – це ефективна технологія, яка дозволяє людині звертатися до власного внутрішнього світу, підсвідомості, почуттів, емоційного досвіду. МАК дозволяє візуалізувати, усвідомити та екологічно прожити найтонші або приховані від розумової обробки емоційні враження. Метафоричні асоціативні карти – це невеличкі (у формі листівки) зображення, які можуть бути будь-якого змісту: абстрактні та конкретні, реалістичні або фантазійні, пейзажні або портретні, можуть мати певну назву або вербальний супровід. Працюючи з метафоричними асоціативними картами в процесі осягнення музичного твору, перш за все, учасники експерименту зверталися до власного емоційного досвіду, спогадів, підсвідомих емоційних програм, через призму яких відбувається взаємодія індивіда з художньо-образною інформацією музичного твору.

Перші спроби роботи з МАК у рамках методу експлікації музичного твору відбувалися у групі. На кожному столі були викладені набори метафоричних карт. У процесі звучання музичного твору учасники експерименту добирали по декілька карт, які, на їхню думку, дозволяли

відтворити певний «емоційний портрет» прослуханого музичного фрагменту. Після цього у малих групах (по 3-4 учасника) студенти обговорювали власні враження та пояснювали вибір метафоричних зображень. На брифінгу, який відбувався після першої групової роботи у команді, було визначено переваги роботи з МАК: означена технологія дає змогу налаштуватися на емоційно-образне сприймання твору через звернення до власних внутрішніх емоційних ресурсів; вербалізація образного змісту музичного твору полегшується за допомогою обраних зображень; використання МАК дозволяє відчутти та вербалізувати ті емоції, які є «проблемними» для особистості.

Результатом використання методу експлікації музичного твору було виконання та коротка презентація емоційно-драматургічної карти музичного твору за умовною темою «Шлях героя». Для такого виду роботи студентам було запропоновано обрати за власним бажанням музичний твір, який студент опрацював у рамках дисциплін «Основний музичний інструмент» або «Постановка голосу». Технологічне забезпечення роботи передбачало: широкий аркуш білого паперу, маркери, метафоричні асоціативні зображення, шаблони для емотіконів. Здобувачі мали створити портрет і зобразити метафоричний «шлях» героя музичного твору, показати його емоційну експозицію, розвиток, кульмінацію та розв'язку, асоціативно визначити основні художні емоції, власні враження, відповідні виконавські ремарки тощо. Така форма аналізу та інтерпретації музичного твору є продуктивною тому, що дозволяє глибоко проникнути в емоційно-образний зміст, побудувати інтерпретаційну карту, яка буде корисна у процесі подальшої роботи над твором, та у випадку його художньої презентації, узагальнити, візуалізувати та проаналізувати емоційно-образну інформацію, що збагачує і поглиблює власний емоційно-когнітивний досвід, поширює тезаурус фахових емоційних концептів.

Другий метод завершального етапу методики – «*Empowerment-тренинг*», (від англ. *Empowerment* – розширення можливостей) передбачає активізацію в учасників внутрішніх ресурсів щодо розвитку емоційного

інтелекту. Мета і завдання «Емпауермент-тренінгу»: закріплення набутих здобувачами успішних емоційно-мотиваційних стратегій емоційної поведінки, закріплення й покращення досягнутих результатів щодо глибини емпатійного сприймання художніх емоцій, здатності до когнітивного аналізу емоційно-семантичного наповнення творів музичного мистецтва, конгруентної емоційної експресії як засобу емоційної регуляції та оптимізації емоційних впливів. Тренінг проводився поза межами дисциплін фахової підготовки, однак учасники експерименту могли консультуватися з викладачами з будь-яких питань щодо підготовки авторських художніх проєктів.

Емпауермент-тренінг спрямовувався на розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту. Він ґрунтувався на проєктній технології і передбачав підготовку та презентацію учасниками експериментальної групи художньо-педагогічних проєктів, у центрі яких був музичний твір і його емоційно-образна палітра. Проєкт мав містити концепцію, драматургію, доцільний художній матеріал у формі виконання та мультимедіа, а також включати організацію творчої дискусії, ігрової діяльності, колективної творчості та інших форм художньо-педагогічної комунікації.

Учасники експерименту для такої форми роботи були поділені на команди. Кожна команда складалася із 5-6 учасників, один з яких брав на себе роль координатора, а решта учасників обирали свою зону відповідальності: за інформаційний контент, за мультимедіа, за художньо-виконавську діяльність, за редагування текстів і таймінг). Така форма роботи давала учасникам можливість отримати досвід керівництва процесом художньо-педагогічної комунікації з урахуванням всіх її рівнів (від планування до оцінки), стимулювала формування цілісного сприйняття художньо-комунікативного процесу, формувала емоційно-ціннісне ставлення до фахової діяльності, що забезпечувало актуалізацію полімотивації щодо емоційної взаємодії.

Усі засоби організації та реалізації художньо-педагогічних проєктів, використані здобувачами мали бути побудовані з урахуванням балансу між внутрішнім емоційним станом, зовнішніми емоційно-експресивними проявами та емоційним навантаженням обраних творів мистецтва, закладеним в них автором. Такий баланс був необхідний для запобігання проявам недоцільної експресії, стильової невідповідності та був спрямований на формування ясного, глибокого й конгруентного розуміння емоційної інформації через музичне сприймання й емоційне усвідомлення.

Особливого значення в контексті розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва набувала специфіка роботи в малих групах: здобувачі мали досягти загального конгруентного емоційного стану, навчитися ефективно співпрацювати в атмосфері довіри, співтворчості, емоційного комфорту, створювати ефективне емоційне поле художньої комунікації, керувати власним емоційним станом з метою досягнення максимальної професійної ефективності.

Упровадження експериментальної методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва на основі імплементації в освітній процес фахової підготовки міждисциплінарного елективного курсу «Практикум з розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва» здійснило позитивний вплив на розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту учасників формувального експерименту. У підрозділі 3.3. викладені результати підтверджувального експерименту, який покликаний дослідити і підтвердити ефективність упровадження авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

3.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Для визначення результатів експериментальної перевірки методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки серед здобувачів вищої освіти, які брали участь у діагностичних процедурах було виокремлено 80 респондентів. До експериментальної групи було відібрано 40 здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем зі спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». До контрольної групи було відібрано 40 здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем, майбутніх учителів музичного мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і Херсонського державного університету.

Результати, отримані учасниками експерименту на основі комплексного експертного оцінювання дали змогу визначити рівні розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегрального конструкту (усвідомлено-творчий, стимульно-опосередкований, дискретно-інертний) до початку впровадження формувальної авторської методики.

Було проаналізовано результати констатувального експерименту за кожним критерієм з відповідними показниками. Першим критерієм є мотиваційно-інтенціональний. Показниками цього критерію визначено: прагнення до знаходженні особистісних смислів щодо емоційного змісту творів музичного мистецтва; зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду через актуалізацію і усвідомлення власних емоцій; потреба в ідентифікації та розумінні емоцій інших у процесі співтворчого осягнення

музичних творів. Результати діагностики да першим критерієм викладено у таблицях 3.3, 3.4.

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за мотиваційно-інтенціональним критерієм
Експериментальна група**

Таблиця 3.3.

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Прагнення до знаходженні особистісних смислів щодо емоційного змісту творів музичного мистецтва	6	15	18	45%	16	40%
2	Зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду через актуалізацію і усвідомлення власних емоцій	10	25%	16	40%	14	35%
3	Потреба в ідентифікації та розумінні емоцій інших у процесі співтворчого осягнення музичних творів	8	20%	14	35%	22	45%
середній прояв критерію у %		20 %		40%		40%	

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за мотиваційно-інтенціональним критерієм
Контрольна група**

Таблиця 3.4.

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Прагнення до знаходженні особистісних смислів щодо емоційного змісту творів музичного мистецтва	4	10%	28	70%	8	20%
2	Зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду через актуалізацію і усвідомлення власних емоцій	14	35%	16	40%	10	25%
3	Потреба в ідентифікації та розумінні емоцій інших у процесі співтворчого осягнення музичних творів	8	20%	20	50%	12	30%
середній прояв критерію у %		20%		55%		25%	

У приведених таблицях продемонстровано, що, у середньому, мотиваційно-інтенціональний критерій, який діагностує прояви особистісно-ціннісного ставлення до емоційної взаємодії в процесі полісуб'єктної художньо-педагогічної комунікації, має розвиненість на високому рівні у 20% респондентів як у контрольній так і в експериментальній групі. Достатній рівень прояву першого критерію відповідає 40% та 55 % відповідно в експериментальній та контрольній групах. Показником з найбільшим проявом високого рівня є «Зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду через актуалізацію і усвідомлення власних емоцій» (25 та 35 % відповідно в експериментальній та контрольній групах), що, певним чином свідчить про вмотивованість студентів у емоційній взаємодії та у розвитку емоційного інтелекту

Наступним критерієм діагностування був емпатійно-ідентифікаційний критерій, що оцінював глибину емпатійного сприймання емоційної інформації. Показники, що підлягали оцінюванню: експресивність і усвідомленість емпатійної реакції у сприйманні художніх емоцій; здатність до ідентифікації художніх емоцій, закодованих у інтонаційно-образній мові музики з власним емоційним станом; адекватність емпатійних реакцій на вербальні та невербальні емоційні сигнали учасників художньо-педагогічної взаємодії. Результати діагностики да другим критерієм викладено в таблицях 3.5, 3.6. (с. 190).

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що означений критерій отримав найбільш високі кількісні показники серед інших. Визначено, що на високому рівні емпатійно-ідентифікаційний критерій проявляється в 15 % здобувачів як в контрольній так і в експериментальній групі. Даний критерій показав значну перевагу прояву на достатньому рівні, у 50% та 65% в респондентів експериментальної та контрольної груп. Такі результати свідчать про те, що емпатія, яка ґрунтується на чуттєвій сфері особистості, потребує меншого задіяння розумових механізмів і краще розвивається самостійно, в умовах соціальної взаємодії, ніж інші критерії.

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за емпатійно-ідентифікаційним критерієм**

Експериментальна група

Таблиця 3.5

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Експресивність і усвідомленість емпатійної реакції у сприйманні художніх емоцій	6	15%	22	55%	12	30%
2	Здатність до ідентифікації художніх емоцій, закодovаних у інтонаційно-образній мові музики із власним емоційним станом	5	12%	20	40%	15	48%
3	Адекватність емпатійних реакцій на вербальні та невербальні емоційні сигнали учасників художньо-педагогічної взаємодії	7	18%	18	35%	15	48%
середній прояв критерію у %		15%		50%		35%	

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за емпатійно-ідентифікаційним критерієм**

Контрольна група

Таблиця 3.6

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Експресивність і усвідомленість емпатійної реакції у сприйманні художніх емоцій	7	18%	24	60%	4	10%
2	Здатність до ідентифікації художніх емоцій, закодovаних у інтонаційно-образній мові музики із власним емоційним станом	6	15%	26	65%	14	35%
3	Адекватність емпатійних реакцій на вербальні та невербальні емоційні сигнали учасників художньо-педагогічної взаємодії	5	12%	28	70%	8	20%
середній прояв критерію у %		15%		65%		20%	

Діагностика за третім, художньо-когнітивним критерієм оцінки здатності до когнітивного аналізу емоційно-семантичного наповнення творів у процесі створення художньо-педагогічних інтерпретаційних концепцій здійснювалась у відповідності до таких показників: здатність до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору; наявність тезаурусу емоційних концептів та адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції; здатність до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення. Результати діагностики за третім критерієм викладено в таблицях 3.7., 3.8. (с. 192).

Згідно з результатами, викладеними у таблиці, найнижча кількість респондентів, які проявили певний показник на високому рівні – це 5 % учасників контрольної групи, які показали високий рівень відповідно до показника «Наявність тезаурусу емоційних концептів та адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції». Взагалі, за означеним критерієм переважає прояв відповідних характеристик досліджуваного феномену на задовільному рівні (45% в експериментальній та 50 % у контрольній групі).

Також було проаналізовано результати діагностики за четвертим, експресивно-корекційним критерієм. Означений критерій діагностував прояв конгруентності емоційної експресії як засобу адекватної регуляції емоційних станів і художньо-педагогічного впливу. Експресивно-корекційний критерію відповідали такі показники: здатність до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору; наявність тезаурусу емоційних концептів і адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції; здатність до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення. Результати діагностики за четвертим критерієм викладено в таблицях 3.9., 3.10. (с. 193).

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за художньо-когнітивним критерієм
Експериментальна група**

Таблиця 3.7.

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Здатність до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору	4	10%	18	45%	18	45%
2	Наявність тезаурусу емоційних концептів і адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції	6	15%	14	35%	20	50%
3	Здатність до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення.	8	20%	16	40%	16	40%
середній прояв критерію у %		15%		40%		45%	

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за художньо-когнітивним критерієм
Контрольна група**

Таблиця 3.8.

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Здатність до інтерпретації та репрезентації емоційного змісту творів через декодування й усвідомлення семантики музичного твору	6	15%	8	20%	26	65%
2	Наявність тезаурусу емоційних концептів і адекватність їх використання у процесі створення художньої інтерпретаційної концепції	2	5%	24	60%	14	35%
3	Здатність до вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художньо-образного мовлення.	4	10%	16	40%	20	50%
середній прояв критерію у %		10%		40%		50%	

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за експресивно-корекційним критерієм
Експериментальна група**

Таблиця 3.9.

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Здатність до усвідомленої емоційної регуляції художньо-педагогічних впливів у процесі художньої взаємодії	3	7,5%	30	75%	7	17,5%
2	Здатність до генерування і регулювання емоційних станів відповідно до емоційно-образного навантаження музичного твору	5	12,5%	30	75%	5	12,5%
3	Ефективність емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі організації художньо-педагогічної взаємодії	4	10%	30	75%	6	15%
середній прояв критерію у %		10 %		75%		15%	

**Діагностика емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва за експресивно-корекційним критерієм
Контрольна група**

Таблиця 3.10.

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Здатність до усвідомленої емоційної регуляції художньо-педагогічних впливів у процесі художньої взаємодії	6	15%	18	45%	16	40%
2	Здатність до генерування і регулювання емоційних станів відповідно до емоційно-образного навантаження музичного твору	6	15%	12	30%	22	55%
3	Ефективність емоційної експресії щодо фасилітації емоційних станів інших у процесі організації художньо-педагогічної взаємодії	6	15%	18	45%	16	40%
середній прояв критерію у %		15%		40%		45%	

У таблицях продемонстровано, що четвертий, експресивно-корекційний критерій проявляється із значною перевагою достатньому на рівні у експериментальній групі (75%) та на задовільному рівні у контрольній групі (45%).

Результати діагностики за кожним критерієм було підсумовано для визначення загальних рівнів сформованості емоційного інтелекту учасників експерименту контрольної та експериментальної груп. Узагальнені результати діагностики рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, продемонстрованих за результатами констатувального експерименту подано у таблицях 4.1., 4.2. у рис. 3.3. (с. 195), і відображені у діагностичних таблицях (Додаток Л). У представлених таблицях та рисунку продемонстровані узагальнені результати респондентів кожної групи та визначення відсоткового співвідношення рівнів розвиненості емоційного інтелекту за розробленими критеріями.

**Узагальнені результати діагностики ЕГ
(констатувальний експеримент)**

Таблиця 4.1.

Експериментальна група				
№№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		високий	достатній	задовільний
1	Мотиваційно-інтенціональний	8 (20%)	16 (40%)	16 (40%)
2	Емпатійно-ідентифікаційний	6 (15%)	20 (50%)	14 (35%)
3	Художньо-когнітивний	6 (15%)	16 (40%)	18 (45%)
4	Експресивно-корекційний	4 (10%)	30 (75%)	6 (15%)
		Рівень розвиненості емоційного інтелекту		
		Усвідомлено-творчий	Стимульно-опосередкований	Дискретно-інертний
	Середній результат (у відсотках)	15%	51%	34%

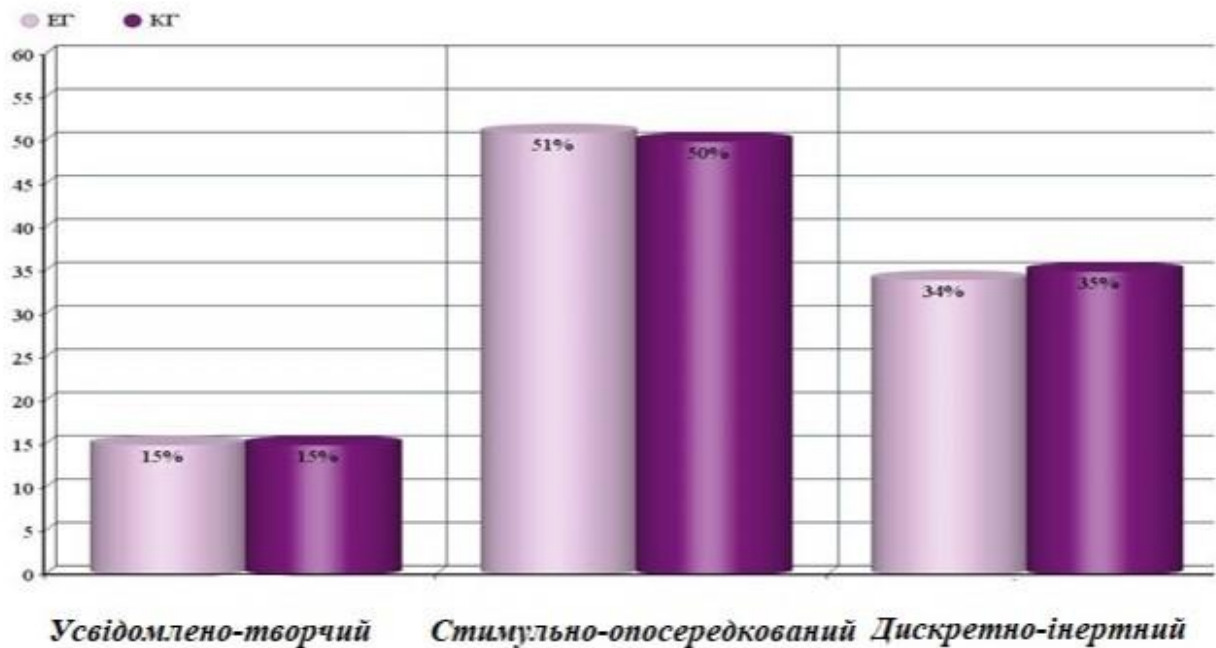
**Узагальнені результати діагностики КГ
(констатувальний експеримент)**

Таблиця 4.2.

Експериментальна група				
№№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		високий	достатній	задовільний
1	Мотиваційно-інтенціональний	8 (20%)	22 (55%)	10 (25%)
2	Емпатійно-ідентифікаційний	6 (15%)	26 (65%)	8 (20%)
3	Художньо-когнітивний	4 (10%)	16 (40%)	20 (50%)
4	Експресивно-корекційний	6 (15%)	16 (40%)	18 (45%)
		Рівень розвиненості емоційного інтелекту		
		Усвідомлено-творчий	Стимульно-опосередкований	Дискретно-інертний
	Середній результат (у відсотках)	15%	50%	35%

**Узагальнені результати діагностики рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та КГ
(констатувальний експеримент)**

Рис.3.3.



Узагальнені кількісні результати першого діагностичного зрізу, проведеного з респондентами контрольної та експериментальної груп, що продемонстровано у таблицях засвідчують, що на початку формувального етапу експериментальної роботи здобувачі, які відокремлені до обох груп мають приблизно однаковий рівень розвиненості емоційного інтелекту. На високому рівні емоційний інтелект проявляється у 15% респондентів у кожній групі. Достатній рівень розвиненості емоційного інтелекту продемонстрували 51% експериментальної групи та 50% контрольної групи майбутніх учителів музичного мистецтва. Розвиненість емоційного інтелекту на задовільному рівні продемонстрували 34% здобувачів експериментальної групи та 35% контрольної. Такі близькі результати дають змогу відстежити зміни, які продемонструють майбутні фахівці у подальшій роботі, проаналізувати динаміку розвитку структурних компонентів досліджуваного феномену у студентів протягом навчання у магістратурі педагогічного університету.

Після впровадження авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процес фахової підготовки для аналізу її результативності було використано діагностичну стратегію, тотожну першому діагностичному зрізу (констатувальний експеримент). З респондентами експериментальної та контрольної груп було проведено підтверджувальний експеримент, який мав на меті підтвердити ефективність теоретико-методологічних засад і педагогічних умов, які було покладено в основу авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Означений експеримент показав такі результати: за першим, мотиваційно-інтенціональним критерієм здобувачі показали такі результати: усвідомлено-творчий рівень розвиненості емоційного інтелекту виявився в 65% респондентів експериментальної групи та в 20% респондентів контрольної групи. Стимульно-опосередкований продемонстрували 27,5% учасників експериментальної та 50% контрольної групи; дискретно-інертний

рівень спостерігався у 7,5% експериментальної та 30% респондентів контрольної групи.

За другим, емпатійно-ідентифікаційним критерієм отримано такі результати: експериментальна група показала зростання усіх показників. Усвідомлено-творчого рівня емоційного інтелекту досягли 67,5%, стимульно-опосередкованого 22,5%, а дискретно-інертний рівень продемонстрували 10% респондентів. Контрольна група продемонструвала, відповідно, 25 %, 50% і 25%.

Третій критерій – художньо-когнітивний – за результатами підтверджувального експерименту показав такі рівні прояву: усвідомлено-творчий рівень продемонстрували 62,5% експериментальної та 15% контрольної групи. Стимульно-опосередкований – 30% експериментальної та 55% контрольної групи. Дискретно-інертний рівень виявлено в 7,5% здобувачів експериментальної та в 30% контрольної групи.

Результати діагностування студентів за четвертим, експресивно-корекційним критерієм довели позитивну динаміку в здобувачів експериментальної групи, як і за іншими показниками. Так, усвідомлено-творчий рівень прояву означеного критерію продемонстрували 65% учасників експериментальної групи і 15 % учасників контрольної групи. У 30% респондентів експериментальної групи спостерігається стимульно-опосередкований рівень, як і у 45% респондентів контрольної групи. На дискретно-інертному рівні прояву четвертого критерію залишилися 5% експериментальної і 40% контрольної групи. Результати підтверджувального експерименту представлені в таблицях 4.3., 4.4. (с. 198), у рис. 3.4. (с. 199), і відображені у діагностичних таблицях (Додаток М).

Узагальнені результати діагностики здобувачів доводять, що внаслідок впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва авторської методики розвитку емоційного інтелекту в учасників експериментальної групи відбулися значні якісні зміни щодо розвиненості показників емоційного інтелекту стосовно всіх розроблених критеріїв.

Узагальнені результати діагностики рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ
(підтверджувальний експеримент)

Таблиця 4.3.

Експериментальна група				
№№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		високий	достатній	задовільний
1	Мотиваційно-інтенціональний	26 (65%)	11 (27,5%)	3 (7,5%)
2	Емпатійно-ідентифікаційний	27 (67,5%)	9 (22,5%)	4 (10%)
3	Художньо-когнітивний	25 (62,5%)	12 (30%)	3 (7,5%)
4	Експресивно-корекційний	26 (65%)	12 (30%)	2 (5%)
		Рівень емоційного інтелекту		
		Усвідомлено-творчий	Стимульно-опосередкований	Дискретно-інертний
	Середній результат (у відсотках)	65%	27,5%	7,5%

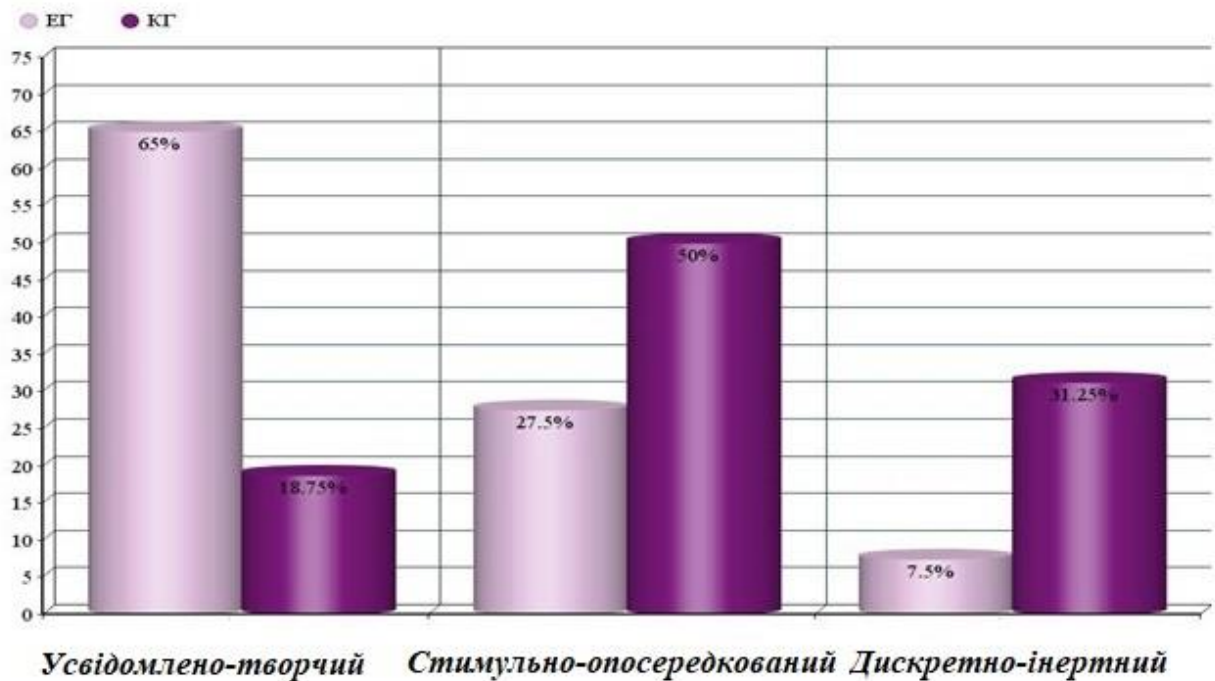
Узагальнені результати діагностики рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва КГ
(підтверджувальний експеримент)

Таблиця 4.4..

Контрольна група				
№№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		високий	достатній	задовільний
1	Мотиваційно-інтенціональний	8 (20%)	20 (50%)	12 (30%)
2	Емпатійно-ідентифікаційний	10 (25%)	20 (50%)	10 (25%)
3	Художньо-когнітивний	6 (15%)	22 (55%)	12 (30%)
4	Експресивно-корекційний	6 (15%)	18 (45%)	16 (40%)
		Рівень розвиненості емоційного інтелекту		
		Усвідомлено-творчий	Стимульно-опосередкований	Дезінтегративно-інертний
	Середній результат (у відсотках)	18,75%	50%	31,25%

Узагальнені результати діагностики рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та КГ (підтверджувальний експеримент)

Рис.3.4.



Як бачимо, найбільш високі результати були виявлені за другим, емпатійно-ідентифікаційним критерієм: усвідомлено-творчий рівень продемонстрували 67,5 % здобувачів, що показує позитивну динаміку +52,5%, на відміну від контрольної групи, яка продемонструвала динаміку за цим критерієм лише +10%. Взагалі, результати підтверджувального експерименту такі: в експериментальній групі усвідомлено-творчий (високий) рівень емоційного інтелекту продемонстрували 65%, стимульно-опосередкований (достатній) 27,5%, дискретно-інертний (задовільний) 7,5%. У контрольній групі усвідомлено-творчий (високий) рівень емоційного інтелекту продемонстрували 18,75%, стимульно-опосередкований (достатній) 50%, дискретно-інертний (задовільний) 31,25%, що демонструє значну кількісну розбіжність. Динаміка розвитку емоційного інтелекту відображена в таблиці 5.1. (с. 200).

Динаміка розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та КГ за результатами підтверджувального експерименту

Таблиця 5.1..

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Зміни в кількісних показниках емоційного інтелекту	Рівні	Зміни в кількісних показниках емоційного інтелекту
Усвідомлено-творчий	+50%	Усвідомлено-творчий	+3,75%
Стимульно-опосередкованій	-23,5%	Стимульно-опосередкованій	+0%
Дискретно-інертний	-26,5%	Дискретно-інертний	-3,75%

Для підтвердження ефективності методики необхідно довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах. Це вирішено зробити за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера). Багатофункціональний критерій кутового перетворення Фішера вважається ефективним через те, що в дослідженні беруть участь дві групи студентів (ЕГ, КГ), кожна з яких є більшою за 5 осіб. За допомогою критерію Фішера на останньому етапі експериментально-дослідної роботи здійснюється порівняння результатів формуального експерименту для контрольної та експериментальної групи за кількісною визначеною ознакою.

Для доведення статистичної вартісності було необхідно сформулювати дві гіпотези (H_0 та H_1), які ґрунтуються на визначенні часток респондентів, що продемонстрували певні рівні у результаті підтверджувального експерименту. Значення необхідних емпіричних часток запропоновані в таблиці 5.2. (с. 201).

Таблиця 5.2.

Групи	Усвідомлено-творчий та стимульно-опосередкований рівні емоційного інтелекту		Дискретно-інертний рівень емоційного інтелекту		Разом
	Кількість респондентів	Частка	Кількість респондентів в	Частка	
ЕГ	37	92,5%	3	7,5%	40
КГ	27	67,5%	13	32,5%	40
Разом	64		16		80

Згідно з гіпотезою H_0 частка осіб з дискретно-інертним рівнем емоційного інтелекту в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

Згідно з гіпотезою H_1 частка респондентів, які продемонстрували дискретно-інертний рівень емоційного інтелекту в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток визначаємо величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп:

$$\varphi_1 = \varphi(32,5\%) = 1,123$$

$$\varphi_2 = \varphi(7,5\%) = 0,555$$

Ми підраховали емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де:}$$

n – кількість студентів (80) (повній обсяг вибірки)

$$n = n_1 + n_2$$

$n_1 = 40$ – кількість студентів в експериментальній групі;

$n_2 = 40$ – кількість студентів в контрольній групі;

$\varphi_1 = 1,123$ – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

$\varphi_2 = 0,555$ – кут, що відповідає меншій відсотковій долі.

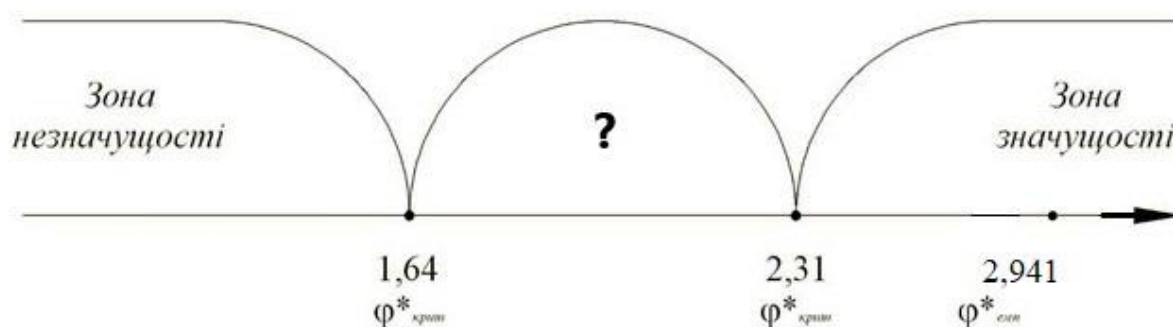
$$\text{Отже: } \varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 1,123 - 0,795 \sqrt{\frac{40 \times 40}{40 + 40}} = 2,941$$

Одержане емпіричне значення виявилось більшим від критичної величини 1,64. У нашому випадку $\varphi^*_{емп} = 2,941$, отже $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{крит}$

Це свідчить про те, що підтверджується гіпотеза H_1 . Відповідно до неї частка респондентів із дискретно-інертним рівнем емоційного інтелекту в експериментальній групі наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі.

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 4.

Рис. 4. Вісь значень для величин кутів φ



Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження свідчать про те, що розроблена авторська методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену в учасників експериментальної групи, здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво, що підтверджує ефективність її впровадження в освітній процес.

Висновки до третього розділу

У розділі викладено результати констатувального, формувального та підтверджувального етапів експерименту щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Критеріями емоційного

інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва визначено: мотиваційно-інтенціональний, емпатійно-ідентифікаційний, художньо-когнітивний, експресивно-корекційний.

Згідно з визначеними критеріями та їх відповідними показниками встановлено якісні рівні емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: усвідомлено-творчий (високий), стимульно-опосередкований (достатній) і дискретно-інертний (задовільний).

Загальні кількісні результати констатувального етапу дослідження засвідчили перевагу достатнього (50%) і задовільного (35%) рівнів розвиненості досліджуваного феномена в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Викладено зміст і перебіг формульовального експерименту, який був реалізований за допомогою імплементації у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва міждисциплінарного елективного курсу «Практикум з розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва». Етапи методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва є стратегічно пов'язаними і ґрунтуються на розробленому науково-методичному забезпеченні.

Перший етап – акумулювальний – передбачав накопичення базових знань як інформаційного ресурсу розвитку емоційного інтелекту і актуалізацію суб'єктно-ціннісного ставлення здобувачів до емоційної художньо-педагогічної взаємодії. Означений етап забезпечується тренінгами і методами: Інформаційно-мотиваційний тренінг, Крос-коучинг тренінг, Метод емоційного кола, Метод візуалізації емоційної інформації.

Другий етап – моделювальний – мав на меті вироблення варіантів індивідуальних моделей розвитку емоційного інтелекту студентів через актуалізацію їхніх умінь і якостей, відповідних визначеним структурним компонентам. Даний етап забезпечується методами і тренінгами: Метод експресивних етюдів, Метод художньої конотації, Тренінг конгруентної поведінки, Вікарний тренінг.

Третій етап – проєктний – є завершальним і був спрямований на позитивне закріплення результатів упровадження методики, вдосконалення існуючого рівня емоційного інтелекту здобувачів і проєктування індивідуальних стратегій подальшої розвитку емоційного інтелекту кожного із учасників. Проєктний етап забезпечувався методами: Метод експлікації музичного твору, Емпауер-тренінг.

Доцільна організація фахової підготовки студентів на всіх етапах впровадження експериментальної методики забезпечила цілеспрямований розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, що підтвердила експериментальна перевірка результативності запропонованої методики. Порівняльний аналіз стану розвиненості емоційного інтелекту учасників контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту показала, що в експериментальній групі усвідомлено-творчий (високий) рівень емоційного інтелекту продемонстрували 65%, стимульно-опосередкований (достатній) 27,5%, дискретно-інертний (задовільний) 7,5%. У контрольній групі усвідомлено-творчий (високий) рівень емоційного інтелекту продемонстрували 18,75%, стимульно-опосередкований (достатній) 50%, дискретно-інертний (задовільний) 31,25%, що демонструє значну кількісну розбіжність.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів було використано метод математичної статистичної обробки даних за багатофункціональним критерієм φ^* Фішера. Отримані якісні і статистичні результати експериментальної роботи дозволили дійти висновку про ефективність упровадженої авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва процесі фахової підготовки.

Основні наукові результату розділу опубліковано у працях [57; 60; 276]

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення, обґрунтовано і запропоновано вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва через реалізацію розробленої авторської методики з урахуванням специфіки їхньої фахової підготовки. Вирішення поставленої мети і відповідних завдань дозволило зробити такі висновки:

1. У дослідженні висвітлено концепції емоційного інтелекту, які вивчають означений феномен у контексті процесів сприйняття, переробки та використання емоційно навантаженої інформації, що пов'язується з встановленням соціальних зв'язків, інтеграцією емоцій та когніцій через паралельну переробку інформації. Розкрито генезу та еволюцію взаємовідношення емоцій та інтелекту в контексті взаємодії означених аспектів психіки через інтеграцію переживання й усвідомлення емоцій, результатом чого є виникнення особистісного смислу художніх явищ.

Теоретично доведено, що підґрунтям наукового визначення феномену «емоційний інтелект» є взаємовплив, взаємодоповнення емоцій та інтелекту, що утворює нове цілісне інтегроване системне явище, якому притаманний синергійний ефект. Розкрито сутність синергії емоцій та інтелекту у мистецько-педагогічній проекції, яка створює специфічну психосемантичну систему особистісного осмислення та інтерпретації художньо-образного змісту творів музичного мистецтва, що оптимізує процес художньо-педагогічної комунікації.

2. Розкрито сутність і специфіку емоційного інтелекту в контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, яка ґрунтується на об'єкті діяльності – художньому образі, та пов'язується з розпізнаванням, ідентифікацією та інтерпретацією художніх емоцій, закодованих у музичному тексті. Поєднуючи емоційний та ідейний зміст художніх творів

через абстрактно-символічну мову музичного мистецтва, художні емоції, як носії об'єктивного суспільного змісту, особистісно «забарвлюються», усвідомлюються й узагальнюються, що вимагає посиленої роботи інтелекту в художньо-педагогічній інтерпретації.

З метою узагальнення наукових думок щодо досліджуваного феномену у дисертації запропоновано авторське визначення базового поняття «емоційний інтелект майбутнього вчителя музичного мистецтва» як інтегрального особистісно-фахового утворення, що забезпечує сприймання, ідентифікацію й адекватну інтерпретацію емоцій (особистісних та художніх) у процесі художньо-педагогічної комунікації на основі емпатійного «включення», експресивно-семантичної репрезентації та рефлексії з метою проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу на її учасників задля досягнення конгруентної взаємодії в емоційно-інтелектуальному осягненні художньо-образного змісту творів. Означене зумовлює успішність особистісно-фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі його професійного становлення.

Обґрунтовано компонентну структуру емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається з чотирьох компонентів: *ціннісно-актуалізаційного* (особистісно-ціннісне сприймання емоцій через актуалізацію емоційного досвіду); *аперцепційно-емпатійного* (усвідомлене сприймання емоційної інформації та виникнення експресивної конгруентності емоційному стану на основі емпатії); *концепційно-інтерпретаційного* (зчитування, розуміння, концептуалізація та інтерпретація емоцій); *комунікативно-регулятивного* (фасилітативний емоційний вплив на учасників художньо-педагогічної комунікації, регуляцію і саморегуляцію прояву емоцій в процесі взаємодії).

3. Обґрунтовано систему методологічних підходів, імплементація яких у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє ефективному розвитку емоційного інтелекту здобувачів. У якості провідних підходів визначено: *синергетичний* (спрямований на вихід з площини

детермінізованих рішень у поле багатоваріантного емоційно-інтелектуального пошуку), *холістичний* (сприяє цілісності динамічної системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва); *герменевтичний* (уможливлює розвиток здатності до інтерпретації музичної мови, емпатійне проникнення в світ художніх емоцій), *імпліцитний* (забезпечує розвиток емоційного інтелекту в недирективних умовах, опосередковано вплетених у процес фахової підготовки, що ініціює інтуїтивні процеси і мотивацію).

На основі означених підходів запропоновано низку принципів як основних положень вибудови експериментальної методики, як-от: *принцип комплементарності навчання* (забезпечує взаємодоповнення і стимулювання розвитку емоційного інтелекту), *принцип художньої афіліації* (передбачає активний розвиток емпатії та конгруентності студентів у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації), *принцип концептуалізації емоційної інформації* (передбачає раціоналізацію та алгоритмізацію життєвих та художніх емоцій, створення тезаурусу емоційних концептів), *принцип художньої нелінійності* (персоніфікована фахова підготовка через створення унікального емоціогенного стимулюючого освітнього простору).

4. Розроблено і обґрунтовано педагогічні умови та методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки на методологічній платформі запропонованих наукових підходів і принципів. Такими педагогічними умовами є: активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії в процесі фахової підготовки; створення мистецького комунікативно-рефлексивного освітнього середовища на засадах актуалізації емоційного поля художньої комунікації; впровадження тренінгів для викладачів і студентів як засобу оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту; використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як ресурсу розширення тезаурусу емоційних концептів у студентів. Педагогічні умови впроваджувалися за допомогою комплексу *тренінгів* (інформаційно-

мотиваційний тренінг, крос-коучинг тренінг, вікарний тренінг, тренінг конгруентної поведінки, емпайермент-тренінг) та *інноваційних методів* (метод експресивних етюдів, метод художньої конотації, метод експлікації музичного твору, метод емоційного кола, метод візуалізації емоційної інформації).

5. Для здійснення діагностичних процедур щодо стану розвиненості емоційного інтелекту студентів було визначено критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості досліджуваного феномену відповідно до змісту його структурних компонентів. Ціннісно-актуалізаційному компоненту відповідав *мотиваційно-інтенціональний* критерій з відповідними показниками, який діагностував прояви особистісно-ціннісного ставлення до емоційної взаємодії в процесі полісуб'єктної художньо-педагогічної комунікації; аперцепційно-емпатійному відповідав *емпатійно-ідентифікаційний* критерій, що оцінював глибину емпатійного сприймання емоційної інформації; концепційно-інтерпретаційний діагностувався *художньо-когнітивним* критерієм оцінки здатності до когнітивного аналізу емоційно-семантичного наповнення творів у процесі створення художньо-педагогічних інтерпретаційних концепцій; комунікативно-регулятивному відповідав *експресивно-корекційний* критерій, що діагностував прояв конгруентності емоційної експресії як засобу адекватної регуляції емоційних станів і художньо-педагогічного впливу.

6. Експериментально перевірено запропоновану авторську методику розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Методика впроваджувалася на платформі міждисциплінарного елективного курсу, який було імplementовано у фахову підготовку студентів. Означений курс передбачав три етапи здійснення формувальних процедур. *Акумулявальний етап* (накопичення базових знань як інформаційного ресурсу розвитку емоційного інтелекту і актуалізацію суб'єктно-ціннісного ставлення здобувачів до емоційної художньо-педагогічної взаємодії); *моделювальний етап* (вироблення варіантів індивідуальних моделей розвитку

емоційного інтелекту студентів через актуалізацію їхніх умінь та якостей, відповідних визначеним структурним компонентам); *проектний* етап (позитивне закріплення результатів упровадження методики, вдосконалення існуючого рівня емоційного інтелекту здобувачів і проектування індивідуальних стратегій подальшої розвитку емоційного інтелекту кожного із учасників).

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм F^* Фішера (кутове перетворення Фішера).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова, К. (2000). Проблемы психологии искусства в школе. С. Л. Рубинштейн, Л. Дрофман, К. Мартиндейл, В. Петров, П. Махотки, Д. Леонтьев, Дж. Купчик (Ред.). *Творчество в искусстве – искусство творчества*. (с. 122-141). Москва: Наука; Смысл.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
3. Аксарина, И. Ю. (2006). *Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию*. (Автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук). Курганский государственный университет, Москва.
4. Ананьев, Б. Г. (1977). *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука.
5. Андреева, И. Н. (2008). Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*, 5, 83-95.
6. Андреева, И. Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюцк: ПГУ.
7. Андреева, Г. М. (2002). Эмоциональные компоненты социального познания. *Мир психологии*, 4, 11-21.
8. Аніщенко, Н. В. (2014). *Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів*. Київ: Інститут обдарованої дитини.
9. Анцыферова, Л. И. (1981). О динамическом подходе к психологическому изучению личности. *Психологический журнал*, Т. 2. 8-18.
10. Апраксина, О. (1983). *Методика музичного виховання дітей в школі*. Москва: Просвещение.
11. Арановский, М. Г. (1974). Мышление, язык, семантика. *Проблемы музыкального мышления*. (с. 90-123). Москва: Музыка.

12. Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка.
13. Бабанский, Ю. К. (1987). *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знания.
14. Бакаленко, Е. А. (1997). К проблеме эмоционального постижения мира. *Вісник Харківського державного університету. Серія «Теорія культури і філософія науки»*, 389, 112-120.
15. Бакаленко, О. А. (2006). *Евристична функція емоційного переживання (філософсько-методологічний аналіз)*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Харківський національний Університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
16. Бакаленко, О. А. (2010). Взаємовплив емоційних і розумових процесів: теоретико-психологічні підходи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків, ХНПУ, Вип. 35, 18-24.
17. Барановська, І., Мозгальова, Н. (2019). Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 26, 9-15.
18. Барт, Р. (1989). *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс.
19. Барышева, А. В. (2018, Червень). *ИмPLICITные знания как внерациональный когнитивный механизм*. Відновлено з <http://spkurdyumov.ru/biology/implicitnye-znaniya-kak-vneracionalnyj-kognitivnyj-mexanizm/>
20. Басин, Е. Я., Крутоус, В. П. (2007). *Философская эстетика и психология искусства*. Москва: Гардарики.
21. Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

22. Білова Н. К. (2019) Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128), 134-142.
23. Блейлер, Э. (1981). Аутистическое мышление. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления*. (с. 113-122). Москва: Изд-во Моск. ун-та.
24. Блейхер, В. М., Крук, И. В., Боков, С. Н. (2002). *Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
25. Богоявленская, Д. Б. (2002). *Психология творческих способностей*. Москва: Академия.
26. Бойко, Л. (2014) Культурная коннотация в семантике устойчивых сравнений. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 5 (90), 83-86.
27. Болдырев, Н. Н. (2004). Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 1, 18-36.
28. Бородіна, О. С. (2015). Принцип комплектарності в міждисциплінарних дослідженнях економіки. *Економіка і прогнозування*, 2, 47-58.
29. Бреслав, Г. М. (2004). *Психология эмоций*. Москва: Смысл; Издат. центр «Академия».
30. Бреус, Ю. (2014). Эмоциональный интеллект как личностный ресурс профессионального становления представителей социномических профессий. *Society, integration, education. Proceedin gsofthe International Scientifical Conference. May 23-24, Rezekne, (Vol. I., pp. 65-74)*.
31. Брушлинский, А. В. (1997). Психология субъекта в изменяющемся обществе. *Психологический журнал*, 18(2), 18-32.

32. Буданов, В. Г. (2003). Синергетичні стратегії в освіті. *Вища освіта України*, 2, 47-53.
33. Буданов, В. Г. (2013). *Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования*. Відновлено з : <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov13.htm>.
34. Бурас, М., Кронгауз, М. (2011). Жизнь и судьба гипотезы лингвистической относительности. *Наука и жизнь*, 8, 66-72.
35. Буряк, О. С. (2015). Концепція холістичної освіти у процесі формування цілісної особистості постмодерну. *Філософія неперервної професійної освіти*, 3(44), 52-56.
36. Ванслов, В. (1953). *Щодо відображення дійсності в музиці*. Москва: Музгиз.
37. Варій, М. Й. (2009). *Психологія* (2-ге вид.). Київ: Центр учбової літератури.
38. Васадзе, А. Г. (1976). Проблема художественного чувства. *Вопросы психологии художественного творчества* (с. 182-184). Тбилиси: Мецнигереба.
39. Василенко, Л. М. (2010). Холізм як методологічний підхід до розвитку особистості в педагогічній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*, 9, 10-15.
40. Васильев, И. А. (1980). *Эмоции и мышление*. Москва: Издательство Московского университета.
41. Вилюнас, В. К. (1990). *Психологические механизмы мотивации человека*. Москва: Издательство Московского университета.
42. Вилюнас, В. К. (1984). Основные проблемы психологической теории эмоций. *Психология эмоций. Тексты* (с. 3–28). Москва: Издательство Московского университета.
43. Вітвицька, С. С. (2015). Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна*

освіта: системні дослідження (с. 92-108). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

44. Вознюк, А. В. (2012). *Педагогическая синергетика*. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко.

45. Вознюк, О. В. (2016). Нова постнекласична парадигма мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 5, 8-14.

46. Войціх, І. (2016). Педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 4. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_6

47. Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

48. Воронцов, Г. (1994). Роль емоцій в музикальному мисленні. *Философские исследования*, 4, 96-97.

49. Вригт, Г. Х. фон. (1986). *Логико-философские исследования*. Москва: «Прогресс».

50. Вундт, В. (1987). *Очерк психологии*. Москва: Эксмо.

51. Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Педагогика.

52. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений* (Т. 1-6). *Педагогика* (Т. 2.). Москва: Педагогика.

53. Выготский, Л. С. (1999). Воспитание чувств. *Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия* (с. 233-235). Москва: Академия.

54. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

55. Гадамер, Х. Т. (1988). *Истина и метод*. Москва: Прогресс.

56. Гайдеггер, М. (2007). *Дорогою до мови*. Львів: Літопис.

57. Гао, Юань (2019). Діагностика рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2, 66-75.
58. Гао, Юань (2018). Зміст і компонентна структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 4, 14-19.
59. Гао, Юань (2017). Ключові компетентності музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 18-19). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
60. Гао, Юань (2019). Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 40(3), 40-44.
61. Гао, Юань (2019). Методологічні підходи щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1(64), 282-288.
62. Гао, Юань (2019). Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 1, 109-115.
63. Гао, Юань (2018). Роль емоційного інтелекту в фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 170, 234-238.
64. Гао, Юань (2018). Художня емоція як результат осягнення образного змісту музичного твору. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези IV*

Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (с. 19-21), Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

65. Гарскова, Г. Г. (1999). Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции* (с. 25-26). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.

66. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

67. Горбунова, В. В. (2008). Проблеми дослідження імпліцитних теорій. *Соціальна психологія*, 4(30), 17-28.

68. Гоулман, Д. (2008). *Эмоциональный интеллект*. Москва: АСТ.

69. Гринцив, М. В. (2014). Роль емоцій в розвитку способности к саморегуляции. *Збірник наукових праць: психологічні науки*, 2(10), 84-88.

70. Грищенко, Я. С. (2017). *Герменевтика як мистецтво інтерпретації*. Відновлено з <http://www.kamts1.kpi.ua/ru/node/1017>

71. Гроф, С. (2010). *Философия холизма*: Відновлено з <http://www.tryphonov.ru/tryphonov/donat.htm#0>.

72. Гуменюк, О. Є. (2001). Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*, 1, 74-123.

73. Гуменюк, А. (2018). Нелінійність як концептуальна ідея сучасної філософії освіти. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 5, 48-51.

74. Гурова, Л. Л. (1986). Процессы понимания в развитии мышления. *Вопросы психологии*, 2, 126-138.

75. Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (с. 29-36). Москва: Институт психологии РАН.

76. Даренський, В. (2005). Мова мистецтва як феномен екзистенційного діалогу. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць*

Дрогобичького державного педагогічного університету мені І. Франка. Філософія. (с. 54-55). Дрогобич: Вимір.

77. Декарт, Р. (1989). *Сочинения* (Т. 1-2). (Т. 1, с. 481-572). Москва: Мысль.

78. Деревянко, С. П. (2007). Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности. *Психология в современном информационном пространстве: материалы междунациональной научной конференции*. Ч. 1. (с. 108-112). Смоленск: Изд-во Смоленского государственного университета.

79. Буров, О. Ю., Рибалка, В. В., Вінник, Н. Д. (Ред.). (2012). *Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці*. Київ: ТОВ «Інфосистем».

80. Дільтей, В. (1996). Виникнення герменевтики. *Філософська й соціологічна думка*, 3-4, 167-195.

81. Добрович, А. Б. (1980). *Общение: наука и искусство*. Москва. Знание.

82. Додонов, Б. И. (1987). *В мире эмоций*. Киев: Политиздат Украины.

83. Дорошенко, Т. (2015). Емоційна культура як складова професійної культури майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*, 7, 62-66.

84. Ермакова, Т. И. (2020, серпень 30). *Внедрение новых форм и методов обучения, средств активизации познавательной деятельности студентов*. Відновлено з: http://magistr.tstu.ru/images/uploads/21_12_2012-13_18_17.pdf

85. Ершова-Бабенко, И. В. (2015). *Особенности времени, синергетика и проблема концептуально-стратегической модели системы высшего образования в XXI веке*. Відновлено з: <http://spkurdyumov.narod.ru/ErshBab.htm>.

86. Євтодюк, А. В. (2002). *Синергетичні засади моделювання освітніх систем*. (Дис. канд. філос. наук). Інститут вищої освіти, Київ.

87. Єременко, О. В. (1998). *Розвиток музичного сприймання підлітків засобами використання музичних констант* (Автореф. дис. канд. пед. наук.). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
88. Єрмакова, З. І. (2015). *Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті* (Дис. канд. пед. наук.). Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет», Запоріжжя.
89. Зайцева, А. В. (2016). Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 1, 126- 133
90. Залевская, А. А. (Ред.). (2007). *Психолінгвистика и психолінгводидактика*. Тверь: Томский государственный университет.
91. Зейгарник, Б. В. (1986). *Патопсихология*. Москва: Издательство Московского университета.
92. Изард, К. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».
93. Имедадзе, И. В. (1984). Проблема полимотивации поведения. *Вопросы психологии*, 6, 87-94.
94. Ингарден, Р. (1962). *Музыкальное произведение и вопрос его идентичности. Исследования по эстетике*. Москва: Издательство иностранной литературы.
95. Кабаченко, Т. С. (2000). *Методы психологического воздействия*. Москва: Педагогическое общество России.
96. Калинин, Ф. Л. (1978). *Основы молекулярной биологии*. Киев: Вища школа.

97. Калюжна, Ю. І., Яновська, Т. А. (2015). Інтерактивні методи навчання як фактор формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів. *Наука і освіта*, 1, 77-82.
98. Карпов, А. В., Петровская, А. С. (2006). Проблема емоціонального інтелекту в парадигме сучасного метаконітивізму. *Вестник интегративной психологии*, 4, 42-47.
99. Квіт, С. (2011). *Герменевтика стилю*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
100. Келвін С. Холл, Гарднер Ліндсей. (1997). *Теорії особистості*. Москва: «КСП+».
101. Керол, О. (2004). *Соціальна психологія груп*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
102. Кизима, В. В. (1995). Чоловекомирна тотальність. Постнекласический маніфест. *Totallogy. Постнекласичні дослідження: науковий збірник*, 1, 311-340.
103. Князева, Е. Н. (2002). *Основи синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры*. Санкт-Петербург: Алетейя.
104. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. Н. (1992). Синергетика як нове світоглядання: діалог з Пригожиным. *Вопросы философии*, 12, 18-25.
105. Ковалев, Г. А. (1987). Проблеми підвищення ефективності процесу навчання і виховання. *Вопросы психологии*, 3, 41-49.
106. Ковалев, Г. А. (1989). О системі психологічного впливу (к визначенню поняття). *Психологія впливу (проблеми теорії і практики): збірник наукових праць*. (с. 4-5). Москва: Наука.
107. Коджаспірова, Г. М. (2005). *Словарь по педагогике*. Москва: МарТ.
108. Козаченко, І. В. (2017). Імпліцитний та експліцитний підходи у процесі вивчення граматики англійської мови. *Seanewdim*, 116, 37–39.

109. Козерук, Ю. В. (2015). Самооцінка як фактор становлення особистості студента. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 124, 163-165.
110. Козич, І. В. (2011). Дидактична емоційна взаємодія викладача та студента в процесі навчання як педагогічна проблема. *Наукові записки Запорізького національного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 15, 92-97.
111. Колісник, Л. О. (2014). Особливості прояву емоційного інтелекту у старшому юнацькому віці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 1(121), 169-174.
112. Коновалова, І. (2017). Герменевтико-феноменологічний підхід як методологічна парадигма осягнення духовного буття композитора в європейській музичній культурі ХХ ст. *Вісник Харківського державного академічного дизайну і мистецтв*, 4, 107-114.
113. Конюхов, Н. И. (1996). *Словарь-справочник практического психолога*. Воронеж: Модэк.
114. Корзун, В. В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 120, 74-79.
115. Корнівська, В. О. (2012) Інвестиційна комплементарність російської та української економіки. *Європейський вектор економічного розвитку*, 2(13), 5-14.
116. Костікова, І. І. (2008). Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 8, 79-83.
117. Кочубей, Н. В. (2006). *Нелінійне мислення в освіті. Філософські абрисы сучасної освіти*. Суми: ВТД «Університетська книга».

118. Кошонько, Г. А. (2013). Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби країни*, 4, 341-350.
119. Крамаренко, В. Ю. (1990). *Интеллект человека*. Воронеж: Издательство ВГУ.
120. Красна, В. В. (2012). Освітнє середовище як чинник професійної підготовки вчителя музики. *Педагогічний дискурс: збірник наукових праць*, 13, 170-173.
121. Кремень, В. Г. (2013). Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 3-16.
122. Куликов, В. Н. (1983). Прикладное исследование социально-психологического воздействия. *Прикладные проблемы социальной психологии*. (с. 158–172). Москва: Наука.
123. Купрій, Т. Г. (2016). Соціальна афіліація студентської молоді як чинник організаційного розвитку вищої школи. *Освітологічний дискурс*, 3, 51-62.
124. Купріянова, К. О. (2010). Синергетичний ефект, як засіб підвищення ефективності діяльності підприємства Відновлено з http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Economics/63516.doc.htm
125. Кучинский, Г. М. (2006). Социальное мышление как форма познавательной активности. *Психологический журнал*, 1, 10-17.
126. Лафренье, П. (2004). *Эмоциональное развитие детей и подростков*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
127. Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург: Речь.
128. Левицька, І. М. (2017). Упровадження стратегій розуміння в навчально-виховний процес майбутніх учителів музики: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 1, 240-247.

129. Леонтьев, А. Н. (Ред.). (1962). Потребности и мотивы деятельности. *Психология* (с. 362-383). Москва: Ин-т философии АН СССР.
130. Леонтьев, А. Н. (1972). *Проблемы развития психики*. Москва: Издательство Московского университета.
131. Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций*. Москва: МГУ.
132. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат.
133. Лісова, С. В. (2015). Синергетичний підхід як інноваційна методологічна орієнтація в педагогіці. *Інноватика у вихованні*, 2, 83-92.
134. Лісун, Д. В. (2008). Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*, 34, 101-108.
135. Ковалів, Ю. І. (Авт.-уклад.). (2007). *Літературознавча енциклопедія*. (Т. 1.). Київ: Академія.
136. Гром`як, Р. Т., Ковалів, Ю. І., Теремок, В. І. (Ред.). (2006). *Літературознавчий словник-довідник* (2-е вид.). Київ: ВЦ "Академія".
137. Льошенко, О. (2017). Особливості формування поняття «емоційний інтелект». *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 17, 128-134.
138. Люсін, Д. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (с. 29-36). Москва: Институт психологии РАН.
139. Лящ, О. П. (2013). Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*, 22, 324-335
140. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
141. Маслоу, А. (1999). *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия.

142. Матюх, Т. М. (2014). Художня емпатія як визначальний чинник людської творчості. *Духовно-моральнісні основи та відповідальність особистості у долі людської цивілізації: збірник наукових праць: за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 5-6 листопада 2014 р.*(Ч. 2, с. 205-209). Харків: НТУ "ХПІ".
143. Меджидова, К. О. (2018). Место мотивации власти в мотивационной системе личности. *Вопросы науки и образования*, 1(13), 167-170.
144. Медушевский, В. В. (1973). К проблеме семантического синтаксиса. *Советская музыка*, 3, 27.
145. Медушевский, В. В. (1983). Интонационная теория в исторической перспективе. *Советская музыка*, 7, 66-70.
146. Медушевский, В. В. (1976). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка.
147. Мінь, Шаовой (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
148. Мозгальова, Н. Г. (2010). Змістове наповнення поняття «інструментально-виконавська підготовка» вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 9(14), 39-43.
149. Москаленко, В. В. (2008). *Соціальна психологія* (2-ге вид.). Київ: Центр учбової літератури.
150. Назайкинский, Е. В. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка.
151. Назарова, О. Л. (2003). Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*, 11, 79-84.
152. Нестерович, Б. І. (2014). Художньо-педагогічна комунікація в контексті компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх

учителів музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 41, 219-222.

153. Недялкова, К. В. (2003). *Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки*: (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

154. Ніколаєнко, Д. В. (2015). *Стратегія комплементарного розвитку металургійної галузі України*. (Дис. канд. економ наук.) Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

155. Ніколаї, Г. Ю. (2013). *Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. праць*, 1, 3-17.

156. Носенко, Е. (2003). *Емоційний інтелект; концептуалізація феномену, основні функції*. Київ: Вища школа.

157. Білуха, О. (2015, червень 15). *Конотація як феномен міжособистісних зв'язків*. Відновлено з <http://www.poetryclub.com.ua/printpoeem.php?id=585993>

158. Овчаренко Г. Р. (2013). Структурна модель емоційного інтелекту. *Вісник післядипломної освіти*, 9(2), 261-267.

159. Собченко, О. (2010). Спосібності в структурі емоціонального інтелекту как фактор формирования личности. *Наука. Релігія. Суспільство*, 4, 84–87.

160. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1996). *Толковый словарь*. Москва: Азъ.

161. Олексюк, О. М. (2008). Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти. *Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії*, 123-130.

162. Олізько, Ю. (2015). Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання. *Педагогічний дискурс*, 18, 161-165.

163. Отич, О. М. (2015). Холістична науково-мистецька парадигма освіти у суспільстві знань. *ScienceRise. Педагогічна освіта*, 9(5), 22-27.
164. Павлова, І. Г. (2004). Прояви емоційної зрілості особистості підлітків та юнаків у залежності від статевих відмінностей. *Наука і освіта*, 2, 32-34.
165. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ : Освіта України.
166. Паламар, С. І. (2013). Емоційна взаємодія у співтворчості вокаліста і концертмейстера. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 1, 65-70.
167. Панкевич, Г. И. (1973). Социально-типологические особенности восприятия музыки. *Эстетические очерки*. (с. 95-122).
168. Партенадзе, О. В. (2014). Интеграция тренинговой технологии и деятельность психологической службы высшего учебного заведения. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XLIII междунар. научно-практической конференции*, 8(43), Новосибирск: СибАК.
169. Пастухова, М. В. (2010). Теоретические аспекты психологического изучения самооценки личности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 12(5), 460-462.
170. Педагогический словарь. Бим-Бад, Б. М. (Ред.). (2003). *Педагогический энциклопедический словарь*: Москва: Большая российская энциклопедия.
171. Педагогіка емпіаурменту. Відновлено з <http://dnz52.edu.vn.ua/index.php/dlya-pedagogiv/metodichna-skarbnichka/71-pedagogika-empauermentu>
172. Петрова, Н. М. (2015). Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 2, 27-31.

173. Петровская, А. С. (2007). *Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности*. (Дис. канд. психол. наук): Ярославский государственный технический университет, Ярославль.
174. Петрушин, В. И. (2016). О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий. *Музыкальное искусство и образование*, 2(14), 68-82.
175. Полатайко, О. М. (2014). Герменевтичний аспект підготовки студентів до педагогічної практики з художньої культури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 16(2), 142-146.
176. Поплавська, Ж. В. (2001). *Синергізм в економіці*. *Вісник НАН України*. Відновлено 3
<http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/72551/08-Poplavska.pdf?sequence=1>
177. Попова, З. Д., Стернин, И. А. (2007). *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ : Восток – Запад.
178. Потебня О. (1985). *Естетика і поетика слова*. К.: Мистецтво
179. Прасол, М. І. (2006). Соціально-психологічні чинники вироблення і прийняття управлінських рішень. *Соціальна психологія*, 2, 128–132.
180. Предборська, І. М. (2003). Постнекласичні інтервенції в освітньому дискурсі. *Вища освіта України*, 2, 37-40.
181. Предборська, І. М., Вишинська Г. В., Гайденко, В. О., Гамрецька, Г. С. (Ред.). (2006). *Філософські основи нової парадигми освіти. Філософські абрисы сучасної освіти*. (с. 21-29). Суми: ВТД «Університетська книга».
182. Пригожин, И. (1991). *Философия нестабильности. Вопросы философии*, 26.
183. Приходько, Ю. О. (2012). *Психологічний словник-довідник*: Київ: Каравела.

184. Дружинин, В. Н. (Ред.). (2001). *Психология*. Санкт-Петербург: Питер.
185. *Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций*. (1995). Киев: Институт Социологии НАН Украины.
186. Вилюнавс, Ю. Б., Гиппенрейтер, Ю. Б. (1984). *Психология эмоций. Тексты*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
187. Войтко, В. І. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.
188. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі : збірник наукових праць*. (2007). Полтава: Освіта.
189. Радугин, А. А. (2000). *Философия: курс лекций*. Москва: Центр.
190. Ражников, В. Г. (2013). Постижение сущности эстетических эмоций и художественных переживаний (авторский словарь и методика его применения). *Музыкальное искусство и образование*, 4, 54-63.
191. Реброва, О. Є. (2012). *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
192. Рикёр, П. Время и рассказ. Левит С. Я. (Ред.). *Интрига и исторический рассказ (Т. 1)*. Москва: Санкт-Петербург: Университет. Книга.
193. Рідкодубська, А. А. (2017). Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*, 1(11), 93-96.
194. Робинсон, Д. (2005). *Интеллектуальная история психологии*. Москва: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы.
195. Романишина, Л. М. (2014). Ідентифікація і ідентичність як основа формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3, 207-216.
196. Ростовський, О. Я. (2001). *Методика викладання музики в початковій школі*. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан.

197. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. Київ: ІЗМН.
198. Росул, Т. (2009). Педагогічна інтерпретація музичного образу в процесі підготовки майбутніх вчителів музики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 16/17, 165. Відновлено з <http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009Rosul.pdf>
199. Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. Відновлено з : <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>
200. Рубинштейн, С. Л. (1973). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
201. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник*. Київ: ІЗМН.
202. Руссо, Ж.-Ж. (1961). *Исповедь. Прогулки одинокого мечтателя*. Москва: Государственное издательство художественной литературы.
203. Сабол, Д. М. (2017). Емоційний інтелект як складова педагогічної майстерності. *Дошкільна і педагогічна освіта: сьогодні і перспективи розвитку: матеріали Всеукр. науково-практичної Інтернет-конференції*, 17-18.
204. Салань, Н. В. (2013). Розвиток інтелектуальних здібностей старшокласників у сучасних вітчизняних позашкільних закладах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених ДДПУ імені Івана Франка*, 6(2), 141-147.
205. Саннікова, О. П. (2012). Конгруентність як інтегральна властивість особистості психолога. *Проблеми сучасної психології*, 2, 36-41.
206. Саннікова, О. П. (2014). Континуально-ієрархічна модель емоційності. *Наука і освіта*, 1, 44-50.
207. Сафин, В. Ф. (1982). Динамика оценок критериев в подростковом и юношеском возрасте. *Вопросы психологии*, 1, 69-75.

208. Сегеда, Н. А. (2009). Індивідуально-професійний ресурс викладача музичного мистецтва з позицій міждисциплінарного підходу. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць*, 32, 167-177.
209. Селіванова, О. О. (2006). *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Полтава: Довкілля – К.
210. Силенок, Г. А. (2014). Інтелект та інтелектуальний розвиток особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі*, 13, 98-104.
211. Симонов, П. В. (1962). *Метод Станиславського и физиология эмоции*. Москва: Изд-во Академии наук СССР.
212. Симонов, С. Н. (2007). Синергетический подход в педагогике. *Теория и практика физической культуры*, 8, 33-35.
213. Смагін, І. І. (2013). *Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні*, 1, 40-43.
214. Снегірьов, В. О. (2004). *Роль еволюційно-синергетичної парадигми в осмисленні соціуму*. (Автореф. дис. канд. філос. наук); Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, Київ.
215. Собченко, О. (2010). Способности в структуре эмоционального интеллекта как фактор формирования личности. *Наука. Релігія. Суспільство*, 4, 84–87.
216. Солодухова, Л. В. (2011). Емпатія в світлі різних теоретичних підходів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*, 41, 204-211.
217. Соляр, Л. В., Бережна, Г. М. (2012). Реалізація міждисциплінарних зв'язків при вивченні спеціальних дисциплін спеціальності „Виробництво харчової продукції”. *Междисциплинарные исследования в науке и образовании*. Відновлено з: <http://mino.esrae.ru/159-1223>

218. Сохор, А. (1970). *Музыка как вид искусства*. Ленинград : Музыка.
219. Стивен Стайн, Говард Бук. (2000). *Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех*. *Steven J. Stein, Ph.D and Howard E. Book, M.D, The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success Stoddart Publishing Co. Limited.* Відновлено з <https://lib.misto.kiev.ua/DPEOPLE/eq.dhtml>
220. Стратан-Артишкова, Т. (2013). Емпатія в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: Педагогічні науки*, 120, 307-312.
221. Сухомлинський, В. О. (1997). *Вибрані твори* (Т. 1-5), (Т. 3, с. с. 9-278). Київ: Радянська школа.
222. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко - тренінги : всеукраїнська науково-практична конференція (30 травня 2017 р.): тези доповідей*. Київ: Київський національний торговельно-економічний університет.
223. Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Москва-Ленинград: АПН РСФСР.
224. Тест емоціонального інтелекта Мейера-Селовея-Карузо. (2009). *Психологические исследования*, 6(8). Відновлено з: <https://psylab.info/test>
225. Тимченко, А. Д. (1988). *Краткий медико-биологический словарь*. Киев : Вища школа.
226. Тихомиров, О. К. (2002). *Психология мышления*. Москва: Академия.
227. *Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика*. (2009). Харків: ФОП Співак.
228. Узнадзе, Д. Н. (1961). *Основные положения теории установки*. Тбилиси.

229. Уйсімбаєва, Н. (2014). Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*, 132, 222-226.
230. Шлейермахер, Ф. (2004). *Герменевтика*. Санкт-Петербург : Европейський Дом.
231. Федорова М. А. (2004). *Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы* : (Дис. канд. пед. наук). Ставрополь : СГУ.
232. Философский энциклопедический словарь. Губский, Е. Ф., Кораблева, Г. В., Лутченко, В. А. (2009). Москва : Инфра-М.
233. Шинкарук, В. І. (Ред.). (1986). *Філософський словник (2-ге вид.)*. Київ: Головна редакція УРЕ.
234. Фрейд, З. (2003). *Толкование сновидений*. Минск : Попурри.
235. Фурман, О. Є. (2015). Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату. *Scientific Journal «ScienceRise»*, 1(11), 105-110.
236. Хакен, Г. (2000). Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? Трофимова, И. Н.(Ред.) *Синергетика и психология. Тексты*. (Выпуск 2, с. 11-25). Социальные процессы. Москва: ЯНУС-К,
237. Харламенкова, Н. Е. *Психология личности*. Відновлено з: http://imp.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/metod.html
238. Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: парадоксы (2-е изд.)*. Санкт-Петербург : Питер.
239. Цар, Ю. (2010). Поняття «аперцепції» в системі категорій психологічної концепції Олександра Потєбні. *Парадигма*, 5, 198-206.
240. Цинтила, О. (2011). Антропологічні витоки герменевтичної філософії та її методологічні можливості. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*, 539/540, 89-93.

241. Чебикін, О. Я. (2005). Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта*, 5/6, 180 – 186.
242. Чебыкин, А. Я. (2000). Эмоционально-познавательные конфликты. *Наука і освіта*, 3, 53-55.
243. Киселева, М. С. (2008). *Человек вчера и сегодня. Междисциплинарное исследование*. Москва : Ифран.
244. Четверик-Бурчак, А. (2015). *Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості*. (Дис. канд. психол. наук), Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара.
245. Чжоу, Є. (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2, 116-124.
246. Швалб, Ю. М. (2007). Функциональные возможности использования тренинговых технологий при подготовке специалистов. *Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития: Материалы III международной научно-практической конференции*. (с. 290-294). Донецк: Донецкий юридический институт ЛГУВД.
247. Шмелев, Д. Н. (2008). *Проблемы семантического анализа лексики*. Москва: Изд-во ЛКИ.
248. Шульга, Н. (2015). Холістичність – провідна тенденція розвитку освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(37), 84-87.
249. Шумакова, И. А. (2008). Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования. *Научные ведомости*, 4(44), 64-74.
250. Щолокова, О. П. (2014). Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні. Полатайко, О. М. (Ред.). *Мистецька*

освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової. (С. 23-47). Дніпропетровськ: Адверта.

251. Yunyk, D., Yunyk, I., Yunyk, T., Burnazova, V., & Kotova, L. (2018). Memory of Subjects of Communication: The Structural and Functional Components. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 469-479. Відновлено з doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1707>

252. Яковлева, Е. Л. (1997). Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*, 4, 20-27.

253. Ястребова, Н. (1976). *Формирование эстетического идеала и искусств*. Москва: Наука.

254. Ashkanasy, N. M., Daus, S. C. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *The Academy of Management Executive*, 16, 76-86.

255. Averill, J. R. (2004). A tale of two Snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 2004, 15, 228-233.

256. Averill, J. R. (1991). Emotional creativity. *International review of studies on emotion*, 1, 269-299.

257. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

258. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

259. Bar-On, R. (1997). *Emotional Intelligence in Men and Women: Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

260. Bilova N., Novska O., Volkova Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (2), 133-146.

261. Bilova N. (2019). Strategic aspects of the emotional intelligence's development in the process of music teachers education. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства :*

матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (с. 119-121). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

262. Brackett, M. A., Rivers, E. S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

263. Brown, K. W. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice* (pp. 105-124). L. : Wiley.

264. Brown, K. W., Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.

265. Bruner, J. S. (1954). The perception of people. Lindzey, G. (Ed.) *In Handbook of Social Psychology*, 2, 634-654.

266. *Business Dictionary. Энциклопедический словарь бизнеса*. Retrived from <http://www.businessdictionary.com/definition/synergistic-effect.html>

267. Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies*. N.Y. : Cambrige University Press.

268. Cartwright, S., Pappas, C. (2007). Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. *International Journal of Management Reviews*, 10, 149-171. Відновлено з doi:10.1111/ j.1468-2370.2007.00220.x

269. Cherniss, C. (2004). Intelligence, emotional. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 315-319.

270. Clark, M. S. (1982). *Towards understanding the relationships between feeling states and social behavior. Cognitive social psychology*. (P. 73 – 108). New York: Elsevier-North Holland.

271. Clore, G. L., Ortony, A., Lane, R. D. (Eds). (2000). Cognition in emotion: Sometimes, always, or never? *Cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.

272. Helmut Reich, K. (2003). *Encyclopedia of Science and Religion*. Retrived from http://www.encyclopedia.com/topic/complementarity_principle.aspx
273. Cote, S., Gyurak, A., Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotio*, 10, 33-923.
274. Dweck, C. S., Gollwitzer, P. & Bargh, J. A. (Eds.). (1996). Implicit theories as organizers of goals and *behavior*. In *The psychology of action : The relation of cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). NY : Guilford.
275. Forbes, S. H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. Solomon Press Book.
276. Gao, Yuan (2019). Training of congruent behavior in the context of the emotional intelligence's of musical and art teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 119-121). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
277. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
278. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
279. Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In *The emotionally intelligence workplace* (pp. 13-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
280. Grondin, J. (1994). *Introduction to philosophical hermeneutics; foreword by Hans-Georg Gadamer*. Yale University Press, New-Haven and London.
281. Harald, C. (2013, 25 february). *Grammatical Processing in Language Learners*. Retrieved from <https://docs.google.com/file/d/0B0Fiy0BSp9FUC04S3BySV9OQ1k/edit?usp=sharing>

282. Hughes, M., Patterson B. (2005). *Emotional Intelligence in Action: Training and Coaching Activities for Leaders, Managers, and Teams* (2nd Edition). Terrell Willey.
283. Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Tong, J. Y. Y., & Fu, J. H. (1997) Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 923-940.
284. Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychol. Rev*, 100, 68-90.
285. Kolisnyk, L. O. (2014). Emotional intelligence measurement problem. *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine*, 26, 278-295. Kamianets-Podilskyi: Aksioma.
286. Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). *Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work*. *Psicothema*, 18, 132-138.
287. Lynn, H. E. (1998). *Concept-Based Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
288. Matthews, G., Zeidner, M. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
289. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
290. Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
291. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

292. Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). Philadelphia, P. A.: Psychology Press.
293. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). A further consideration of issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 249-255.
294. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implication. *Psychological Inquiry*, 15(3) 197-215.
295. Miller, J. (1988). *The Holistic Curriculum*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
296. Muyia, H. M. (2009). Approaches to and Instruments for Measuring Emotional Intelligence: A Review of Selected Literature. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 690-702.
297. Opengart, R. (2005). Emotional intelligence and emotion work: Examining constructs from an interdisciplinary framework. *Human Resource Development Review*, 4, 49-62.
298. Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
299. Riggio, E. R., & Lee, J. (2007). Emotional and interpersonal competencies and leader development. *Human Resources Management Review*, 17, 418-426.
300. Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 388-400.
301. *Rouse Synergy Margaret Rouse*. Retrived from: <http://whatis.techtarget.com/definition/synergy>
302. Saarni, C. (1999). *Development of emotional competence*. New York: Guilford Press,
303. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

304. Steinberg, J. A. & Karpinski, A. (2003). *The relationship between measures of implicit self-esteem and depression*. Temple University, Philadelphia, PA, USA.

305. Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intellect. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445. Reprinted in *Journal of Abnormal Social Psychology*, 1943, 38, 101-103.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ МЕЙЄРА-СЕЛОВЕЯ КАРУЗО.
(MSCEIT)

Тестовий зошит за посиланням:

https://psylab.info/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8D%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B0_%D0%9C%D0%B5%D0%B9%D0%B5%D1%80%D0%B0_-_%D0%A1%D1%8D%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%8F_-_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BE/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%B4%D1%8C

https://docs.google.com/forms/d/15Y7tNtvsioUzqgGWQZr_8yupheaRnMy34J92LzGub2I/viewform?edit_requested=true

Додаток Б**ТЕСТ ЕМІН (Д. ЛЮСІН)**

Твердження

- 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 ним хороші стосунки
- 3. Мені легко здогадатися про почуття людини по виразу його 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 дратуюся, то не можу стриматися, і говорю все, що думаю
- 7. Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші люди
- 8. Я не відразу помічаю, коли починаю злитися
- 9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих
- 10. Якщо я захоплююся розмовою, то кажу 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 людини, що знаходиться у важкій ситуації
- 16. Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною
- 17. Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в 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 його емоційний стан
- 21. Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі
- 22. Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття
- 23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій
- 24. Якщо треба, я можу розлютити людини
- 25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан
- 26. Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю
- 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 відрізнити почуття провини від 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 він 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 часом помічаю це занадто пізно
- 39. За інтонацій мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю

- 40. Якщо близька людина плаче, я гублюся
- 41. Мені буває весело або сумно без будь-якої 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 він 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

Бланк відповідей

Твердження	Зовсім незгоден	Скоріше незгоден	Скоріше згоден	Цілком згоден	Твердження	Зовсім незгоден	Скоріше незгоден	Скоріше згоден	Цілком згоден
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Додаток В

ТЕСТ EQ ХОЛЛА

Мета: визначення рівня емоційного інтелекту

Інструкція:

В тесті вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя.

Повністю не згоден (–3 бали)

Частково згоден (+1 бал)

В основному не згоден (–2 бали)

В основному згоден (+2 бала)

Частково не згоден (–1 бал)

Повністю згоден (+3 бала)

Висловлювання:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

-
11. Я чуйних до емоційних потреб інших.
-
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
-
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод
-
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
-
15. Я адекватно реагую на настрій, спонукання і бажання інших людей.
-
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
-
17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.
-
18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.
-
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої форми”
-
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не ви- явлені відкрито.
-
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
-
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
-
23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
-
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
-
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
-
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
-
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
-
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
-
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
-
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.
-

Обробка й інтерпретація результатів:

Шкала «емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «самотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності до знаку результатів. Якщо тест набрав:

14 і більше – високий;

8-13 – середній;

7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше – високий;

40-69 – середній;

39 і менше – низький.

Додаток Г

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЕМПАТІЇ (В. БОЙКО)

Інструкція. Якщо ви згодні з даними твердженнями, ставте в бланку відповідей поруч з їхніми номерами знак «+», якщо не згодні, то знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведження людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Звичайно я з першої ж зустрічі угадую «близьку душу» у новій людині.
7. Я з цікавості звичайно заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригноблені.
9. Моя інтуїція — більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — безтактно.
11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчутти її звички і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Звичайно за кілька днів я почуваю, що щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і чекання виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами звичайно намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неуважності до них.
18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх звичайно заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний цілком злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслухую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються у когонебудь із членів родини.
29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Бланк відповідей

Номери тверджень і варіанти відповідей						Кількість балів
1	7	13	19	25	31	
2	8	14	20	26	32	
3	9	15	21	27	33	
4	10	16	22	28	34	
5	11	17	23	29	35	
6	12	18	24	30	36	
Загальна сума балів:						

Обробка результатів

Нижче наводиться «ключ» у вигляді шести шкал з номерами визначених тверджень. Номери першого стовпчика в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується число відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується у графу «Кількість балів».

Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

Ключ

1 +	7 +	13 -	19 +	25 +	31 -
2 -	8 +	14 -	20 +	26 -	32 +
3 -	9 +	15 +	21 +	27 +	33 -
4 +	10 -	16 -	22 -	28 -	34 -
5 +	11 -	17 -	23 -	29 -	35 -
6 +	12 +	18 +	24 -	30 +	36 -

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника — рівня емпатії. Сумарний показник може теоретично змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

При сумарному рівні по всіх шкалах діагностується:

дуже високий рівень — 30—36 балів;

середній рівень — 22-29 балів;

нижчий від середнього — 15—21 бал;

дуже низький рівень — 0—14 балів.

Значущість конкретного каналу в структурі емпатії

1. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поводження. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіки або мотивації інтересу до іншого.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із оточуючими: співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в

енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведження й ефективно вплинути можна тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до емпатованого.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатності респондента бачити і передбачати поведження партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, швидше за все, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

4. Установки, що сприяють емпатії і полегшують дію всіх емпатійних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатійного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

5. Проникна здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожний з нас своїм поведженням і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера позитивно впливає на вияв емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю й емпатичному осягненню.

6. Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основу ідентифікації покладена легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Додаток Д

РЕФЛЕКСИВНЕ ОПИТУВАННЯ

Надайте відповіді на такі запитання:

(Так / Ні / Іноді)

1. Чи можете Ви усвідомити Ваш емоційний стан зараз?
2. Чи бажаєте Ви занурюватися в емоційний зміст музичного твору в процесі його осягнення?
3. Чи відстежуєте Ви емоційний стан у процесі виконання музичного твору?
4. Чи здатні Ви контролювати вашу емоції у процесі педагогічної взаємодії?
5. Чи здатні Ви ідентифікувати художні емоції у процесі першого сприймання нового музичного твору?
6. Чи здатні Ви подолати хвилювання перед виходом на сцену?
7. Чи можете Ви демонструвати емоції, які дійсно не відчуваєте?
8. Чи можете Ви визначити, який емоційний стан у Вашого співрозмовника?
9. Чи можете ви емпатійно проникати в емоційно-семантичний зміст музичного твору?
10. Чи здатні Ви емоційно умотивувати себе на певний вид діяльності?
11. Чи готові Ви до емоційної саморегуляції в стресовій ситуації?
12. Чи володієте Ви прийомами входження в емоційний стан, необхідний в контексті певної художньо-комунікативної ситуації?
13. Чи легко Вам дається вербалізація художніх емоцій, «закодованих» в тексті музичного твору?
14. Чи здатні Ви здійснювати емоційний вплив в процесі художньо-педагогічної комунікації з метою регулювання емоційних станів інших?

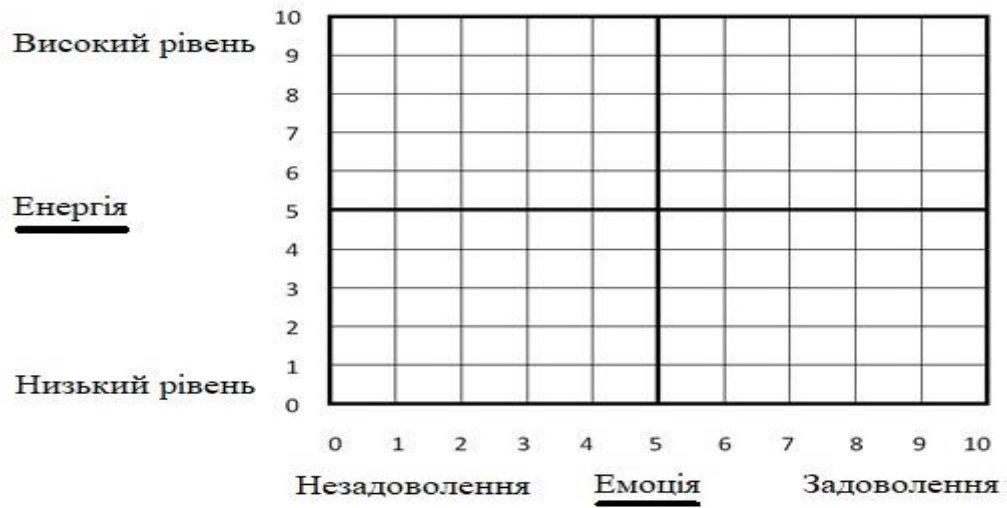
Додаток Ж

СТРУКТУРА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ

«Практикум з розвитку емоційного інтелекту
майбутніх учителів музичного мистецтва»

Назви змістових модулів і тем	Кількість кредитів – 3 Кількість годин - 90				
МОДУЛЬ 1. АКУМУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ					
	Усього	л.	п.	с.р.	інд.
Тема 1. Сутність, зміст і актуальність емоційного інтелекту в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва		2	4	4	
Тема 2. Аналіз та ідентифікація життєвих емоцій як основа комунікації		1	5	2	2
Тема 3. Аналіз та ідентифікація художніх емоцій як основа художньої комунікації		2	4	2	2
Разом за модулем 1		5	13	8	4
МОДУЛЬ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ					
Тема 1. Емпатія у сприйманні творів музичного мистецтва			4	3	1
Тема 2. Вербалізація та концептуалізація емоцій			6	3	1
Тема 3. Емоційна поведінка та емоційна експресія			4	3	1
Тема 4. Регуляція емоцій та оптимізація емоційного поля			6	3	2
Разом за модулем 2	20		20	12	5
МОДУЛЬ 3. ПРОЄКТУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ					
Тема 1. Репрезентація художніх емоцій			5	2	4
Тема 2. Проєктування фахового розвитку			2	8	2
Разом за модулем 3			7	10	6
Усього	90	5	40	30	15

Додаток 3
ШКАЛА ЕМОЦІЙ



Додаток К

СЛОВНИК ХУДОЖНО-ЕМОЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

(за Г. Ражніковим)

Радісно Весело Святково Піднесено Дзвінко Звучно Блискуче Виблискуючи Бадьоро Грайливо Легко Проворно Живо Променисто	Урочисто Величаво Тріумфально Переможно Заклично Велично Пишно Помпезно Бравурно Грандіозно Розкішно Ефектно Життєстверджуюче Оптимістично	Енергійно Мужньо Рішуче Сміливо Міцно Твердо Пружно Гордо Впевнено З гідністю Невідступно Наполегливо Невгамовно Невблаганно	Масштабно Широко Розмашисто Наповнено Об'ємно Змістовно Просторово Вагомо Значно Космічно Безкінечно Безмежно Набатно
Владно Авторитарно Войовниче Суворо Твердо Наказово З волею Деспотично Магічно Месіанські Могутньо Непорушно Ораторські Царствено	Важко Тяжко Громіздко Масивно Монументально Потужно Могутньо Сильно Міцно Напружено Напористо Незалежно Тягуче Густо Насичено	Поетично Піднесено Мрійливо Натхненно Сердечно Задушевно Інтимно Трепетно Чутливо Душевно Співучо Окрилено Зворушливо Чарівливо Чарівно	Ніжно Ласкаво Любовно Делікатно М'яко Благородно Зворушливо Привітно Люб'язно Шанобливо Приємно Цнотливо Чисто Незлобливо Довірливо
Зосереджено Стримано Статечно Ґрунтовно Поважно Солідно Серйозно Строго Чинно	Сонливо Дрімотно Знемагаючи Мляво Обезсилено Ліниво Виснажливо Розслаблено Безвільно Мляво Заніміло	Аскетично Абстрактно Раціонально Розсудливо Рефлексивно Байдуже Придуманно Надумано Механічно	Байдужно Безпристрасно Індиферентно Відсторонено Спустошено Закам'яніло Відчужено
Спокійно Мирно Безтурботно Доброзичливо Просто Невигадливо Нехитро	Похмуро Завуальовано Хмарно Насуплено Понуро Приглушено Притишено	Тасмиче Дивно Химерно Вигадливо Фантастично Загадково Відсторонено	Елегійно Задумливо Меланхолійно Песимістично Понуро Жалібно Тоскно

Наївно Невимушено Ясно Простодушно Прозоро Розкуто Безтурботно Прихильно Покірно	Приховано Глухо Тоскно Нудно Блякло Розпливчато Маскуючись	Інтригуючи Ілюзорно Нераціонально Примарно Приховано Екзотично Хитромудро Містично Чаклуючи	Скорботно Плачучи Тяжко Болісно Страдаючи Зажурено Засмучено Невтішно Безвихідно
Пристрасно Палко Поривчасто Рвучко Гаряче Запально Бурхливо Кипуче Полум'яно Захоплено Ревно Стрімко Нетерпляче Екзальтовано Азартно Буйно Шалено Патетично Фанатично	Роздратовано Розгнівано Обурено Різко Гостро Нестримно Грубо Гнівno Грізно Люто Несамовито Шалено Жорстко Сердито Нестямно Оскаженіло Розлючено Агресивно Невпинно Безжально Жорстко Злісно Істерично Нещадно Моторошно	Елегантно Витончено Струнко Вишукано Галантно Граціозно Чарівно Манірно Ажурно Делікатно Капризно Ефемерно Екстравагантно Примхливо Пластично Чарівно Рафіновано Філігранно Тендітно Примхливо Химерно	Жартівливо Вигадливо Кумедно Балуючись Насмішкувато Глумливо Скерцозно Пікантно Іронічно Саркастично Блазнуючи Гордовито Уїдливо Гротескно Парадоксально Сардонічно Забавно Знущально Глумливо Дошкульно Єхидно Пустотливо Гумористично
Набожно Благоговійно Релігійно Сповідуючи Милостиво Медитативно Езотерично Милосердно Молитовно Праведно Надмірно Освятино Покаянно Смиренно	Боязко Несміливо Сором'язливо Зніяковіло Покірно Лагідно Обережно Боязливо Лякливо Розгублено Болюче Наївно Інфантильно По-дитячому	Зухвало Нахабно Безцеремонно Безпardonно Безсоромно Не скромно Настирливо Нав'язливо Розв'язно Набридливо Фривольно Віроломно Зрадливо Безглуздо Неприятно	З бравадою Безшабашно Зверхньо Пихато Спесиво Ексцентрично Манірно Церемонно Амбіційно Бундючно Відчайдушно

Додаток Л

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ ЕГ

(Констатувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1					КРИТЕРІЙ 2					КРИТЕРІЙ 3					КРИТЕРІЙ 4					Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	3 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень		
1	1	2	1	4	Н	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	4,75	З
2	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	2	1	1	4	Н	1	2	1	4	Н	4	Д
3	2	2	3	7	С	2	1	1	4	Н	2	2	2	6	С	2	2	3	7	С	6	З
4	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	1	1	4	С	4	Д
5	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	2	2	1	5	С	5	З
6	2	2	2	6	С	2	3	1	6	С	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	7,25	В
7	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Д
8	2	1	2	5	С	2	2	1	5	С	1	1	2	4	Н	1	1	1	3	Н	4,25	Д
9	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	3,75	Д
10	3	2	2	7	С	2	2	3	7	С	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	7,75	В
11	1	1	2	4	Н	1	1	1	3	Н	2	1	2	4	С	2	1	2	4	С	3,75	Д
12	1	2	1	3	Н	1	1	1	3	Н	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	3,75	Д
13	2	2	2	6	С	2	1	2	5	С	1	2	2	5	С	1	1	2	4	Н	5	З

14	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	5,5	3
15	2	2	2	6	C	2	2	2	6	C	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	7,25	B
16	3	2	3	8	B	1	2	1	4	H	2	3	2	7	C	1	2	1	4	H	5,75	3
17	1	2	2	5	C	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	2	2	1	5	C	4,25	Д
18	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	8	B
19	2	2	1	4	C	2	2	2	6	C	2	3	2	7	C	1	2	1	4	H	5,25	3
20	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	4,5	Д
21	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	5,25	3
22	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	6,25	3
23	2	2	1	5	C	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	1	2	1	4	H	5	3
24	1	2	1	4	H	1	1	1	4	H	2	1	1	4	C	1	1	1	3	H	3,75	Д
25	3	2	3	8	B	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	5,75	3
26	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	3	2	3	8	B	2	1	1	4	H	5	3
27	3	2	3	8	B	2	1	2	5	C	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	5,75	3
28	3	2	3	8	B	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,5	3
29	2	2	2	6	C	2	2	1	6	C	2	3	2	7	C	1	2	1	4	H	5,75	3
30	1	1	1	3	H	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	4,25	Д
31	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	6,75	3
32	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	3	2	3	8	B	6,5	3
33	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	4,25	Д

34	2	2	3	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	5,25	3
35	1	2	2	5	C	1	1	1	3	H	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	4	Д
36	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	2	2	3	7	C	5,75	3
37	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	8	B
38	3	2	3	8	B	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	5,25	3
39	2	2	3	7	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,75	B
40	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	5,5	3

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ КГ

(Констатувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1					КРИТЕРІЙ 2					КРИТЕРІЙ 3					КРИТЕРІЙ 4					Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	3 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень		
1	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	8	В
2	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	3	1	2	6	С	2	1	1	4	Н	4,25	Д
3	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	4	Д
4	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Д
5	2	2	2	6	С	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	1	2	2	5	С	6,5	З
6	1	1	1	4	Н	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	4	Д
7	2	3	2	7	С	2	2	3	6	С	3	3	3	8	В	3	2	3	9	В	7,5	В
8	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	1	2	1	4	Н	4,5	Д
9	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	3	2	3	8	В	5	З
10	3	2	3	8	В	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	5,75	З
11	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	4	Д
12	2	2	2	6	С	2	3	3	8	В	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	6,25	З
13	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	4	Д
14	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	4,25	Д

15	2	2	3	7	C	1	2	1	4	H	3	2	2	7	C	1	1	2	4	H	5,5	3
16	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	2	3	1	6	C	2	1	2	5	C	5,25	3
17	2	1	1	4	H	1	2	1	4	H	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	4,5	Д
18	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	3	2	7	C	1	1	2	4	H	5,25	3
19	2	2	2	6	C	2	2	1	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	6,5	3
20	3	2	2	7	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	5	3
21	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	2	2	1	5	C	1	1	1	3	H	4	Д
22	3	2	3	5	B	3	1	2	6	C	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	5,5	3
23	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	1	1	2	4	H	5,5	3
24	2	2	2	6	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	B	6	3
25	1	1	2	4	H	1	1	1	4	H	2	3	2	7	C	1	2	2	5	C	5	3
26	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	5,5	3
27	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	1	1	2	4	H	5,5	3
28	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	6	3
29	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,75	В
30	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,25	3
31	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	4,25	Д
32	2	2	3	6	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,5	В
33	3	2	3	8	B	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	2	2	3	6	C	7,5	В
34	2	1	1	4	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	1	1	1	3	H	4,25	Д

35	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	2	2	1	5	C	5,75	3
36	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	3	2	2	7	C	2	2	2	6	C	6,25	3
37	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	4,25	Д
38	1	2	2	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	6	3
39	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	7,75	В
40	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	6,75	3

Додаток М

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ ЕГ

(Підтверджувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1					КРИТЕРІЙ 2					КРИТЕРІЙ 3					КРИТЕРІЙ 4					Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	3 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень		
1	1	2	1	4	Н	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	2	2	6	С	6,75	3
2	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	3	2	3	8	В	8,25	В
3	2	2	3	7	С	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	2	2	1	5	С	6,5	3
4	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	4,25	Д
5	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	3	3	3	9	В	2	2	1	5	С	7,75	В
6	3	2	3	8	В	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	8,25	В
7	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	2	3	3	8	В	8,25	В
8	2	1	2	5	С	2	2	1	5	С	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	6	3
9	3	3	3	9	В	2	1	2	5	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	8	В
10	3	2	2	7	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	8,25	В
11	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	7,75	В
12	2	3	3	8	В	1	1	1	3	Н	3	2	3	8	В	1	2	2	6	С	6,25	3
13	3	3	3	9	В	2	3	2	7	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	8,5	В

14	3	3	2	8	B	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	6,5	3
15	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	7,75	B
16	3	2	3	8	B	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	2	8	B	8,25	B
17	1	1	2	4	H	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	4,5	Д
18	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	8	B
19	2	2	1	5	C	2	2	2	6	C	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	6	3
20	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	3	2	3	8	B	8,5	B
21	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	6,25	3
22	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	3	3	3	9	B	3	2	2	7	C	7,75	B
23	2	2	1	5	C	2	1	2	6	C	1	2	2	5	C	1	2	1	4	H	4,75	3
24	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	8,5	B
25	3	2	3	8	B	2	1	2	5	C	2	3	3	8	B	2	1	2	5	C	6,5	3
26	2	1	2	5	C	2	3	3	8	B	3	2	3	8	B	1	2	2	5	C	6,5	3
27	3	2	3	8	B	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	7,5	B
28	3	2	3	8	B	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,75	3
29	2	3	3	8	B	2	2	1	6	C	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	7,75	B
30	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	7,5	B
31	3	3	2	8	B	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	6,5	3
32	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	3	3	3	9	B	3	2	3	8	B	8,25	B
33	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	4,25	Д

34	2	2	3	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	5,5	3
35	2	2	2	6	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	7,75	B
36	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	2	2	3	7	C	5,75	3
37	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	8,5	B
38	3	2	3	8	B	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	6,25	3
39	2	2	3	7	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,75	B
40	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	5,5	3

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ КГ

(Підтверджувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1					КРИТЕРІЙ 2					КРИТЕРІЙ 3					КРИТЕРІЙ 4					Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	3 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	\sum К 3	Рівень		
1	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	8	В
2	2	1	2	5	С	1	1	1	3	Н	3	1	2	6	С	2	1	1	4	Н	4,5	Д
3	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	4,75	З
4	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Д
5	2	2	2	6	С	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	1	2	2	5	С	6,5	З
6	1	1	1	4	Н	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	4,25	Д
7	2	3	2	7	С	2	2	3	6	С	3	3	3	8	В	3	2	3	9	В	7,5	В
8	2	2	3	7	С	3	2	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	2	7	С	7,75	В
9	1	2	2	5	С	2	1	2	5	С	2	1	2	5	С	3	2	3	8	В	5,75	З
10	3	2	3	8	В	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	5,75	З
11	2	3	3	8	В	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	1	2	2	5	С	5,5	З
12	2	2	2	6	С	2	3	3	8	В	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	6,25	З
13	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	4	Д
14	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	4,5	Д

15	2	2	3	7	C	1	2	1	4	H	3	2	2	7	C	2	2	2	6	C	6	3
16	1	2	2	5	C	2	2	2	6	C	2	3	1	6	C	2	1	2	5	C	5,5	3
17	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	4,75	Д
18	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	1	2	4	H	5,25	3
19	2	2	2	6	C	2	2	1	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	6,5	3
20	3	2	2	7	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	5	3
21	2	3	2	7	C	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	3	2	2	7	C	7,75	В
22	3	2	3	5	B	3	1	2	6	C	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	5,5	3
23	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	1	1	2	4	H	5,5	3
24	2	2	2	6	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	B	6	3
25	1	1	2	4	H	1	1	1	4	H	2	3	2	7	C	1	2	2	5	C	5	3
26	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	6	3
27	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	1	1	2	4	H	6,5	3
28	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	6	3
29	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	2	3	3	8	B	3	2	3	8	B	8	В
30	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,25	3
31	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	4,25	Д
32	2	2	3	6	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,5	В
33	3	2	3	8	B	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	2	2	3	6	C	7,5	В
34	2	1	1	4	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	1	1	1	3	H	4,25	Д

35	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	2	2	1	5	C	5,75	3
36	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	3	2	2	7	C	2	2	2	6	C	6,25	3
37	2	2	1	5	C	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	4,5	Д
38	1	2	2	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	6	3
39	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	3	2	3	8	B	3	3	2	8	B	8	B
40	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	6,75	3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

65020. м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

від 29.05.2020 № 693/24

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему:
**«Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фахової підготовки»**
аспірантки кафедри музичного мистецтва та хореографії
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Гао Юань

Упродовж 2017–2020 років на факультеті музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» аспіранткою кафедри музичного мистецтва і хореографії Гао Юань здійснювалась експериментально-дослідна робота та апробація методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Після здійснення експлораторного експерименту, спрямованого на вивчення різновидів зв'язку між встановленими структурними компонентами емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва та їхніми вимірюваними проявами, і проведення констатувального експерименту (2018 р.), авторська експериментальна методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва впроваджувалась у процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем. Формувальний етап експериментально-дослідної роботи був проведений у 2018-2019 н. р. Протягом цього періоду у фахову підготовку здобувачів вищої освіти було впроваджено міждисциплінарний

елективний курс, спрямований на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Експериментальна методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки будувалася на теоретико-методологічних засадах синергетичного, холістичного, герменевтичного та імпліцитного підходів. На досягнення результату було спрямоване впровадження в освітній процес принципу комплементарності навчання, принципу художньої афіліації, принципу концептуалізації емоційної інформації та принципу художньої нелінійності. На основі визначених методологічних підходів і принципів було сформовано спеціальний комплекс педагогічних умов, який передбачав актуалізацію полімотивації здобувачів до емоційної взаємодії в процесі художньо-педагогічної комунікації, впровадження тренінгових технологій для викладачів і учасників формувального експерименту, використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації та створення мистецького комунікативно-рефлексивного середовища як засіб свідомої регуляції емоційного поля в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формувальний етап експериментально-дослідної роботи включав три умовних етапи: акумулюючий, моделюючий і фіксуєчий. На кожному етапі, у процесі викладання дисциплін у індивідуальних та групових формах навчання, окремих тренінгів і самостійних форм роботи реалізовувались відповідні інноваційні формувальні процедури через Інформативно-мотиваційний тренінг, Крос-коучинг тренінг, Тренінг конгруентної поведінки, Вікарний тренінг, Емпауермент-тренінг, Метод візуалізації емоційної інформації, Метод художньої конотації, Метод експлікації музичного твору тощо.

Наприкінці формувального етапу експериментально-дослідної роботи було проведено конфірматорний експеримент, який мав на меті підтвердження ефективності теоретико-методологічних засад і педагогічних умов, покладених в основу авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. За результатами конфірматорного експерименту виявлена позитивна динаміка в учасників експериментальної групи за всіма показниками. Найбільш високі результати були виявлені за критерієм «ступінь глибини особистісного емпатійного сприймання»: усвідомлено-творчий рівень продемонстрували 67,5 % здобувачів, що показує позитивну динаміку +52,5 %, на відміну від контрольної групи, яка продемонструвала динаміку за цим критерієм лише +10%. Взагалі результати конфірматорного експерименту такі: в експериментальній групі усвідомлено-творчий (високий) рівень емоційного інтелекту продемонстрували 65%, стимульно-

опосередкований (середній) 27,5%, дезінтегративно-інертний (низький) 7,5%. У контрольній групі усвідомлено-творчий (високий) рівень емоційного інтелекту проявили 18,75%, стимульно-опосередкований (середній) 50%, дезінтегративно-інертний (низький) 31,25%. Це демонструє значну кількісну розбіжність і свідчить про те, що розроблена авторська методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену, що підтверджує її ефективність.

Результати впровадження авторської методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки обговорювались на спільних засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри музично-інструментальної підготовки, апробувалися на Міжнародних науково-методичних конференціях молодих учених та студентів (2018, 2019 рр.).

Проректор з наукової роботи



Т. І. Койчева

Зав. кафедри музичного мистецтва та хореографії



О. Є. Реброва





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu
код за ЄДРПОУ 02125609 р/р UA228201720343111002200000120; UA06820172034312000200000120
банк Держказначейська служба України, м. Київ

10.06 2020 р. № 16-30/Б45

На № _____ від _____ 202__ р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему:
«Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фахової підготовки» аспірантки кафедри
музичного мистецтва і хореографії
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
зі спеціальності 014. середня освіта (музичне мистецтво)
ГАО ЮАНЬ**

Протягом 2019–2020 навчального року на кафедрі вокалу та хорових дисциплін проводилася експериментально-дослідна робота, в рамках якої в процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем було впроваджено авторські методи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського Гао Юань.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики в процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти було апробовано ряд методів, через які реалізуються педагогічні умови, визначені авторкою як ефективні щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед педагогічних умов значне зацікавлення викликали такі, як: впровадження тренінгових технологій для викладачів і студентів як засіб посилення ефекту, продуктивності художньо-педагогічної взаємодії, активізація полімотивації студентів до емоційної взаємодії з учасниками

мистецько-освітнього середовища через твори музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

Реалізація вказаних педагогічних умов через низку авторських форм і методів довело достатню ефективність запропонованих методичних розробок дисертантки, що виявилось у підвищенні у здобувачів рівнів прояву якостей і умінь, які відповідають сутності інтегрального особистісно-професійного утворення «емоційний інтелект майбутніх учителів музичного мистецтва». Зокрема, у студентів підвищилася зацікавленість у різних формах емоційної взаємодії в процесі художньо-педагогічної комунікації та аутокомунікації через твори музичного мистецтва з «Автором», виконавцями-викладачами, іншими студентами, «із собою»; збільшилася здатність, інтерес до інтелектуальної обробки емоційної інформації у процесі художньої інтерпретації музичних творів.

Результати впровадження методів розвитку емоційного інтелекту у процес фахової підготовки обговорювалися на засіданнях кафедри вокалу та хорових дисциплін (протокол № 1, від «29» серпня 2019 р., протокол № 10, від «10» червня 2020 р.).

Перший проректор Херсонського
державного університету

Гулько Н.О.
(0552) 326771



Сергій ОМЕЛЬЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2 м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЗКПО 31035253

12.06.2020 № 1535/01-60/54 на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи на тему:
«Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фахової підготовки»
аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ГАО ЮАНЬ**

Результати дисертаційної роботи Гао Юань були апробовані упродовж 2019-2020 навчального року шляхом впровадження у процес викладання дисциплін фахової підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем базових елементів методики розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Сутність запропонованої авторкою методики полягала у послідовному впровадженні у фахову підготовку здобувачів комплексу методів, націлених на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Впровадження у групову та індивідуальну роботу здобувачів запропонованих авторкою методів, як-от: метод візуалізації емоційної інформації, метод емоційно-творчого аналізу, метод художньої конотації музичного твору, показали позитивну динаміку прояву показників розвиненості емоційного інтелекту, що підтверджено результатами діагностичного зрізу.

Впровадження методичних розробок Гао Юань дало змогу поглибити здібності до розуміння емоційної інформації та розширити досвід інтерпретації емоційно-образного змісту музичних творів у здобувачів вищої освіти за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Результати впровадження методів розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва обговорювалися на засіданні кафедри музики ПНПУ імені В. Г. Короленка (протокол №11, від «19» травня 2020 р.).

Зав.кафедри



Проректор з наукової роботи

проф. Г. ЛЕВЧЕНКО

проф. С. ШЕВЧУК