

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

На правах рукопису

СУРАПАНЕНІ Наталія Володимирівна

**ВПЛИВ ЕМОЦІЙНИХ ЧИННИКІВ НА ПЕРЕБІГ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

Робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр»

Науковий керівник:

КОЦЬ

МИХАЙЛО ОНИСИМОВИЧ,

кандидат психологічних наук,

доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № 6
засідання кафедри педагогічної та вікової
психології, від 5 травня 2024 р.
Завідувач кафедри
проф. Гошовський Я. О. _____

ЛУЦЬК – 2024

АНОТАЦІЯ

Сурапанені Н. В. Вплив емоційних чинників на перебіг освітнього процесу навчально-реабілітаційного центру.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження впливу емоційних чинників на перебіг освітнього процесу навчально-реабілітаційного центру.

Обґрунтовано, що емоційні процеси виступають не лише регулятивно-керівною функцією в контексті педагогічної взаємодії, але й особливістю педагогічної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру, що визначається високою емоційною напруженістю.

Доведено, що емоційна складова учителя виступає ключовим фактором оптимізації педагогічної взаємодії. Від неї залежить успіх емоційного впливу, мобілізація учнів, та їхнє активізоване включення в інтелектуальну діяльність. Емоції виступають і результатом діяльності, і механізмом її руху.

Виявлено, що емоційно-оцінювальний компонент педагогічного спілкування не завжди усвідомлюється вчителями і рідко реалізується з виховною метою, часто виступаючи виключно як чинник дисциплінування учнів.

Робота практичного психолога з учителями, передусім, має бути спрямована на регулювання їх психічного стану та психологічне розвантаження як засобу профілактики нервово-психічних захворювань.

Ключові слова: учитель, учні, освітній процес, емоції.

ANNOTATION

Surapaneni N. V. Influence of emotional factors on the educational process of the educational and rehabilitation centre.

In the qualification work, a theoretical and empirical study of the influence of emotional factors on the educational process of the educational and rehabilitation centre is carried out.

It is substantiated that emotional processes are not only a regulatory and controlling function in the context of pedagogical interaction, but also a feature of pedagogical activity in the conditions of an educational and rehabilitation centre, which is determined by high emotional tension.

It is proved that the emotional component of the teacher is a key factor in optimising pedagogical interaction. It determines the success of emotional influence, the mobilisation of students, and their active involvement in intellectual activity. Emotions are both the result of activity and the mechanism of its movement.

It has been found that the emotional and evaluative component of pedagogical communication is not always realised by teachers and is rarely implemented for educational purposes, often acting solely as a factor in disciplining students.

The work of a practical psychologist with teachers should primarily be aimed at regulating their mental state and psychological relief as a means of preventing neuropsychiatric diseases.

Keywords: teacher, students, educational process, emotions.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ...	10
1.1. Динамічні виміри психічних станів людини	10
1.2. Характеристики та унікальні особливості емоційного реагування.....	14
1.3. Психологічні механізми взаємодії емоцій, емоційних станів та самопочуття особистості.....	18
1.4. Особливості емоційної сфери суб'єктів освітнього процесу.....	24
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ	34
2.1. Варіанти емоційного реагування вчителів на педагогічні ситуації.....	34
2.2. Особливості емоційних реакцій учнів в різноманітних навчальних ситуаціях.....	36
2. 3. Педагогічна оцінка як важливий інструмент для емоційного забезпечення освітнього процесу.....	41
Висновки до другого розділу.....	47
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освіта не лише передбачає засвоєння знань та навичок, але й враховує важливий аспект емоційного стану учнів як фактор, що впливає на їхній успіх у навчанні. У ситуаціях, коли мова йде про освітні заклади для осіб із спеціальними потребами, емоційний компонент набуває ще більшої ваги. Сприйняття та опанування навчально-реабілітаційного процесу може суттєво змінюватися під впливом різноманітних емоційних чинників, які виникають в учасників цього процесу.

Тема впливу емоційних чинників на перебіг освітнього процесу у навчально-реабілітаційних центрах стає особливо актуальною у контексті створення оптимального середовища для навчання та розвитку осіб із особливими потребами. Зростаюча увага до питань інклюзивної освіти підкреслює необхідність вивчення та розуміння впливу емоційних аспектів на їхній успіх у навчанні та адаптації до навчально-реабілітаційного середовища.

Також актуальність дослідження, присвяченого впливу емоційних чинників на перебіг освітнього процесу у навчально-реабілітаційних центрах, визначається кількома важливими аспектами:

1. Специфіка навчання осіб із спеціальними потребами: освітні заклади, спрямовані на надання освіти та реабілітації осіб із різними видами інвалідності, стикаються із складністю адаптації освітнього процесу до індивідуальних особливостей учнів. Емоційний стан може впливати на їхню здатність адекватно сприймати та опановувати навчальний матеріал.

2. Інклюзивна освіта та соціальна інтеграція: зростаючий інтерес до інклюзивної освіти підкреслює важливість створення середовища, що сприяє соціальній інтеграції всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Розуміння впливу емоційних чинників може сприяти покращенню взаєморозуміння та підтримки між учнями та педагогами.

3. Потреба в розробці ефективних психологічних стратегій: розуміння, як емоції впливають на навчання та розвиток у навчально-реабілітаційних

центрах, може виокремити особливості психологічного супроводу та підтримки, що буде корисним для вдосконалення методів та підходів в роботі з цією групою учнів.

4. Актуальність для психологічної науки та практики: Дослідження впливу емоційних чинників на перебіг освітнього процесу в навчально-реабілітаційних центрах може розширити наше розуміння взаємозв'язку між психічним станом та навчанням, що є актуальним для розвитку психологічної теорії та практики.

Отже, дослідження впливу емоційних чинників на освітній процес у навчально-реабілітаційних центрах є важливим кроком у напрямку покращення умов навчання та розвитку осіб із особливими потребами, що має широкий імпакт на суспільство та практику освіти.

Все вищезазначене безпосередньо афіліюється до освітнього процесу, оскільки роль вчителя у цій системі є вирішальною. Його особистість і поведінка мають надзвичайно великий вплив не лише на процес навчання, але й на формування моральних та психологічних аспектів особистості учня. Здоров'я та психічний стан вчителя безумовно визначають здоров'я та психічний стан наступного покоління, і його внесок у формування позитивної психосоціальної атмосфери визнається як важливий чинник, що визначає загальний успіх навчального процесу та розвитку учнів.

В українській психології акцентується увага на тому, що емоції розглядаються як ефективні регулятивні процеси. Вони виступають не тільки як результат впливу зовнішніх чинників на особистість, але й як складова, що активно впливає на сам хід діяльності. Емоції визнаються не лише результатом внутрішнього стану, але й ключовим механізмом, що керує самим процесом взаємодії з оточуючим світом.

Емоційні процеси – це функціональна система емоційного регулювання діяльності, необхідна умова продуктивної реалізації цієї діяльності.

Проблема аналізу і корекції емоційних станів вчителів та школярів у педагогічному процесі завжди цікавила науковців. Це пояснюється

збільшенням інтересу до проблем гуманізації освітнього процесу та індивідуального підходу до учнів.

У ході дослідження буде враховано різні аспекти емоційного впливу, а також розглянуто можливі стратегії та підходи для покращення емоційного клімату в навчально-реабілітаційних центрах. Результати роботи можуть внести вагомий вклад у розуміння та оптимізацію освітнього процесу для осіб із особливими потребами, сприяючи покращенню якості їхнього життя та розвитку в суспільстві.

Об'єктом дослідження є емоційні характеристики педагогічної взаємодії.

Предмет дослідження – особливості емоційних станів учителів та учнів в освітньому процесі навчально-реабілітаційного центру.

Мета даної роботи полягає в системному аналізі та визначенні впливу різноманітних емоційних чинників на перебіг освітнього процесу в навчально-реабілітаційному центрі.

Від до поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Розглянути психологічні механізми взаємодії між емоціями, емоційними станами та самопочуттям особистості.
2. Встановити особливості емоційного стану педагогічних працівників.
3. Аналізувати зміст емоційних реакцій учнів у різноманітних навчальних ситуаціях.
4. Визначити чинники, що сприяють поліпшенню емоційного фону освітнього процесу.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: комплексний підхід, який об'єднує теоретичні концепції та методи дослідження у галузі психології, педагогіки та соціальної реабілітації. Дослідження базується на таких ключових теоретичних підходах та методологічних ракурсах: емоційна психологія: використання концепцій та теорій емоційної психології для аналізу ролі емоцій у формуванні та впливі на навчальний процес в умовах навчально-реабілітаційного центру (Г. Балл, К. Ізард, О. Кульчицька, В. Моляко та ін.);

педагогічна психологія: урахування педагогічних аспектів та психологічних взаємодій між учнями та педагогами у специфічних умовах освітньо-реабілітаційного середовища (І. Бех, М. Боришевський, Я. Гошовський, М. Коць, С. Максименко, Ю. Шевченко та ін.); соціальна реабілітація: аналіз взаємодії емоцій та соціальної адаптації учнів з особливими потребами, зокрема в контексті їхньої участі у навчально-реабілітаційному процесі (О. Платонова, О. Позднякова, О. Савчук, О. Таранченко та ін.).

Для вирішення поставлених завдань було використано такі **теоретичні та емпіричні методи**: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; спостереження; бесіда; психодіагностичні методики: шкала самооцінки Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна; питальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності, розроблений Т. Сиріцо; метод кольорових матриць; методи математичної статистики.

Теоретичне значення. У ході дослідження буде враховано різні аспекти емоційного впливу, а також розглянуто можливі стратегії та підходи для покращення емоційного клімату в навчально-реабілітаційних центрах. Результати роботи можуть здійснити вагомий вклад у розуміння та оптимізацію освітнього процесу для осіб із особливими потребами, сприяючи покращенню якості їхнього життя та розвитку в суспільстві.

Практичне значення роботи полягає в тому, що отримані в ньому результати можуть бути використані у практиці цілеспрямованої консультативної та корекційно-розвивальної роботи практикуючого психолога з метою створення сприятливого психологічного клімату та оптимальних умов діяльності.

База дослідницької роботи. КЗ Луцький навчально-реабілітаційний центр Луцької міської ради.

Апробація результатів дослідницької роботи. Основні результати дослідницької роботи обговорювались засіданнях кафедри педагогічної та вікової психології та отримали схвалення на наступному науковому семінарі:

1. Науково-практичний семінар з міжнародною участю «Феноменологія деривації: психолого-педагогічний і теоретико-прикладний і дискурс. Ремедіум 14» (2-4 квітня 2024 року, м. Луцьк).

Публікації результатів дослідницької роботи:

1. Сурапанені Н, Коць М. Особливості емоційної сфери суб'єктів освітнього процесу. *Психогенеза особистості: норма і девіація* : збірник наукових статей і тез. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М. 2024. С. 236-242.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1.1. Динамічні виміри психічних станів людини

Увага психології до вивчення психічних станів в наш час потребує більш належної акцентуації. Це пояснюється не тим, що психічні стани втрачають свою важливість, або не варті уваги, а, навпаки, їхня надзвичайна динамічність та рухливість. Сучасна система методів психології виявляється недостатньо адаптованою для вивчення таких станів. Важливо відзначити, що психічні стани не мають чітких і надійних, однозначних поведінкових корелятив. З іншого боку, самоспостереження та самоаналіз особистості також не можуть вирішити цю проблему, оскільки сприйняття власних станів завжди суб'єктивне та індивідуальне (навіть на рівні назв), і, більше того, активна увага до свого внутрішнього «Я» часто спотворює його, перетворюючи на щось інше [6; 9; 16; 17; 18; 21; 27; 30; 33; 38; 48; 56 та ін.].

Методичний апарат сучасної психології розрахований звичайно на дослідження статичне. І якщо у сфері процесів і властивостей статичну складову виділити все-таки вдається, то стани за самою своєю природою антистатичні. Тому ми не маємо науково-психологічних емпіричних знань про них, обмежуючись суб'єктивним життєвим досвідом і численними метафорами (вислови: стани забарвлюють психіку, вони є тембром психічного життя, – правильні і красиві, але вони нічого не говорять про дійсну природу цих явищ).

Тим часом у сучасній психології існує напрямок, що самим змістом своїм вважає вивчення явищ в динаміці: виникнення, існування, розвиток, зміна після ушкодження психічної функції – таким є предмет генетичної психології, як її розуміє С. Максименко [23]. Саме цей підхід, на наш погляд, є найбільш адекватним у дослідженні психічних станів: природа даного явища може бути

зрозумілою тільки в його динаміці – становленні. Існують три чинники, які відіграють важливу роль у виникненні нового психічного стану: сприйняття навколишнього світу, властивості особистості і попередній стан.

Вивчення сучасної літератури дає змогу намітити деякі вихідні позиції щодо розуміння даної проблеми. Заслуговує на увагу позиція Ж.-П. Сартра, який вважав емоцію певним способом розуміння світу. На його думку, емоційний стани – це перетворення світу. Коли намічені шляхи стають занадто важкими чи коли ми не бачимо шляху, ми не можемо більше залишатися в цьому світі, настільки вимогливому і важкому [43; 44]. Тоді людина намагається змінити світ, але не в реальній діяльності, а у своєму переживанні. Просто оскільки прийняття об'єкта неможливе чи викликає нестерпне напруження, свідомість приймає його чи намагається прийняти інакше, тобто воно змінить себе для того, щоб змінити об'єкт.

Отже, емоційний стан представляє собою результат діяльності свідомості особи, яка опинилася у важкій ситуації. За концепцією Сартра, цей процес спричиняє формування психічного стану, спрямованого на те, щоб змінити сприйняття світу так, щоб особа могла зрушити фокус і прийняти себе в цьому контексті. Наприклад, це може бути стан школяра, який відчуває себе хворим через страх перед важким і відповідальним тестом. Цей складний механізм, який Сартр вдало відстежив, призначений для захисту особистості, і його характер залишається пасивним. Проте можливий і альтернативний підхід: у ситуаціях, що описує Сартр, може виникнути активний стан, який не спотворить, а замість цього підсилить адекватне сприйняття світу, стаючи інтенцією подолання проблеми.

Неважливо, яким чином, ми стикаємося з реальним механізмом виникнення психічного стану, який потребує експериментальної перевірки. Загалом, усі теоретичні розвідки у цьому напрямку підтримують ідею того, що стан виникає відповідно до взаємодії особистості з оточуючим світом. Однак важливо ще раз підкреслити думку Сартра про те, що стан змінює сприйняття таким чином, що воно, в свою чергу, впливає на сам стан, підсилюючи і

акцентуючи його. Хоча поведінкові аспекти цього явища вже добре вивчені, внутрішній механізм вимагає подальшого наукового дослідження. З іншого боку, не всі психічні стани призводять до схожого впливу. Таким чином, слід зосередитися на інтенсивності психічного стану, розуміючи її як міру його впливу на адекватність сприйняття та на загальну життєдіяльність особистості.

Параметр "інтенсивність" застосовується до кожного із відомих психічних станів, враховуючи його вплив на життєдіяльність особистості. Важливо відзначити, що ми розглядаємо цей параметр не як абсолютний, але в контексті його впливу на повсякденне функціонування особистості.

Теоретична розробка Ф. Лерша спрямована на розв'язання цього питання. В його концепції особистості виділяються два ключові шари: «ендотимна основа» та «особистісна надбудова». Ендотимна основа, складена з психічних станів, потягів і емоцій, не знаходиться під контролем свідомого «Я». Ф. Лерш писав, що спільне в них те, що вони охоплюють людину, опановують нею [22]. З іншого боку, «особистісна надбудова» включає в себе розуміння і волю.

Ф. Лерш вказував, що нормальна, зріла людина не обмежується простим сприйняттям ендотимних переживань та їхнього вираження в поведінці. Вона може усвідомлено взяти певну позицію щодо них, стримуючи та витісняючи деякі, а, навпаки, повністю виявляючи інші. Такий підхід дозволяє краще розуміти взаємодію між різними шарами психічного життя та визначає важливість не лише сприйняття, а й активної позиції особистості у контролі та регулюванні її внутрішнього стану.

Отже, ендотимні переживання, що визначаються як внутрішні стани особистості, зазнають перетворення під впливом процесів мислення і волі, створюючи вищий рівень душевного життя. Зрозуміло, що самі процеси мислення і волі також відчувають вплив психічних станів. Ф. Лерш визнає цю взаємодію обох шарів особистості центральною, описуючи її як «тектоніку особистості». Ми поділяємо думку Ф. Лерша, вважаючи, що ця взаємодія волі і стану є ключовою і визначається як «тектоніка особистості». На нашу думку,

саме тут відбуваються важливі та драматичні процеси зародження і руйнування психічних станів.

У патопсихології добре відомі феномени дисоціації, при яких стани та воля людини фактично не взаємодіють, що вказує на розпад особистості як цілісності. Не менш розповсюджені, але і більш складні явища, це стани «поглибленості», де особистість не може контролювати чи «підкорити» психічний стан, який заповнює всю сферу особистості. Це порушує адекватність сприйняття, вносить корективи в життєві цілі та цінності, і змінює систему взаємин з іншими [2; 18; 20; 21; 26].

Захопленість в гуманістичній психології розглядається як вкрай позитивне явище, яке проявляється у «вершинних переживаннях» за концепцією А. Маслоу [10]. Припускається, що ці стани пов'язані з глибоким контактом особистості з власною самобутністю і самореалізацією. Безумовно, захопленість, коли вона є тимчасовою, рідкою і не викликана хімічними або ритуальними впливами, представляє собою важливий та значущий етап у житті людини. Вона дозволяє отримати унікальний досвід та глибше пізнати самого себе. Проте важливо пам'ятати, що цей стан тимчасово може паралізувати вольову сферу.

На сьогоднішній день можна вважати встановленим принаймні один із психологічних механізмів виникнення цього стану [28]. Але варто зазначити, що це лише «половина» явища. Фактично людина захоплюється не чимось або кимось іншим, але виключно самою собою. Коли процес вивчення трансформується в дослідження власних відчуттів, уявлень та фантазій, об'єкт вивчення стає просто несуттєвим. В цей час розвивається стан, який ми називаємо «зануреністю». Це поглиблення у світ, створений самим собою, тільки для себе. Інша людина, не втрачаючи свого існування, вписується у створену станом систему, відіграючи певну роль, але вже не центральну.

На прикладі стану захопленості можна розглянути еволюцію психічного стану, від його виникнення до перетворення в «своє інше». Проте в даному дослідженні ми хочемо звернутися до двох важливих аспектів розвитку

психічного стану людини. По-перше, ми вважаємо, що взаємодія стану з волею та мисленням є набагато складнішою, ніж те, як це описав Ф. Лерш. Проблема стає більш виразною через те, що психічний стан часто відіграє ключову роль у визначенні мотивації. Іншими словами, людина може відчувати потребу в переживанні певного стану, особливо дуже інтенсивного (як у випадках вживання наркотиків, алкоголю тощо). При цьому вона часто проявляє вражаючі вольові якості для досягнення цього бажаного стану. Це стоїть у протиріччі з поглядами Лерша, але також це вже визначив Л. Виготський, який стверджував, що це не слабкість волі, а слабкість мети [47]. Досягнення свідомої мети в цьому випадку є станом, але воно суттєво відрізняється від станів, які викликаються імпульсивними потребами. Таким чином, система психічних станів особистості виявляється складною та багаторівневою: в ній співіснують стани, пов'язані з метою та стани, пов'язані з імпульсивними потребами. Це породжує важливе питання про індивідуальні особливості. Ф. Лерш стверджував, що в кожній людині завжди існують «базові», «звичні» стани, які вона переживає значну частину часу, і які взагалі не вважаються станами. А нові стани виникають лише при взаємодії з навколишнім світом за участю цих базових станів [22].

У зв'язку з цим виникає актуальне питання онтогенезу психічних станів, оскільки розуміння механізмів формування базових структур дозволяє прогнозувати динаміку подальшого розвитку особистості. Загалом, генетична психологія виявляється вкрай продуктивною у контексті аналізу психічних станів людини.

1.2. Характеристики та унікальні особливості емоційного реагування

Незважаючи на великі розходження в поглядах на природу та значення емоцій, теоретичні та практичні досягнення останнього десятиліття перетворили цей напрямок у повноцінну галузь наукових досліджень. Навіть при різних теоретичних підходах, взагалі можна погодитися з тим, що емоції

виявляються у відчуттях радості і суму, гніву і страху, і що люди розрізняють ці емоції за тим, як вони сприймаються та виражаються [9; 16; 17; 18; 21; 27; 30; 33; 38; 56 та ін.].

В більшості теорій припускається, що емоції – це складний феномен, і повне їх визначення повинне враховувати три аспекти, які визначають це явище:

- а) особисті переживання та усвідомлення емоцій;
- б) процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній, травній та інших системах;
- в) виразні комплекси емоцій, які можна спостерігати, зокрема ті, що виражаються на обличчі [15].

Серед вчених відсутня єдність у поглядах на механізм виникнення емоцій. Деякі стверджують, що емоції виникають як результат спільної дії фізіологічно збуджуючої ситуації, її оцінки та відношення суб'єкта до неї. Це тлумачення пов'язане з когнітивною теорією емоцій, представленою такими вченими, як Лазарус, Арнольд та ін.

Розглядаючи проблему на неврологічному рівні, Томкінс стверджував, що емоції викликаються змінами щільності нейронної стимуляції. Томкінс та Ізард підкреслювали важливу роль, яку може грати сприйняття знання у виникненні емоцій, вказували на можливість їхнього взаємовпливу [56].

Ранні роботи Ч. Дарвіна і сучасні дослідження (Екман, Ізард) показали, що емоції мають ті самі вираження й емпіричні характеристики в досить різних суспільствах, на всіх континентах земної кулі. Соціокультурні впливи й індивідуальний досвід, крім модифікацій у вираженні емоцій, відіграють важливу роль у визначенні джерела збудження емоцій і поведінки людини [38].

Емоції визначають зазвичай як відображення людиною її ставлення до значущих для неї явищ.

У психологічному словнику знаходимо таке визначення емоцій – «психічні стани і процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання» [41, с. 52].

Науковцями виділяються три функції емоцій: сигнальна, оціночна та регуляторна. Сигнальна функція емоцій виражається в тому, що ставлення суб'єкта до тих чи інших подразників стає сигналом сприятливого чи несприятливого розвитку подій, і, орієнтуючись на свої емоції людина здійснює необхідні дії [9].

Емоції відображають оцінне ставлення суб'єкта до окремих подій, умов, які сприяють чи заважають реалізації діяльності, наприклад, він виявляє радість, сум або гнів. Крім того, емоції включені у мотивацію діяльності суб'єкта або окремих його вчинків, тим самим регулюють його поведінку.

Емоційна реакція визначається за кількома аспектами: знаком (позитивні чи негативні переживання), впливом на поведінку та діяльність (стимулюючий чи гальмуючий), інтенсивністю (глибина переживань і величина фізіологічних змін), тривалістю перебігу (короткочасні або тривалі), предметністю (ступінь усвідомленості і зв'язок із конкретним об'єктом).

Т. Кириленко, крім факторів, таких як знак, інтенсивність, тривалість і предметність, визначає інші характеристики, такі як реактивність (швидкість виникнення чи зміни), якість (зв'язок з потребою) та ступінь довільного контролю. Проте виникають сумніви щодо двох останніх характеристик, особливо щодо останньої. Довільний контроль емоцій вважається прерогативою вольової сфери особистості, а не сфери емоцій [16].

Щодо знаку емоційного реагування, визначеного тим, які переживання виникають у людини (позитивні - задоволення чи негативні - відраза), емоційне реагування позначається знаком "+" або "-". Однак цей поділ є умовним і, принаймні, не завжди відображає позитивну чи негативну роль емоцій для конкретної людини в певній ситуації. Наприклад, страх часто вважається негативним емоційним станом, але він може мати позитивне значення для тварин і людей, іноді викликаючи відчуття задоволення. К. Ізард розглядає як позитивні, так і негативні аспекти емоцій, таких як сором. Він також вказує на те, що радість, виражена у формі зловтіхи, може завдати такої ж шкоди, як і гнів[56].

Отже, К. Ізард пропонує підхід, де розрізняються емоції, які сприяють підвищенню психологічної ентропії, і ті, які, навпаки, полегшують конструктивну поведінку. Цей підхід дозволяє класифікувати конкретні емоції як позитивні чи негативні в залежності від їх впливу на внутрішньоособистісні процеси та взаємодію особистості з найближчим соціальним оточенням, враховуючи загальні чинники.

Емоційне реагування може варіювати в тривалості: від короткочасних переживань до станів, що тривають години і навіть дні.

Особливими функціональними рисами виділяються і переживання, що виникають в результаті узагальнення емоцій конкретного успіху чи невдачі. Узагальнений досвід радощів і смутків минулого актуалізується у формі передбачуваних емоцій, по мірі нагромадження узагальнюється. За емоцією розпачу, як правило, стоїть не одна невдача, а послідовні переживання, які наступали за різними та, все ж, невдалими спробами досягнення мети. Узагальнена емоція успіху чи невдачі взаємодіє з основним емоційним явищем - прагненням до дії, підсилюючи його у випадку очікуваного успіху та позбавляючи його сил у випадку передбачених труднощів та невдач [27].

М. Наровлянська, Л. Порох відзначають два основні підходи до розуміння емоційного реагування. У першому випадку воно розглядається як неспецифічний елемент, що супроводжує будь-який психічний процес, виконуючи універсальну роль. У другому випадку емоційне реагування розглядається як самостійний феномен, частковий механізм реагування і регуляції, вказуючи на наявність відхилень в нормальному функціонуванні людини [30].

Враховуючи вказані характеристики емоційних реакцій, вітчизняна психологія традиційно визначає наступні класи: емоційний тон відчуттів, емоції (включаючи афекти) і настрої [38].

Згідно такого класифікаційного підходу, емоційні реакції (такі як гнів, радість, туга, страх) поділяються на емоційний відгук, емоційний спалах і емоційний вибух (афект). Емоційний відгук розглядається як динамічне і

постійне явище емоційного життя людини, відображаючи швидкі та поверхневі зміни в системах відносин до змін ситуацій повсякденного життя. Інтенсивність і тривалість емоційного відгуку є невеликими, і він не може значно змінити емоційний стан людини.

З точки зору інтенсивності, напруженості і тривалості переживань виділяється емоційний спалах, який може впливати на емоційний стан, але не призводить до втрати самовладання. Емоційний вибух характеризується бурхливою реакцією великої інтенсивності з ослабленням вольового контролю над поведінкою і легким переходом у дію. Це явище короткочасне, після якого може виникнути занепад сил або навіть повна байдужність і сонливість.

Відповідно емоційні стани є важливою емоційною складовою психічних станів, та їх характеристики схожі на емоційний тонус (настрій).

Закономірності емоційних реакцій особистості пов'язані з рівнем її психічного розвитку. Чим вищий цей рівень, тим більш контрольованою може бути емоційна реакція. Однак контроль не є постійним, і не багато людей можуть залишатися стриманими в будь-яких обставинах. Зазвичай поведінка особистості пов'язана з конкретним контекстом, в якому виникає певна ситуація. Фактори регуляції тісно пов'язані як з когнітивними, так і з емоційними процесами.

Рівень розвиненості почуттів та здатність ефективно контролювати свої емоції визначають емоційну культуру особистості.

1.3. Психологічні механізми взаємодії емоцій, емоційних станів та самопочуття особистості

Останнім часом в сфері психології та педагогіки зросло зацікавлення у проблемі забезпечення духовного здоров'я людини, яке тісно пов'язане з психофізичними аспектами її функціонування. Соціально цінне становлення та розвиток особистості вимагають позитивних емоційних переживань та високого самопочуття [1; 2; 4; 11; 12; 14; 27; 47; 48 та ін.].

Спочатку людина сприймає та розуміє світ через емоції та відчуття, а вже потім формує свої думки. Під час взаємодії з оточенням вона відчуває певне ставлення до навколишнього, яке може стосуватися предметів, подій, відносин з іншими людьми чи суспільними явищами.

Короткочасні переживання, породжені конкретними причинами, визначаються як емоції. Ці емоції завжди визначаються ситуацією, її оцінкою та ставленням людини до цієї ситуації.

Особливістю емоційних переживань є їхня полярність з вираженим позитивним або негативним відтінком (приємне – неприємне, задоволення – незадоволення, радість – горе). Хоча протилежні емоції можуть бути несумісними в певний момент, вони в складних емоційних станах можуть утворювати суперечливу єдність, як, наприклад, сміх крізь сльози чи поєднання протилежних переживань у ревнощах [51].

Позитивні емоції сприяють спокою та душевній рівновазі, тоді як негативні можуть викликати хвилювання, тривогу, депресію чи фрустрацію. Агресивними можуть бути також деякі негативні емоції, наприклад, гнів чи злість.

Залежно від впливу на життєдіяльність людини емоції можна класифікувати як активні або стеничні, тобто ті, що підтримують активність людини, та ті, що пригнічують її активність [16].

Емоції людини можуть виявлятися різною силою або інтенсивністю. Цей рівень інтенсивності переживань при емоціях може варіюватися від слабого до дуже сильного. Визначальним чинником для сили емоцій є враження, які викликають ці емоції. Важливо відзначити, що одна й та ж емоція може впливати на різних людей по-різному і мати різний вплив на одну і ту ж людину в різних ситуаціях.

Кожна базова емоція, зокрема цікавість, радість, здивування, горе-страждання, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина, має свої характеристики, такі як відчуття, процеси у всіх системах організму (нервовій,

серцево-судинній, ендокринній, дихальній, травній), зовнішнє мімічне вираження та самопочуття людини.

Таламус і гіпоталамус, які забезпечують зовнішнє вираження емоцій, відіграють важливу роль у виникненні та різноманітності емоцій. Емоційне переживання може бути супроводжене мімікою або відбуватися без неї, а міміка може виявляти емоції без самого переживання.

Згідно з постулатами індійської філософії в психології визнається, що кожна емоція має своє чітке місце локалізації в організмі, що відчуває цю емоцію, змінюючи свою діяльність (наприклад, радість – серце, гнів, осуд – печінка, страх – сонячне сплетіння та інші) [13].

Негативні емоції можуть призводити до втрати значної кількості життєвої енергії (катексис). Ці емоції спричиняють спазми кровоносних судин і можуть призводити до серцево-судинних та шлунково-кишкових захворювань. Більшість психосоматичних захворювань організму людини викликані тривалим емоційним напруженням, що виникає у відповідь на життєві труднощі та конфлікти [33].

Емоції взаємодіють між собою, можучи формувати різноманітні діади, такі як здивування – радість, горе – страждання, або горе – страждання – страх, а також комплексні емоційні конфігурації, які спричиняють емоційну динаміку, тобто зміну емоційних переживань.

Самопочуття, викликане емоціями, включає три основних виміри: задоволення – незадоволення, розслаблення – напруження та спокій – збудження, оскільки емоції можуть бути як позитивними, так і негативними.

Тривале емоційне переживання, спричинене конкретними емоціями, може вести до формування певного емоційного стану у людини. Ці емоційні стани включають настрій, пристрасть, стресовий та фрустраційний стани, а також афективний, ейфорійний чи екстатичний стан за певних обставин.

Широко поширеним негативним емоційним станом є стрес. Ситуації стресу можуть бути різноманітні і важко визначити, оскільки стрес може бути як вираженим, так і прихованим, а також хронічним. Симптоми хронічного

стресу за Г. Сельє включають безсоння, грудний біль, емоційний дисбаланс, хронічну втомленість та зайву вагу [45].

На фізичне та психічне здоров'я людини впливають не лише інтенсивні, виражені емоційні переживання, але й ті, які можуть видаватися незначними. Зрозуміння того, наскільки глибоко вони проникають у психіку, має велике значення.

Глибокі емоційні впливи серйозно позначаються на здоров'ї та самопочутті людини. Стрес, який вона пережила раніше, не просто зникає – він залишається в підсвідомості і, з течією часу, може призвести до виникнення різних захворювань.

Найпоширеніші види емоційного стресу включають такі аспекти:

- стрес, пов'язаний із неприємною ситуацією у теперішньому;
- стрес, який виникає внаслідок неприйняття минулого та почуття жалю за ним;
- стрес, пов'язаний із страхом перед майбутнім.

Постійний стрес може привести до дистресу, що означає виснаження організму і може спричинити розвиток фізичних та психічних захворювань.

Фрустраційний стан, який має свої різновиди (депресивний, апатійний та агресивний), є поширеним явищем, яке може призводити до поганого самопочуття людини.

Особливо варто звернути увагу на агресивний стан, який є проявом озлобленості та ворожості особи до оточуючого. Агресія може виникати як механізм захисту, коли людина втрачає контроль над ситуацією.

Будь-яка негативна оцінка активує механізм агресії, яка може бути як свідомою, так і несвідомою. Ця агресія може бути спрямована на людей, природу, погоду, тварин, рослини чи навіть на неживі предмети.

Зовнішня агресія проти людини завжди виникає з її внутрішньої агресії, і виокремлюється вербальна (мовленнєва) агресія, яка включає в себе використання словесного бруду, лихослів'я та ненормативної лексики [48].

Висока втома, будь то фізична чи розумова, значно підсилює від'ємні емоції та стани, що прямо впливає на загальне самопочуття людини.

Постійне занурення у негативні емоції та позитивне перебування у негативних емоційних станах може викликати формування різних симптомокомплексів емоційного характеру, таких як замкнутість, відчуженість, емоційна вразливість, роздратованість, занепокоєння, хвилювання, стурбованість, неспокій, невпевненість, невдоволеність та інші.

Одним з поширених симптомокомплексів є тривожність, яка, в свою чергу, включає страх, часто поєднаний зі стражданням, провиниватістю, соромом або їх комбінаціями в залежності від конкретної ситуації.

Зазначені емоційні симптомокомплекси можуть викликати неадекватні реакції та сприяти зниженню життєвого тону людини.

Частина осіб, які не мають належного досвіду позитивних емоцій, може піддаватися впливу від'ємних емоцій, що призводить до внутрішнього напруження, спричиняючи душевний дискомфорт та страждання.

Усі ми несемо в собі дитячий досвід емоційних переживань, який формує наше доросле ставлення до життя. Таким чином, людина тенденційно повторює звичні для себе стереотипи поведінки, залишається в рамках відомих їй образів і категорій мислення, а також переживає звичні для неї емоції, які можуть бути ситуативними або сталими [50].

Вплив темпераменту визначає емоційність та стабільність емоційної сфери людини. Особливо яскраво це виявляється в контексті переживання інтенсивних негативних емоцій, коли людина узгоджується в ролі жертви.

Роль жертви, хоча і є однією з багатьох ролей, які людина грає в своєму житті, водночас позбавляє особу свободи вибору та викликає негативні переживання. Вона ставить людину в позицію залежності від інших, що може викликати незадоволення та відчуття безсилля.

Явище інгібіції в міжособистісних взаємодіях може породжувати негативні емоції та емоційні стани, такі як пригнічення активності, поява невпевненості, сорому, страху та боязливості.

Недостатньо розвинена емоційна сфера людини може виступати причиною її озлобленості, недоброчливості, байдужості та конфліктності [51].

Тому акцент сучасного дискурсу повинен бути зроблений на емоційному розвитку та високому рівні емоційної культури людини. Це сприятиме адекватності її емоційних реакцій на зовнішні впливи, сприяє вирішенню конфліктних ситуацій у міжособистісних відносинах. Здатність співпереживати, співчувати та уміння керувати власними емоціями стають ключовими компонентами емоційної саморегуляції, що, визначають за науковими визначеннями, як систему внутрішніх і зовнішніх процесів, що моніторять, оцінюють і модифікують емоційні реакції, особливо у контексті досягнення конкретних цілей.

1.4. Особливості емоційної сфери суб'єктів освітнього процесу

Емоційна сфера вчителя має критичне значення для ефективності навчально-виховної роботи, впливаючи на успішність емоційного взаємодії і стимулюючи активність учнів. Цей фактор мобілізує та активізує інтелектуальні зусилля учнів, спонукаючи їх до активної участі в навчальному процесі [7; 9; 12; 19; 23; 33; 37; 49; 54 та ін.].

Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, що виникає з творчого та складного характеру цієї роботи. Ситуації емоційного перевантаження можуть дезорганізувати педагогічну діяльність та викликати стрес, що, в свою чергу, призводить до виснаження нервової системи та емоційних зривів. У подібних умовах педагоги постійно стикаються з викликом ефективно керувати своїми емоційними станами.

Взаємозв'язок між емоціями та діяльністю є важливим аспектом: емоції відображають стосунки між мотивацією та реалізацією діяльності, впливаючи на настрій та відповідні дії людини. Емоційна регуляція розглядається як сила, яка узгоджує поведінку та динаміку діяльності з особистісним змістом, що є

ключовим елементом для визначення ситуації [56]. Основні регулятивні функції емоцій включають активацію, мобілізацію, вибірковість, спонукання та організацію діяльності та поведінки особистості.

На думку М. Коця, активність вчителя є результатом впливу різних психічних станів, які визначають ефективність навчання та виховання. Непродуктивні емоційні стани можуть суттєво погіршити результативність у навчально-виховному процесі, сприяти конфліктам як зі студентами, так і з колегами вчителя [19]. Неадекватна поведінка та дії вчителя можуть викликати психічні стани та захворювання серед учнів.

Вивчення наукової літератури дозволяє стверджувати, що педагогічна діяльність відрізняється високою емоційною напруженістю, яка може впливати на результативність діяльності як позитивно (стимулююче), так і негативно (гальмуюче). Різноманітні фактори, що викликають емоції, мають об'єктивний та суб'єктивний характер. Вплив напружених ситуацій залежить від психічних станів вчителя та його індивідуальних особливостей. Емоційні переживання вчителя є необхідною умовою для успішного подолання викликів, сприяють досягненню поставлених цілей [30; 31; 37 та ін.].

Висновки досліджень свідчать, що особливості емоційності вчителів тісно пов'язані із їх педагогічним стажем [37]. У ранні роки роботи в школі спостерігається зменшення схильності до переживання радості у молодих вчителів, тоді як переживання суму, гніву і страху збільшується. Однак із зростанням стажу та накопиченням досвіду ця динаміка змінюється: збільшується схильність до переживання радості, тоді як переживання негативних емоцій зменшується. Оптимізм вчителів також збільшується, що, ймовірно, пов'язано із зменшенням кількості помилок та невдач в їхній педагогічній практиці. Зростає імунітет до негараздів і сумних моментів, що можуть виникати під час роботи вчителем. Також слід відзначити, що із збільшенням стажу спостерігається зниження гнівливості вчителів.

У вивчених модальностях емоцій радість отримала найвищі оцінки, що вказує на позитивний емоційний фон серед вчителів. Сум та страху були надані

менші оцінки, а гнів виявився найдекілька менш вираженим. Це свідчить про те, що страх та гнів можуть негативно впливати на педагогічну діяльність, сприяючи розгубленості, обмеженню творчої ініціативи та перешкоджаючи налагодженню контактів з учнями.

Дослідження також виявило, що вчителі початкових класів проявляють найвищий рівень емоційності, що може бути пов'язано з особливістю контингенту учнів, їхньою чутливістю та безпосередністю у вираженні почуттів.

Емоційна стійкість є важливою професійною якістю вчителя, що підкреслює важливість управління емоційним станом для успішної педагогічної діяльності.

Крім того, спостережені емоційні відмінності між вчителями, що викладають різні предмети. Вчителі фізкультури, трудового навчання та музики проявляли загальну емоційність більше, ніж вчителі, що викладають гуманітарні і природничі науки.

Отже, вчителі з середнім і високим рівнем майстерності проявляють більшу розмаїтість емоційних типів у порівнянні з колегами, які мають низький рівень майстерності.

Настрій та емоційний фон у вчителів нерозривно пов'язані із характером контингенту, з яким вони працюють [31]. Дослідження виявили значні порушення в емоційній сфері працівників дитячого будинку. Значна частина з них переважається негативними емоціями, такими як сум і страх. Більшість досліджуваних також виявили вищий рівень тривожності, а емоційний слух (здатність визначати емоції за голосом) виявився слабо розвиненим.

Дослідження, підтверджують, що для вчителів однією з найбільш важливих професійних якостей вважається емпатійність. Особливо це важливо для досвідчених вчителів, які мають стаж шість років і більше. У їхньому уявленні емпатія посідає друге місце за важливістю, випереджаючи навіть професійні знання і інтелект [19].

Щодо виразності педагогічної діяльності вчителів, наукові дослідження вказують на те, що загальний рівень експресивності учителів практично не змінюється із збільшенням їхнього педагогічного стажу, однак спостерігається певне зниження в окремих аспектах експресії. Вчителі, які мають тривалий стаж (понад 20 років), виявляють вищий темп мови, образність і інтонаційну виразність порівняно з тими, у кого стаж менше (до п'яти років). Найвищий рівень експресивності спостерігається серед учителів із середнім рівнем професійної майстерності.

Учителям з високим рівнем педагогічної майстерності властивий середній рівень виразності експресії, в той час як у вчителів з низьким рівнем майстерності можна відзначити слабку виразність експресії при значній кількості зайвих рухів. Імовірно, вчителі із середнім рівнем майстерності вміють виявляти експресію, але не завжди володіють навичками її контролю. Вказана залежність між рівнем професійної майстерності та експресивністю підкреслює важливість розумного балансування експресивності для ефективності педагогічної діяльності.

І. Шпалерчук зазначала, що висока ступінь емоційної стійкості, виражена в надмірній незбудливості, впливає на психорегуляцію педагогічної діяльності. Проте, висока емоційність і експресивність учителя також можуть завдати шкоди, викликаючи негативні наслідки для педагогічного процесу [54].

Важливо відзначити, що у вчителів початкової школи виявляється вищий рівень загальної експресивності порівняно з вчителями, які працюють у середніх і старших класах. Це свідчить про більшу відкритість і безпосередність у вираженні своїх почуттів у взаємодії з молодшими школярами.

Важливою професійною рисою педагога є його емпатійність, яка є необхідною для успішної взаємодії з учнями [49]. Дослідження вказують на тісний зв'язок між рівнем проникливості та емоційною сферою особистості. Виявлено, що особи з низькою проникливістю часто характеризуються як «гіпоемотивні», проявляючи слабкий вираз по всіх трьох модальностях емоцій

(радість, гнів, страх). Також виявлено, що емпатійність забезпечує оптимальне функціонування психологічної проникливості, наголошуючи на необхідності достатньої виразності емоційності.

Ефективність взаємодії між вчителями та учнями визначається рівнем емпатії вчителів та їхньою здатністю враховувати соціальний статус і особистісні особливості учнів. Розрізняються три типи педагогів, серед яких є вчителі, спрямовані на особистість учнів, відрізняються високою емпатійністю та комунікабельністю. Взаємодія цих педагогів найбільш результативна з учнями, які виявляють потребу в підтримці та виявляють співчуття. З іншими учнями можуть виникати конфліктні відносини. Це може свідчити про те, що висока емпатійність особливо корисна для тих, хто потребує допомоги та співчуття.

Зазначимо, що емоційний світ людини визначається оточенням і є основою для формування її психічного стану і розвитку як особистості. Особливу уразливість емоційної сфери та її залежність від зовнішніх впливів можна розглядати як ключовий фактор формування емоційної стабільності чи нестабільності психічного стану та розвитку індивіда.

Велике значення для успішної взаємодії дитини з оточенням та її соціального розвитку визначається спектром переживаних емоцій. Психічний стан дитини в сучасному світі стає ключовою соціально-психологічною умовою для її повноцінного розвитку.

Особливо гостро ця проблема виникає в період адаптації дитини до шкільного навчання, особливо якщо це стосується шестирічних першокласників. Вступ до школи призводить до кардинальних змін у соціальному статусі дитини, яка тепер стає учнем. Атмосфера навчання в школі висуває серйозні вимоги, побудовані на основі фізичних, емоційних, інтелектуальних та вольових навантажень. Саме на цьому етапі розвитку домінує емоційний компонент, який стає фоном для усіх сфер діяльності учня [7; 17; 18; 21; 34; 35 та ін.].

Зміни в емоційній сфері дитини, спричинені вступом до школи, пов'язані з розширенням змісту діяльності та збільшенням кількості емоційно зумовлених об'єктів. Ті подразники, що раніше викликали емоційні реакції у дошкільників, вже не так ефективні у школярів молодших класів. Навіть у той час, коли молодший школяр може реагувати на події з певною бурхливістю, він набуває здатність за допомогою волі стримувати небажані емоційні вияви. Це призводить до віддзеркалення експресії, що може відбуватися як у виявленні менш інтенсивних емоцій, так і в зображенні тих, які фактично не відчуються.

Цей період у розвитку дитини супроводжується значними труднощами як у фізіологічному, так і соціально-психологічному аспектах. Суттєві зміни відбуваються в соціальних умовах життя та активності дитини, а також у її соціальному статусі. Цей етап можна визначити як період кризи, оскільки очікування від школи не завжди збігаються з реальними можливостями дитини, а атмосфера шкільного навчання ставить перед нею складні вимоги, з якими вона ще не готова повністю впоратися.

В результаті цього виникає стійка не відповідність школяра вимогам успішності та нормам поведінки, що призводить до появи емоційної нестабільності. Зріст поширеності невротичних реакцій та нейропсихічних розладів на момент вступу до школи та в період первинного оволодіння новими вимогами свідчить про негативний вплив на фізичний стан та навчально-виховну діяльність першокласників.

Тривале емоційне напруження, характерне для першокласників, призводить до значних змін у механіці саморегуляції поведінки, зниження продуктивності пізнавальних процесів і виникнення комунікативних проблем. Важливо зауважити, що шестирічні першокласники залишаються на рівні психологічного розвитку дошкільників, а їхня нервова система ще не повністю сформована і не здатна до свідомого контролю над поведінкою. Це виражається в несформованій взаємодії процесів збудження і гальмування, що призводить до таких явищ, як гіперактивність, нездатність до тривалого зосередження

уваги та слабкий контроль над виявленням почуттів. Це відбивається на їхній емоційній дезадаптації, що негативно впливає на процес виховання та навчання дітей даної вікової категорії. Врахування цих аспектів набуває особливого значення у педагогічному та психологічному аналізі навчально-виховного процесу.

Отже, емоційна сфера молодших школярів виявляється у таких особливостях:

Вони мають високу чутливість до подій та виявляють емоційне забарвлення у сприйнятті, уяві, розумовій і фізичній діяльності.

Проявляють безпосередність та відкритість у вираженні своїх почуттів, будь то радість, сум чи страх, а також виражають задоволення чи невдоволення.

Мають схильність до афекту страху під час навчання, розглядаючи його як передчуття можливих неприємностей, невдач та невпевненості в своїх силах. Вони відчують загрозу своєму статусу в класі та родині.

Характеризуються значною емоційною нестійкістю, часто змінюючи настроїв від життєрадісності та бадьорості до веселощів та безтурботності. Їм властива короткочасна і бурхлива афективність.

Успіхи в навчанні та їхнє оцінювання вчителем і однокласниками представляють собою важливі емоціогенні фактори для молодших школярів. Однак їхня власна та чужа емоційна сфера слабо усвідомлюється та розуміється. Міміка інших часто сприймається невірно, так само, як і тлумачення вираження почуттів оточуючих, що може викликати неадекватні реакції. Важливо відзначити, що базові емоції, такі як страх і радість, діти цього віку можуть виразити вербально, використовуючи п'ять синонімічних слів, що позначають ці почуття [30].

Школярі молодших класів виявляють більше розуміння емоцій у знайомих їм життєвих ситуаціях, але вони можуть мати труднощі у вираженні їх словами. Вони краще розрізняють позитивні емоції, ніж негативні, і часто важко відрізнити страх від подиву.

У порівнянні з дошкільниками, які сприймають тільки веселі та радісні картини, у молодших школярів розвивається здатність до співпереживання при сприйнятті важких сцен і драматичних конфліктів. Соціалізація емоційної сфери особливо активна на цьому етапі.

На думку О. Кихтюк, емоції підлітків в значній мірі пов'язані зі спілкуванням, тому особистісно-значуще ставлення до інших людей визначає як зміст, так і характер емоційних реакцій. Одночасно, дефіцит досвіду переживання емоцій у новій провідній діяльності, такий як інтимно-особистісне спілкування з однолітками, може призводити до того, що підліток формує емоційний еталон на основі індивідуальних особливостей конкретної людини. Також, в цьому віці відзначається схильність до негативних емоцій [17].

Порівнюючи з учнями молодших класів, у підлітків спостерігається покращення вербального вираження базових емоцій. Протягом підліткового віку знання про емоції стає більш опосередкованим відносно них (згідно з теорією К. Ізарда) [56].

Для емоційної сфери підлітків визначаються такі особливості:

1. Зауважується висока емоційна збудливість, що проявляється в запальній, бурхливій виразності своїх почуттів та пристрасності. Підлітки відрізняються гарячістю у взятті за цікаву справу, жагучістю у захисті своїх поглядів та готовністю "вибухнути" при найменшій несправедливості до себе та своїх товаришів.

2. Характеризується значною стійкістю емоційних переживань у порівнянні з молодшими школярами. Наприклад, підлітки можуть тривалий час пам'ятати образи та враження.

3. Високий рівень готовності до очікування страху виявляється у вищому рівні тривожності. У підлітковому віці спостерігається збільшення тривожності, пов'язане з появою інтимних відносин, що може викликати різноманітні емоції, включаючи страх стати об'єктом жартів або осміхання.

4. Проявляється суперечливість почуттів: часто підлітки, як захисники своїх друзів, можуть усвідомлювати, що той може заслуговувати на осуд. З

високорозвиненим почуттям власної гідності вони можуть висловлювати невдоволення, хоча розуміють, що це може викликати сором.

5. Виникнення переживань стосовно не лише оцінок підлітками інших, але й самооцінки, що виникає внаслідок зростання їхньої самосвідомості.

6. Розвинене почуття належності до групи призводить до більш глибоких і чутливих переживань від несхвалення з боку товаришів, ніж від несхвалення дорослих чи вчителя. Часто виникає страх бути відкинутим групою, що стає особливо актуальною проблемою.

7. Пред'явлення високих вимог до дружби, що базується не лише на спільній грі, як у молодших школярів, але і на спільності інтересів та моральних цінностей. У підлітків дружба стає більш вибірковою та інтимною, а також довше триває. Вплив дружби може призводити до змін у підлітків, хоча не завжди в позитивному напрямку.

Основною інформативною характеристикою емоцій та почуттів у юнацькому віці є орієнтація на майбутнє. Емоції, пов'язані з очікуванням майбутнього та переконанням у тому, що воно принесе щось нове та цікаве, переважають у юнацькій емоційній сфері.

Емоційний стан старшокласників характеризується наступним чином:

1. Різноманіттям переживаних почуттів, зокрема, моральних і суспільно-політичних.

2. Більшою стійкістю емоцій і почуттів, порівняно з підлітками.

3. Здатністю до співпереживання, тобто чутливістю до почуттів інших, особливо близьких їм людей.

4. Розвитком естетичних почуттів та здатністю виявляти прекрасне в оточуючій дійсності, сприяючи розвитку чуйності, м'якості і стриманості.

5. Більшою стійкістю і глибиною дружби, яку вони обирають, враховуючи загальні інтереси, рівність відносин, відданість і зобов'язання; дружба, як правило, переривається через зрадництво.

6. Виникненням почуття кохання, яке зазвичай характеризується чистістю, безпосередністю, різноманітністю переживань і виражається у відтінках ніжності, мрійності, ліричності та щирості [37].

Педагогічне завдання вчителя включає в себе вирішення неабиякої проблеми: з одного боку, це регулювання власних емоційних реакцій та створення сприятливого емоційного середовища в педагогічній взаємодії, а з іншого – урахування особливостей розвитку емоційної сфери учнів різного віку.

Емоції, у свою чергу, представляють собою унікальний спосіб відображення реальних взаємодій людини з оточуючим середовищем. Вони відображають ставлення особистості до подій та відносин з іншими людьми у вигляді внутрішніх переживань. Однак, роль емоцій у нашому житті не призначена лише для вираження суб'єктивних почуттів.

Емоції, що переживає людина, виступають фоном, на якому розгортаються інші психічні процеси. У кожний конкретний момент часу особистість відчуває різноманітні емоції, що відрізняються за якістю та інтенсивністю, коливаючись від невиразних до енергійно виражених. Ці тимчасові психічні зміни отримали назву психічних станів.

Різнманітні прояви поведінки та діяльності особистості розглядаються в контексті різносторонніх станів, які можуть впливати як позитивно, так і негативно на адекватність та успішність поведінки та діяльності в цілому.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу особливостей забезпечення емоційного компоненту в освітньому процесі навчального закладу, можна зробити кілька важливих висновків.

Досліджено, що емоційний стан особистості є динамічним явищем, яке піддається впливу різноманітних факторів. Розкрито важливі аспекти вимірювання та визначення психічних станів, що відкриває можливості для подальших досліджень у цьому напрямку.

Виявлено, що емоційне реагування є індивідуальним та залежить від ряду особливостей особистості. Розглянуті характеристики дозволяють краще розуміти механізми емоційного реагування та можуть служити основою для розвитку ефективних стратегій підтримки емоційної стабільності.

Вивчено механізми взаємодії емоцій та їхній вплив на самопочуття особистості. Важливим є розуміння цих механізмів для розвитку психологічних підходів до оптимізації емоційного стану учасників освітнього процесу.

Встановлено, що емоційна сфера суб'єктів освітнього процесу має значущий вплив на якість навчання та соціальну взаємодію. Розглянуті аспекти дозволяють враховувати емоційні особливості учасників навчального процесу для покращення педагогічної практики та створення сприятливого емоційного середовища.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНО- РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

2.1. Особливості емоційних реакцій учнів в різноманітних навчальних ситуаціях

Вчителю приділяється ключова роль у системі освіти, оскільки його особистість і поведінка суттєво впливають на формування особистості учня.

Педагогічна діяльність відрізняється високою емоційною напруженістю, де численні емоціогенні чинники можуть мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перевантаження та "згорання" пов'язані з високим рівнем напруженості, що може впливати на дезорганізацію педагогічної діяльності. У зв'язку з цим робота вчителя вимагає вміння контролювати власні емоції та регулювати свій емоційний стан.

Важливо враховувати, що емоційність може справляти як позитивний, так і негативний вплив на організацію навчально-виховного процесу та успішність професійної діяльності вчителя в цілому.

Виходячи із мети та завдань дослідження, ми аналізували ті емоції, які є характерними для вчителів з різними стилями діяльності. У дослідженні взяли участь 28 учнів сьомих класу навчально-реабілітаційного центру та вісім вчителів, які працюють з цими учнями.

На етапі первинного дослідження ми вивчали емоційні стани вчителів, проводячи спостереження за їхньою поведінкою. Згідно з протоколами спостереження, в різних педагогічних ситуаціях учителі в основному виявляли негативні емоційні стани, супроводжуючись непокоєм та підвищеною психічною активністю. Між ними виділялися такі емоції, як обурення, гнів, тривога, дратівливість, а також стани зі зниженою активністю, такі як розгубленість та приниження. Ці неврівноважені стани виникали та впливали

на діяльність вчителя, переважно на поведінковому рівні, де ситуативні стимули визначали хід подій (рис. 2.1).

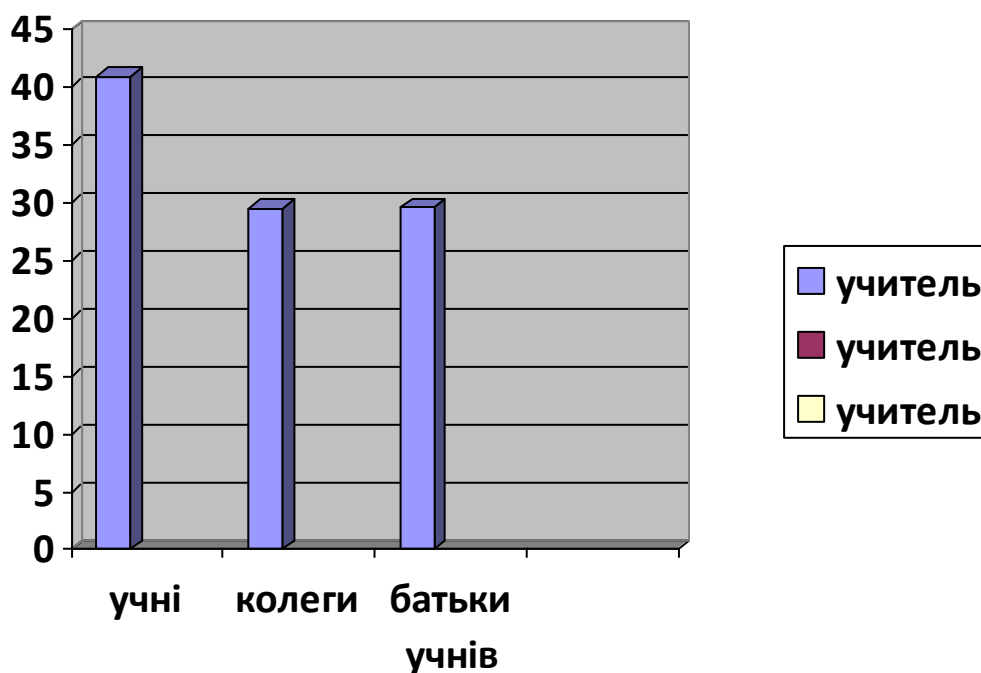


Рис. 2.1. Прояви емоційних станів (напружених ситуацій) учителів у ситуаціях взаємодії з учнями, колегами та батьками учнів

Дослідження показало, що найбільше напруженими є ситуації взаємодії вчителя з учнями під час уроків, організації самостійної роботи учнів та проведення навчально-виховних заходів. Зазначено, що 40,9% напружених ситуацій відносяться до взаємин «учитель-учень (учні)», 29,5% – «учитель-колеги (адміністрація)», 29,6% – «вчитель-батьки учнів».

Порівняльний аналіз емоційних станів вчителів в залежності від рівня напруженості педагогічних ситуацій підтвердив, що в них спостерігаються певні тенденції емоційного реагування. В помірно напружених ситуаціях вчителі частіше виражали гнів, обурення й дратівливість, вказуючи на специфіку процесів емоційної регуляції на цьому рівні напруженості. Вказані емоції були спрямовані на джерело ускладнення та могли сприяти врівноваженню стану вчителя через миттєве реагування та компенсацію, відбуваючись у межах психологічних механізмів захисту. Важливо

враховувати, що такі дії не завжди відповідають соціально-нормативним стандартам роботи вчителя, що вказує на можливість розвитку непродуктивних поведінкових реакцій у вчителів у випадках недостатньої свідомості та цілеспрямованості.

В умовах педагогічних ситуацій з високою напруженістю спостерігається відзначений спад частоти переживання емоцій гніву, обурення та дратівливості, при цьому спостерігається збільшення показників занепокоєності, розгубленості, здивування та зацікавленості. Цей явищний перехід можна розглядати як тимчасову зупинку діяльності, викликану невизначеністю та несподіваністю ситуації, коли напрямок майбутніх дій ще не сформувався. Спостереження вказують на те, що значна частина педагогів не завжди готова до миттєвого реагування в таких ситуаціях, і важливим є підвищення усвідомлення їх змісту та причин для розробки ефективного плану дій.

Окрім спостережень, ми використовували питальник для аналізу структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності. Цей питальник, розроблений на основі методики Л. Рабиновича [14], містив 42 запитання, що стосувалися різноманітних ситуацій учительської роботи. Він надавав можливість оцінити вираженість емоцій, таких як радість, гнів, страх і сум.

Інструкція була наступною: «Вам доступний анкетний опитувальник та аркуш паперу із чотирма альтернативами відповідей. Вам потрібно дати відповідь на кожне питання, вибираючи один із чотирьох варіантів (безумовно так, мабуть так, мабуть ні, безумовно ні), який найкраще відображає вашу точку зору. Відзначте відповіді на аркуші паперу».

У зв'язку з тим, що протягом різних періодів вашого життя ви могли б реагувати на однакове питання різним чином, прохання висловлювати свої відповіді враховуючи ваш поточний стан на даний момент. Звертаємо вашу увагу, що головною умовою опитування є ваша сумлінність і щирість.

Розрахунки виконувалися на основі підсумкового балу за кожною емоцією, де, залежно від домінування, робився висновок про вираженість конкретної емоції.

Під час аналізу отриманих результатів дослідження виявлено, що для досліджуваних вчителів характерною емоцією стала гнів (58,2%). Решта емоцій мали різний ранг: сум виявився на другому місці у чотирьох вчителів, а на третьому – страх. Лише у одного з учасників опитування радість зайняла перше місце в контексті різних ситуацій шкільного життя (табл.2.1).

Таблиця 2.1.

Ранги емоційних станів вчителів

Ранги	Стиль діяльності вчителя		
	Емоційно-методичний	Емоційно-імпровізаційний	Міркувально-методичний
1	Радість	Гнів	Гнів
2	Сум	Радість	Сум
3	Гнів	Страх	Страх
4	Страх	Сум	Радість

В цілому така тенденція, на нашу думку, виникла внаслідок ситуації, що склалася в сучасній освіті. Різноманітні фактори соціального забезпечення для вчителів, можливості відновлення сил та розвитку творчих потенцій, які колись були доступні, зараз втратили свою ефективність. Проблема емоційного виснаження, або емоційного «згорання», призводить до невідповідних емоційних реакцій вчителів та психофізіологічного виснаження. Т. Кириленко вказує на такі основні ознаки цього синдрому, як втомленість, безсоння, негативне ставлення до інших, відмова від своєї роботи, збільшення вживання психостимуляторів, негативна самооцінка, збільшення агресивності, зростання пасивності та почуття провини [16].

Різноманітні емоційні переживання, що виникають під час активної взаємодії з іншими, починають впливати на характер та успіх діяльності. Особливо важливою є емоційна мотивація в умовах складних, напружених,

емоційно насичених ситуацій, пов'язаних з саморегуляцією через вольові зусилля.

Конкретні емоції закріплюються, коли вони отримують тривале реальне відображення в житті та діяльності. Таким чином, робота практичного психолога з учителями передбачає спрямування на регулювання психічного стану та психологічне розвантаження як засоби профілактики нервово-психічних захворювань, а також надання допомоги вчителю у освоєнні методів саморегуляції психічного стану [31].

Емоційні стани, які часто переживають учителі, можуть закріплюватися і ставати стійким утворенням. У нашому дослідженні була використана шкала самооцінки Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна для діагностики рівня тривожності у даному моменті (ситуативна, реактивна тривожність як стан) та особистісної тривожності (як стійка характеристика особистості) [14].

Тривожність особистості проявляється в стійкій тенденції сприймати конкретний спектр ситуацій як потенційно загрозливі, викликаючи відповідь тривоги. Ця схильність активізується під час сприймання певних стимулів (наприклад, неадекватна поведінка учня, поява директора на уроці) як небезпечних і пов'язаних із загрозою для престижу, самооцінки та самоповаги.

Реактивна тривожність виявляється у напруженні і нервозності, що виникають як емоційна реакція на стресові ситуації. Її вираження може відрізнятися за інтенсивністю та тривалістю, а дуже висока реактивна тривога може призводити до порушень уваги та координації. Також важливо відзначити, що висока особистісна тривожність може корелювати із наявністю невротичного конфлікту, емоційними вибухами та психосоматичними розладами.

Важливо відзначити, що наявність тривожності не обов'язково є виключно негативною рисою. Певний рівень тривожності визначається як природна та необхідна особливість активної особистості. Усім людям властивий свій оптимальний, або бажаний, індивідуальний рівень тривожності, що відомий як "корисна" тривожність.

Шкала самооцінки Спілбергера включає інструкції та 40 запитань-тверджень, що окремо оцінюють реактивну тривожність (від 1 до 20 тверджень) та особистісну тривожність (від 21 до 40 тверджень). Кожен учитель індивідуально проходив дослідження.

Учителям надавалася така інструкція: «Уважно прочитайте кожне з поданих тверджень та визначте відповідну цифру праворуч, враховуючи ваші поточні емоційні стани та почуття». Щодо особистісної тривожності, останнє словосполучення стосувалося відчуттів, які є у вчителя зазвичай.

Під час аналізу отриманих результатів використовувались орієнтовні оцінки рівня тривожності: до 30 балів – вказівка на низький рівень, 31-44 – помірний, 45 і більше – високий. За результатами проведеного дослідження встановлено, що 52,5% учителів мають високий і дуже високий рівень тривожності, в той час як у 37,5% спостерігається середній рівень з тенденцією до високого. Низький рівень тривожності у педагогів не зафіксовано (рис. 2.2).

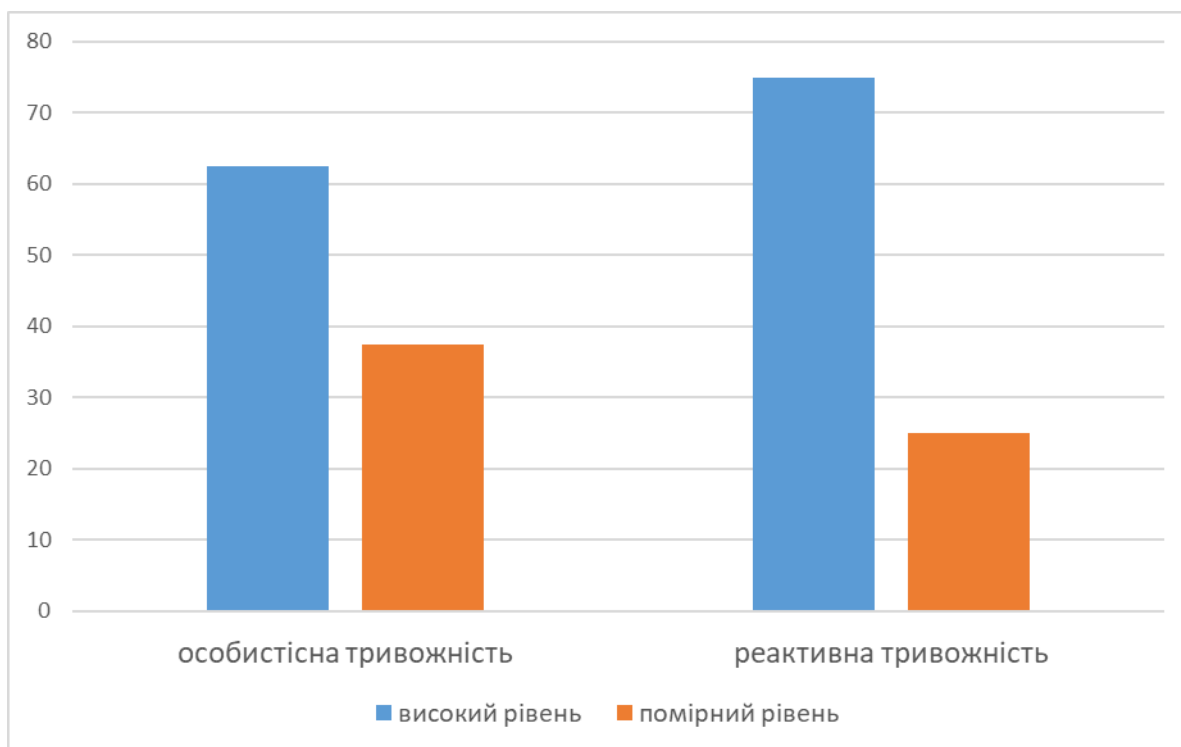


Рис. 2.2. Рівні тривожності учителів (у відсотках)

Показник ситуативної (реактивної) тривожності виявився дещо високим, і ми вважаємо, що це може бути пояснено особливостями ставлення учителів до самого процесу опитування. У контексті насичених емоційною напруженістю ситуацій шкільного життя особистісна тривожність виступає як фактор, що сприяє зайвому збудженню, відчуттю розгубленості, невпевненості та занепокоєння. Ці емоції можуть призводити до відчуття некомпетентності та ускладнювати успішну діяльність вчителів.

2.2. Особливості емоційних реакцій учнів в різноманітних навчальних ситуаціях

На наступному етапі нашого дослідження ми фокусувалися на вивченні особливостей емоційних реакцій учнів у різних навчальних ситуаціях, таких як уроки усного і письмового контролю знань, а також вивчення нового матеріалу.

Поза спостереженнями ми використовували метод кольорових виборів [14], де учні в кінці навчального дня обирали колір, що відображає їхні емоційні стани.

За результатами спостережень та аналізу кольорових матриць ми виділили п'ять груп учнів в залежності від їхніх емоційних станів під час навчального процесу:

1. Учні, які постійно перебувають в стані тривоги і неспокою, незалежно від предмета та завдань на уроці. Це діти з високим рівнем особистісної тривожності, що потребують уваги психолога та корекційної роботи.

2. Учні, які відчують високий рівень тривоги під час уроків з окремих предметів. Це може бути пов'язано із ставленням учня до конкретного предмету та особливостями вчителя.

3. Учні, які відчують тривогу під час уроків певних типів (усний або письмовий контроль) з різних предметів. Ці діти потребують тренувальної роботи для розвитку впевненості в своїх знаннях і навичках.

4. Учні, які демонструють помірний рівень тривожності, який відповідає навчальній ситуації.

5. Учні, які перебувають в стані зниженої тривожності під час більшості навчальних занять, що може свідчити про низьку мотивацію до навчання чи недостатню мотивацію до досягнення успіху. Ця група також вимагає уваги психолога і вчителів, оскільки така поведінка може бути наслідком приховування емоцій за допомогою демонстративної поведінки або байдужого ставлення.

На підставі виокремлених характеристик емоційного стану – тривожності учнів та його різноманітних виявів можна зробити висновок, що подолання цього емоційного стану є досяжним завданням за умови комплексного підходу до визначення причин і чинників, які сприяють його виникненню. Спільна і взаємодопоміжна робота психолога, вчителів та батьків може сприяти поліпшенню емоційного фону навчального процесу.

2.3. Педагогічна оцінка як важливий інструмент для емоційного забезпечення освітнього процесу

Педагогічна оцінка – це процес збирання, аналізу та інтерпретації інформації про навчальні досягнення та розвиток учнів з метою прийняття обґрунтованих рішень щодо подальшого педагогічного впливу. Основна мета педагогічної оцінки полягає в тому, щоб зрозуміти, як ефективно навчання та виховання впливають на розвиток учнів, і як можна покращити цей процес.

Елементи педагогічної оцінки включають в себе:

Оцінка досягнень учнів: визначення рівня знань, навичок та умінь учнів відповідно до визначених критеріїв.

Оцінка роботи вчителя: аналіз ефективності методів, стратегій та підходів, які використовуються вчителем для досягнення освітніх цілей.

Оцінка освітнього процесу: розгляд того, наскільки добре структурований та організований навчальний процес для досягнення поставлених цілей.

Оцінка класного керівництва: аналіз взаємодії вчителя з учнями та вироблення позитивного класного середовища.

Оцінка індивідуального розвитку учня: спостереження за фізичним, емоційним, соціальним та когнітивним розвитком кожного учня.

Педагогічна оцінка є важливим інструментом для покращення якості навчання та виховання, сприяє адаптації педагогічного процесу до індивідуальних потреб учнів та формує стратегії для подальшого професійного зростання вчителів.

Оптимальним для створення сприятливого емоційного клімату в класі вважається такий тип взаємодії між вчителем і учнями, який відзначається основною рисою – позитивно-стійким відношенням вчителя до кожного школяра та гнучким застосуванням педагогічних методів.

Для визначення психологічного клімату в класі ми враховували наступні параметри:

- емоційний настрій учнів;
- результативність навчання.

На думку М. Коця, специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що воно складається з оцінювальних ситуацій, де вчитель виражає своє особисте ставлення до особистості учня та його окремих якостей [19]. Це не виявляється лише під час мотивування оцінок, а й у виразних засобах вираження власного ставлення до учнів. Навіть в ситуації відсутності оцінок, як показали наші спостереження, учень сприймає це як особливе ставлення вчителя до нього: ігнорування або негативне оцінювання, що може викликати дезорієнтацію у його успіхах чи невдачах та зменшити інтерес до навчання.

Отже, спілкування вчителя з учнями включає в себе оцінювальні елементи, а його емоційний відтінок підсилює вплив на учнів та формує передумови для адекватного спілкування.

Отримані результати вказують на те, що педагогічне оцінювання впливає, передусім, на емоційний стан школярів. Згідно з отриманими даними, у 87% учнів настрої змінювався під впливом характеру педагогічного впливу. Серед різних емоційних реакцій, «дуже хороший настрої» проявився найбільш рухливим і динамічним у 46% учнів, тоді як «поганий настрої» був менш рухливим і стійким, виявившись у 11% учнів, і змінювався на позитивний лише під впливом позитивних висловлювань вчителя протягом декількох днів.

Під час аналізу бесід з учнями стало зрозуміло, що «дуже хороший настрої» дітей обумовлюється педагогічним впливом, таким як похвала, довіра, заохочення, доброзичливе обговорення певних питань та залучення до спільної діяльності. Педагогічні впливи мали позитивний емоційний вплив, особливо тоді, коли вчителі виявляли співпереживання учням. Учні, в свою чергу, активно виявляли помилки, виявляли і виправляли їх, проявляли активність та демонстрували доброзичливе ставлення до своїх товаришів, що, власне, можливо лише при емоційному комфорті.

Очевидно, що емоційний стан педагога виявляє суттєвий вплив на ефективність педагогічного спілкування, розширюючись на операційний рівень, що виявляється у корекції дитиною власної поведінки в стосунках з товаришами. Педагогічна оцінка, особливо позитивна, грає ключову роль у формуванні емоційного фону школярів. Наприклад, близько 55% учнів із «дуже хорошим настроєм» отримали позитивну оцінку, 33% отримали високу оцінку поведінки, а 12% — позитивно емоційну педагогічну оцінку особистості.

Однак варто відзначити, що вчителі, можливо, частіше враховували зовнішню сторону вчинків учнів, не глибше зазираючи у мотиваційну сферу поведінки. Такий підхід призводив до того, що значна частина педагогічних впливів була спрямована на корекцію поведінки, не розкриваючи повністю мотиваційні аспекти. Це може пояснити більш низький рівень емоційного клімату (з 73% оцінених за навчальними завданнями та 27% оцінених за поведінкою учнів).

Дослідження також вказало на те, що відсутність обґрунтованих прогностичних педагогічних оцінок особистості учня була причиною більш низького рівня емоційного клімату. Низький настрій більшості дітей був викликаний низькою педагогічною оцінкою їхніх результатів навчання та вираженим негативним ставленням вчителя до них. Також важливим фактором було перенесенням вчителем оцінок на особистість школяра, що впливало на їхній емоційний стан.

Безумовно, такі форми педагогічних впливів, як погроза, недовіра, засудження і покарання за невдачу, безперечно, призводять до поганого настрою дітей на весь навчальний день.

Наголошено, що педагог повинен володіти вмінням надавати своїм переживанням педагогічної спрямованості, регулювати їх в залежності від ситуації (співпереживання з учнями, щира зацікавленість, виявлення гніву чи прикромці, викликання почуття сорому тощо).

Важливо відзначити, що ефективність педагогічного спілкування визначається через зворотній зв'язок, тобто емоційною реакцією і поведінкою учнів. Школярі можуть реагувати різними способами на емоційну оцінку вчителя, такими як готовність до зміни поведінки, намагання підтримати ситуацію спілкування, звертання за допомогою або намагання відстояти свою позицію. Також можуть виникати усвідомлені, але нетактовні форми звертання, які виражають незадоволення, гнів та навіть агресивність з боку учнів.

Звісно, не всі учні реагують однаково на педагогічну емоційну оцінку вчителя. За нашими даними, близько восьми учнів, коли їх засуджували або навіть погрожували вчителі, не змінювали свого настрою, вважали його хорошим і вже адаптувалися до статусу «поганих учнів», не відчуваючи емоційного дискомфорту.

У наступному етапі дослідження було проведено оцінку впливу оцінок вчителя на емоційний стан учнів. У процесі дослідження вчителям пропонувалося розглядати вплив типових педагогічних ситуацій оцінювання на настрої та результати навчальної діяльності дітей. Виявлено, що більшість

вчителів схильні недооцінювати роль емоційного впливу у порівнянні з інтелектуальною сферою учнів.

Учительки різних стилів впливу були виділені: одна зорієнтована на результат і процес, точно прогнозує наслідки спілкування та мотивації оцінок; інша більше фокусується на результаті, з деякою нейтральністю до учнів; третя має стійке позитивне ставлення, прогнозує емоційний вплив та використовує емоційно-імпровізовані методи впливу. Результати вивчення змін настрою учнів представлені на рис. 2.3.

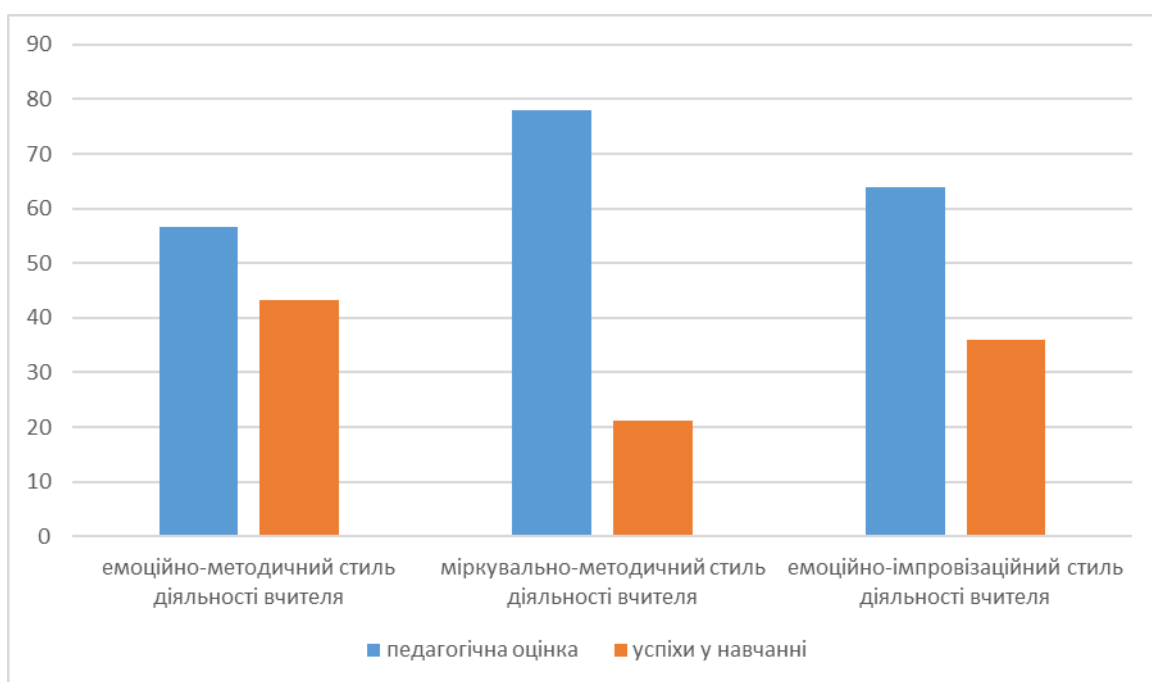


Рис. 2.3. Динаміка зміни настрою учнів у процесі педагогічного спілкування

Виходячи з даних у рис. 2.3, стає очевидним, що ключовою умовою для створення психологічного клімату (загального настрою) серед учнів є педагогічна оцінка. Прогнозуючи цю оцінку, учні надають їй значення, що визначає всю їхню діяльність та поведінку, і усвідомлюють її як детермінант настрою. У класах, де учні відчують більшу впевненість у своїх навчальних успіхах, вони звикли до них, і оцінки не мають значущого впливу на їхній настрій. Треба відзначити, що навіть в таких класах учні не виключають можливість отримання негативних оцінок. Радість вони відчують тоді, коли

чекання на оцінку виявляється марним (дуже хороший настрій через відсутність питань або низький бал). Прогноз на отримання негативної оцінки спричиняє тривожний стан, занепокоєння та страх, що може еволюціонувати в стійкий негативний настрій і впливати негативно на ставлення учня до навчання.

Виявлений аналіз соціально-психологічних аспектів емоційної сфери вказує на те, що лише обмежена частина педагогів (43,8%) виявляє ефективне висловлення своїх емоційних станів і має здатність регулювати їх під час комунікації, тим самим впливаючи на поведінку оточуючих. Також ці педагоги володіють глибоким розумінням різноманітних життєвих обставин учнів (44,7%) і здатність викликати у них довіру, що впливає на їхню поведінку (29,2%). Зазначені якості емоційної сфери вчителів розглядаються як необхідна умова успішності в їхній пізнавальній та комунікативній діяльності, а також як ключові характеристики, що визначають емоційну стійкість педагогів. Таким чином, лише обмежена кількість вчителів проявляє високий рівень емоційної стійкості.

Отже, взаємодія між вчителем і учнями, його стиль викладання та підходи до їхньої роботи під час уроку суттєво визначає емоційний фон навчальної діяльності та загальний настрій учнів.

Емоційно забарвлене оцінювання вчителя виступає як інтегральний фактор педагогічного впливу під час взаємодії з молодшими підлітками. Зміст та характер цієї оцінки формують настрій дітей та їхнє ставлення як до самої навчальної діяльності, так і до однокласників.

Аналіз показав, що емоційно-оцінювальний компонент педагогічного спілкування не завжди вчителями усвідомлювався і рідко реалізувався з виховною метою. Замість цього він часто використовується як засіб дисциплінарного впливу на учнів. У таких ситуаціях можна визначити вираження негативних емоцій вчителя, коли його реакція є нестосовною до очікувань та поведінки учня. Тому мотивація оцінювання часто має ситуативний характер, що залежить від настрою вчителя, а категоричні вимоги

до учнів, як з методичного, так і з виховного погляду, можуть бути недоцільними, оскільки прогнозування наслідків впливу має рефлексивно-маніпулятивний характер.

Висновки до другого розділу

Досліджено різноманітні варіанти емоційного реагування вчителів на педагогічні ситуації. Виявлено, що емоційна реакція вчителів має значущий вплив на динаміку освітнього процесу та взаємовідносини в навчальному колективі.

Проаналізовано особливості емоційних реакцій учнів в різноманітних навчальних ситуаціях. Встановлено, що емоційний стан учнів може бути суттєво впливати на їхню академічну успішність та загальне самопочуття.

Визначено педагогічну оцінку як важливий інструмент для емоційного забезпечення освітнього процесу. З'ясовано, що правильна педагогічна оцінка може стимулювати позитивні емоції учнів та вчителів, сприяючи ефективному навчанню та розвитку особистості.

Загалом, дослідження емоційної сфери суб'єктів навчально-реабілітаційного центру розкрило важливі аспекти, які можуть слугувати основою для подальших заходів з покращення якості освіти та емоційного благополуччя учасників освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Підсумкові висновки, здобуті шляхом узагальнення теоретичного матеріалу та аналізу результатів емпіричного дослідження, визначаються наступним чином:

1. Емоційні процеси виступають не лише регулятивно-керівною функцією в контексті педагогічної взаємодії, але й особливістю педагогічної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру, що визначається високою емоційною напруженістю. Це може впливати на результативність педагогічного спілкування в системі «вчитель-учні» як у позитивному (стимулюючому), так і в негативному (гальмуючому) напрямках.

2. Емоційна складова учителя виступає ключовим фактором оптимізації педагогічної взаємодії. Від неї залежить успіх емоційного впливу, мобілізація учнів, та їхнє активізоване включення в інтелектуальну діяльність. Емоції виступають і результатом діяльності, і механізмом її руху.

3. Розвиток емоційної сфери особистості визначає формування психіки та становлення особистості. Переживання та виявлення дитиною емоцій впливають на успішність її взаємодії з оточуючими, соціальний розвиток та процес соціалізації.

4. Результати емпіричного дослідження свідчать, що учителі, зазвичай, переживають негативні емоційні стани у різних педагогічних ситуаціях, виявляючи підвищену психічну активність, або стани зі зниженою активністю. Зазначені емоції, спрямовані на причину ускладнення, вирівнюють стан учителя через миттєве реагування та компенсацію, що служить механізмом психологічного захисту.

Особистісна тривожність у педагогів стає чинником надмірного збудження, розгубленості, невпевненості, занепокоєння та відчуття некомпетентності, що може заважати успішній діяльності в умовах насиченого емоціогенними ситуаціями навчально-реабілітаційного центру.

5. За результатами характеристик тривожності учнів та її різноманітних проявів можна припустити, що факторами, які спричиняють її виникнення, є різні навчальні ситуації, такі як контрольні та самостійні роботи, відповіді біля дошки, конкретні навчальні предмети тощо. Також особистісні риси вчителів можуть впливати на рівень тривожності.

6. Найсприятливішим для забезпечення адекватного емоційного клімату в класі є спілкування між учителем і учнями, яке вирізняється передусім позитивно-стійким ставленням вчителя до учня та гнучкістю в застосуванні педагогічних прийомів.

Отримані результати вказують, що під впливом педагогічного оцінювання основним чинником зміни настрою школярів стає характер самого педагогічного впливу.

7. Доведено, що емоційно насичена оцінка вчителя виступає інтегруючим педагогічним фактором у взаємодії з учнями молодшого підліткового віку, визначаючи зміст та характер взаємодії, а також формуючи настрій дітей і їхнє ставлення до навчальної діяльності та один до одного.

Виявлено, що емоційно-оцінювальний компонент педагогічного спілкування не завжди усвідомлюється вчителями і рідко реалізується з виховною метою, часто виступаючи виключно як чинник дисциплінування учнів.

У цілому можна констатувати, що висунуті завдання досліджуваної роботи виконані, мета досягнута.

Робота практичного психолога з учителями, передусім, має бути спрямована на регулювання їх психічного стану та психологічне розвантаження як засобу профілактики нервово-психічних захворювань.

Також важливо допомагати вчителям оволодіти методами саморегуляції психічного стану, що може стати об'єктом подальших наукових розробок в досліджуваній проблемі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософський та психолого-педагогічний аспекти. Рівне : Ліста, 2003. 128 с.
2. Баталіна Л. М. Психологічні особливості формування особистості в підлітків з інтелектуальною недостатністю. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 12. С. 119–124. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : наук. вид. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : наук. вид. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
5. Бурлачук Л. Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 85-103. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_4_9
6. Веракіс А. І., Завалевський Ю. І., Левківський К. М. Історія розвитку психологічного знання і еволюція психіки : Основи психології : навчальний посібник. Київ ; Харків : Р. И. Ф., 2005. 413 с.
7. Водолазська Т. В. Інструменти оцінки шкільного освітнього середовища. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 1. С. 93–97. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-93-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-93-97)
8. Володченко Ж., Литовченко А. Шляхи інтеграції студентів з інвалідністю в освітнє середовище вищої школи. Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології : *матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.*, 18 берез. 2021 р. / за ред. М. Шеремет, А. Шевцова, А. Заплатинської. Київ, 2021. С. 68–71. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34007>

9. Гаврилькевич В., Фірстова О. Емоційні стани особистості: теоретичне дослідження феномену. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-15>
10. Горностаї П. Маслоу Абрахам Гарольд. *Політична енциклопедія*. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. 430 с.
11. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
12. Боришевський М. Й. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості. *Психологія суб'єктної активності особистості*. Київ, 1993. С. 18–19.
13. Євдокімова О. О. Історія психології : навчальний посібник. Вид. 2-ге , доповнене. Харків : Константа, 2020. 320 с.
14. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
15. Інтеріоризація моральних цінностей вихованцями реабілітаційних центрів / Л. В. Філоненко [та ін.]. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. Київ, 2021. Вип. 12. С. 157–163.
16. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2007. 256с.
17. Кихтюк О. В. Психоемоційні особливості переживання страху у підлітків. *Сучасна наука та освіта Волині* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., 22 листоп. 2018 р. / Упр. освіти, науки та молоді [та ін.]; [редкол.: О. В. Гнепа та ін.]. Луцьк ; Володимир-Волинський, 2018. С. 105–107.
18. Коваленко В. Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

19. Коць М. О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі : монографія. Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. 348 с.
20. Коць М. О., Ятчук Т. М. Психолого-педагогічні засади корекції порушень особистісної сфери у підлітків з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. № 8. С. 42–46.
21. Лисенкова І. П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019.
22. Лерш Ф. Розуміння особи у психології. *Гуманістична психологія*. Київ : Пульсари, 2001. Т. 1. С. 93–111.
23. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід [Текст]: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
24. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [в 2 т.] Т. 1. Київ : Форум, 2002. 319 с.
25. Матвійчук Т. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології. Київ : Магнолія. 2023. 500 с.
26. Михайленко О. В., Гуляй М. В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в навчально-реабілітаційному центрі. *Тринадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання* : матеріали Міжнар. наук. онлайн-конф. (25 листоп. 2022 р., м. Чернігів) / за наук. ред. Л. М. Завацької. Чернігів, 2023. Т. 2. С. 112-116. URL: erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/9125 (дата звернення: 15.01.2024).
27. Михайлишин У. Б. Теоретико-методологічні основи визначення емоційних станів у сучасній психології. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : collective monograph*. Riga, 2020. P. 170-187. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/51876>

28. Мухіна Л. М., Шевченко В. В. Психологічні особливості прогнозування розвитку осіб з особливими потребами: особистісний аспект : [монографія]. Миколаїв: Гліон, 2019. 130 с.
29. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : підручник. Київ : Вища школа, 2000. 479 с.
30. Наровлянська М., Порох Л. Емоційні стани школярів під час навчально-виховного процесу: проблеми та можливості. *Рідна школа*. 2003. № 12. С. 39–40.
31. Носенко Е. Л., Труляев Р. О. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 155 с.
32. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Таранченко [та ін.]. Київ : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. 250 с.
33. Пивовар Н. М., Хілінська Т. В. Емоційний комфорт як основа безпечного і сприятливого середовища у навчальному процесі. *Innovations and prospects in modern science : the 10th International scientific and practical conference*. Stockholm, Sweden. 2023. С. 139–142. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/09/INNOVATIONS-AND-PROSPECTS-IN-MODERN-SCIENCE-25-27.09.23.pdf#page=139>.
34. Платонова О. Г. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища за допомогою методів коучингу та психотерапії. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. / голов. ред. М. О. Носко. Чернігів, 2023. Вип. 23. С. 81–86.
35. Позднякова О. Психологічна компенсація як чинник корекційного виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах освітньо-реабілітаційного закладу. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 18 берез. 2021 р. / за ред. М. Шеремет, А. Шевцова, А.

- Заплатинської. Київ : Альянт, 2021. С. 169–171. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34007>
36. Основи психології : підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 2-ге вид. Київ : Либідь, 1995. 631 с.
37. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі [Текст]: Колективна монографія / [Максименко С. Д., Куценко-Лада Г. В., Пророк Н. В. та ін.], за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.
38. Психологические вопросы выявления / [авт.-сост. В. А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова]. Київ : О-во «Знання», 1992. 56 с.
39. Роменець В. А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1995. 614 с.
40. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1998. 988 с.
41. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. Київ : Наукова думка, 1982. С. 52.
42. Савчук О. Проблема організації освітнього середовища для дітей із особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* : наук.-метод. зб. Київ, 2022. Вип. 20. С. 123–139. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/207/184>
43. Сартр Ж-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології / Пер. з французької Віталій Лях, Петро Таращук. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 855 с.
44. Сартр Ж-П. Шляхи свободи. Трилогія. Ч. 2: Відстрочення. Київ : Юніверс, 2008. 448 с.
45. Сельє Г. Стресс без дистресса. *Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського.* 2016. Т. 4. № 1. С. 78-89. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jorn_2016_1_13.

46. Сташук О. А. Соціалізаційне значення освітньо-реабілітаційного простору навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 25. С. 214–221.
47. Столяренко О. Б. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
48. Терлецька Л., Кухар І. Взаємозв'язок страхів, фобій, тривожності із самоставленням особистості. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка* / голов. ред. І. В. Данилюк. Київ, 2020. Вип. 1(11) : Психологія. С. 57–63.
49. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі : метод. посіб. / за ред. Д. Д. Романовської. Чернівці : Технодрук, 2019. 158 с.
50. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Переклад з німецької: Петро Таращук. Київ: Основи, 1998. 709 с.
51. Чудаєва Н. В., Шулдик Г. О. Емоційний світ людини : навчальний посібник: Візаві, 2017. 126 с.
52. Шашлова А. Урахування показників комплексного психодіагностичного дослідження при побудові індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 18 берез. 2021 р. / за ред. М. Шеремет, А. Шевцова, А. Заплатинської. Київ, 2021. С. 254–257. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34007>
53. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 3. С. 36–46.
54. Шпалерчук І. Ю. Образ учителя як джерело корекційного впливу на дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 1. С. 46–47.

55. Ekman, P. & Friesen, W. V (1969). The repertoire of nonverbal behavior: *Categories, origins, usage, and coding*. *Semiotica*, 1, 49-98.
56. Izard C. E. *The Psychology of Emotions*. N. Y. : Plenum. 1991. 460 p.
57. Spielberger Ch., I. G. Sarason. *Stress and Anxiety*, vols. 1-13; *Stress and Emotion: Anxiety, Anger and Curiosity*, vols. 14-16. Hemisphere/Wiley. 1950.