

СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Даріна Батура

аспірантка кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна

ORCID ID 0009-0006-0708-443X

darmot@ukr.net

Анотація. В умовах сучасної соціально-політичної турбулентності, нестабільності ринку праці та поглиблення економічної кризи, зумовлених наслідками збройної агресії російської федерації проти України, особливої актуальності набуває проблема кадрового забезпечення освітньої сфери висококваліфікованими фахівцями. Сучасний педагог має характеризуватися сформованими компетентностями у сфері врегулювання конфліктів, побудови екологічно безпечних міжособистісних взаємин, високим рівнем соціальної обізнаності, асертивності, психологічної резильєнтності, здатності до безперервного самонавчання та розвитку, а також емпатійності як ключової складової професійної діяльності.

У зазначених умовах особливо актуальною є необхідність не лише у трансформації вітчизняної освітньої парадигми від знаннєвої до компетентнісної, а й у зосередженні уваги на цілеспрямованому розвитку soft skills як комплексу універсальних умінь, що забезпечують ефективну професійну реалізацію педагога в умовах високої динаміки та соціальної непередбачуваності. Очікуваним результатом такої модернізації є не лише підвищення якості професійної підготовки, але й формування у педагогів життєво значущого досвіду, що зумовлює адекватне ціннісне ставлення до суспільних трансформацій, сприяє консолідації внутрішньої психологічної стійкості та підвищує емоційну готовність до ефективного функціонування у мінливих соціокультурних умовах.

У статті проаналізовано науково-методичні дослідження з питання складників поняття емоційної готовності педагога та розкрито сутність понять емоційного інтелекту, професійно-педагогічної самоідентифікації, резильєнтності. Було розглянуто сучасні наукові підходи до розуміння соціальних навичок, емпатії, самоусвідомлення, саморегуляції, позитивно-активного ставлення до професійної діяльності, високої мотивації до педагогічної творчості, гнучкості. Проаналізовано дослідження українських та зарубіжних науковців, що висвітлюють значущість розвитку емоційної готовності в умовах підготовки майбутніх педагогів. Виокремлено складники емоційної готовності, які відіграють важливу роль у становленні вчителя початкових класів.

Ключові слова: емоційна готовність; емоційний інтелект; резильєнтність; самоідентифікація; вчитель початкових класів; підготовка вчителя початкових класів; початкова школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У концептуальних засадах реформування середньої школи (2016) висвітлена думка про те, що вчитель нової школи має бути всебічно обізнаним, стійким, здатним до ризику та інновацій.

Майбутні вчителі, які наразі проходять підготовку в закладах вищої освіти, відрізняються від минулого покоління фахівців проживанням суворих реалій війни, цифровізації, яка дедалі набирає обертів, наративів, які описують нерозривність і взаємодоповнення професійної діяльності та особистого щастя. Якщо у сімейному вихованні закладається світогляд, то під час підготовки вчителів початкових класів формується особистість, громадянська позиція та моральні якості. У суспільстві ризику через підвищену сенситивність учасників освітнього процесу особливої уваги набувають моральні якості, які є платформою для саморозвитку емоційної готовності до провадження професійної діяльності.

Формула нової школи (2016) складається з дев'яти ключових компонентів, із яких першим зазначено новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Одними з таких компетентностей є соціальна та громадянська, що обумовлюють всі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті. Задля реалізації завдань Нової української школи, підготовка вчителів початкових класів має включати в себе визначення точної дефініції, складників та наукове обґрунтування процесу розвитку емоційної готовності. Уміння працювати з іншими на результат, розв'язувати або ж попереджати конфлікти, керуючись внутрішнім переконанням у тому, що у колективній співдіяльності кожен окремий учасник є метою, а не засобом чи інструментом. Нова українська школа має на меті розкривати потенціал кожної дитини, задля цього педагогічні задачі мають бути розв'язаними у атмосфері психологічної підтримки та комфорту.

Отже, сучасні педагоги мають володіти знаннями, вміннями та навичками про емоційну готовність, попереджати та ефективно протистояти стресові і напрузі, що відображено також у структурі європейської рамки LifeComp (2020) відповідно до Рекомендації Ради Європи щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя. Структура LifeComp (2020) описує навчальні, соціальні та особистісні компетентності як набір дев'яти здатностей, кожна з яких має три дескриптори, що застосовуються до всіх царин життя, які можуть допомогти суспільству покращити показники благополуччя через набуття формальної та неформальної освіти. Рамка LifeComp (2020) є концептуальною, і може бути використаною як платформа для розробки навчальних заходів, програм, освітньої політики, що сприяють соціальному та особистісному розвитку.

Європейський Союз завжди наголошував на значущості спільних фундаментальних цінностей як ключового чинника для уявлення нових способів

навчання, виховання та взаємовідносин між людьми на навколишнім середовищем. Освіта в різних її формах є основним засобом, що допомагає людству, зокрема вчителям початкових класів, розвивати емоційну готовність та сприяє розвитку професіоналів, які роблять внесок у створення нового обізнаного покоління, більш гармонійного з природою, спрямованого на підтримку громадського здоров'я та інших джерел внутрішньої цінності. Саме тому завдання з розвитку емоційної готовності мають стати компонентами змісту освітніх програм педагогічних закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах модернізації сучасного освітнього простору зростає потреба у розвитку та формуванні емоційної готовності до провадження професійної діяльності у здобувачів освіти, які проходять педагогічну підготовку у закладах вищої освіти. У закордонних та вітчизняних джерелах підкреслюється, що така емоційна готовність значною мірою впливає на результативність і продуктивність усіх учасників освітнього процесу. За цих умов актуальним стає аналіз і розкриття структурних компонентів емоційної готовності вчителя початкових класів, адже їх усвідомлення та розвиток забезпечують здатність ефективно взаємодіяти, керувати власним емоційним станом, запобігати професійному вигорянню та створювати позитивну атмосферу у праці.

Наприклад, П. Селовей та Дж. Меєр (1993) розглядали компоненти емоційної готовності у контексті емоційного інтелекту, який передбачає здатність контролювати власні емоції та емоції інших, використовувати отриману інформацію для керування власними діями. Тотожна концепція знайшла відображення у теорії Г. Гарднера (2022), який охарактеризував доступ до власних почуттів як засіб керування власною поведінкою. У. Дакс та Х. Вайсбах (1998) погоджувалися із П. Селовеєм і Дж. Меєром (1993) та описували емоційний інтелект як здатність інтелектуально керувати життям, мати вплив на навколишніх, бути емоційно готовим до випробувань та перешкод. Д. Гоулман (2015) підкреслював вагому роль емоційного інтелекту в житті людей, які мають професію соціономічного типу, зокрема вчителів, наставників, тьюторів, та вважав правильний емоційний досвід і емоційну готовність основою взаємодії у ланцюзі педагог – учень.

Вітчизняні педагоги також розглядають емоційну готовність у взаємозв'язку з емоційним інтелектом, зокрема, на думку Т. Котик (2020), емоційна готовність є складником емоційного інтелекту. Дослідниця описувала емоційний інтелект як внутрішню потребу, а розвиток м'яких навичок – як необхідність розвитку людини. А. Клименко (2020) погоджувалася із нею та вказувала на те, що освітні цілі можна реалізовувати тільки у стані

психологічного благополуччя та готовності до викликів. В. Москаленко та К. Максџом (2019) підтримували це твердження та виокремили три компоненти емоційного інтелекту: конативний, когнітивний та афективний. М. Лаас (2020) розвинула цю ідею, стверджуючи, що на емоційний інтелект впливають внутрішні чинники, та виокремила чотири: афективний, когнітивний, конативний та мотиваційний компоненти. Е. Соломка (2020), Т. Хома (2020), В. Олійник (2020), А. Хлопек (2020), О. Іваць (2020) розглядали емоційно-вольові якості вчителя як детермінанти самореалізації, що також включало емоційну готовність до провадження професійної діяльності.

Надзвичайну актуальність у сучасних умовах набуває вивчення досвіду Г. Андрющенко (2021), О. Гудзь (2020), К. Дубовик (2021), О. Максима (2019), К. Машталер (2023), К. Новацької (2021), які працювали над розвитком емоційної взаємодії у освітньому процесі. С. Совгіра (2017), М. Боришевський (1993) досліджували навички емоційної саморегуляції і погоджувалися у тому, що механізми саморегуляції базуються на структурних елементах: самооцінка, образ «Я», самонаказ, самонавіювання. О. Логвись (2022) поділяла думку С. Совгіри (2017) та М. Боришевського (1993), у тому, що саморегуляція становить цілісну систему психологічних показників, індивідуальних характеристик. Вона доводила, що педагог, який володіє саморегуляцією, усвідомлено планує дії для досягнення мети, моделює умови та ризики, контролює і коригує поведінку залежно від ситуації, є гнучким, резильєнтним та адаптивним. М. Лисечко (2021) так само досліджувала емоційно-вольову саморегуляцію та була переконана, що такі навички забезпечують результативність поведінки, успішне подолання труднощів. До прикладу, О. Логвись (2022) погоджувалась із Ю. Матвієнко (2007) та зазначала, що самоконтроль дає можливість людині контролювати здійснення обраного плану, утримуватись від небажаних конфронтаційних дій.

У працях цих та інших учених досліджено основні поняття тематичного поля емоційної готовності вчителя: «емоційний інтелект», «соціальні навички», «емпатія», «емпатичне спілкування», «самоусвідомлення», «саморегуляція», «професійно-педагогічна самоідентифікація», «резильєнтність», «стресостійкість», «гнучкість». Описуючи ці поняття, вчені одностайно вказують на необхідність набуття педагогом м'яких навичок: критичне мислення, дисциплінованість, співпереживання, комунікабельність, командна робота, адаптивність, асертивність, відповідальність, лідерство, креативність.

Як доводить вивчення наукових джерел, незважаючи на розгорнуте вивчення питань формування емоційного інтелекту вчителів та здобувачів освіти, компоненти емоційної готовності вчителя початкових класів до

професійної діяльності в умовах освітніх ризиків у науково-методичних дослідженнях розкрито недостатньо. Крім того, актуалізація у світі тенденції соціально-емоційного та етичного навчання вказує на необхідність докладного вивчення підходів до формування м'яких навичок педагога, зокрема його емоційної готовності до професійної діяльності в атмосфері ефективної співдіяльності, підтримки та порозуміння.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в узагальненні наявних у наукових надбаннях вітчизняних та закордонних дослідників підходів до визначення компонентів емоційної готовності педагога та уточнення структури поняття з урахуванням умов освітніх ризиків, у яких наразі працюють педагоги України.

Результати дослідження. В умовах реформування системи освіти, нестійкості ринку праці, зростанні вимог до професійної компетентності педагогів, підвищенні ролі емоційних та етичних чинників у взаємодії із соціумом особливого значення набуває питання емоційної готовності вчителя. Емоційна царина визначає здатність спеціаліста адекватно реагувати на перешкоди, вести конструктивний діалог, забезпечувати психологічно комфортні умови в освітньому середовищі. Емоційна готовність виступає важливою передумовою успішної професійної діяльності та є фундаментом для формування стійкої педагогічної позиції, креативності, творчості, гнучкості, адаптивності та асертивності.

Відповідно до результатів попереднього теоретичного пошуку, емоційна готовність вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах освітніх ризиків – це складна інтегрована якість особистості майбутнього фахівця, що поєднує розвинений емоційний інтелект, позитивно-активне ставлення до професійної діяльності, високу мотивацію до педагогічної творчості та саморозвитку і визначає загальну успішність професійно-педагогічної діяльності педагога (Батура, 2025).

Виходячи із визначення, до основних складників поняття належать такі: емоційний інтелект, позитивно-активне ставлення до професійної діяльності, висока мотивація до педагогічної творчості. Розглянемо кожен із цих чинників докладніше для конкретизації структури поняття з урахуванням протікання освітнього процесу в умовах освітніх ризиків.

Над точним визначенням дефініції емоційного інтелекту працювало багато закордонних та вітчизняних дослідників. П. Селовей та Дж. Меєр (1993) упевнені у тому, що емоційний інтелект – це тип соціального інтелекту, який передбачає здатність контролювати власні емоції та емоції інших, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для керування власними думками та діями.

Царина емоційного інтелекту містить у собі вербальну та невербальну оцінку, доречне вираження емоцій, використання емоційного контенту для вирішення проблем. Учіння про емоційний інтелект систематизує сучасну літературу щодо індивідуальних схильностей у здатності обробляти та адаптувати непродуктивну інформацію. У сьогоденні більшість інтелектуальних проблем вміщують як емоційну, так і не емоційну складову, і для обробки кожної існують різні шляхи. Концепція П. Селовея та Дж. Меєра (1993) перетинається з концепцією Г. Гарднера (2022), де основною здатністю є доступ до власних почуттів – діапазону афектів або емоцій як засобу розуміння та керування власною поведінкою. Мислитель називає це внутрішньоособистісним інтелектом, який дозволяє виявляти і інтерпрувати розрізнені набори почуттів, щоб досягти глибокого знання про життя.

Х. Вайсбах і У. Дакс (1998) погоджувалися із вищезазначеними думками вчених та описували емоційний інтелект як здатність інтелектуально керувати життям. Дослідники переконані, що маючи високу емоційність, можна організувати своє життя так, щоб отримувати задоволення, оскільки наші дії визначаються не тільки розумом, але і почуттями. Забезпечуючи взаємозв'язок між думками й почуттями, легше вести розмову, створювати доречний клімат на роботі та підтримувати стосунки. Проявляючи активне слухання, співчутливість і чуйність, легше знайти контакт із співрозмовником. У такому разі через налаштування довірливих відносин є можливість отримати успіх, визнання тощо.

В Україні сучасна освітня парадигма зазнає змін через накопичення радянського, новітнього локального, закордонного досвіду, що вимагає його застосування із докорінними перевтіленнями, а тому задля реалізації завдань Нової української школи, підготовка вчителів початкових класів має включати в себе визначення точної дефініції, складників та наукове обґрунтування процесу розвитку емоційного інтелекту.

У Законі України «Про освіту» (2024) вказано на перелік основних компетентностей, серед яких предметом нашої цікавості є громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями справедливості, рівності та добробуту. Оскільки освітній процес будується за особистісно орієнтованою моделлю, скерованою на потреби учнів, що максимально враховує здібності та інтереси кожної дитини, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму, то також і в Державному стандарті початкової освіти (2019), і в Концепції НУШ (2016) наголошено на тому, що спільними для всіх компетентностей є такі вміння: здатність співпрацювати з іншими людьми, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати

проблеми, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність тощо.

Оскільки прописані вміння мають закладати педагоги початкових класів у життя учнів, саме вчителі першої ланки мають таких набути під час професійної підготовки. Підтвердження цієї думки можна знайти у дослідженнях вітчизняних вчених, наприклад, Т. Котик (2020) вважала гуманістичною сутністю вказаної професії розвиток м'яких навичок, тобто таких особистісних якостей, які є базисними для діяльності у напрямі людина-людина. Науковиця розглядала емоційний інтелект як внутрішню потребу і дійшла висновку, що емоційний інтелект це динамічне інтегроване утворення, що складається з діяльнісного, когнітивного та емоційного компоненту, що в єдності забезпечують вимоги педагогічної професії.

А. Клименко (2020) вказувала на те, що реалізовувати навчальні цілі можливо тільки за безпечного емоційного середовища, що означає стан психологічного благополуччя та впевненості. А отже, насамперед педагогу потрібно вдосконалюватися в управлінні власними емоціями, вмінні усвідомлено діяти в ситуаціях підвищеної емоціональності у колі сенситивних учнів, розуміти і приймати почуття оточуючих, ставити себе на місце іншого, асертивно та резильєнтно взаємодіяти, рішуче й культурно протидіяти деструктивній поведінці, приймати і надавати зворотню інформацію. У цьому контексті емоційний інтелект сприяє розвитку ціннісного ставлення до побудови взаємин, накопичення знань.

Зростання емоційного інтелекту стає поштовхом до самовираження, налагодження спілкування, подолання конфліктів. Американський психолог Д. Гоулман (2015) називав п'ять компонентів емоційного інтелекту: соціальні навички, співчуття, мотивація, навички самоконтролю, самоусвідомлення. В. Москаленко та К. Максьом (2019) погоджувалися з Д. Гоулманом (2015) та розглядали емоційний інтелект як самостійний чинник, що впливає на зовнішню соціально-економічну ситуацію, адже емоційний інтелект виникає закономірно в результаті зіткнення з реальними подіями у суспільстві. Оскільки емоційний інтелект належить до феномену свідомості особистості, то вчені спиралися на досягнення вітчизняної психології та виокремили такі його компоненти: конативний, когнітивний та афективний. М. Лаас (2020) поділяла думку В. Москаленко та К. Максьом (2019) про те, що на розвиток емоційного інтелекту впливають внутрішні чинники. Вона розглянула афективний, когнітивний, конативний та мотиваційний компоненти. Е. Соломка, Т. Хома, В. Олійник та ін. (2020) також були впевнені у тому, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє самореалізації педагога, називаючи характерні риси

особистості, необхідні для вдосконалення навичок спеціаліста: почуття гумору, позитивне ставлення до нового, невимушеність поведінки, задоволення від найпростіших проявів життя. Вчені досліджували емоційний інтелект з різних точок зору, але усі дійшли висновку про те, що на розвиток емоційного інтелекту впливають соціальні навички, емпатія, самоусвідомлення та саморегуляція.

Соціальні навички – це такі м'які навички, які допомагають ефективно взаємодіяти із навколишніми, будувати міцні взаємозв'язки, розуміти себе та комунікувати, ділитися своїми думками стосовно свого самопочуття. Під час провадження професійної діяльності вчителі із розвиненими соціальними навичками отримують можливість будувати стійкі взаємини із колегами, батьками, учнями, партнерами в освітніх проєктах тощо в атмосфері сприяння та доброзичливості. На думку Д. Гоулмана (2015), важливими інгредієнтами таких навичок є взаємоповага до особистого простору, вербальне та невербальне спілкування, активне слухання, кооперація. Вправи для розвитку соціальних навичок досить легкі у впровадженні, їх рушійною силою виступають щирість та відкритість. Наприклад, варто почати практикувати утримувати зоровий контакт під час діалогу, бути активним слухачем, виявляти цікавість, звертати увагу на невербальні сигнали свого тіла та тіла співрозмовника, помічаючи та орієнтуючись на рівень розвитку соціальних навичок іншої людини.

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається перехід від менеджменту та адміністрування до лідерства, що реалізується шляхом впливу на групу людей на основі особистісних здібностей (лідерських компетентностей) задля досягнення суспільно значущих цілей. У такому разі лідер в освітянській царині розглядається як окрема фігура або заклад, які здійснюють педагогічну діяльність, що спрямована на розвиток, а результати цієї діяльності виступають орієнтиром для інших. Оскільки виконання лідерських функцій вимагає особливої зосередженості в несприятливих умовах, обґрунтованих воєнним станом, соціально-політичною та суспільною нестійкістю, така робота пов'язана із значним психологічним навантаженням, що впливає на духовне та фізичне здоров'я педагога.

Соціальні навички в контексті професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів – це спосіб взаємодії між педагогом і здобувачами освіти, в якому педагог активно намагається зрозуміти емоційний стан, думки та почуття здобувачів освіти, а також підтримати їх на емоційному рівні. Ця комунікація базується на емпатії, наступному складникові емоційної готовності, – здатності співпереживати, проникати в емоційний стан іншої людини та сприймати його як власний, без втрати об'єктивності (Майданник, 2023). Ми вбачаємо доречність розглядати названі показники разом, у співдієвості та

інтеграції емпатії у педагогічну комунікацію.

В Україні питанням емпатійної комунікації в педагогіці та психології присвятили свої дослідження багато науковців, які працювали над розвитком емоційної взаємодії у освітньому процесі. Серед відомих українських педагогів та психологів, які вивчали або згадували емпатійну комунікацію у своїх роботах, можна виділити Г. Андрющенко (2021), О. Гудзь (2020), К. Дубовик (2020), О. Максима (2019), К. Машталер (2023), К. Новацьку (2021) та ін.

Емпатія – це здатність поділяти внутрішній емоційний стан співрозмовника. Цей компонент емоційного інтелекту допомагає налагодити спілкування не лише в особистому, а й у професійному житті. Досвід Д. Гоулмана (2015) показує, що відсутність комунікації та підтримки зі сторони керівництва призводить до емоційного вигоряння. Довірливі відносини зі сторони менеджера сприяють створенню психологічного буферу, тому працівники у повній мірі довіряють і почувають себе захищеними у разі нестабільних ситуацій чи кризових моментів. С. Агравал (2018) та інші дослідники з організації Gallup встановили, що співробітники, які відчують розуміння з боку керівника, приблизно на 70% рідше відчують емоційне вигоряння на регулярній основі. Натомість, недбалий або конфронтаційний наставник залишає колег непоінформованими, самотніми у ситуації ризику, змушує їх займати оборонну позицію. Розвивати співчуття можна багатьма способами, проте ми виокремлюємо виконання доброзичливих та безкорисливих справ (мова йде не тільки про масштабні проєкти, достатньо розпочати з рідних, друзів або навіть незнайомців) та розширення читацького досвіду – часто життєпис видатних постатей, художня література може надихати і додавати мужності у власних кроках.

Г. Андрющенко (2021) та К. Новацька (2021) стверджували, що емпатія як психологічний феномен має суттєвий вплив на особистість, підвищує мотивацію та продуктивність у навчанні. Крім того, враховуючи обмеження з причини війни в країні та введення дистанційних форм навчання, проблема міжособистісної комунікації стає ще більш актуальною. Психологи наголосили, що емпатійна комунікація під час педагогічного спілкування сприяє збалансованості міжособистісних відносин на індивідуальному, груповому або іншому рівнях.

К. Дубовик (2021) у своїй роботі розглядала етику педагогічного спілкування як фактор професійності сучасного педагога та дійшла висновку, що володіння мовленнєвою культурою означає, серед іншого, вміння підбирати відповідно до комунікативної ситуації мовні конструкції і слова, враховуючи особливості аудиторії і характер спілкування. Емпатійна педагогічна комунікація визначає характер спілкування, а тому ці дві теми між собою

пов'язані. Дослідниця звертає увагу, що важливою умовою ефективного педагогічного спілкування є не лише вміння говорити, передавати інформацію, але й вміння слухати, сприймати її, вибудовувати зворотній зв'язок зі співрозмовником.

Слухання є активним процесом, невміння слухати приводить до непорозумінь, помилок і проблем. Хоча часто слухання сприймається спрощено (дехто вважає, що слухати – означає просто мовчати), проте воно є складним процесом, що вимагає емпатійних навичок. Тобто, етика педагогічного спілкування включає в себе проявлення емпатії, толерантності та поваги до особистості (Дубовик, 2021).

О. Максим (2019) також указав на важливість емпатійної педагогічної комунікації в контексті гуманізації освітнього процесу. У структурі здатності викладача до налагодження повноцінних взаємовідносин з студентами важливе місце належить його вмінню постійно підтримувати продуктивні мотиви дій, педагогічно правильно ставитись до успіху й особливо – невдач. Проникнення, відтворення й розуміння внутрішніх станів іншої людини, співчуття та співпереживання виступають необхідною умовою формування гуманістично орієнтованої особистості взагалі, а педагога першочергово. Емпатійні дії викладача мають на меті попереджати та корегувати психічні стани студентів.

К. Машталер (2023) дослідила розвиток емпатії у педагогів в умовах війни і підтвердила, що однією з найважливіших якостей особистості педагога є емпатія, яка також є однією із основних складових успішності педагогічного процесу. Педагогічна емпатія, як указала К. Машталер (2023), – це здатність педагога до розуміння, до того, щоб аналізувати та оцінювати емоційні стани здобувачів освіти, що проявляються в дієвій допомозі їм для подолання ними труднощів, хвилювань та певних станів.

Навички саморегуляції – це навички, що складаються з когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, які включають у себе здатність до врівноважених рішень, адаптацію до ситуацій, зберігання концентрації уваги. Важливо не тільки називати, усвідомлювати власні емоції, а також керувати ними, обирати місце та час для вирішення проблем за принципом пріоритетності, а не у порядку виникнення. Узагальнення результатів огляду джерел засвідчило, що кожна складна ситуація має три етапи:

1) початкова – коли з'являються перші прояви проблеми і між людьми виникає непорозуміння;

2) гостра – момент вибуху, конфлікту;

3) етап наслідків – коли доводиться стикатися із результатами: трактування кожної особистої думки учасників, знаходження балансу у співвідносинах колег,

батьків, учнів (Машталер, 2023).

Саморегуляція притаманна усім природним системам та виявляється у збереженні рівноваги під впливом зовнішніх умов. С. Совгіра (2017) у структурі саморегуляції вчителя виокремив два різновиди:

1) тактична саморегуляція – короткочасне регулювання дій у конкретних ситуаціях спілкування чи діяльності;

2) стратегічна – довготривала робота над власною поведінкою, що ґрунтується на самопізнанні, усвідомленому карбуванні особистісних змін і гармонізації цілепокладання протягом життя.

С. Совгіра погоджувався із М. Боришевським (1993) у тому, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних елементах:

1) самооцінка – це результат мисленнєвих операцій (зіставлення, аналізу, узагальнення) з емоційним компонентом, який коригує цілі та виступає посередником між самосвідомістю та соціальним оточенням;

2) образ «Я» – підсумок самопізнання, ключова мета життєдіяльності та універсальний механізм саморегуляції;

3) самонаказ – коротка вказівка самому собі («Зберігати спокій!», «Не піддаватися емоціям!»), що допомагає контролювати власну поведінку;

4) самонавіювання – багаторазове повторення формул для самовиховання та оволодіння собою у складних ситуаціях (наприклад: «Я не буду підвищувати голос»).

О. Логвись (2022) також розглядала психологічні особливості саморегуляції поведінки у майбутніх педагогів і дійшла висновку, що саморегуляція поведінки особистості є важливою складовою діяльності вчителя початкових класів. Результати її дослідження показали, що майбутнім педагогам притаманний середній і низький рівні саморегуляції та відповідно регуляторної гнучкості. Оскільки саморегуляція є усвідомленим та організованим впливом на власну поведінкову діяльність, то цей складник емоційної готовності становить цілісну систему психологічних показників, індивідуальних характеристик. Педагог, який володіє саморегуляцією, усвідомлено планує дії для досягнення мети, моделює умови та ризики, контролює і коригує поведінку залежно від ситуації, є гнучким, резильєнтним та адаптивним.

М. Лисечко (2021) досліджувала емоційно-вольову саморегуляцію та була переконана, що такі навички забезпечують результативність поведінки, успішне подолання труднощів, адекватне реагування на невдачі, знаходження конструктивного виходу із конфліктних ситуацій, пов'язаних із рольовою поведінкою. За таких обставин емоційна саморегуляція стає ключовим механізмом, який допомагає узгоджувати поведінку з вимогами обставин,

формує стійкість і здатність до ефективного вирішення проблем у стресових умовах.

Оскільки саморегуляція – це вміння стримано ставитися до навколишніх, терпляче сприймати їхні недоліки чи толерантно рефлексувати над їхніми помилками, деякі дослідники називають її психоемоційним самоконтролем – навичкою, що сприяє покращенню взаємовідносин, підтримує гармонійний баланс між вимогами навколишнього світу та емоційною цариною педагога, дозволяючи досягти ефективної самореалізації та духовного благополуччя. Наприклад, О. Логвись (2022) погоджувалась із Ю. Матвієнко (2007) та зазначала, що самоконтроль дає можливість людині регулювати власну діяльність та коригувати поведінку оточуючих, контролювати здійснення обраного плану, утримуватись від небажаних конфронтаційних дій. У той же час вчена помітила, що згадана навичка сприяє підвищенню активності мислення та пам'яті, дозволяє ефективно виявляти напружені моменти у спілкуванні, розвивати емоційний інтелект.

Добре розвинені навички саморегуляції допомагають знайти власну стратегію ефективно, екологічно висловлюватися так, щоб не зранювати інших і себе. Таким чином заваду можна вирішувати на початковому етапі, оминаючи деструкційні явища, які шкодять моральному самопочуттю та впливають на фізичний стан осіб-учасників емоційно сутужного протистояння (Соломка, Хома та ін., 2020).

Самоусвідомлення – це усвідомлення впливу своїх вчинків на оточуючих, здатність побачити себе очима інших. Якщо свідомість орієнтована на об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість у прагненні до самовдосконалення та самореалізації. Особливого значення самосвідомість набуває на керівних посадах і у тій діяльності, де потрібно розпізнавати власні обмеження та сили. Задля підвищення цієї навички варто дбати про зворотній зв'язок, рефлексувати над своїм досвідом та його значенням, культивувати мислення, спрямоване на саморозвиток.

Отже, самоусвідомлення, саморегуляція, емпатія та соціальні навички як компоненти емоційного інтелекту відіграють важливу роль у професійному та особистому житті. Наведені складники цього поняття важливі для емоційної готовності педагога до професійної діяльності в умовах освітніх ризиків. Кожен елемент структури емоційного інтелекту виникає закономірно під час розвитку та самовдосконалення педагога. Саме тому емоційний інтелект як здатність розуміти себе та потреби навколишніх допомагає створити гармонійні стосунки, зберігати психічне здоров'я, вирішувати конфлікти, налагодити комунікацію та співпрацю в команді, підвищити продуктивність та ефективність управління.

Наступний чинник поняття емоційної готовності – позитивно-активне ставлення педагогів до професійної діяльності та висока мотивація до педагогічної творчості – у наукових дослідженнях здебільшого входять до тематичного поля такого поняття, як професійна самоідентифікація педагога. В. Зливков (2007) стверджував, що самоідентифікація є одним із головних психологічних механізмів формування «Я»-концепції педагога і є нелінійним, динамічним та багатомірним процесом, який обумовлює механізми, умови та результати структурування та переструктурування його професійної ідентичності. Оскільки самоідентифікація у цьому контексті може розглядатися лише як проактивний процес формування професійної ідентичності, що поєднує особистісно-значущі цінності та певні ролі, то вона передбачає створення та порівняння когнітивних конструкцій (персональних та суспільних), взаємодію статичного та динамічного компонентів «Я-концепції», тісно пов'язана з професійними стереотипами й комунікативними стратегіями. На думку дослідника, самоідентифікація виконує такі функції: відбір нових цінностей у структуру ідентичності; її перебудова відповідно до нових елементів; оцінка й співставлення нових і попередніх цінностей (Зливков, 2007).

Аналіз наукових праць виявив, що існує різноманіття у підходах науковців до розуміння поняття самоідентифікації. Вітчизняні вчені О. Самодумська (2023), О. Самойленко (2023), К. Матвєєв (2023) показали, що професійна самоідентифікація майбутнього педагога – це усвідомлений процес формування уявлення про себе в педагогічній професії, що включає мотивацію, прийняття цінностей, визначення цілей і відчуття єдності з роллю вчителя. Науковці помітили, що самоідентифікація студента-педагога відрізняється від самоідентифікації вчителя-практика здатністю до переймання, або, як указують автори, «успадкування». Дослідники зазначили, що самоідентифікація поєднує уявлення про себе, емоційні переживання, активність у навчально-професійній діяльності та визначили такі критерії її вимірювання:

- 1) операційний – здатність виконувати педагогічну діяльність у межах спеціальності;
- 2) ментальний – прийняття цінностей, традицій професії;
- 3) поведінковий – переймання стилю життя, іміджу, норм освітянської спільноти (Самодумська, Самойленко, Матвєєв, 2023).

Р. Бердо (2019), як і В. Зливков (2007), також визначає дефініцію самоідентифікації як усвідомлений соціально-психологічний процес, у якому особистість формує власне «Я» через прийняття соціально значущих якостей, професійних навичок і переконань у взаємодії з соціальною групою. Р. Бердо (2019) вказала на те, що самоідентифікація поєднує у собі поняття

«ідентичність», «ідентифікація» та «самість», відображаючи рівень розвитку самосвідомості та усвідомлення меж впливу на соціальне оточення та звернула увагу, що погляди науковців на типологію поняття самоідентифікації можна згрупувати за певними підходами:

- 1) комплексний – використання сукупності підходів до визначення впливу ідентичності на усвідомлення належності до певної соціальної групи;
- 2) системно-діяльнісний – виокремлення окремих засобів, елементів які визначені об'єктивними та суб'єктивними умовами і факторами;
- 3) діяльнісний – коли самоідентифікація розвивається у процесі діяльності під час соціалізації;
- 4) особистісний – самоідентифікація розглядається як набуття особистістю культури поведінки через власний досвід з життя;
- 5) цілісний – особистість є складною високоорганізованою психічною системою, що розвивається під впливом навколишніх (Бердо, 2019).

Отже, у складі емоційної готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах освітніх ризиків професійна самоідентифікація виступає важливим аксіологічно-акмеологічним компонентом, що становить здатність до засвоєння й трансляції традиційних цінностей професії вчителя початкових класів та нових цінностей, відповідних вимогам часу, формування професійного іміджу та стилю, дотримання норм освітянської спільноти (аксіологічний складник – професійні цінності); а також здатність до організації ефективної фахової діяльності за різних умов протікання освітнього процесу, набуття культури навчання впродовж життя та високої мотивації до педагогічної творчості (акмеологічний складник – професійний розвиток).

Результативним чинником емоційної готовності педагога до професійної діяльності, за нашим визначенням, є загальна успішність її або його професійно-педагогічної діяльності. Вважаємо, що за умов освітніх ризиків таку успішність, окрім розвиненого компонента професійної самоідентифікації, може забезпечити лише стресостійкість педагога. Огляд наукових публікацій показав, що педагоги та психологи в Україні одноставно наголошують на важливості інтеграції емоційної готовності в процес педагогічного спілкування, особливо в умовах освітніх ризиків. Учені підкреслюють важливість стресостійкості (резильєнтності), поваги до емоційного стану колег та здобувачів освіти і створення умов для їхнього гармонійного розвитку.

Поняття резильєнтності в українськомовній літературі досить нове. У перекладі «resilience» означає «життєздатність», «стресостійкість», «психологічна стійкість», до допускає певну неточність у визначенні дефініції. Варто звернути увагу на те, що близькі за словотвором слова мають різне

лексичне значення, тому «resilience» трактуємо як процес, а «resiliency» – здатність людини до збереження повноцінного функціонування під час та після негативного впливу. (Ассонов, Хаустова, 2019).

Резильєнтність – складник емоційної готовності, що виражається у тому, як особистість здатна успішно відновитися в умовах ризиків після подолання труднощів та ставати сильнішою завдяки цьому досвіду; може розглядатися і як динамічний процес, і як окрема характеристика особистості. Саме резильєнтність відповідає за посттравматичне зростання, самовідновлення, самовдосконалення, життєстійкість на основі негативного досвіду. Рівень резильєнтності визначається психосоціальними показниками, як-от усвідомлена оцінка навколишнього світу, проактивний та позитивний підхід у спілкуванні, нарощування соціальних контактів, когнітивна гнучкість, піклування про фізичне та емоційне самопочуття. О. Кокун (2023) та Т. Мельничук (2023) погоджувалися із цією думкою та називали чинники резильєнтності за рівнями:

1) чинники індивідуального рівня – подолання труднощів шляхом вирішення особистих та міжособистісних проблем, оптимізм, почуття гумору, пошук нових рішень, адекватне сприйняття дійсності, емоційний самоконтроль, безкорислива допомога іншим, піклування про власний фізичний стан;

2) чинники сімейного рівня – єдність, спільне дозвілля у сім'ї, обмін інформацією, емоційно-духовна підтримка, любов, близькість, прихильність, виховання підростаючого покоління, здатність пристосовуватися до змін;

3) чинники рівня робочого колективу – відчуття причетності до досягнення спільної мети, узгоджена діяльність учасників із гнучким розподілом завдань, прагнення до згуртованості;

4) суспільні чинники – дружні взаємини та інтеграція, єдність спільноти на основі спільних цінностей, взаємозалежності, піклування про якість і кількість співдіяльності, віра у здатність до ефективної взаємодії (Кокун, Мельничук, 2023).

Стресостійкість є інтегративною властивістю особистості, що забезпечує здатність до збереження міжособистісних зв'язків, збереження здоров'я та працездатності. Н. Павлишина (2024) та І. Кузава (2024) погоджувалися зі цією думкою, а також зазначали, що у науковій літературі поняття стресостійкості трактують у трьох аспектах:

1) інтегральна властивість учителя як суб'єкта професійної діяльності та особистості зокрема;

2) сукупність поведінкових наративів, за допомогою яких учитель долає труднощі під час провадження навчальної діяльності;

3) професійна якість педагога, якій притаманні вроджені та набуті уміння і

навички, що дозволяють протистояти перешкодам у освітньому процесі.

Серед чинників, які ефективно впливають на розвиток стресостійкості, можна виокремити адаптаційний потенціал та адаптивність до умов психологічного й емоційного напруження, оптимізм, почуття гумору. Саме ці чинники є основою у механізмі конструктивної поведінки у швидко змінюваних несприятливих обставинах. У цьому контексті адаптаційний потенціал виражає характеристику особистості, яка здатна до пристосування з урахуванням самотійно надбаних мотивів, переконань, ціннісних установок. А адаптивність пояснює неперервне включення у навчальний процес, оволодіння сукупністю наукових знань, умінь і навичок, застосування самоаналізу, самооцінки, саморозвитку (Павлишина, Кузава, 2024).

Резильєнтність як складник емоційної готовності вчителя початкових класів слід розглядати через призму професійного життя в освітянській царині, що вимірюється включеністю та протистоянням несприятливим обставинам на роботі, запобігаючи розвитку деструктивних явищ у колі колег чи однодумців і вигорянню шляхом карбування життєстійкості, фізичного й духовного здоров'я, особистісно-професійного зростання, а передусім – позитивним мисленням та гнучкістю (Кокун, Мельничук, 2023).

Ми зауважили, що вчені різних країн погоджуються у тому, що поняття гнучкості означає відкритість до нового досвіду, адаптування до змін із збереженням власних життєвих цінностей, уникнення шаблонного мислення, перетворення негативних думок та емоцій на позитивну енергію та реалізування її у нових можливостях. Знаходження нестандартних рішень, адекватна реакція на зміни, перегляд своїх переконань та планів стимулює креативність і стресостійкість, підвищує рівень когнітивних здібностей: пам'ять, увагу, мислення, мову, сприйняття. З. Височан (2022), Л. Височан (2022) та Б. Савчук (2022) досліджували формування когнітивної гнучкості як базової компетентності майбутнього педагога і експериментальним шляхом довели, що когнітивну гнучкість можна підвищити за допомогою спеціальної методики, яка містить у собі чотири основні критерії:

1) адаптивні здібності – це здатність до швидкого реагування в різних умовах професійної діяльності; психічна гнучкість, що передбачає пристосування до ситуацій у міжособистісних відносинах, усвідомлення розмаїття інтересів, потреб, мотивації; уміння змінювати поведінку, стиль взаємодії та види діяльності відповідно на вимогу часу; здатність приймати помилки й корегувати плани, проявляти емпатію, досягати взаєморозуміння, уникати конфліктних ситуацій;

2) когнітивні здібності – це володіння спостережливістю, пам'яттю,

здатність до адекватного сприйняття, інтерпретації та оцінювання типових і непередбачуваних професійних ситуацій; уміння результативно застосовувати стратегії вербальної й невербальної комунікації відповідно до контексту з метою досягнення міжособистісного порозуміння та конструктивної взаємодії;

3) емоційна гнучкість – це здатність до ціннісно-емоційного осмислення професії, збереження врівноваженості та толерантності під час спілкування; вміння бути емоційно стабільним під час міжособистісних суперечок чи конфліктів;

4) гнучкість мислення – це здатність до свідомого сприйняття багатоманітності оточення та адекватного реагування на мінливість позицій і суджень; розуміння причинно-наслідкових зв'язків у взаєминах; володіння системним мисленням та методами аналізу інформації, що забезпечує конструктивну комунікацію й результативне вирішення проблемних ситуацій.

Методика розвитку когнітивної гнучкості полягає у підвищенні рівня умінь, здібностей, знань, особистісних якостей, які відповідають зазначеним вище критеріям шляхом творчого опрацювання літератури з теми та виконання завдань, під час яких учасники експерименту вивчати техніки виявлення ментальних установок, налагодження діалогу з використанням вербальних і невербальних засобів, вправи на досягнення зосередженості, врівноваженості. Експеримент показав, що оригінальна методика є ефективною і рівень когнітивної гнучкості в учасників експерименту значно підвищився (Височан, Височан, Савчук, 2022).

Н. Басюк (2025) також досліджувала гнучкість педагога і дійшла тотожного висновку, що гнучкість у контексті емоційної готовності варто розуміти як здатність адаптувати власні емоційні реакції відповідно до професійно-педагогічної ситуації, керувати емоціями усвідомлено й знаходити ефективні способи взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Вона стверджувала, що розвиток гнучкості, а також позитивного мислення майбутніх учителів початкових класів забезпечується педагогічним впливом на процеси, які складають зміст професії. На емоційну гнучкість педагога впливають певні практики усвідомленості, дихальні практики, медитативні техніки, групові дискусії, мікрОВикладання, ведення щоденника.

На нашу думку, здатність педагога усвідомлено та ефективно управляти своїми емоціями, підтримувати емоційний баланс і будувати конструктивні взаємини з учнями, колегами та батьками для успішного здійснення освітнього процесу є проявами емоційної готовності. Під час вивчення наукових праць ми дійшли висновку, що емоційна готовність вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах освітніх ризиків включає емоційний інтелект,

професійно-педагогічну самоідентифікацію та стресостійкість. Емоційний інтелект включає соціальні навички, емпатію, самоусвідомлення, саморегуляцію. Професійно-педагогічна самоідентифікація містить має такі чинники, як професійний розвиток та професійні цінності. Резильєнтність вимірюється гнучкістю та позитивним мисленням (див. рис. 1.).

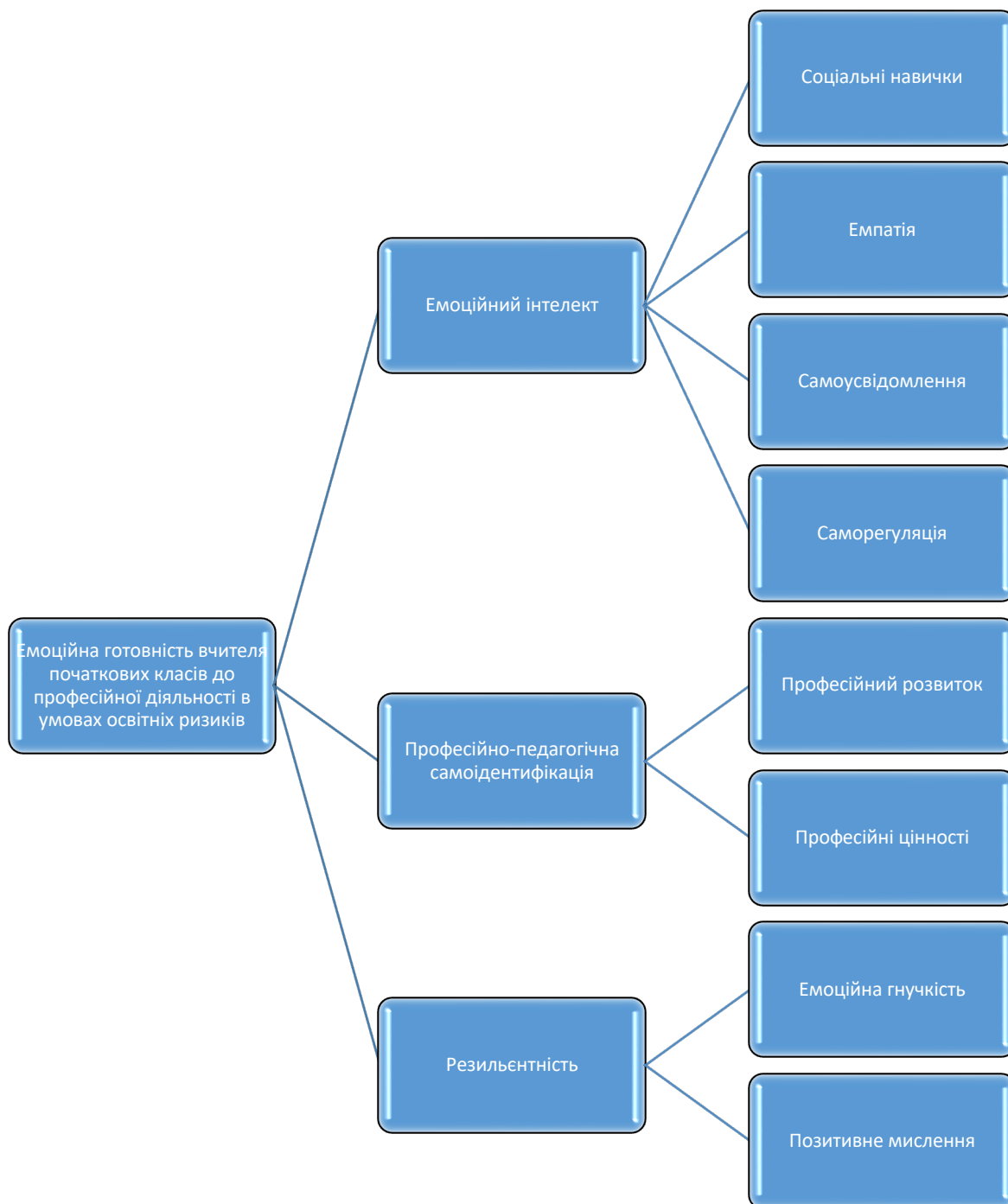


Рис. 1. Структура емоційної готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах освітніх ризиків

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Емоційна готовність є багатовимірним утворенням, у структурі якого

поєднуються емоційний інтелект, професійно-педагогічна ідентифікація та резильєнтність. Саме тому вивчення її компонентів дозволяє глибше зрозуміти механізми професійного становлення вчителя та визначити умови, які сприяють його успішній діяльності. Аналіз компонентів емоційної готовності є важливим для розроблення ефективних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів, адже дозволяє окреслити конкретні навички, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу, формуванню у студентів освіти необхідних емоційно-поведінкових компетентностей, адаптованих до вимог сучасної школи.

Отже, емоційна готовність вчителя початкових класів до професійної діяльності дозволяє педагогу створити безпечне, комфортне та мотиваційне середовище для навчання, ефективно вирішувати проблеми та сприяти всебічному розвитку здобувачів освіти. Оскільки це поняття пов'язане з емоційно-вольовою сферою, така готовність означає бути завжди поруч зі своїми учнями не лише як наставник, а і як підтримка, друг і людина, яка розуміє їхні почуття та емоції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко, Г., Новацька, К. (2021). Емпатійне спілкування в педагогічному колективі. Бровари. URL: <http://surl.li/ycmeae>
2. Асонов, Д., Хаустова, О. (2019). Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Психосоматична медицина та загальна практика*, № 4 (4). URL: <https://uk.emedjournal.com/index.php/psp/article/view/219>
3. Басюк, Н. (2025). Проблема розвитку емоційної гнучкості в здобувачів спеціальності 013 початкова освіта : педагогічний аспект. *Перспективи та інновації науки*, № 2 (48). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-166-177](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-166-177)
4. Батура, Д. (2025). Емоційна готовність вчителя початкових класів до професійної діяльності. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*, № 23, I. Слов'янськ. 157–167. DOI: 10.31865/2414-9292.23.2025.334065
5. Бердо, Р. (2019). Теоретичні аспекти визначення поняття «самоідентифікація студентства». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, № 62. URL: <http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/1017/1/admin-ojs3%2C%2B12%20%281%29.pdf>
6. Боришевський, М. (1993). Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. Знання. Київ. 223.
7. Вайсбах, Х., Дакс, У. (1998). Емоційний інтелект. *Душа і тіло*. Лік Прес. 160.
8. Височан, З., Височан, Л., Савчук, Б. (2022). Формування когнітивної гнучкості як базової компетентності майбутнього педагога: педагогічний експеримент. *Нова педагогічна думка*, № 1 (109). Івано-Франківськ. 55–60. DOI: 10.37026/2520-6427-2022-109-1-55-60
9. Гоулман, Д., Бояціс, Р., Маккі, Е. (2015). Емоційне лідерство. Мистецтво керування людьми на основі емоційного інтелекту. Вид-во Альпіна Паблішер. 302. URL: <https://www.empatia.pro/deniel-goulman-emotsijne-liderstvo-mystetstvo-keruvannya-lyudmy-na-osnovi-emotsijnogo-intelektu/>
10. Гудзь, О. (2020). Методи розвитку художньої емпатії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*,

випуск 4, № 133, 71–78. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4-9>

11. Державний стандарт початкової освіти. (2019). Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
12. Дубовик, К. (2021). Етика педагогічного спілкування як фактор професійності сучасного педагога : кваліф. роб. Полтава. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/10096>
13. Зливков, В. (2007). Ідентифікація та самоідентифікація як первинні та вторинні чинники саморозвитку особистості педагога. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/354dd8b2-7b13-479f-83ab-520c03f19c5d/content>
14. Клименко, А. (2020). Шляхи розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу. *ЛОГОС*. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/6130>
15. Кокун, О., Мельничук, Т. (2023). Резилієнс–довідник : практичний посібник. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
16. Концепція Нової української школи (Міністерство освіти і науки України). (2016). Київ. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
17. Котик, Т. (2020). Емоційний інтелект учителів початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. 14–19. DOI: 10.15330/msuc.2020.23.9-13
18. Лаас, М. (2020). Структурно-динамічна модель розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Житомир. 51–55. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_conf/25122020/7312
19. Лисечко, М. (2021). Психологічні механізми взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 77–90. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-9>
20. Ловгись, О. (2022). Психологічні особливості саморегуляції поведінки у майбутніх педагогів у процесі професійного становлення. *Психологічні перспективи* № 39. Тернопіль. 257–269. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-log>
21. Майданник, О. (2023). Форування соціальної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Молодий вчений*, № 113,1. 40–44. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-10>
22. Максим, О. (2019). Емпатійна поведінка вчителя як запорука професійного успіху. Київ. URL: <http://surl.li/kuqejp>
23. Матвієнко, Ю. (2007). Самоконтроль як складова розвитку особистості студента. URL: <http://surl.li/orcaco>
24. Машталер, К. (2023). Психологічні особливості розвитку емпатії у вчителів в умовах війни : кваліф. роб. Хмельницький. URL: <http://surl.li/uokghv>
25. Москаленко, В. Максьом, К. (2019). Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. *Актуальні проблеми психології*, № 12. *Психологія творчості*, № 25. 203–211. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrm/v12/i25/24.pdf>
26. Павлишина, Н. Кузава, І. (2024). Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. *Інклюзія та суспільство*, 2 (7). DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-6>
27. Про освіту (Закон України). № 3505-IX. (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
28. Самодумська, О., Самойленко, О., Матвєєв, К. (2023). Самоідентифікація у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Імідж сучасного педагога*, №2 (209). Полтава. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-55-61](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-55-61)

29. Совгіра, С. (2017). Саморегуляція як основа успіху майбутнього вчителя. Умань. 160–165. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/27.pdf
30. Соломка, Е., Хома, Т., Олійник, В., Хлопек, А. & Іваць, О. (2020). Емоційно-вольові якості вчителя як детермінанти самореалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VIII* (92). Ужгород. 65–68. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Emotional-volitional-qualities-of-the-teacher-as-determinants-of-self-realization-E.-T.-Solomka-T.-V.-Homa-V.-V.-Oliynyk-A.-B.-Khlopek-O.-M.-Ivats.pdf>
31. Agrawal, S., Wigert, B. (2018). Employee Burnout, Part 1: The 5 Main Causes. URL: <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx>
32. Gardner, H., Fischman, W. (2022). The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. URL: <https://www.therealworldofcollege.com>
33. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg. DOI:10.2760/302967
34. Salovey, P. Mayer, J. D. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 17. 433–442. URL: <https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>

COMPONENTS OF THE EMOTIONAL READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Darina Batura

PhD student at the Department of Theory and Practice of Primary Education
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
ORCID ID 0009-0006-0708-443X

darmot@ukr.net

Abstract. In the context of contemporary socio-political turbulence, labor market instability, and the deepening economic crisis caused by the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine, the issue of ensuring the educational sector with highly qualified personnel has become increasingly urgent. A modern teacher must demonstrate well-developed competencies in conflict resolution, the establishment of environmentally safe interpersonal relationships, a high level of social awareness, assertiveness, psychological resilience, the ability for continuous self-learning and professional development, as well as empathy as a key component of professional activity.

Under these conditions, there is an acute need not only to transform the national educational paradigm from a knowledge-based to a competence-based model, but also to focus on the purposeful development of soft skills as a set of universal abilities that ensure effective professional performance in an environment of high dynamism and social unpredictability. The expected outcome of such modernization is not only an improvement in the quality of professional training, but also the formation of vitally important experience that shapes teachers' adequate value-based attitudes toward societal transformations, strengthens internal psychological stability, and increases emotional readiness for effective functioning in changing sociocultural circumstances.

The article analyzes scientific and methodological research on the components of teachers' emotional readiness and clarifies the essence of emotional intelligence, professional-pedagogical self-identification, and resilience. It examines contemporary scientific approaches to understanding social skills, empathy, self-awareness, self-regulation, a positive and active attitude toward professional

activity, high motivation for pedagogical creativity, and flexibility. Studies by Ukrainian and international scholars highlighting the importance of developing emotional readiness in the process of training future teachers are reviewed. The components of emotional readiness that play a crucial role in the formation of a primary school teacher are identified.

Keywords: emotional readiness; emotional intelligence; resilience; self-identification; primary school teacher; primary teacher education; primary school.

REFERENCES

1. Andriushchenko, H., Novatska, K. (2021). Empatiine spilkuвання v pedahohichnomu kolektyvi [Empathic communication in the teaching staff]. Brovary. URL: <http://surl.li/ycmeae> [in Ukrainian].
2. Assonov, D., Khaustova, O. (2019). Rozvytok kontseptsii rezyliency v naukovi literaturi protyahom ostannikh rokiv [Development of the concept of resilience in scientific literature in recent years]. *Psykhosomatychna medytyna ta zahalna praktyka*, № 4 (4). URL: <https://uk.emedjournal.com/index.php/psp/article/view/219> [in Ukrainian].
3. Basiuk, N. (2025). Problema rozvytku emotsiinoi hnuchkosti v zdobuvachiv spetsialnosti 013 pochatkova osvita : pedahohichniy aspekt [The problem of developing emotional flexibility in applicants for the specialty 013 primary education: pedagogical aspect]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, № 2 (48). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-166-177](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-166-177) [in Ukrainian].
4. Batura, D. (2025). Emotsiina hotovnist vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti [Emotional readiness of a primary school teacher for professional activity]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, № 23 (1), 157–167. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-166-177](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-166-177) [in Ukrainian].
5. Berdo, R. (2019). Teoretychni aspekty vyznachennia poniattia “samoidentyfikatsiia studentstva” [Theoretical aspects of defining the concept of “student self-identification”]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, № 62. URL: <http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/1017/1/admin-ojs3%2C%2B12%20%281%29.pdf> [in Ukrainian].
6. Boryshevskiy, M. (1993). Moralna samorehuliatyia povedinky osobystosti: poniatiinyi aparat [Moral self-regulation of individual behavior: conceptual apparatus]. Znannia. Kyiv. 223. [in Ukrainian].
7. Vaisbakh, Kh., Daks, U. (1998). Emotsiinyi intelekt. Dusha i tilo [Emotional intelligence. Soul and body]. Lik Pres. 160. [in Ukrainian].
8. Vysochan, Z., Vysochan, L., Savchuk, B. (2022). Formuvannya kohnityvnoi hnuchkosti yak bazovoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha: pedahohichniy eksperyment [Formation of cognitive flexibility as a basic competence of a future teacher: a pedagogical experiment]. *Nova pedahohichna dumka*, № 1 (109). Ivano-Frankivsk. 55–60. DOI: 10.37026/2520-6427-2022-109-1-55-60 [in Ukrainian].
9. Houlman, D., Boiatsis, R., Makki, E. (2015). Emotsiine liderstvo. Mystetstvo keruvannya liudmy na osnovi emotsiinoho intelektu [Emotional Leadership. The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence]. Vyd–vo Alpina Publisher. 302. URL: <https://www.empatia.pro/daniel-goulman-emotsijne-liderstvo-mystetstvo-keruvannya-lyudmy-na-osnovi-emotsijnogo-intelektu/> [in Ukrainian].
10. Hudz, O. (2020). Metody rozvytku khudozhnoi empatii u maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi vokalnoi pidhotovky [Methods for Developing Artistic Empathy in Future Music Teachers in the Process of Vocal Training]. *Naukovyi visnyk Pivdennoукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, випуск 4, № 133, 71–78. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4-9> [in Ukrainian].
11. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State Standard of Primary Education]. (2019). Kyiv. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p#Text> [in Ukrainian].
12. Dubovyk, K. (2021). Etyka pedahohichnoho spilkuвання yak faktor profesiinosti

suchasnoho pedahoha [Ethics of pedagogical communication as a factor of professionalism of a modern teacher]: kvalif. rob. Poltava. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/10096> [in Ukrainian].

13. Zlyvkov, V. (2007). Identyfikatsiia ta samoidentyfikatsiia yak pervynni ta vtorynni chynnyky samorozvytku osobystosti pedahoha [Identification and self-identification as primary and secondary factors of self-development of a teacher's personality]. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/354dd8b2-7b13-479f-83ab-520c03f19c5d/content> [in Ukrainian].

14. Klymenko, A. (2020). Shliakhy rozvytku emotsiinoho intelektu uchasykiv osvithnoho protsesu [Ways of developing the emotional intelligence of participants in the educational process]. *LOGOS*. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/6130> [in Ukrainian].

15. Kokun, O., Melnychuk, T. (2023). Rezylienz–dovidnyk : praktychnyi posibnyk [Resilience Handbook: A Practical Guide]. Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. ISBN 978-617-7745-24-1 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/Dovidnyk.pdf> [in Ukrainian].

16. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy) [Concept of the New Ukrainian School (Ministry of Education and Science of Ukraine)]. (2016). Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

17. Kotyk, T. (2020). Emotsiinyi intelekt uchyteliv pochatkovoi shkoly [Emotional intelligence of primary school teachers]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 14–19. DOI: 10.15330/msuc.2020.23.9-13 [in Ukrainian].

18. Laas, M. (2020). Strukturno-dynamichna model rozvytku emotsiinoho intelektu v yunatskomu vitsi [Structural-dynamic model of emotional intelligence development in adolescence]. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Zhytomyr. 51–55. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_conf/25122020/7312 [in Ukrainian].

19. Lysechko, M. (2021). Psykholohichni mekhanizmy vzaiemozviazku emotsiino-volovoi samorehuliatcii ta rolovoi kompetentnosti studentiv [Psychological mechanisms of the relationship between emotional-volitional self-regulation and role competence of students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia Psykholohichni nauky*. Kherson. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-9> [in Ukrainian].

20. Lovhys, O. (2022). Psykholohichni osoblyvosti samorehuliatcii povedinky u maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoho stanovlennia [Psychological features of self-regulation of behavior in future teachers in the process of professional development]. *Psykhologichni perspektyvy*, № 39. Ternopil. 257–269. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-log> [in Ukrainian].

21. Maidannyk, O. (2023). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Fostering the social competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Molodyi vchenyi*, № 113, 1, 40–44. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-10> [in Ukrainian].

22. Maksym, O. (2019). Empatiina povedinka vchytelia yak zaporuka profesiinoho uspiyku [Empathetic behavior of a teacher as a guarantee of professional success]. Kyiv. URL: <http://surl.li/kuqejp> [in Ukrainian].

23. Matviienko, Yu. (2007). Samokontrol yak skladova rozvytku osobystosti studenta [Self-control as a component of student personality development]. URL: <https://surl.li/orcaco> [in Ukrainian].

24. Mashtaler, K. (2023). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku empatii u vchyteliv v umovakh viiny [Psychological features of the development of empathy in teachers in wartime conditions]: kvalif. rob. Khmelnytskyi. URL: <http://surl.li/uokghv> [in Ukrainian].

25. Moskalenko, V., Maksom, K. (2019). Emotsiinyi intelekt: kharakterystyka fenomenu ta yoho strukturni skladovi [Emotional intelligence: characteristics of the phenomenon and its structural components]. *Aktualni problemy psykholohii*, №12. *Psykhologhiia tvorchosti*, № 25, 203–211. <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v12/i25/24.pdf> [in Ukrainian].

26. Pavlyshyna, N., Kuzava, I. (2024). Stresostiiikist v umovakh voiennoho stanu yak komponent profesiinoi kompetentnosti maibutnikh spetsialnykh pedahohiv [Stress resistance in martial law as a component of professional competence of future special educators]. *Inkliuziia ta suspilstvo*, 2 (7). DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-6> [in Ukrainian].
27. Pro osvitu (Zakon Ukrainy) [On Education (Law of Ukraine)]. №3505-IX. (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
28. Samodumska, O., Samoilenko, O., Matvieiev, K. (2023). Samoidentyfikatsiia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv [Self-identification in professional training of future educators]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, №2 (209). Poltava. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-55-61](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-55-61) [in Ukrainian].
29. Sovhira, S. (2017). Samorehuliatsiia yak osnova uspikhu maibutnoho vchytelia [Self-regulation as the basis of the success of a future teacher]. Uman. 160–165. https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/27.pdf [in Ukrainian].
30. Solomka, E., Khoma, T., Oliinyk, V., Khloper, A. & Ivats, O. (2020). Emotsiino-volovi yakosti vchytelia yak determinanty samorealizatsii [Emotional-volitional qualities of a teacher as determinants of self-realization]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (92). Uzhhorod. 65–68. <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Emotional-volitional-qualities-of-the-teacher-as-determinants-of-self-realization-E.-T.-Solomka-T.-V.-Homa-V.-V.-Oliynyk-A.-B.-Khlopek-O.-M.-Ivats.pdf> [in Ukrainian].
31. Agrawal, S., Wigert, B. (2018). Employee Burnout, Part 1: The 5 Main Causes. URL: <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx>
32. Gardner, H., Fischman, W. (2022). The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. URL: <https://www.therealworldofcollege.com>
33. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg. DOI:10.2760/302967
34. Salovey, P. Mayer, J. D. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 17. 433–442. URL: <https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>

Матеріали надійшли до редакції
03.10.2025 р.